المنهاج والكتاب المدرسي

الاستاذ الدكتور
محمد عبد الوهاب عبد الجبار

المدرس
بتول فاضل جواد

٢٠١٨م

عنوان الكتاب: المنهاج والكتاب المدرسي

المؤلف : د. محمد عبد الوهاب عبد الجبار .. م. بتول فاضل جواد

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية ٣٤٠٦ لسنة ٢٠١٧

الطبعة الاولى

١٤٣٨هـ / ٢٠١٧م

الناشر : مطبعة نور الحسن للطباعة والتنضيد

بغداد – باب المعظم – مجاور كلية الهندسة

هاتف : ٠٧٧٠٣٥٨٦٧٧٧ – ٠٧٩٠٢٤٠٣٧٤٨

email:nooralhassan208@yahoo.com

جميع الحقوق محفوظة، لايسمح بإعادة اصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أوتخزينه أواستنساخة او نقله، كليا اوجزئيا، في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة الكترونية أو آلية، بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي، أو التسجيل أو استخدام أي نظام من نظم تخزين المعلومات واسترجاعها، دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.

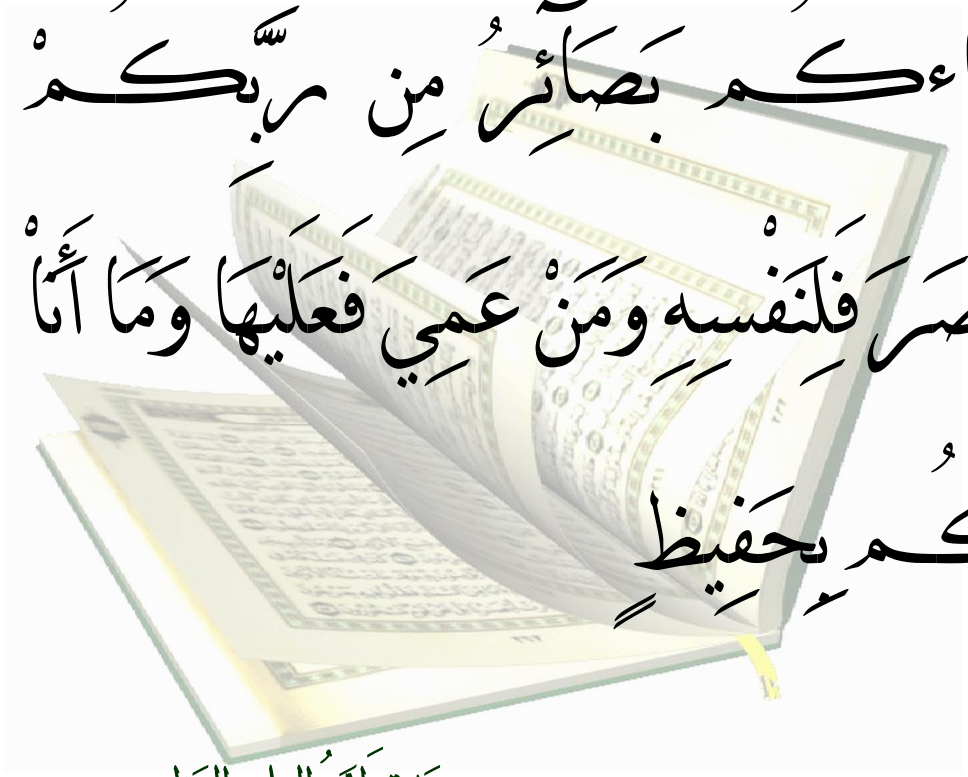
المنهاج والكتاب المدرسي

أ.د محمد عبد الوهاب عبد الجبار

المدرس

بتول فاضل جواد

بسم الله الرحمن الرحيم



قَدْ جَاءَكُم بَصَآئِرُ مِن رَّبِّكُمْ

فَمَنْ أَبصَرَ فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ عَمِيَ فَعَلَيْهَا وَمَا أَنَاْ

عَلَيْكُم بِحَفِيظٍ

صدق الله العلي العظيم

الانعام الآية (١٠٤)

الإهداء

إلى
كل من ادرك وابصر ان العلم نور

المحتويات

الفصل الاول	١٣
الفصل الثاني تطوير المنهج	٢٧
الفصل الثالث أسس بناء المنهج	٣٧
الفصل الرابع المناهج وانوعها	٥٧
الفصل الخامس الاهداف في المنهج	٥٧
الفصل السادس محتوى المنهج	٩٥
الفصل السابع تقويم المنهج	١٠٥
الفصل الثامن الكتاب المدرسي	١١٧

مقدمة

يرمي هذا الكتاب الى تأكيد التربية عموما لاسيما العقلية منها، لأنها الهدف الاعلى للمنهج الدراسي مهما كان نوعه، وإكساب الطلبة حقائق ومفهومات وقوانين بما يضمن اكساب المعرفة لهم، وتحديد القضايا المهمة في تطوير المنهج وما تتضمنه من تعميمات، وإبراز العلاقات التي توجد بين مكونات المنهج، وتعليم الجانبين السيكولوجي والاجتماعي، على درجة مساوية في الأهمية، ورفد طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية بمعارف مهنية تساعدهم على فهم العملية التدريسية، فضلا عن تطوير كفاياتهم العلمية والعملية في ميدان التربية والتعليم سواء أكانت معرفية أم وجدانية أم نفسية حركية بوصفها نمطا واضحا ومهما في إعداد المدرس لمهنته

ويمكن الإفادة من محتوى هذا الكتاب في تدريس مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية، فضلا عن إمكانية إفادة طلبة الدراسات العليا مما يحتويه من مفاهيم وطرائق تدريسية ووسائل تعليمية ونشاطات وغيرها ، ويأمل الباحثان من وضع الكتاب مرضاة الله سبحانه وتعالى .

وفي نهاية المقدمة نود القول أن الغاية الرئيسة منه فائدة أهل العلم وطلبته منه، والله من وراء القصد.

المؤلفان

الفصل الاول

مفاهيم في المنهج

المنهاج والكتاب المدرسي

معنى كلمة المنهج:

قال تعالى: ((لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً)) (سورة المائدة، الآية ٤٨)، وفي قول لابن عباس (رضي الله عنهما) لم يمت رسول الله (صلى الله علية واله وسلم) حتى تركتكم على طريق ناهجة. إنّ كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة وكلمة ناهجة في قول ابن عباس تعني الطريق الواضح.

والكلمة الانجليزية الدالة على المنهاج هي (Curriculum) مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل ، وهناك كلمة أخرى تستعمل مرادفة لكلمة منهج أحياناً هي كلمة المقرر وتقابلها بالإنجليزية كلمة (Syllabus) ويقصد بها بالعربية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضع في اثناء سنة دراسية.

والمنهج كلمة إغريقية الأصل تعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل الى هدف معين؛ فالطالب مثلاً حين يضع نصب عينة النجاح في الاختبار العام في جامعته ، فانه يذاكر بجد ويتفهم دروسه بعمق ، ويؤدي ما عليه من واجبات الدراسة ، وهذا الأسلوب الذي اتبعه يسمى منهجاً .

مفهوم المنهج قديماً :

لقد عرف المنهج المدرسي قديما بعدة تعريفات منها : انه كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس . وانه مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة او مرحلة من مراحل الدراسة . وانه مجموعة من المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ والتي يتضمن من موضوعات المقررات الدراسية ، والشكل الآتي يوضح الفكرة القديمة عن المنهج.

المنهج

الطالب ← المدرس

الطريقة

المنهاج والكتاب المدرسي

المفهوم التقليدي للمنهج:

كان المنهج المدرسي في أساسه يعني المقررات الدراسية ، أو المواد التي تُعلم للطالب، وكانت المقررات الدراسية مصطلحا مرادفا لما يسمى بالمنهج المدرسي ، وهذا يطلق عليه المفهوم التقليدي أو القديم للمنهج الذي ساد في أذهان المدرسين وعدد من المربين زمنا ، وما يزال حتى الآن له أنصاره ومؤيدوه ، ولعل السبب الرئيس في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود الى تقديس المعرفة الإنسانية ، ووضعها في صورة دراسية بوصفها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثة الجيل الحاضر من الأجيال السابقة ولا يجوز إهماله أو التقليل من أهميته بأي حال من الأحوال.

وهذا الفهم القاصر للمنهاج كان يمثل اتجاها عاما متفقا عليه ومستعملا في العمليات التربوية حتى وقت قريب بل حتى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان ولاسيما تلك التي لم تنل حظا كافيا من الرقي والتقدم ، ولم تتح لها الفرصة للإفادة من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية .

النقد الموجه الى المنهج بمفهومه التقليدي :

لقد وجهت انتقادات كثيرة للمفهوم التقليدي للمنهج منها :

١- تركيزه على المعلومات أدى الى إهمال الطالب الذي هو الأساس في بناء المنهج ويتمثل ذلك بما يأتي :

أ- اهتمامه بتنمية الجانب المعرفي لدى الطالب أدى الى إهمال الجوانب الأخرى مثل الجانب (العقلي ، والجسمي ، والاجتماعي ، والديني ، والفني) وبالنتيجة لم يعمل المنهج على تحقيق النمو الشامل للطالب .

ب- تركيزه على الجانب المعرفي أدى الى إهمال ميول الطلبة وحاجتهم ومشكلاتهم وأدى الى عدم المساهمة في تكوين العادات والاتجاهات الايجابية لديهم .

ج- تركيزه على إكساب الطلبة المعلومات أدى الى إهمال توجيه سلوك الطلبة .

د- تركيزه على المعلومات جعل الطالب سلبيا ، وأصبح دوره منحصر في حفظ المعلومات التي تضمها الكتب ، ويشرحها المدرس . وقد أدى ذلك الى عدم تنمية قدرة الطالب على التفكير ، وأدى الى قتل روح الخلق والإبداع والابتكار لديهم .

٢- تركيزه على المعلومات أدى الى عزل المدرسة عن البيئة والمجتمع ؛ لأن المنهج على هذا النحو لم يعمل على التعرض لمشكلات البيئة والمجتمع ولم يعمل على تنمية قدرات الطلبة على المساهمة في حل هذه المشكلات .

٣- تركيزه على المعلومات لم يتح الفرصة للمدرس لكي يؤدي رسالته التربوية التي يستوجب علية القيام بها التي تنحصر في توجيه الطلبة وإرشادهم ومساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم نحو الأفضل وإنما جعل المدرس ناقلا للمعلومات التي تضمها الكتب الدراسية وأصبحت وظيفته العمل على شرح هذه المعلومات وتفسيرها وتيسيرها وتوضيحها أي أن المدرس في ظل هذا المنهج فقد دوره التربوي الذي ينبغي ان يؤديه التوجيه السليم [١].

٤- آلية التدريس ، اعتمدت على طريقة التدريس في هذا المنهج في ظل آلية التلقين من المدرس.

٥- إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية ، إذ إن المنهج التقليدي في ظل مفهومه الضيق ركز على الجوانب النظرية واللفظية واتخذ الاختبارات بهيأتها التقليدية وسيلة لتحديد وقياس مدى ما اكتسبه الطلبة من المعرفة مما أدى الى إهمال النواحي العملية والتطبيقية والنشاطات والفعاليات اللامنهجية وقد اقتصر تحصيل الطلبة للمعرفة على أدنى مستوياتها وهو مستوى الحفظ والاسترجاع أما المستويات العليا في المعرفة وهي الفهم والتطبيق في الممارسة والنقد الابتكاري في الإبداع لم تكن تدخل في نطاق أهداف المدرسة .

٦- ازدحام المنهج بمجموعه ضخمة من المواد المفككة التي لا رابط بينها استنادا الى الرأي القائل : ان المعرفة هي الخير الأسمى أي انه بازدياد معرفة الفرد تزداد فضائله وأن (المعرفة قوة).

٧- إهمال الفروق الفردية ، يفترض في المنهج معالجة الفروق الفردية بين الطلبة ولكن المنهج بمفهومه التقليدي يهمل هذه الفروق ويتطلب من الطلبة جميعا الوصول الى مستوى تحصيل واحد مما يؤدي الى فشل الكثير منها .

بعد أن ظهر قصور المنهج التقليدي في تلبية حاجات الطلبة والمجتمع كما ينبغي ، وبعد أن ظهرت التطبيقات العملية والواقعية عجز هذا المفهوم عن مجاراة التقدم والتطور في الحياة الاجتماعية ، وأن الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس ، وغيرت كثيراً مما كان سائدا عن طبيعة الطالب و سيكولوجيته كان لها الأثر في تغير هذا المفهوم عن المنهج

---

[١] - الوكيل ، حلمي احمد ، ومحمود حسين بشير **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى** ، ص٢٠-٢١ ، دار الفكر العربي للطبع والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠١ .

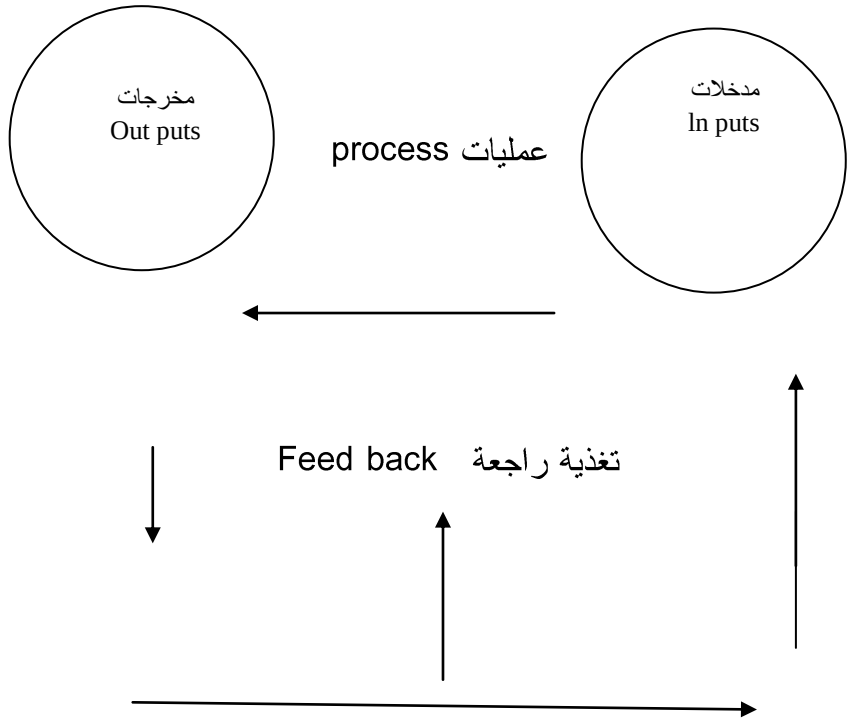
والى الحركة العلمية التي غيرت الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي جعلت التكنولوجيا تؤدي دورا كبيرا في تغيير نمط الحياة ووظائف المدرسة . وان وظيفة المدرسة لم تعد مقصورة على الإعداد لحياة المستقبل بل أصبحت التربية هي الحياة بكل أبعادها ، إذ تصبح المدرسة جزء من المجتمع وبذلك تغيرت وظيفة المدرسة من مجرد تزويد الطلبة بالمعرفة والمعلومات الى العمل على تعديل السلوك على وفق مطالب نمو الطلبة وحاجات المجتمع وفلسفته التربوية وقيمه من طريق إعادة بناء خبرات الفرد وإثرائها وتحقق نموه في الاتجاهات الفلسفية .

المنهج الحديث :

لقد عرف التربويون المنهج الحديث تعريفات كثيرة منها :

- الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة الى افضل ما تستطيعه قدراتهم .
- كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها المتعلم أو يؤديها تحت إشراف المدرسة أو توجيهها سواء في داخل المدرسة أم في خارجها .
- النشاطات المتنوعة التي يؤديها الطلبة أو الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء في داخل أبنية المدرسة أم في خارجها.

ويعرف سكنر وآخرون (Skinner and others)المنهاج المدرسي بأنه عملية تكنولوجية تضم مدخلات وعمليات ومخرجات تعليمية يتم بها تقويم فاعلية التعليم والتعلم بالمقاييس الكيفية للمدخلات والمخرجات. وعلى ما موضح في شكل (١) .



شكل (١)

المنهاج من وجهة نظر سكنر

<u>المنهج بمفهومه الحديث :</u>

يعني المنهج بمفهومه الحديث : جميع الخبرات التي تهيئ للطالب وتستهدف مساعدته على النمو الشامل المتكامل لكي يكون اكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين مما يمكن استنتاج ما يأتي :

١- إن المنهج يوجد في منهج الطلبة ، ولا يوجد في الكتب وكراسات الدراسة أو الخطط والأغراض الخاصة للمدرسين .

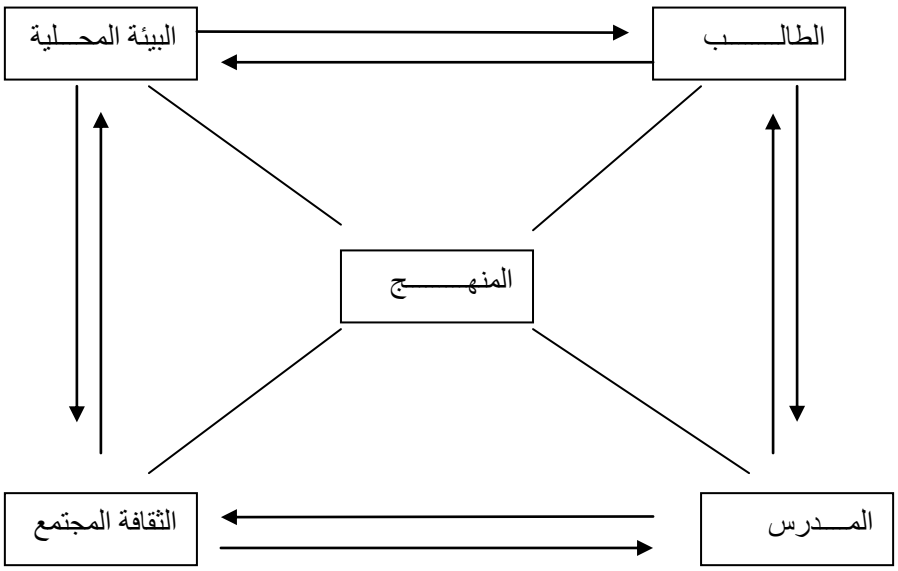
٢- إن المنهج يشتمل على أكثر من المحتوى المطلوب تعلمه فاختيار المحتوى الدقيق والمفيد مسؤولية كبرى تقع على عاتق المدرس ، ولكن المحتوى لا يكوّن المنهج إلا إذا كان جزءاً من خبرة الطالب وكمية المحتوى التي تلائم منهج طفل أو طالب معين قد تختلف عن ذلك الذي يلائم منهج طالب آخر والعلاقات الإنسانية في الصف وطريقة التدريس وطرائق التقويم المستعملة ، فهي كلها جزء رئيس من المنهج الواجب تعلمه .

٣- إن المنهج المدرسي مشروع للحياة القائمة على التوجيه بدلا من أن يكون واسعا كالحياة نفسها ، فالمنهج المدرسي يمثل بيئة خاصة منظمة لغرض معين .

٤- إن المنهج بيئة تعليمية متخصصة ومنظمة بطريقة متعمدة لتوجيه اهتمامات الطلبة وقدراتهم نحو مشاركة فعالة في حياة المجموعة أو الأمة وينصب على مساعدة الطلبة لإثراء حياتهم والإسهام في تحسين مجتمعهم من طريق اكتساب معلومات مفيدة والمهارات والاتجاهات .

٥- إن المشكلة التي ينصب عليها اهتمام المشتغل في مجال المنهج ليست مجرد تحديد موضوعات الواجب تعلمها أو تحسين الصف وزيادة المعرفة ولكنها مشكلة تحسين الفرد وحياة الجماعة .

٦- إن المنهج الحديث يؤكد النظرة التكاملية لكل من الفرد والمجتمع معا ، فالتربية لم تعد قاصرة على الإعداد للحياة فقط ، لكنها هي الحياة بكامل أبعادها والماضي بخبراته والحاضر بمشكلاته والمستقبل بتوقعاته وهذا يتطلب أن تصبح المدرسة جزءً لا يتجزأ من المجتمع ، تتأثر بما يحدث فيه وتختلف حياتها عن حياته حتى لا يقع الطالب في صراع وحيرة نتيجة الاختلاف بين المدرسة والحياة والبيئة . وبهذا تصبح الحياة في المدرسة مواقف تعليمية تشمل الطالب والمدرس والبيئة المحلية وثقافة المجتمع ، وينتج المنهج من تفاعل هذه العوامل بل يعكس هذا التفاعل ويعبر عنه بالشكل (٢) الآتي :



شكل (٢)

تفاعل عوامل المنهج مع بعضها [١]

[١] - هندام ، يحيى حامد ، وجابر عبد الحميد جابر . **المناهج أسسها ، تخطيطها ، تقويمها** ،، ١٣-١٥ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٤ . (مع التصرف)

المنهاج والكتاب المدرسي

مبادئ المنهج التربوي الحديث :

من المبادئ التي يمكن استخلاصها من تعريفات المنهج التربوي بمفهومه الحديث ما يأتي :

١- لا يتحدد المنهج الحديث بمقررات دراسية ، وإنما هو جميع النشاطات التي يؤديها الطلبة أو جميع الخبرات التي يمرون بها بإشراف المدرسة وبتوجيه منها .

٢- إن التعليم الجيد يستند الى مساعدة المتعلم على التعلم من خلال طريق الشروط والظروف الملائمة لذلك ، وليس من طريق التعليم والتلقين المباشر.

٣- إن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف الى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها ، وان يرتفع الى غاية قدراتهم واستعداداتهم، والى مستوى توقعاتهم ، مع الأخذ بالحسبان ما بينهم من اختلافات وفروق فردية .

٤- إن القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها الطلبة والمهارات التي يكتسبونها ، تتوقف على مدى استعمالهم لها وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة .

٥- إن المنهج ينبغي أن يكون متكيفاً مع حاضر الطلبة ومستقبلهم ومرنا بحيث يتيح للمدرسين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أساليب التعليم الفضلى وبين خصائص نمو طلبتهم .

٦- ينبغي أن يراعي المنهج ميول الطلبة واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ، وان يساعد على النمو الشامل ، وعلى إحداث تغيرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب .

موازنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث

١- طبيعة المنهج

التقليدي	الحديث
١-المقرر الدراسي مرادف للمنهج	١- المقرر الدراسي جزء من المنهج
٢- ثابت لا يقبل التعديل بسهولة	٢- مرن يقبل التعديل
٣- يركز على الكم في تعلم الطلاب	٣- يركز على التكيف في تعلم الطالب
٤- يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق	٤- يركز على تفكير الطالب في إطار كلي
٥- يهتم في نمو الطلبة العقلي فحسب	٥- يهتم بنمو الطالب في مختلف الإبعاد
٦- يكيف المتعلم للمنهج	٦- يكيف المنهج للمتعلم

٢- تخطيط المنهج

التقليدي	الحديث
١- يعدّه المتخصصون في المادة الدراسية	١- تشارك الإطراف المعنية في الإعداد
٢- يركز على اختيار المادة الدراسية	٢- يشمل عناصر المنهج الأربعة
٣- المادة الدراسية محور المنهج	٣- المتعلم محور المنهج

٣- المادة الدراسية

التقليدي	الحديث
١- غاية في ذاتها	١- وسيلة مساعدة في نمو الطالب تكامليا
٢- لا يجوز إدخال التعديلات عليها	٢- تعدل على وفق ظروف الطلبة وحاجاتهم
٣- المقرر الدراسي يُبنى على وفق التنظيم المنطقي للمادة	٣- المقرر الدراسي يُبنى على وفق سيكولوجية الطلبة
٤- المواد الدراسية منفصلة	٤- المواد الدراسية مترابطة ومتكاملة
٥- مصادرها الكتاب المقرر	٥- مصادرها متعددة ومتنوعة .

٤- طريقة التدريس

التقليدي	الحديث
١- تستند الى التعليم والتلقين المباشر	١- تستند الى توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم
٢- لا تهتم بالنشاطات	٢- تهتم بالنشاطات بأنواعها المختلفة
٣- تسير على وفق نمط واحد	٣- أنماطها متعددة ومختلفة
٤- إغفال استعمال الوسائل التعليمية المعينة	٤- استعمال وسائل تعليمية معينة مختلفة

٥- المتعلم

التقليدي	الحديث
١- سلبي غير مشارك	١- ايجابي مشارك
٢- يحكم عليه وفقا لنجاحه في اختبارات المواد الدراسية	٢- يحكم عليه وفقا لمدى توجهه نحو الأهداف المنشودة

٦- المدرس

التقليدي	الحديث
١- علاقته مع الطلبة تستند الى التسلط	١- علاقته مع الطلبة تستند الى الثقة والاحترام والانفتاح
٢- يحكم عليه وفقا لنجاح الطالب في الاختبارات	٢- يحكم عليه وفقا لمساعدته الطلبة على النمو المتكامل
٣- لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٣- يراعي الفروق بين الطلبة
٤- يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة	٤- يشجع الطلبة على التعاون في اختيار النشاطات والطرائق وممارستها
٥- دوره ثابت	٥- دوره متغير متجدد
٦- يهدد بالعقاب وينفذه	٦- يوجه ويرشد

٧- الحياة المدرسية

التقليدي	الحديث
١- تخلو من النشاطات الهادفة	١- تهيئ الجو المناسب لعملية التعلم
٢- لا ترتبط بواقع المجتمع	٢- تستند الى العلاقات الإنسانية الاجتماعية بمفهومها الواقعي
٣- لا توفر جوا ديمقراطيا	٣- توفر الحياة الديمقراطية في داخل جدران المدرسة
٤- لا تساعد على النمو السوي	٤- تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم

٨- البيئة الاجتماعية للمتعلمين

التقليدي	الحديث
١- يعدّ الطالب فردا مستقلا من دون تفاعل اجتماعي	١- يعدّ الطالب فردا اجتماعيا متفاعلا
٢- يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدّها من مصادر التعلم	٢- لا يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدّها من مصادر التعلم
٣- لا يوجه المدرس لخدمة البيئة الاجتماعية	٣- يوجه المدرس في خدمة البيئة الاجتماعية
٤- فيه حواجز بين البيئة الاجتماعية والمدرسة	٤- ليس هناك حواجز فيه بين البيئة الاجتماعية والمدرسة

مميزات المنهج التربوي الحديث :

لتحقيق أهداف التربية ، هناك حاجة الى منهج تربوي متكامل متوازن يراعي المجتمع بما فيه من تطورات وتناقضات ، ويراعي طبيعة النشاط أو المادة التي يقدمها للطلبة ، وبعبارة أخرى تريد التربية منهاج يمتاز بخصائص ومميزات ترقى به الى مستوى الكفاية في بنائه ؛ لأنّ العمل الأساسي للنمو الثقافي يمكن في بناء منهج مدرسي يستطيع فيه كل فرد ان يتعلم من طريق عملية التربية الجديدة ليصبح إنسانا بنمط ثقافي جديد فيه تلاؤم واضح بين التربية السائدة في خارج المدرسة وتلك التي تكون في داخلها . إن الدارس للمبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهج التربوي يستخلص أن هذا المنهج قد روعي في تصميمه أن يتصف بمميزات وخصائص في فلسفته ومحتواه تجعله قادرا على تحقيق ما تصبو إليه العملية التربوية من أهداف ، ومن ابرز هذه المميزات والخصائص ما يأتي :

١- يفترض أن يكون المنهج المدرسي في فلسفته ومحتواه محافظا وتقدميا في الوقت نفسه ، إذ يجب أن يكون محافظا بحيث يتضمن تركيزا على الأوجه الصحيحة من ثقافة الحقب الماضية ويجب أن يكون متقدما متطورا بحيث يؤكد الأوجه الثقافية الجديدة التي يجب أن تُفهم إذا أريد للمدرسين أن يكيفوا أنفسهم لكل ما يجد من حولهم في إطار السماح لهم بخلق أنواع من العلاقات الاجتماعية التي يرغبون فيها .

٢- يفترض أن يُعدّ المنهج المدرسي بطريقة تعاونية يراعي عند تخطيطه وتصميمه الأمور الآتية:

- أن يراعي واقع المجتمع وفلسفة وطبيعة المتعلم وخصائص نموه وان يحصل ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه المجالات .
- أن يظهر التفاعل بين الطالب والمدرس والبيئة المحلية وثقافة المجتمع .
- أن يضم جميع أنواع النشاط التي يؤديها الطلبة تحت إشراف المدرسين وتوجيههم .
- أن يتم اختيار الخبرات التعليمية التي يضمها في حدود الإمكانيات المادية والبشرية القائمة والمنتظرة .
- أن يؤكد أهمية العمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفردية .
- أن يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهج .

٣- أن المنهج الحديث يمتاز بتأكيده الجانب الخلقي في الجوانب التعليمية ، وذلك يعني تكوين الشخصية التي تمتلك ضوابط السلوك الاجتماعية واهتمام المنهج بما فيه إعداد للمجتمع الذي

تحكمه معايير من الخلق ليس من اليسير أن تظهر فيه تلك النتوءات السلوكية التي تمثل تعبيرا عن انحرافات التي أساسها عدم اهتمام المدرسة والمجتمع بتكوين الجانب الخلقي من الأفراد.

٤- إن المنهج الحديث يمتاز بأنه يؤكد فكرة الجماعة وفاعليتها ، ويبرز أهمية العمل الجماعي ويركز على فاعلية الجماعة وأهمية ارتباط الفرد فيها.

٥- إن المنهج الحديث يمتاز بأنه يؤكد الأساليب التي تلائم عملية التغير الاجتماعي ، بحيث يكون عند المتعلم استعدادا لقبول التغير أهمية بناء شخصيات اجتماعية قادرة على التفاعل والتوافق الاجتماعي ويتحدد بالاتجاهات الاجتماعية السائدة المعاصرة ، ويستند الى المشكلات الاجتماعية المتميزة والمستمرة في المجتمع الذي توجد فيه المدرسة .

٦- يمتاز المنهج الحديث بأنه يستند الى أساس من فهم الدراسات السيكولوجية المتعلقة بالمتعلم ونظريات التعلم .

٧- يمتاز المنهج الحديث بأنه يعمل على ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

٨- يمتاز المنهج الحديث في قيام المدرس بالتنوع في طرائق التدريس ، إذ يختار أكثرها ملاءمة لطبيعة المتعلمين ، وما بينهم من فروق فردية ويتعاون مع طلابه في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم وطرائق تنفيذها ،مما يثير حماسهم للعمل ويدفعهم الى الإقبال على تعلم المادة الدراسية ويكون دور المدرس تنظيم تعلم الطلاب وليس التلقين أو التعليم المباشر

٩- يمتاز المنهج الحديث بأنه يستند الى أساس فهم الطبيعة الإنسانية ، وقد اختلفت النظرة الى الطبيعة الإنسانية باختلاف فلسفات كل نظرة ، فالطبيعة الإنسانية في نظر الإسلام طبيعة خيرة ولا تعرف الشر والشر من صنع البيئة والظروف ، وكان من آراء روسو ومن تلاه من أمثال فروبل وبستالوتزي ووليم جيمس وجون ديوي في القرن الحاضر ردود فعل في الفلسفة التربوية الصارمة التي سادت عليها المسيحية ، فهم يرون أن طبيعة الإنسان خيرة ولا يفسدها المجتمع وان دور المجتمع أن يهيئ الظروف التي يمكن فيها لهذه الطبيعة ان تتفتح وتزدهر بالخير الذي نشأت فيه ، وان هؤلاء المفكرين يلتقون مع الفكر الإسلامي الى حد كبير.

الفصل الثاني

تطوير المنهج

المنهاج والكتاب المدرسي

مفهوم تطوير المنهج :

معناه الوصول بمستوى المناهج الدراسية إلى أفضل صورة ممكنة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لكي تتحقق كل الأهداف التربوية المتوقعة منها على أحسن وجه ، وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة ، ومعنى ذلك إن المتعلم سوف يساير العصر ويتعرف المستحدثات في كل مادة دراسية يدرسها ، وبذلك سيعد الطالب أحسن إعداد، كل ذلك سوف يكون في ضوء الأهداف التربوية المنشودة ، فالمنهج المطور عندما ينفذ على أكمل وجه سيتوقع تخريج كوادر صالحة للمجتمع ، تؤمن بالتطوير وتسهم بالتنمية في مجالات الحياة كافة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية ، لذا يمكن القول أن تطوير المنهج عملية علمية منظمة تهدف أساسا إلى الوصول بالمناهج الدراسية إلى أفضل صورة ممكنة بحيث تحقق غايات النظام التعليمي المرتبطة ارتباطا وثيقا بالتقدم العلمي والتكنولوجي والتربوي في مجتمع يتقبل التغيير ، ويسعى نحو التقدم ، حتى يساير العالم المتقدم على إن نبدأ بتحسين المنهج وتطويره عند أي نقطة ، شرط إن يشمل التطوير جميع العناصر .

التغيير والتطوير :

هناك فرق واضح بين مفهومي التغيير والتطوير . فالتغيير قد يتجه أحيانا نحو الأفضل وأحيانا بالعكس ، فكثير ما نسمع بأن عدداً من القيم قد اندثرت وتدهورت وظهرت قيم وعادات أخرى ، وأحيانا تتغير اتجاهات عدد من الأفراد بشكل لا يتناسب مع مجتمعنا ، مثل التعصب والأنانية وتقبل الشائعات والخرافات، وأحيانا قد نسمع بأن التغيير قد أدى إلى تقدم ملموس مثل احترام العمل اليدوي وعدم التعصب ، فالتغير قد يكون إيجابيا وقد يكون سلبيا ، كذلك قد يتم التغيير بإرادة الإنسان أو دون إرادته ، أما التطوير فهو عملية تقوم على أسس علمية هادفة تؤدي غالبا إلى التقدم والارتفاع بمستوى الشيء المطور كذلك فالتطور يكون برغبة القائم عليه أي إن التطوير يتم بإرادة الإنسان وانه يستلزم التغيير ، والتغيير قد يؤدي أو لا يؤدي إلى التطوير وبذلك يمكن القول إن التغيير جزئي في حين التطوير شامل ، بمعنى إن التغيير قد يحدث في جانب معين أما التطوير فينصب على جميع جوانب الموضوع ؛ لان التطوير يهدف إلى الوصول إلى الصورة المثلى للشيء ، ويتطلب التطوير القدرة على تحديد الأخطاء وأوجه الضعف ونواحي القصور ، أما التغيير فقد يكون جذريا ومعناه بناء منهج جديد، وهذا يعني تصور جديد لأساسيات المنهج ومكوناته .

أما عملية حذف عدد من الموضوعات أو إضافة موضوعات أخرى فلا يمكن عدّه نوعا من أنواع التطوير ؛ لأن الكتاب المدرسي ليس الأداة الوحيدة لتطوير التعليم وليست الكتب المدرسية هي المشكلة الوحيدة التي تعرقل سير العملية التعليمية مثل المدرس والإدارة المدرسية والمباني المدرسية وأدلة المدرس والمعامل المدرسية ... الخ فتطوير المنهج إذن مراجعة كل جوانب المنهج وعناصره وتطويعه وتعديله ليتلاءم مع مقتضيات العصر .

أسس تطوير المنهج :

أولا : التطوير عملية عقلانية علمية :

إن تطوير المنهج عملية عقلانية علمية ليس مجرد عمليات عفوية لأنها تستند إلى التخطيط السليم الهادف وهذا البحث والدراسة والتجريب المستمر.

ثانيا : التطوير عملية شاملة :

إن تطوير المنهج عملية شاملة لا يقع فعل التطوير على جانب دون بقية الجوانب ، فلا نقوم بتطوير الكتاب المدرسي دون النظر إلى تطوير الامتحانات وتطوير طرائق التدريس وتطوير استعمال الوسائل التعليمية وتطوير أساليب ووسائل التقويم وتطوير الأنشطة المدرسية وتطوير أداء المدرس وتطوير المكتبات المدرسية وتطوير المباني المدرسية. أما إدخال تحسينات على الكتاب المدرسي أو على نظم امتحانات الثانوية العامة دون إن تأخذ في الحسبان بقية جوانب وعناصر المنهج المؤثرة فهذا يعد مضيعة للوقت ، ومن ثمّ مضيعة للأموال الباهظة التي تنفق ببذخ في هذه المجالات.

ثالثا : التطوير عملية مستمرة :

إن الهدف الأساس من تطوير المنهج هو مسايرة التغييرات الحادثة في جميع مجالات الحياة العلمية والسياسية والاجتماعية وهذا يعني الوصول بالمناهج الحالية إلى أفضل هيأة ممكنة في ظل التطورات الحادثة حاليا ، وهذا يعني إن عملية تطوير المنهج عملية مستمرة مع استمرار الحياة ويجب إن تواكب ما يحدث في العالم من تطور في جميع جوانب الحياة .

رابعا : التطوير عملية تعاونية :

وهذا يعني إن المدرس والمتعلم ومدير المدرسة والموجه الفني وأولياء أمور الطلبة ورجال السياسة والدين معنيون بالعملية التعليمية ، وان عملية تطوير المنهج تتطلب مشاركتهم جميعا ولا تقتصر على المتخصصين في المنهج .

خامسا : الاتسام بالواقعية :

ينبغي إن يتسم التطوير بالواقعية ، معناها إن تكون خطة التطوير قابلة للتنفيذ والمتابعة والتقويم في ضوء الإمكانات والموارد البشرية والموارد المادية .

مبررات تطوير المنهج :

أولا : قصور في أداء المناهج الحالية في المساهمة في التنمية الشاملة :

أدت الثورة التكنولوجية المعاصرة إلى تجدد دائم في أنماط المهارات التي يحتاجها الإنسان ، اذ لم يعد الإنسان في حاجة إلى أن يبذل جهودا شاقة في العمل على إحدى الآلات أو قضاء وقت طويل في التعليمات الحسابية فقد ظهرت الآلات والحاسبات والكومبيوتر لتقوم في مثل هذه الأعمال في سهولة ويسر وسرعة فائقة ، والدليل على إن المناهج الحالية لا تعنى بحاجات المجتمع ولا تحقق أهدافه في المساهمة في إعداد المواطن الصالح هو ما يظهر من تحليل نتائج الامتحانات المختلفة التي يؤديها الطلبة ، إذ تظهر التركيز على الجانب المعرفي فقط ، وإن التقارير تجمع على وجود قصور في العملية التعليمية وغموض في المقررات المدرسية وسوء استعمال الكتب المدرسية وإتباع أساليب تعتمد على التلقين وحفظ المادة العلمية مما أدى إلى هبوط في مستوى كل من المدرس والمتعلم.

ثانيا : ظهور ما يسمى بالتربية المستمرة :

ينادي أصحاب هذا المبدأ التربوي المهم على استمرار تعليم الفرد طوال حياته ، أي إن حياة الفرد التعليمية لا تنتهي بتخرجه في مدرسة أو جامعة وإنما تستمر مع استمرار حياة الفرد ، ومن هنا أصبح من الضروري أن تخضع المناهج للمراجعة والتطوير باستمرار حتى تستطيع أن تواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع. ومن هنا نرى أن المنهج في ظل هذا المبدأ مطالب بتحرير طاقات الإنسان بحيث يكون له أدواره الإيجابية في أي عملية تعليمية سواء أ كانت مقصودة داخل المؤسسات التعليمية أم كانت غير مقصودة خارج المؤسسات التعليمية ذلك أن الهدف الذي يسعى إليه مبدأ التربية المستمرة وهو أن يتعلم الفرد كيف يتعلم ، وهناك مثل يقول لا تقدم لي السمك على طبق من فضة ولكن علمني كيف أصيد السمك .

ثالثا : ظهور التجديدات التربوية :

أدى ظهور التجديدات التربوية الذي شمل التجديد في المناهج المدرسية من حيث الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم سببا في مطالبة خبراء المناهج بمراجعة مناهجهم باستمرار حتى يستطيعوا مواكبة ما يحدث من تطوير في العالم من حولهم .

رابعا : سيادة المنهج العلمي في المجتمع المعاصر :

من أبرز سمات العالم المعاصر هو الأخذ بالمنهج العلمي في جميع مجالات الحياة ، وبذلك أصبح من ابرز أهداف التعليم العمل على اكتساب الفرد الاتجاه العلمي في التفكير في كل مشكلاته على المستويين الفردي والجماعي ؛ لأن ذلك أصبح أمرا ضروريا وجوهريا في التكوين النفسي للمواطن العادي .

خطوات تطوير المنهج :

تمر خطوات تطوير المنهج المدرسي بمرحلتين أساسيتين هما الأولى: مرحلة التقويم وتستهدف تعرف الواقع الحقيقي ومدى نجاح المنهج الحالي ، والأخرى التي تعتمد على المرحلة السابقة ، إذ تأخذ من نتائج التقويم نقطة البداية والانطلاق نحو التطوير . وتمر خطوات التطوير بما يأتي :

أولا : تشخيص الحاجات :

للحاجة معان مختلفة ، وهي تمثل نقصا يحس به الفرد ويسبب له توترا وقلقا يدفعه إلى القيام بنشاط ما لسد هذا النقص وهو ما يسمى بإشباع الحاجة ، والحاجة قد تكون بيولوجية أو فسيولوجية ، كالحاجة إلى الطعام أو الماء ، وقد تكون اجتماعية كالحاجة إلى التقدير الاجتماعي ...الخ . ويتطلب إشباع الحاجات القيام بنشاط متنوع يختلف من مجتمع إلى أخر ومن بيئة لأخرى ، وتختلف أيضا داخل المجتمع نفسه وفقا لحاجة الأفراد الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية والمهنية ، إذ لكل مجتمع حاجات واهداف معينة يسعى الى تحقيقها من طريق مؤسساته المختلفة ، ومنها المدرسة كمؤسسة رسمية أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه، ولكل مجتمع حاجاته ومطالبه التي تختلف عن حاجات ومطالب المجتمعات الأخرى ، مثل الحاجة الى تعلم القراءة والكتابة فقد تكون حاجة ملحة في مجتمع ترتفع فيه نسبة الأمية ، بخلاف مجتمع أخر لايعاني هذه المشكلة وهكذا ، وتتنوع الحاجات داخل المجتمع من بيئة الى أخرى ، مثل حاجات البيئة الزراعية تختلف عن حاجات البيئة الصناعية وهكذا .

ومطالبه في الحاضر والمستقبل ، من الأمور الفردية المهمة التي يجب القيام بها قبل تطوير المنهج ؛ لأن نتائج هذا التحليل تعد المرشد والموجه عند وضع أهداف المنهج واختيار

محتواه والخبرات التعليمية التي يجب أن يتضمنها المنهج ، ومن الأمور التي يجب على القائمين بتطوير المنهج مراعاتها ، التعرف على حاجات المتعلمين ، من طريق إجراء البحوث والدراسات العلمية التي يقوم بها المتخصصون في مجال العلوم النفسية والاجتماعية، بهدف تعرف وتحديد حاجات ومشكلات المتعلمين في المجتمع واعداد قائمة بهذه الحاجات وترتيبها بحسب أهميتها .

ثانيا : تحديد الأهداف :

إن موضوع تحديد الأهداف التربوية المنشودة يتم في ضوء السياسة العامة للتعلم في الدولة ، وعادة تشتق هذه الأهداف من عدة مصادر ابرزها :

أ- طبيعة المجتمع وفلسفته وتطلعاته ومتطلباته ونظرته المستقبلية .

ب- طبيعة المتعلمين ، لان المتعلم يمر بمراحل نمو وكل مرحلة لها خصائصها ومتطلباتها .

ج- طبيعة المعرفة ، إذ إن دراسة البيئة الأساسية لكل مجال معرفي وما يحدث فيه من تطورات ، تساعد في تحديد الأهداف المناسبة والتي تختلف من مجال الى مجال أخر ، ولابد من التعرف على آخر ما توصلت اليه الدول المتقدمة في هذا المضمار .

ثالثا : اختيار المحتوى والخبرات التعليمية :

ويقصد بالمحتوى نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار التي يتم تنظيمها على نحو معين وتقديمها الى الطلبة بهدف بلوغ الأهداف التي سبق تحديدها في الخطوة السابقة والتأكد أن المحتوى يجب أن يكون ترجمة للأهداف ويجب أن تخضع عملية اختيار المحتوى لمجموعة من المعايير ، منها الصدق ودلالة المعرفة ومراعاة التوازن والشمول والتعمق أو مراعاة ميول وحاجات الطلبة وحاجاتهم وحداثة المادة العلمية ، بعد ذلك يتم تنظيم المحتوى في وحدات دراسية أو موضوعات متسقة ومتكاملة .

رابعا : تحديد أساليب التدريس الملائمة والخبرات التعليمية المطلوبة :

ينبغي عند تحديد أساليب التدريس المناسبة مراعاة مناسباتها لمستوى نضج الطلبة من حيث خبراتهم وخلفيتهم الثقافية .

خامسا : تطبيق مشروع المنهج :

بعد الانتهاء من وضع خطة المنهج الذي يجب إخضاعه للتجريب ، والهدف من ذلك التعرف على مدى صلاحية المنهج للاستعمال على نطاق واسع. وإن تطبيق مشروع المنهج هو أسلوب عمل يستهدف إصدار أحكام علمية بشأن جوانب المنهج كافة، فلا يقتصر التجريب على وحدة معينة ، ومن الأدوات التي يمكن تقيس كفاية المنهج ما يأتي :

أ- استطلاع آراء مجموعة من المدرسين العاملين في الميدان .

ب- استطلاع آراء مجموعات المشرفين والفنيين العاملين في الميدان .

ج- تطبيق المنهج على عدة مجموعات من الطلبة لمدة عام دراسي على الأقل .

سادسا : تقويم نتائج تطبيق المشروع :

يتم ذلك من طريق التقارير والندوات والمناقشات التي تتم بين المعنيين بأمر المنهج على المستويات كافة .

سابعا : تهيأة الظروف والشروط الملائمة للتنفيذ :

في ضوء ما أسفرت عنه الخطوة السابقة، يتم تهيأة الظروف للتنفيذ ، وهذه الخطوة تتطلب إعداد الكوادر القادرة على تنفيذه وإعداد الكتب المدرسية أو أدلة المدرس والوسائل التعليمية وأدوات التقويم المناسبة للمنهج الجديد ، كذلك إعداد وتهيأة المباني المدرسية من فصول ومختبرات وورش ، بحيث تكون قادرة على استيعاب التطوير وتوفير مصادر التمويل القادرة على تهيئة الظروف الملائمة للتنفيذ .

ثامنا : تقويم المنهج ومتابعة تنفيذه :

تعدّ هذه الخطوة من الخطوات المهمة؛ لأن التقويم قد يظهر عدد من العقبات التي تعرقل مسيرة التطور ، وقد تسند العديد من الظروف التي تستدعي المراجعة وهذا يستلزم عملية تطوير المنهج بالمرونة ويجب أن يصاحبها تقويم مستمر في المراحل كافة .

معوقات التطوير :

أولا : انعدام استراتيجية شاملة للتطوير :

يعد التعليم خطة شاملة لتنمية المجتمع في المجالات الثقافية والاجتماعية والصحية . ومن الأسباب الرئيسة التي تؤدي الى قصور فاعلية أي نظام تعليمي هو غياب استراتيجية

واضحة ومتفق عليها تقوم على بلورة السياسة التعليمية وتحديد خطوات العمل بطريقة قابلة للتخطيط والبرمجة والتنفيذ والمتابعة والتقييم والتقويم .

ثانيا : المركزية في التخطيط للتطوير :

يسير التطوير على وفق افتراض أساسي ومغزاه أن العلاقات في هذا العمل المهني تسير في اتجاه رأسي من أعلى الى أسفل ، إذ تنساب التعليمات والتنظيمات والإجراءات من المراكز العليا الى قواعد العاملين في المدارس والمؤسسات التعليمية على الرغم من عدم استيعاب هؤلاء العاملين لأهداف الإصلاح المنشود وعدم شعورهم بالحاجة إليه وضعف مدى ملائمة مشروعات الإصلاح . وإن هذه المركزية غالبا ما تؤدي الى مشكلات تربوية ابرزها :

أ- غياب الوعي الجماهيري لمشكلات النظام التعليمي وأهمية تطويره .

ب- أن عدم مشاركة المدارس في عملية تخطيط التطوير يبعدها عن الوعي بأهداف التطوير ومبرراته .

ج- أن الاعتماد الزائد على التنظيمات الإدارية لتحقيق جوهر تطوير المنهج والاعتماد على مجموعة من اللجان والمجالس معناه أن نحل مشكلات التربية من طريق التنظيم وحده .

ثالثا : غياب المدرس الكفء القادر على تنفيذ عملية التطوير :

المدرس هو الأساس في أية عملية تطويرية ، فهو أداة اتصال مباشر بالتلميذ وهو الذي يوكل آلية في النهاية تنفيذ تلك العملية ويتوقف نجاح أي تطوير على الصورة التي يترجمها المدرس في النهاية ، غير إن دور المدرس قد يتحول من دور فعال الى دور سلبي في عملية التطوير للأسباب الآتية :

أ- عدم أدراك المدرس لأهمية التطوير وأهدافه وعدم إيمانه بجدواها .

ب- عدم امتلاك المدرس المهارات والكفايات التي تساعده على أداء مهامه في ضوء متطلبات خطة التطوير .

ج- إن كثيراً من المدرسين قد يقفون ضد التطوير ، لاسيما إذا ظنوا أنه يهدد أوضاعهم أو يقلل من مكاسبهم (كالقضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية) وإذا اضطروا الى التنفيذ فإنهم ينفذون وهم كارهون .

رابعا : ضعف الميزانية المخصصة للتطوير وقلة التجهيزات اللازمة :

من الطبيعي إن عملية التطوير بحاجة الى نفقات طائلة كي يتم تنفيذها على نحو سليم ، وهذه يتطلب قيام مراكز البحث بأجراء الدراسات والأبحاث ومراجعة المناهج وتحسين المباني وتوفير المعدات وتدريب المدرسين والموجهين ومديري المدارس وغير ذلك مما يحتاج الى ميزانيات كبيرة ، فإن لم يتوافر التمويل اللازم للأنفاق على ذلك ، فإن التطوير لن يحقق إثارة المطلوبة .

الفصل الثالث

أسس بناء المنهج

المنهاج والكتاب المدرسي

مفهوم أسس المنهج :

إن المنهج المدرسي بناء هندسي له أسسه وأركانه التي ينطلق منها أو يضعها المخططون في حساباتهم في عملية البناء أو التخطيط لذلك المنهج.

والمقصود بالأسس تلك المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في عملية التخطيط والتنفيذ ، وتعد هذه المؤثرات والعوامل بمثابة المصادر الرئيسة للأفكار التربوية كافة التي تصلح أساسا لبناء المنهج الصالح وتخطيطه ، والمقصود بالتخطيط هو عملية بناء المنهج وتصميمه ، أما التنفيذ فهو عملية تطبيق المنهج وتجريبه .

وقد استعمل مصطلح المنهج بمعان مختلفة ، فمثلا يرى (ديوي) أنّ الطفل والمنهج حدّان لعملية واحدة عملية إعادة بناء مستمرة تبدأ من خبرات الطفل الحالية الى ما يمثل حقائق نطلق عليها دراسات وهي الخبرة نفسها خبرة الجنس البشري .

أما (بونيت) يرى أنّ المنهج يشمل الخبرات الموجهة واللا موجهة جميعا والمهتمة بتفتيح قدرات الفرد . ويشمل أيضا خبرات التدريب الموجهة بطريقة واعية، وهي التي تستعملها المدرسة لتحقيق النمو وإتمامه .

إنّ أسس المناهج تؤثر قبل كل شي في محتوى المنهج وتنظيمه وتؤثر ايضآ في أهدافه ومواده وأنشطته ، ومن هنا يطلق على هذه الأسس اسم المحددات التي تحدد جوانب المنهج ، ولا يُستغنى عنها في عمليات البناء والتطوير والتحسين .

وتسود ميدان المناهج ثلاثة اتجاهات رئيسة تمثل الأسس التي يستند إليها في بناء المناهج وهذه الاتجاهات هي :

الأول : يرى أنّ الطالب محور بناء المنهج ، وهذا الاتجاه يجعل من الطالب وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهج

الثاني : يرى أنّ المعرفة محور بناء المنهج ، وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية ، إذ توجه الجهود والإمكانيات كافة لصب المعلومات في عقول الطلبة بنحوٍ تقليدي وهذا يعني عدم إعطاء أي أهمية لإمكانيات الطلبة أو ميولهم أو خبراتهم السابقة ، مما يجعل مهمة المدرس تقتصر على نقل المعرفة من الكتب الى عقول الطلبة وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهج .

الثالث : يرى ان المجتمع محور بناء المنهج ، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل احتياجاته وفلسفته ، وثقافته... الخ وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج .

المنهاج والكتاب المدرسي

أولا : الأسس الفلسفية للمنهج :

يستند كل منهج الى فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالا وثيقا، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع من طريق صياغة مناهجها وطرائق تدريسها في فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معا . والمقصود بفلسفة المجتمع ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة ، وتهدف فلسفة المجتمع الى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة ، وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفته ونشرها لابد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به تكون بمنزلة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة .

ومن هنا كانت العلاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية لدرجة أن كبار الفلاسفة هم مربون، وان الحركات التربوية ليست إلا وليدة المذاهب الفلسفية ، وان رجال التربية هم فلاسفة ، فسقراط وافلاطون وارسطو وابن سينا والفارابي وابن رشد وروسو وجون ديوي ، هم فلاسفة ومربون في آنٍ واحد .

ومما يؤكد هذه العلاقة ذلك الترابط القائم الغاية من الحياة ؛ فالفلسفة تقرر غاية الحياة، والتربية تقترح الوسائل الكفيلة لتحقيق هذه الغاية، وان اختلاف الفلسفات أدى الى اختلاف أنواع التربية التي شهدها العالم من قبل ويشهدها اليوم. وتعرف فلسفة التربية بأنها: تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميادين التربية وتنظيمها في منهج خاص لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

الفلسفات التربوية :

ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة من التفاعل بين الطالب والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها .

١-الفلسفة الأساسية أو التقليدية أو الجوهرية :

ترى هذه الفلسفة أن التربية عملية حفظ التراث الاجتماعي ونقله ، وان يملك في أي مرحلة من مراحل تطوره تراثا من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم نتيجة لتراكم المعرفة عبر القرون ، وان الوظيفة الأساسية للمدرسة بعدّها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء ونقل التراث الثقافي إليهم من الآباء ووضعه في قالب تربوي ميسر ، وتؤكد هذه الفلسفة أهمية

حصول الطلبة على أساسيات المعرفة لاعتقادها أن حصولهم عليها اكثر أهمية إليهم من إرضاء دوافعهم أو تنمية خبراتهم .

٢- الفلسفة التقدمية :

تتضمن هذه الفلسفة مدارس تربوية متعددة قسم منها يرى أن كل شؤون التربية تدور حول الطالب وان واجب المدرسة إطلاق وتنمية مواهبه وقدراته ، وقسمها الثاني يرى أن وظيفة التربية تدور حول مشكلات المجتمع وتحسين نوع المعيشة فيه ، في حين يوازن قسمها الثالث بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع .

وتتفق المدارس التقدمية فيما بينها على انه لا ضرورة لوضع مناهج أساسية ثابتة مسبقا، وترى أن المناهج تنشأ وتنمو وتتطور في ضوء ميول الأفراد وحاجاتهم أو في ضوء علاقتهم بالمواقف المتعددة للحياة التي يعيشونها ، وترفض هذه المدارس عدّ نقل التراث الثقافي العنصر الأساسي في العملية التربوية إلا أنها ترى أن العناصر القيمة من التراث الثقافي الاجتماعي يجب ان تساعد على تحقيق حاجات الطالب وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه ، ومن دون ذلك فإنها تكون عديمة الجدوى . وأحدثت الفلسفة التقدمية ثورة كبيرة في المجال التربوي، ولا يستطع احد أن ينكر أثرها الملموس في مختلف مدارس العالم ، إذ لا يوجد اليوم مدرسة ينتصر عملها على تلقين الطلبة على المعلومات الأساسية للتراث الاجتماعي وتغفل حاجاتهم وميولهم أو حاجات البيئة المحلية التي يعيشون فيها أو المجتمع الذي ينتسبون إليه .

وقد أثرت الفلسفة التقدمية في المناهج التقليدية وعلى الفلاسفة التقليديين لدرجة ، وبعض أنصار الفلسفة الأساسية (التقليدية)نادى بوجوب الجمع بين المحافظة على التراث الاجتماعي وبين السير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعي وحاجات الطلاب ، وأدت هذه الفلسفة الى تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات والى ظهور نوعين من المدارس هما :

أ-المدارس التقليدية المعدلة :

ومناهج هذه المدارس عبارة عن مواد دراسية منفصلة وتعطي المدرسين حرية في طرائق التدريس والسماح للطلبة بنشاط محدود .

ب- المدارس الثنائية :

ومناهج هذه المدارس مواد مقررة من المواد الأساسية ، فضلا عن النشاطات الإضافية للمنهج تمارس في غير أوقات الدراسة بحيث يخصص نصف الوقت المدرسي للنشاطات ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسية التقليدية .

المنهاج والكتاب المدرسي

مرتكزات المنهج الفلسفية :

١- اهتمام المنهج باحترام شخصية الطالب وبيان أهمية دوره في المجتمع وبإثارة اهتماماته في كل مناشط التعليم لتنمو قدراته الخاصة والعامة .

٢- الاهتمام بذكاء الطالب وفكره ، وبإتاحة الفرص أمامه لممارسة حرية التفكير ومناقشة المشكلات الاجتماعية التي تواجهه وكيفية إيجاد الحلول لها.

٣- الاهتمام بقدرة الطالب على التفكير الناقد من خلال تعليمه كيف يفكر ؟ وكيف يتأمل ؟ وضرورة تدريبه على استعمال الطرائق العلمية في حل مشكلاته .

٤- الاهتمام بإتاحة الفرص المتكافئة أمام الطالب ، ومساعدته على استيعاب مفهوم المساواة وممارسته .

٥- الاهتمام بحرية التعبير والسماح لكل طالب في أن يعبر عن وجهة نظره بالطريقة التي يراها مناسبة .

٦- الاهتمام بحرية اختيار العمل المناسب وتكوين الاتجاهات التي تنمي الشعور بالواجب الاجتماعي للمشاركة في العمل ، وفي احترامه من طريق انتقاء الخبرات المدرسية التي تساعد الطالب على تحقيق ذلك . والنظرية التربوية تعد إطارا فكريا يضم مجموعة من الفرضيات والتوجيهات حول الأهداف والمحتوى والطرائق التي تتبعها التربية لأداء وظائفها ولابد لواضع المنهج من معرفة طبيعة عناصر النظرية التربوية هي :

١- الهدف النهائي للتربية : شكل الإنسان أو المواطن المراد الوصول إليه .

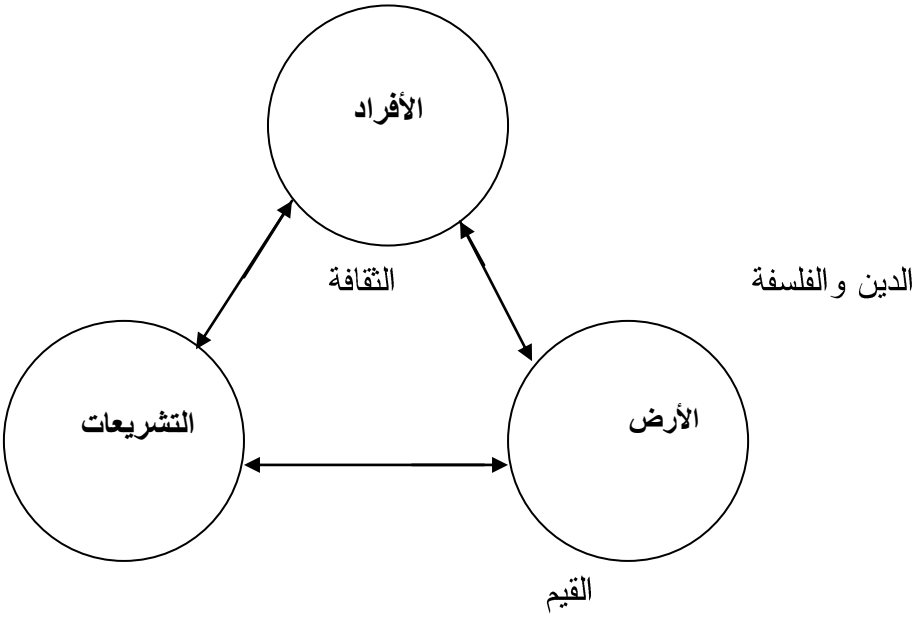
٢- طبيعة المتعلم : من المعروف إن طبيعة الإنسان تتأثر بالفلسفة الاجتماعية القائمة

٣- طبيعة المعرفة والطرائق المؤثرة في اكتسابها .

ثانيا : الأسس الاجتماعية :

ينصب هذا المجال على الأسرة وعدد من الجماعات الأخرى التي تؤثر جميعها وتتأثر بالمنهج المدرسي . وكذلك علاقة المنهج بالتغير الاجتماعي .

والمجتمعات جميعها تختلف فيما بينها من حيث الدرجات التغير فهناك مجتمعات سريعة التغير وأخرى بطيئة التغير تتمثل الأخيرة بالمجتمعات شديدة الانعزال التي لا تعطي الفرصة للانتقال والانتشار الثقافي ، ويجب إلا يتجاهل المنهج التغيرات التي تحدث داخل المجتمعات ؛ فلهذا يجب إعادة النظر في المنهج بما يتماشى مع هذا التغير ، بل يجب ان تُفيد هذه المناهج من التقدم العلمي الهائل ولاسيما في المجال التربوي .



شكل (٣)

نظام المجتمع [١]

- الأسرة

يقضي المتعلم مدة ليست بقليلة مع أسرته ، تلك المدة يعتمد فيها المتعلم على أسرته اعتمادا كبيرا في معظم الأمور الى أن يلتحق بالمدرسة ، ويجب أن يدرك المنهج ما تعلمه

[١] - مرعي ، توفيق احمد ، واحمد بلقيس . **الميسر في علم النفس الاجتماعي /** ص١٥٤، عمان – الأردن ، مطبعة دار الفرقان ، ١٩٩٦ .

هؤلاء المتعلمون في أسرهم قبل التحاقهم بالمدرسة ويراعي نضج مستوى كل منهم وحاجته وميوله واستعداداته .

إن التربية تهدف أساسا الى تطبيع الفرد الإنساني اجتماعيا لكي يتفاعل بنجاح مع مجتمعه ، ويؤدي النظام التعليمي دورا رئيسا في ذلك ، فالثقافة الاجتماعية هي في الواقع ميراث بشري جاء من أجيال سابقة عبر مسيرة طويلة للإنسانية ، والإنسان يولد في بيئة ثقافية مثلما يولد في بيئة طبيعية .

فالثقافة على ما يراها (كلباترك) تعني كل ما صنعته يد الإنسان وعقله من أشياء ومن مظاهر في البيئة الاجتماعية أي كل ما اخترعه الإنسان أو ما اكتشفه وكان له دور في العملية الاجتماعية ، وقال آخرون بأنها : مجموعة الأدوات المادية والفكرية التي يستطيع بها المجتمع إشباع حاجاته الحياتية والاجتماعية ، وتكييف نفسه لبيئته .

إنّ دور المنهج هو أن يُظهر مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها الى سلوك يمارسه الطالب يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع وفي جوانبه المختلفة، وبما ان المدرسة هي مؤسسة اجتماعية أسسها المجتمع لاستمرار إعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فمن الطبيعي أن تتأثر هذه المدرسة بالمجتمع والظروف المحيطة به بمعنى أن القوى الاجتماعية التي يعكسها المجتمع تعبر عنه في مرحلة ما من مجتمع الى آخر . ومن المعروف أن أول واجبات المدرسة تزويد الطلبة بالقدر المناسب من ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه ، وهنا يجب معرفة العلاقة بين المنهج والثقافة ، وقد حددت هذه العلاقة بأنها إنسانية أي خاصة بالإنسان ومكتسبة، أي أن الثقافة سلوك يتعلمه الأفراد وقابلة للانتقال، إذ إن الإنسان وحده القادر على نقلها واجتماعية، وهي عبارة عن عادات اجتماعية مشتركة في جماعة معينة فضلا عن أنها مشبعة لحاجات الإنسان ومتغيرة ومتطورة ومتكاملة .

دور الثقافة في المجتمع :

للثقافة دور بالغ الأهمية في المجتمع ، إذ هي تمكنه من تحقيق اهدافة الآتية :

١- المحافظة على كيانه من خلال تعليم أفراده أنماط سلوكه ، إذ أن تثبيت التراث على هذه الصورة يؤدي الى تقاربهم في الآراء بشأنها والى تشابههم في الاتجاهات والمشاعر نحوها مما يقوي روابطهم ويوحد كلمتهم .

٢- تأمين استمرارية وجوده ، عن طريق تثبيته ودعمه وتقويته لنظمه وطرائقه في الحياة مما يحول دون تحللها ويؤدي الى امتداد تأثيرها الى مجتمعات أخرى .

٣- تحقيق التقدم والتطور عن طريق استثماره لطاقاته الخلاقة وغرس روح البحث العلمي في الناشئة ومتابعة نتائج هذا البحث في المجتمعات الأخرى لمواكبة ركب الحضارة .

عناصر الثقافة :

يقف الإنسان أمام الحصيلة الثقافية المتراكمة المتشبعة في المجتمع الحديث عاجزا عن الإلمام بجوانبها مما يلجئه الى التخصص الدقيق في نشاط معين ليتمكن من إجادته وتطويره . ولتوضيح مضمون هذه الحصيلة الثقافية قسمها بعض المفكرين على عناصر محددة ومنهم (لنتون ، Lintoh) الذي قسمها على ثلاثة مستويات :

١- العموميات :

يمثل هذا المستوى أساس الثقافة ويشتمل على ما سيشترك فيه غالبية المجتمع كاللغة والزي والعادات والتقاليد وهو يسعى الى تحقيق نمط ثقافي موحد للمجتمع والى التقريب بين أفراده في التفكير والاتجاهات مما يظهر لديهم الاهتمامات نفسها ، ويعمق فيهم الشعور بالوحدة والتضامن وبالنتيجة يزداد التماسك الاجتماعي اللازم للبقاء المستمر للمجتمع .

وتهتم الدولة بنشر عموميات الثقافة عن طريق التعليم الأولي الإلزامي المجاني كي يصبح لدى أفرادها قدرا مشتركا من الثقافة ويقرب بينهم .

ويتوقع من المنهج تأكيد العموميات الأساسية من الثقافة كاللغة بنوعيها اللفظي وغير اللفظي التي تعدّ الوسيلة الجوهرية للاتصال الاجتماعي والعقلي وهي بصورتها الكتابية السجل الحافل لثقافة النوع الإنساني ، وما تنطوي عليه هذه الثقافة من آثار عقلية معرفية معنوية ومادية التي هي بصورتها اللفظية مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحس الحركي ووسيلة من وسائل التفكير والتخير والتذكر ، ويمكن المنهج تحقيق العناية بها عن طريق سعيه لإثراء المحصول اللفظي للطالب وإكسابه مهارته المختلفة وتيسير قواعدها من العموميات والمفاهيم التي تكون المحتوى الأخلاقي للمجتمع وتمكن الأفراد من التميز بين ما هو مقبول وغير مقبول من السلوك .

٢- الخصوصيات :

يمثل هذا المستوى الأنماط سلوكية الخاصة بقطاع أو بفئة معينة تأهل حرفة أو مهنة، إذ يكون لأفرادها مهارات يدوية أو معرفية خاصة بهم ونافعة للمجتمع ، فمثلا لقطاع الفلاحين أهدافهم ومصطلحاتهم اللغوية وتجمعاتهم واهتماماتهم مما يميزهم عن قطاعات المجتمع الأخرى.

ويتوقع من المنهج المدرسي تدريب الناشئة على أنماط سلوكية تؤهلهم لممارسات خاصة كممارسة مهنة معينة في مستقبل حياتهم بصرف النظر عن جنسهم أو عقلياتهم أو خلفياتهم الاجتماعية ، إذ هو يهيئ لهم فرصا متكافئة للتخصيص فيها تبعا لقدراتهم واستعداداتهم .

٣- البديلات :

ويمثل هذا المستوى الأنماط الثقافية الذي يشترك فيها عدد محدد من الأفراد وهي لا تنتمي للعموميات او الخصوصيات ، وأساليب التفكير والعمل فيها لا تتفق مع الأساليب التي يتبعها الناس في تفكيرهم وعملهم ، اذ هي متغيرة ومتجددة مما يستحدث إضافات جديدة للثقافة كاعتماد أسلوب جديد في تعليم الرياضيات أو في علاج مرض مستعصي بتأثير بعض عوامل التغير الاجتماعي وهي تقتصر في البداية على فئة قليلة تقوم بتجربتها وتعتمد استمرارية بقائها على مدى إشباعها لحاجات الفرد والمجتمع ؛ فان حققت ذلك اكثر من النمط القديم أخذت مكانه وأصبحت جزءً من ثقافة المجتمع الكلية فان مثلت لدى فئة منهم اعتبرت من الخصوصيات تختلف البديلات من حيث قدرتها على التسبب في إحداث التصدعات في البنيان الثقافي فبعضها ضعيف التأثير فيه كالمقررات الوافدة وبعضها شديد التأثير فيه كابتكار طريقة جديدة في توليد الكهرباء أو في النقل أو في صنع الملابس أو الغذاء مما يتطلب من أفراد المجتمع إعادة تكيفهم بناء على متطلبات البديل الجديد وإعادة البناء في الموقع الذي تسبب في تصدعه وتدل كثرة البديلات على توافر خاصية الحيوية في الثقافة وعلى احتكاكها بثقافات أخرى وتبادلها التأثير معها ويرتبط المنهج بالثقافة الكلية للمجتمع فان ما يحدث فيها من تغيرات يؤثر في المنهج .

المنهج والبيئة :

تمثل البيئة كل العوامل الخارجية التي توثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر في الفرد منذ بداية مرحلته وتحديد العوامل الوراثية ، وتشمل البيئة العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية وللبيئة دور كبير ايجابي ، إذ تسهم في تشكيل شخصية الفرد وفي تعين أنماط سلوكه أو أساليبه في مواجهة مواقف الحياة ؛ فهي إذن كلما يحيط بجماعة الأفراد من عوامل طبيعية كالمناخ والتضاريس والنبات والحيوان ومن عوامل بشرية تتعلق للأفراد وصلتهم بالجماعة التي لها تقاليد وعادات وقيم خاصة لها ، وبكلمات أدق أنها مجموعة الظروف المحيطة بالكائن الحي (الإنسان) التي توثر فيه ويؤثر فيها .

المنهاج والكتاب المدرسي

إن البيئة بوجه عام تشمل جانبين أساسين متفاعلين هما المصادر الطبيعية وهي الجزء من المجتمع الذي يجده الأفراد طبيعيا حوله والثقافة هي الجزء الذي وضعه أفراد مجتمع معين خلال تاريخهم الطويل ولا يمكن المنهج الدراسي أن ينجح في تحقيق ما وضع من اجله من دون تحديد موقفة بدقة من كلا الجزأين .

المصادر الطبيعية والمنهج :

ينبغي للمنهج أن يساعد الطلبة على اكتساب مختلف الخبرات المتعلقة بالمصادر الطبيعية تبعا لأهميتها لهم ولنضجهم ولمدى اتصالها بحياتهم وتحدد هذه المساعدة على النحو الآتي :

١- مساعدتهم على الإلمام بطبيعة مكونات المصادر الطبيعية ؛ فإذا كانوا يعيشون في منطقة زراعية ساعدهم على التزود بقدر مناسب من المعرفة التي يشتركون مع مدرسهم في جمعها ، وبما يتعلق بالمنتجات الزراعية والحيوانية ، وما تتركه تلك المعرفة من آثار في حياة المواطنين وفي اقتصاديات المجتمع بوجه عام.

٢- مساعدتهم على التزود بالمعرفة المناسبة عن حقائق ومعلومات تتعلق بهذه المصادر وكيفية الحفاظ عليها ووقايتها وصياغتها واستثمارها بوعي ، وهذه المعرفة قد يكون موضوعها غاباتنا في الشمال أو مياهها .

٣- مساعدتهم على اكتساب الاتجاهات النفسية السليمة اتجاه هذه المصادر ، واتجاه العاملين في مهن تعتمد عليها كالعمال .

٤- مساعدتهم على اكتساب مهارات مختلفة في معالجتها كمهارة الواقعية أو الموضوعية في التفكير تجاه مشكلة من مشكلاتها كالضوضاء أو تجميل مركز المدينة القديمة .

٥- مساعدتهم على تقويم ما تبذله الدول من جهود نافعه للحفاظ على هذه المصادر أو صيانتها أو تطويرها .

٦- تشجيعهم على المساهمة في المشروعات الجماعية التي تستهدف تحقيق مستوى نوعي جيد للبيئة الطبيعية كحملات النظافة وتشجير المناطق المهدمة أو المتربة .

ثالثا : الأسس المعرفية للمنهج :

تتوقف طريقة التعليم والتعلم ومحتواهما الى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة ؛ فالمعرفة مجموعه المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به وتتفاوت المعرفة في طبيعتها فهي :

أ- معرفة مباشرة وغير مباشرة : عندما تقول عن إنسان ما انه يعرف أن المعادن تمدد بالحرارة يعني أن المعرفة حصلت عن خبرة مباشرة ، أي عن علم ودراية ، أما حينما تقول عن إنسان آخر يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة ؛ فان معرفته تمت بوساطة وسائل أو طرائق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره ، أي معرفة وصفية .

ب- المعرفة الذاتية والموضوعية : المعرفة نوع من العلاقة بين الإنسان والشيء المعروف، وان نوع المعرفة هو الذي يعكس طبيعة المعارف ، والمعروف اختلف فلاسفة نظرية المعرفة بشأن ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية ، منهم من قال أنها ذاتية ومنهم من قال أنها موضوعية ، وبعضهم قال أنها ذاتية وموضوعية، وهو القول الأرجح ؛ فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية، إذ لا توجد معرفة مطلقة ، وهناك علاقة بين المنهج ومصادر المعرفة تتلخص في الآتي:

١- الحواس :

يستطيع الفرد أن يتعرف العالم المحيط به من خلال حواسه ؛ فالحواس هي مرشد أساسي نحو الحقيقة ، والمعرفة التي تتم عن طريق الحواس هي معرفة أصيلة ؛ لان منافذ المعرفة على العالم الخارجي هي حواس الإنسان .

٢- العقل :

وهو مصدر ثاني من مصادر المعرفة ، ويقصد به عملية التفكير التي يؤديها الإنسان ويرتبط ارتباط وثيقا بالإدراك الحسي ؛ فالمعرفة الناتجة عن إدراك حسي معين تسمى بعدية (بعد الخبرة) في حين تسمى المعرفة التي تكتسب عن طريقة العقل الخالص بمعرفة قبلية (قبل الخبرة) .

٣- الحدس :

وهو ليس نوع من أنواع الإدراك الحسي ؛ فالمعرفة التي تحصل عن طريق الحدس هي ذاتية مباشرة ولا تأتي نتيجة تفكير منظم ؛ فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي ؛ لان هذا التعلم يحدث مباشرة من الداخل من دون وسيط .

٤- التقاليد :

وهي ما خلفه السلف من الآباء والأجداد من تراث ثقافي كاللغة والثقافة والعادات والأخلاق وهذه المعرفة يجري استقبالها عن طريق العقل والحواس معا .

٥- الوجود :

ويقصد به الخبرة الذاتية والعمل التي تحقق بهما المعرفة عند الإنسان، ومن واجب المنهج أن يعتني بالخبرات الذاتية للمتعلمين وتوفير فرص التعلم بشكل مناسب وواسع لهم .

٦- الوحي والإلهام :

وتفترض المعرفة هنا وجود عالم الغيب وتحصل عن طريق وحي الله سبحانه وتعالى الى أشخاص مختارين هم الأنبياء والرسل ؛ فالإلهام يعد هبة خاصة من الله جل وعلا لمن يشاء من عباده .

خصائص المجال المعرفي :

لكل مجال خاصيتان أساسيتان هما :

أ- حصيلة من المعلومات .

ب- طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة .

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسم على أربعة مستويات :

١- الحقائق النوعية ، وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة مثل قولنا: إن بغداد عاصمة العراق ، أو كليات المجتمع العراقي تتبع جامعة بغداد، وهذه الحقائق على أيسر مستويات التجريد هي حقائق تفصيلية تتعلق بادراك الحواس مباشرة .

٢- الأفكار الأساسية أو الرئيسة ، وتمثل الأفكار والمبادئ والقوانين ، ومن أمثلتها القوانين الطبيعية والمبادئ العقلية ونحوها ، وهذه تتصف بحقائق عامة إذا فهمها الطالب استطاع أن يفسر ظواهر كثيرة وان ينظم العلاقات بين الحقائق المختلفة .

٣- المفاهيم ، وهي انساق (جمع نسق) معقدة من أفكار مجردة تتكون خلال خبرات او مواد دراسية متتابعة مثل الديمقراطية والتغير الاجتماعي ، ومفهوم الفئة في الرياضيات ، والعينة والإحصائيات في مناهج البحث.

٤- الأنساق الفكرية أو التراكيب ، وتمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير ؛ فهي تحدد الأسئلة التي تطرح أو أنواع الإجابة التي يبحث عنها والطرائق التي يستعملها في الحصول على المعرفة وأكثر ما نحتاج إليه في هذا العصر ان يحسن استعمال عقولهم ومعارفهم وتطبيقها على مشكلات جديدة باستعمال أصول التفكير المنظم

المنهج وحقول المعرفة :

تتمثل حقول المعرفة في الأمور الآتية :

١- العلوم الرمزية ، وتشمل :

- اللغات ، وهي وسائل رمزية تحمل معان مفهومة يتفق الناس عليها .
- الرياضيات ، وهي أرقام تحمل معان ذات دلالة .
- الفنون التعبيرية التي تعبر عن الأشياء بمعان متفق عليها .

واجب المنهج أن يمثل هذه العلوم بلغة سليمة ورياضيات صحيحة وفنون تعبيرية حتى يتسنى للطلبة الإفادة منها معنى وهدف .

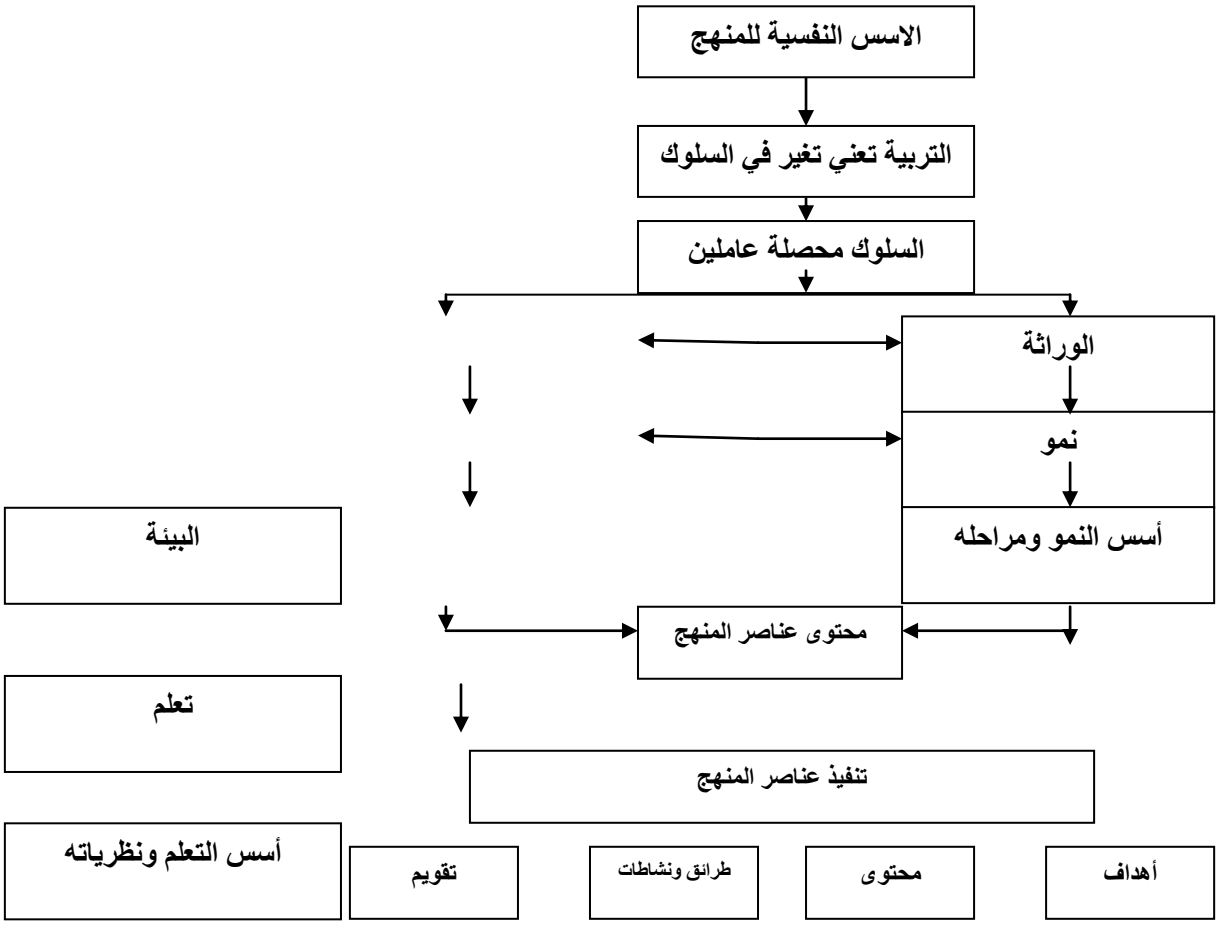
٢- العلوم التذوقية : وتشتمل على الموسيقى والفنون التوضيحية والأدب والشعر .

٣- العلوم الأخلاقية : وهي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف الناس وسلوكهم في الحياة.

٤- العلوم التجريبية : وتشتمل على العلوم الفيزيائية والكيميائية والحيوانية والنباتية والعلوم الإنسانية .

رابعا : الأسس النفسية للمنهج :

هي المبادئ النفسية التي توصلت اليها دراسات وبحوث علم النفس بشأن طبيعة الطالب وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته ، وبشأن طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه ، وان محور العملية التربوية الطالب الذي تهدف الى تنميته وتربيته عن طريق تعديل سلوكه ، ووظيفة المنهج إحداث تغيير في السلوك، ويقول علماء النفس التربوي السلوك محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة ومن تفاعل الوراثة ينتج نمو مع البيئة ومع ما ينتج عنها من تعلم يحدث السلوك الذي نرغب فيه في الطالب المتعلم.



الشكل (٤)

يوضح اثر الأسس النفسية في وضع المنهج وتنفيذه

فيما يأتي تفصيل لعلاقة المنهج بكل مما يأتي :

أولا : طبيعة الطالب المتعلم

ثانيا : طبيعة عملية التعلم

أولا : علاقة المنهج بطبيعة الطالب :

يعود الاهتمام بدراسة طبيعة الإنسان المتعلم كونه محور العملية التعليمية ، وان تقديم أي خبرات تعليمية له من دون معرفة مسبقة بخصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته تؤدي الى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي الى تحقيقها المنهج ؛ فان معرفة طبيعة المتعلم أمر أساسي في وضع المنهج وتنفيذه ، وقد اختلفت النظرة الى طبيعة الإنسان باختلاف العصور ، مما اثر في تشكيل المنهج ، ومن النظريات المهمة التي تحدثت عن الطبيعة الإنسانية ما يأتي:

١- النظرية الثنائية للطبيعة الإنسانية :

تعود الى المفكرين اليونانيين الذين قالوا أن طبيعة الإنسان تنقسم على اسم وعقل ، وترى أن المعرفة النظرية التي يحصل عليها العقل عن طريق التأمل والتذكر أسمى من المعرفة التي تتم عن طريق تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها ، وقد ترتب على هذه النظرية اعتناء المدرسة بالنواحي النظرية والعقلية من دون اعتنائها بالنواحي الجسمية وما يتطلبه من نشاط وعمل ، والتربية الحديثة أثبتت خطأ هذه النظرية ، واعدّ الإنسان وحدة متكاملة وعدم جواز الفصل بين نموه العقلي والاجتماعي والعاطفي .

٢- نظرية الاختزان العقلي :

إن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء كمخزن أو وعاء وان واجب المدرسة يتمثل في التراث والخبرات الإنسانية المتنوعة ، وترى النظرية أن الطالب ليس إلا مجرد مستقبل للمادة الدراسية التي يقدمها المدرس وعدّه مسؤولا عن ملء عقل الطالب بالتراث الثقافي سواء كان مفيدا للطالب ام غير مفيد ، واثبت علم النفس خطأ هذه النظرية ، وأكد أن الإنسان يولد ولديه استعدادات تنمو عن طريق تفاعله مع البيئة ، وانه لا يتعلم إلا إذا كان كاملا فعالا وليس مجرد مستقبل لما يقدم له من معرفة .

٣- نظرية التدريب العقلي :

سيطرت هذه النظرية على الفكر التربوي قرون عدة ، وترى أن عقل الإنسان يتألف من مجموعة الملكات تستقل كل منها على الأخرى ، مثل ملكة التفكير ، وملكة الذاكرة ، وغيرهما، وان هذه الملكات تدرب بالمواد الدراسية التي تناسبها ؛ لذلك نظمت المناهج المدرسية على أساس اشتمالها على المواد اللازمة لتدريب هذه الملكات ؛ فالتاريخ يدرب ملكة الذاكرة ، والعلوم

تدرب ملكة التحليل ، غير أن علم النفس اثبت خطأ هذه النظرية نظرا لصعوبة الفصل بين الجسم والعقل ، إذ أن كل منهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه .

٤- نظرية الغرائز :

وتقول هذه النظرية أن طبيعة الإنسان تسيطر عليها غريزة واحدة أو مجموعة غرائز، ولكن الأبحاث النفسية أثبتت أن طبيعة الإنسان متغيرة ومتطورة وتسعى الى تكييف نفسها بحسب الظروف وأنها قادرة على التحسن والتقدم .

النمو الإنساني وعلاقته بالمنهج :

تستهدف التربية مساعدة كل فرد على ان ينمو وفقا لقدراته واستعداداته نموا موجها نحو ما يرجوه المجتمع وما يهدف إليه ، ويهتم المربون بشكل عام ومخططو المنهج بشكل خاص بما توصلت إليه الأبحاث بشأن سيكولوجية نمو الأفراد من اجل مراعاة خصائص النمو في مراحل التعليم المختلفة .

النمو مجموع التغيرات التي تحدث في جوانب شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي تظهر من خلالها إمكانيات الإنسان واستعداداته الكامنة على شكل قدرات أو مهارات أو خصائص .

يتأثر نمو الفرد بعدد من العوامل التي قد تزيد من سرعته أو تقلل منه أو تعوقه ، ومن عوامل النضج والتعلم فضلا عن عوامل أخرى كالوراثة وإفرازات الغدد ولاسيما الغدد الصماء ، ونوع التغذية ومقدارها والظروف الصحية والبيئية الاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان ونوعية انفعالاته وقوتها ، وقد أظهرت الأبحاث النفسية أن النضج والتعلم يمثلان عاملين متكاملين يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به ، يقول (تومسون) " إن النضج والتعلم يتدخلان تدخلا محبوكا معقدا في عملية النمو ، حتى انه من العبث عمليا محاولة الاستمرار في الفصل بينهما ، إذ لا يوجد أدنى شك في أن كل منهما يعد حيويا للنمو النفسي الطبيعي للإنسان " [٢] .

الفرق بين النضج والتعلم :

النضج عملية نمو داخلي تشمل جميع جوانب الإنسان ، وتتم بطريقة لاشعورية وبشكل مستمر حتى في وقت النوم ، في حين أن عملية التعلم إرادية تعتمد على ظروف البيئة التي تؤثر

[٢] - حافظ ، محمد علي ، **تطور السياسة التعليمية في الوطن العربي** ، ص٨٣ ، دار الكشافة للنشر والطباعة والتوزيع ، بيروت ، القاهرة ، بغداد ، ط١ ، ١٩٦٧.

في الإنسان سواء أ كانت طبيعية أم اجتماعية، فمن واجب المنهج يأخذ بالحسبان نضج المتعلم ونموه وان يكون متطورا ناميا باستمرار حتى يواكب استمرار نمو الإنسان ونضجه في المراحل العمرية المتعاقبة.

المنهج وحاجات الطلبة :

المتعلم كائن نام يستجيب للبيئة التي يعيش فيها بتأثير دوافعه الداخلية من اجل تحقيق حاجاته الأساسية ، وتعرف الحاجة بأنها : حالة توتر أو اختلال في التوازن ، يشعر الفرد بها بخصوص هدف معين ويرغب في عمل شيء لبلوغ الهدف وإزالة التوتر أو استعادة التوازن.

وتقسم حاجات الإنسان على :

أ- حاجات أساسية : ويطلق عليها حاجات بيولوجية او فسيولوجية مثل حاجة الإنسان الى الأكل والشرب والهواء .

ب- حاجات عقلية : مثل التعرف الى أساليب العمل ، والتعبير عن الذات واتخاذ القرارات وتذوق الجمال والتزود بالمهارات العقلية ، والمفاهيم الضرورية اللازمة للحياة .

ج- حاجات نفسية – اجتماعية – وهي :

- الحاجة إلى النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والعاطفي والروحي .
- الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة إنسانية مثل الأندية والفرق الرياضية المهنية .
- الحاجة إلى الحرية .
- الحاجة الى الشعور بالنجاح.
- الحاجة الى اعتراف الآخرين بالفرد وبدورة بينهم .
- الحاجة الى الاطمئنان والأمن .
- الحاجة الى حب الاستطلاع والاستكشاف .

ومن واجب المنهج أن يساعد الطلبة على معرفة حاجاتهم وكيفية تحقيقها .

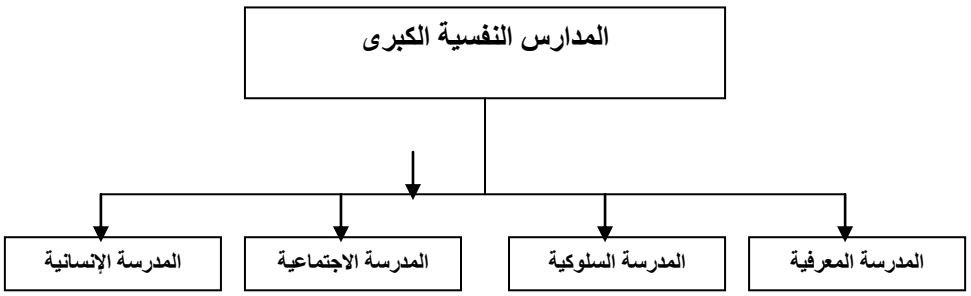
ثانيا :علاقة المنهج بطبيعة المتعلم :

إن الهدف من عملية التربية ووسائلها المختلفة تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة ويستلزم التعديل تعلما وهو النشاط العقلي الذي يمارس فيه الفرد نوعا معينا من الخبرة الجديدة التي لم يسبق أن مر بها ، وهو تغيير في سلوك الكائن الحي أو تعديله ينتج عن قيامه بإشباع حاجة من حاجاته .

ونتائج عملية التعلم ما يحصله الفرد من معلومات أو مهارات أو طريقة تفكير أو اتجاه أو قيمة اجتماعية ، ونستدل على حدوث التعلم من خلال ما نلاحظه من تغيير ، أما التعليم فهو العملية التي من خلالها نساعد الفرد على اكتساب الخبرات الصالحة بأيسر طريقة ممكنة .

طبيعة التعلم وتفسيره :

بسبب اختلاف فلسفات المفكرين اختلفت وجهات النظر في طبيعة التعلم وظهرت نظريات تعلم متعددة ، وعلى الرغم من تعددها فانه يمكن جمعها في أربع مدارس كبرى وعلى ما موضح في الشكل الآتي :



الشكل (٥)

المدارس النفسية الكبرى

- المدرسة النفسية المعرفية :

ويرى أصحابها أن العقل أداة التعلم الأولى ، وهم الجشتالطيون الذين ينظرون الى العقل على انه يتكون من مجموعة البنى العقلية ، وينزعون الى افتراض وجود عدد من الحقائق المجردة التي تبرهن على ذاتها بذاتها وان لكل شي جوهرا ، ويحدث التعلم من وجهة نظرهم بالاستبصار .

- المدرسة النفسية السلوكية :

ويهتم أصحابها بالسلوك الظاهر ، ويعطون أهمية كبرى للإدراك الحسي ، أو التعلم بالحواس ، ويرون أن الخبرة الحسية هي مصدر المعرفة، أما المفاهيم والأفكار ما هي إلا نتاج انطباعات حسية جزئية مركبة .

- المدرسة النفسية الاجتماعية :

ويتعامل أصحابها مع الإنسان من خلال بيئته الاجتماعية ؛ فالإنسان كائن اجتماعي ، ويرون أن التعلم ينبغي أن يحصل عن طريق الاستقصاء ومن خلال الجماعة .

- المدرسة النفسية الإنسانية :

ويفترض أصحابها أن كل إنسان يمتاز بخبرة شخصية خاصة به ، وأن الإنسان كائن اجتماعي عاقل وواقعي يرغب في التقدم نحو الأفضل باستمرار ، وان الأفراد يمتلكون القدرة على اختيار واقعهم وبيئتهم على نحو واع .

الفصل الرابع

المناهج وأنواعه

المنهاج والكتاب المدرسي

أولا : منهج المواد المنفصلة

١- مفهوم منهج المواد المنفصلة :

ويقصد به دراسة المواد منفصلة بعضها عن بعض ، والاهتمام بكل مادة على انفراد ، من طريق تنظيم المعلومات والمهارات المطلوب إكسابها للطلبة في صور دراسية مستقلة عن بعضها: تاريخ ، وجغرافية ، لغة ، ورياضيات ... وهكذا، وقد يكون طابع هذا المنهج المغالاة في الانفصال بين هذه المواد ، وقد نلحظ فيه شيء من الترابط ، وهذا النوع من المناهج يشبه نظرية فصل فروع اللغة العربية عن بعضها مثل التعبير ، والإملاء ، والقراءة، والقواعد ، والبلاغة ، والأدب ... الخ .

وهو إجراء قديم اتخذ لتنظيم المواد الدراسية ، ويعدّه بعض التربويين أول شكل من أشكال المناهج وأكثرها شيوعا ، وقد انتشر استعماله انتشاراً واسعاً .

٢- فلسفة منهج المواد المنفصلة :

يفضل هذا النوع من المناهج بعض المواد على بعض ، من حيث القيمة في تدريب العقل، وكذلك تقسيم المواد تقسيما جافا بحيث لا يتكون من عدد من المواد الدراسية التي تدرس منفصلة ويخصص لكل مادة مدة زمنية محددة في الجدول الدراسي فتقسم اللغة العربية على فروع الأدب ، والقواعد ، والمطالعة ، والتعبير ، والإملاء ، والخط ، وغيرها ، ويقسم الأدب على نصوص ، ونقد ، وتاريخ أدب ، وغيرها .

وينادي أصحاب هذا النوع من المناهج بأنه لا سبيل إلى التربية إلا بالمواد الدراسية المنفصلة ، وتقتضي هذه النظرة تفضيل بعض المواد على بعض .

ويرى أنصار هذا النوع أن المواد وسيلة منطقية فعالة لتنظيم المعرفة الجديدة وتمكن الطالب من أن ينمي معارفه في وقت قليل ، وهذه نظرة تستند الى نظرة أخرى هي إن تخزين المعرفة المنظمة وسيلة أساسية للتطبيق في المستقبل ، وهذه النظرة رفضها علم النفس التربوي؛ لان المشكلة الأساس للذاكرة الإنسانية ليست في الاختزان ، بل في الاسترجاع وان هذا التنظيم مدعوم من المدرسين الذين تم إعدادهم على وفقه ، فضلاً عن انه يمتاز بسهولة التخطيط والتنفيذ .

٣- خصائص منهج المواد المنفصلة :

اولاً : التخطيط :

التخطيط في هذا منهج المواد الدراسية المنفصلة يسبق حضور الطلبة إلى المدرسة .

ثانياً : اختيار وتنظيم المنهج :

ينبغي تنظيم المحتوى في منهج المواد المنفصلة على ما يأتي :

أ- الانتقال من الماضي إلى الحاضر : فعند دراسة الأدب نبدأ بدراسة الأدب الجاهلي ، ثم صدر الإسلام ، ثم الأموي ، ثم العباسي ، ... وهكذا .

ب- تنظيم المحتوى من اليسير إلى المعقد : فعند دراسة الرياضيات نبدأ بتدريس العمليات البسيطة مثل الجمع ، ثم الطرح ، ثم الضرب ، ثم العمليات المركبة ... وهكذا .

ج- تنظيم المحتوى من الأجزاء إلى الكليات : فعند تدريس الكتابة نبدأ بالحروف، ثم الكلمات، ثم الجمل ... وهكذا .

د- تنظيم المحتوى من السهل إلى الصعب : فعند دراسة القواعد نبدأ بالمبتدأ ، ثم الخبر ، ثم أنواع المبتدأ ، ثم أنواع الخبر ، ثم حذف المبتدأ أو الخبر جوازا أو وجوبا ... وهكذا .

ثالثاً : دور المدرس :

يتحمل على المدرس عبئاً كبيراً في هذا المنهج ، لأنه يلقن الطلبة المعلومات والمفاهيم التي يضمها الكتاب المدرسي ، وعليه توضيح هذه المعلومات والمفاهيم لهم .

رابعاً : دور الطالب :

الطالب في هذا المنهج يتلقى المعلومات من المدرس ، ويحفظها استعداداً لاسترجاعها في الاختبار .

خامساً : دور الكتاب المدرسي :

الكتاب المدرسي في هذا المنهج يعد المصدر الأساس للمعلومات ، وهو يوضع من قبل لجنة من خبراء المادة ، ويتخذه الطالب مرجعاً للاختبارات ، وبالنتيجة يعدّ الدعامة الأساسية التي يستند إليها منهج المواد الدراسية المنفصلة ، لأنه يضم المعلومات المراد تزويدها للطلبة.

سادساً : طرائق التدريس :

في هذا المنهج تُعتمد طريقة الإلقاء والمحاضرة ؛ لان المدرسين مطالبين بإكمال المقررات الدراسية قبل بدء الاختبارات .

سابعاً : النشاطات المصاحبة :

يمارس الطلبة نشاطاتهم بعيدا عن المنهج الدراسي ؛ لأنها نشاطات تلقائية غير مخطط لها من قبل المدرس أو إدارة المدرسة . وهناك نوعان من النشاطات: النشـــاط الترفيهـــي الحـــر، والنشاط التعليمي .

ثامناً : التقويم :

من الطرائق الكثيرة الاستعمال في التقويم على وفق هـــذا المـــنهج هـــي الاختبـــارات التحصيلية؛ لأنها تقيس مدى فهم الطالب وتذكره للمحتوى الذي درسه وقدراته على استعادة ذلك المحتوى في الاختبار .

تاسعاً : مشكلات المجتمع :

يهمل هذا المنهج مشكلات المجتمع ؛ لأنه يرى إن الغاية الاعتناء بالمواد الدراسية فحسب .

٤- مميزات منهج المواد المنفصلة :

أ- نقل التراث بين الأجيال .

ب- سهولة تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقويمه وتطويره .

ج- يحظى بتأييد عدد كبير من رجال التعليم .

د- اقتصادي .

هـــ- سهولة عمل المدرس فيه .

ز- سهولة مهمة الطالب فيه .

٥- مآخذ على منهج المواد المنفصلة :

١- إن منهج المواد المنفصلة يهتم بالتراث الثقافي ، وهو المعرفة مع إهمال العادات والميـــول والاتجاهات والقيم وغيرها .

٢- إن منهج المواد المنفصلة لا يفسح المجال لخبرة الطالب ، ولا ينمي مهاراته في تطبيق مـــا تعلمه على مشكلات الحياة التي تواجهه في المجتمع الذي يعيش فيه .

٣- إن منهج المواد المنفصلة يهمل الفروق الفردية بين الطلبة ، ويعاملهم على أساس أنهم جميعا متساوون في قدراتهم العقلية وليس هناك فروق فردية بينهم.

٤- إن منهج المواد المنفصلة يستند الى فلسفة غير سليمة ، إذ يتصور واضعو هذا المنهج إن التوسع في المعلومات والتعمق في المعرفة يزيد من قدرة الطالب على فهم الحياة وإتباع السلوك السليم ، وهذا غير صحيح ، لأن المعرفة وحدها غير كافية ، فمثلا يقوم الشخص بالسرقة على الرغم من معرفته إنها عمل غير جيد ويؤدي إلى العقاب .

٥- إن زيادة تعليم المعلومات غير المترابطة يؤدي إلى زيادة النسيان لدى الطالب ويقلل من فرص التطبيق للحقائق والمفاهيم .

٦- أثبتت الدراسات السيكولوجية إن الفرد ينمو عن طريق إكسابه سلسلة من الأنماط السلوكية ، والاتجاهات الاجتماعية ، والمهارات مما يؤكد إن التنظيم المنطقي للمادة الدراسية لم يعد وسيلة مثلى مرغوب فيها .

٧- إن هذا التنظيم يركز على الجانب المعرفي فقط ، ويهمل جوانب النمو الأخرى مثل ميول الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم .

٨- يعتمد هذا المنهج طريقة الإلقاء من جانب المدرس ، والتسميع من جانب الطالب ، وهذا يؤدي إلى حرمان الطالب من فرص البحث والتنقيب عن المعلومات التي تناسبه، وقد أثبتت التجارب إن طريقة الإلقاء تؤدي إلى تنمية التفكير السلبي ومنع انتقال اثر التدريب لدى الطلبة .

ثانياً : منهج المواد المترابطة

إنّ هذا المنهج محاولة من محاولات تحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة ؛ فقد ظهر نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة ، ويقصد به الربط وإيجاد الصلات بين المواد الدراسية ، مثل أن يُدرّس تاريخ الدولة العباسية ، وفي الوقت نفسه يتم دراسة الأدب العربي في العصر العباسي ... وهكذا .

ومن أنواعه :

أولاً : الربط العرضي :

ويؤديه المدرس كلما تمكن من ذلك، على ألا يكون من صلب تخطيط الدرس، وإنما يأتي عرضا وفي أثناء الدرس، فمثلا الربط بين التاريخ وبين الأدب. وقد فشل هذا النوع من الربط في بلوغ الهدف المنشود منه ولم يهتم به عدد كبير من المدرسين فأصبح بلا فاعلية، وأسباب ذلك كثيرة منها :

١- إنها عملية مرهونة بقدرات المدرس ورغباته في أداء عملية الربط .

٢- إنها عملية تحصل من دون تخطيط مسبق من المدرس أو إدارة المدرسة .

٣-إن عملية الربط بين أجزاء من مادتين مختلفتين قد تعرض المدرس في الوقوع في الأخطاء ولاسيما في سنواته الأولى في التدريس .

ثانياً : الربط المنظم :

يختلف هذا النوع عن الربط العرضي من حيث الإعداد المسبق الذي يتولاه واضعو المناهج ، والموجهون ، والمدرسون في إطار تلوني ، إذ يجتمع المدرسون في بداية كل عام دراسي ، ويتفقون على أهداف الخطة ، ومحتواها وتنظيمها ، وأساليب تنفيذها ، ودور كل منهم في عملية التنفيذ والإشراف والتقويم والمتابعة ويحصل ذلك بوسيلتين هما :

- اختيار الموضوعات وتحديد العلاقات التي توجد بينها .

- يوضع في الخطة موضوع في التاريخ ، وفي الوقت نفسه يتم دراسته في الجغرافية ، ثم في العلوم ، وبذلك يشترك أكثر من مدرس في التدريس .

ثالثاً : منهج النشاط

١- فلسفة منهج النشاط :

لقد ظهر منهج النشاط بعد ظهور الانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد المنفصلة ، ويستند في فلسفته إلى أساس نقل محور الاعتناء من المادة الدراسية إلى الطالب ، ويعني ذلك تطويع المنهج للطالب بدلا من إخضاع الطالب للمنهج، على ما هو عليه الحال في منهج المواد الدراسية المنفصلة ، إذ كان النشاط يمارس فيه على نطاق ضيق وفي صورة هوايات يسيرة ، ويمكن القول إنّ النشاط يستند إلى ما يأتي :

١- ارتباط مواقف التعليم بميول الطلبة وحاجاتهم ، واستعداداتهم ، ومطالبهم في المجتمع

٢- إيجابية الطالب في الموقف التعليمي وفعاليته .

٣- من طريق النشاط يكتسب الطالب المعلومات والمهارات والحقائق والاتجاهات.

٢- نشأة منهج النشاط :

إنّ فكرة النشاط ليست فكرة حديثة ، بل هي قديمة قدم نشأة التعليم نفسه ، وقد كانت المدارس القديمة في إسبارطة وأثينا تعتني بضرورة إشراك الطلبة في الحكم الذاتي ، والنوادي، والتمثيليات ، والاحتفال بالمناسبات .

وظهرت فكرة النشاط في الفكر التربوي لأفلاطون وروسو ، وتبلورت أخيرا في فكر جون ديوي في نهاية القرن التاسع عشر ، إذ يرى جون ديوي إنّ الطالب محور العملية التعليمية ، وان المنهج ينبغي أن ينظر إلى الطالب على أساس انه نقطة البداية ، والوسط ، والنهاية ، وانّ نموه وتطوره ينبغي أن يكون الهدف الأساس في العملية التعليمية . ولعل النشاط في هذا المنهج يستند إلى أساس إيجابية الطالب ، ويتم من طريق ممارسة الطالب لأنواع من النشاطات ذات المعنى والدلالة بالنسبة إليه ، ومن طريق هذه الممارسة يكتسب المتعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة ، وغيرها .

٣- خصائص منهج النشاط :

أولاً / تنظيم المحتوى :

يعدّ أصحاب منهج النشاط الميول هي الأساس الذي في ضوئه يختار محتوى المنهج، وهذا يتطلب من القائمين على تنفيذ هذا النوع من المناهج إتباع الخطوات الآتية :

أ. التوصل إلى تحديد الميول والحاجات الحقيقية الأساسية والمقصود بالميول الأساسية تلك الميول التي يشترك فيها اكبر عدد من الطلبة التي تستمر معهم أطول مدة زمنية ممكنة ، عكس الميول الطارئة التي لا تستمر إلا مدة قصيرة ، ثم سرعان ما تتبدل أو تتغير ثم تختفي نهائيا ، أما الميول الحقيقية فهي تلك الميول التي تعبر فعلا عن ميول الطلبة أنفسهم وليست تلك التي يتخيلها الكبار .

وإذا كان أنصار هذا المنهج يدعون إلى ضرورة إشراك المدرس في عملية بنائه ؛ فان ذلك يعبر عن دعوتهم لكل المشتركين في العملية التربوية إلى ضرورة الكشف عن الميول الحقيقية للطلبة .

ومن الطبيعي إن هناك ميول مشتركة في كل مرحلة من المراحل الدراسية تتخذها المدرسة أساسا لتحديد قدر مشترك من الثقافة يقدم لجميع الطلبة بهدف الوصول إلى الوحدة الفكرية والثقافية بين أبناء المجتمع الواحد في الجيل الواحد . أما بالنسبة لمكانة المعرفة ، والمواد الدراسية فقد يرى البعض إن المعلومات والمعارف ليس لها مكان في هذا المنهج لأنه يقوم على اللعب والحركة والتسلية من دون الاهتمام بالجوهر .

ويرى أصحاب هذا المنهج إن للمعلومات والمعارف جانب مهم من جوانب التعلم والخبرة الإنسانية ، وإن الرغبة في المعرفة تظهر خلال ممارسة ألوان النشاطات الهادفة ، وهم يرون أيضا انه لا مانع من أن تقدم تلك المعارف على شكل درس أو عدة دروس ، على ما هو متبع في منهج المواد الدراسية المنفصلة.

ثانياً / وحدة المعرفة وتكاملها :

إنّ منهج النشاط لا يعتمد في تنظيم محتواه المواد الدراسية ، وإنما يعتمد موقف الخبرة عن طريق مواقف نشاط يمارسها الطالب بهدف إشباع ميلا من ميوله ، وبهدف حل مشكلة من مشكلاته ، والطالب يحتاج إلى المعلومات والمهارات والاتجاهات في أثناء حلّه لمشكلاته.

ثالثاً / منهج النشاط لا يعد مقدماً بالوضع :

إنّ عملية تخطيط منهج النشاط لا تتم مسبقا على ما هو الحال في منهج المواد الدراسية المنفصلة ، وسبب ذلك يعود إلى موضوع ميول الطلبة وحاجاتهم التي تعدّ المحدد لمحتوى منهج النشاط . وإن منهج النشاط يحمل المدرس أعباءً كثيرةً ، ويطلب منه جهداً يفوق ما يطلب منه في منهج المواد المنفصلة ، إذ يبدأ من حيث لا منهج وعليه في أثناء القيام بالعملية التعليمية أن يُوجِد منهجاً ناجحاً بمحتواه وتنظيمه ، وان يساعد الطلبة على تخطيط أعمالهم ونشاطاتهم ، فضلاً عن توجيههم الوجهة الصحيحة . في حين أن المدرس في منهج المواد الدراسية المنفصلة يبدأ وهو يعلم تماماً ما سوف يقوم به في العام الدراسي كله .

وينبغي تأكيد أنّ ما يوجه إلى منهج النشاط من فشل لا يعود إلى طبيعة المنهج ، ولكن إلى عدم وجود المدرس الذي يستطيع أن يقوم بتنفيذه ، والى عدم وجود المساهمة الحقيقية من مجال البحث العلمي في ميدان ميول الطلبة وحاجاتهم . ومن المستحيل على أصحاب منهج النشاط إعداد منهجهم مقدما ، بسبب اختلاف الأساس الذي يستند اليه ؛ ففي منهج النشاط يُحدد المحتوى على أساس ميول الطلبة ، وبما إن ميول الطلبة تتغير بتغير الظروف ، وبتعدد الطلبة، وتختلف من وقت لآخر ؛ فأنه يصبح من المتعذر التنبؤ بتلك الميول ، ومعنى ذلك إن منهج النشاط لا يخطط مسبقا ، وهو عملية مستمرة مشتركة بين الطلبة والمدرس .

رابعاً / طريقة التدريس :

إنّ طريقة حل المشكلات من انسب الطرائق لتنفيذ هذا المنهج ، فالطلبة يتصدون لمشكلة من المشكلات ، ويبحثون عن الوسائل المناسبة لحلها ، ويتدربون على كيفية تحديد كل مشكلة، والبحث عن البدائل المختلفة لحلها ، ثم تخطيط العمل الذي يؤدي إلى حل تلك المشكلة ، ثم توزيع مسؤوليات العمل والمهارات اللازمة أو المتصلة بحل المشكلة ، ودور المدرس هنا التوجيه والإرشاد خلال مراحل حل المشكلة .

ربما يظن البعض إن طريقة حل المشكلات تعني إهمال المعرفة والتقليل من قيمتها ، ولكن الحقيقة تخالف ذلك لان طبيعة المعرفة من جهة ، وطبيعة عملية التفكير من جهة أخرى تخالف ذلك ، فالمعرفة لا تبنى إلا على أساس مجموعة من الحقائق والقوانين والنظريات .

ومن هنا نجد إن هناك ترابطا بين المعرفة والتفكير ، والخلاف هنا بالنسبة الى المعلومات هو إن أصحاب هذا المنهج يعدّون المعلومات وسيلة لحل المشكلة وليست غاية .

٤- مزايا منهج النشاط :

١-دور الطالب فيه إيجابي .

٢- يعتني بنمو الطالب في النواحي جميعها

٣- يستند الى أساس سيكولوجي سليم .

٤- لا يخطط مسبقا .

٥- يراعي مبدأ الفروق الفردية .

٦- يؤدي إلى التكامل في العملية التعليمية .

٥- مآخذ على منهج النشاط :

١- صعوبة تحديد ميول الطلبة .

٢- ضعف الاهتمام بمشكلات المجتمع .

٣- لا يمكّن الطلبة من إتقان المادة الدراسية .

٤- لا يساعد على ترابط الخبرات .

٥- صعوبة تنفيذ هذا المنهج في مدارسنا الحالية .

٦- لا توجد أساليب محددة للتحقق من نجاح بناء المنهج وتنفيذه .

خامساً : منهج المشروعات

١- مقدمة :

يعد هذا المنهج من أكثر الصور التطبيقية لمنهج النشاط انتشاراً وقبولاً في الميدان التربوي ، وأول من أطلق عليه هذا الاسم ، وطبقه في المدارس الأمريكية عام ١٩٢٠ هو "وليم كلبا ترك" . والمقصود بالمشروع قيام الفرد أو الجماعة بسلسلة من النشاط بحيث تؤدي إلى بلوغ الهدف المنشود ومن طريق ذلك يكتسب التلميذ كثيرا من المعلومات والحقائق والاتجاهات التي تتعلق بالجوانب المختلة للمشروع ، ويتعلم كيف يفكر في حل ما يصادفه من مشكلات ، ولعل ابرز ما في هذا التعليم انه يتم من طريق الخبرة المباشرة.

٢- خطوات منهج المشروعات :

اولاً : اختيار المشروع :

يكون اختيار المشروع عن طريق المناقشة بين المدرس وطلبته ، يؤدي فيها المدرس دور القائد الذي يوجه ويرشد ، وإذا وافق الطلبة جميعهم على مشروع معين ، ولكنه محدود الفائدة ؛ فهنا من واجب المدرس التدخل لإلقاء الضوء على المشروع المقترح بحيث يظهر لهم ما به من عيوب ولإقناعهم بالبحث عن مشروع آخر .

وينبغي مراعاة الأمور الآتية عند اختيار المشروع :

١- أن يكون متفقا مع ميول الطلبة وحاجاتهم :

٢- أن يرتبط بواقع الطلبة :

٣- أن يراعي إمكانات الطلبة والمدرسة والبيئة .

٤- أن يتيح الفرص لمرور الطلبة في خبرات متنوعة ووفيرة .

٥- أن يكون مناسبا لمستويات نضج الطلبة .

٦- أن يكون مترابطاً ومتنوعاً ومتزناً .

ثانيا : وضع خطة المشروع :

يضع الطلبة خطة المشروع تحت إشراف المدرس، ولكن عادة ما يقع الطلبة في أخطاء، وهنا يكون دور المدرس التوجيه، وهذا يستوجب ما يأتي:

١- توزيع العمل على الطلبة .

٢- تنسيق جهود الطلبة لأداء المهمات الموكلين بها .

٣- الاستعداد من جانب الطلبة لأداء المهمات التي تم اختيارهم لها .

٤- تحديد المكان الذي سيتم فيه المشروع .

ثالثاً : تنفيذ المشروع :

وتعدّ هذه المرحلة من أهم مراحل المشروع وأخطرها ؛ لأنها تستثير دافعية الطلبة، وتمثل الحركة والنشاط وتحقيق الذات . ولنجاح التنفيذ ينبغي مراعاة ما ياتي :

١- أن يؤدي الطلبة أنفسهم العمل .

٢- عدم تدخل المدرس المباشر .

٣- اختيار المكان المناسب وإعداد المواد اللازمة .

٤- أن يسجل الطلبة النتائج في سجلات خاصة .
٥- عدم التركيز على الإنتاج ، لان الهدف مرور الطلبة في مواقف الخبرة التربوية .
٦- على الطلبة الاستعانة بالمدرس والعودة إلى المراجع والكتب .

رابعاً : تقويم المشروع :

التقويم في منهج النشاط يقيس مدى نمو الطالب في الجانب الاجتماعي والجانب الوجداني، وكذلك الجانب المهاري والجانب المعرفي ، ولكي يصل المدرس إلى ذلك يستعمل العديد من الوسائل والأدوات ، ثم يسجل كل شيء عن الطلبة ، ويحلل المعلومات ، ثم يخرج بصورة متكاملة عن نمو الطلبة وتقدمهم ، ويضعها في صورة تقرير عام وشامل يقدم لإدارة المدرسة.

سادساً : منهج الوحدات

١- مقدمة :

رأى أحد التربويين وهو " هر برت " إن ما يساعد على تحقيق تماسك المنهج أن يعمل المدرس على تنظيم كل موضوع بحيث تظهر وحدته ، وتترابط أجزاءه ، واقترح لذلك البداية بدراسة الموضوع بمقدمة ، يثير فيها المدرس الاعتناء بدرسه ، ثم يقدم عرضا لمادة الموضوع وحقائقه ، ثم يجري موازنة يبين ما يدرسه الطلبة وما درسوه من قبل تعين على تحديد أساسيات الموضوع وتعميماته ، ثم تنتهي الدراسة بتطبيقات عملية ، وقد استهدف " هربرت " بذلك أن تلتحم الدراسة الجديدة بما لدى الطلبة من خبرات سابقة في الموضوع ، وبذلك يتحقق مبدأ تماسك الخبرة وتلاحمها داخلياً في عقل الطالب .

ثم جاء التربوي " مكموري " الذي أعلن أن منهج الوحدات أفضل وسيلة لحل المشكلات وفي بداية العشرينيات اهتم " توماس ريسك " باستعمال منهج الوحدات الدراسية .

٢- مفهوم الوحدات :

الوحدة دراسة مخطط لها مسبقاً ، ويقوم بها الطلبة في صورة سلسلة من النشاطات التعليمية المتنوعة تحت إشراف المدرس وتوجيهه ، وتنصب هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم الطلبة ، أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم ، وفي هذه الدراسة تذوب الفواصل نهائياً بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها الطلبة من خلال النشاطات التي يؤدونها ، وتعمل هذه الدراسة على إكساب الطلبة المعلومات والحقائق والمفاهيم

في بعض جوانب المعرفة ، وتعمل أيضا على تكوين العادات والاتجاهات النافعة، وتسهم في تنمية بعض القدرات وإكساب بعض المهارات اللازمة .

٣- أسس الوحدات الدراسية :

اولاً : المعرفة المتكاملة :

إن المعلومات التي يتوصل إليها الطلبة من خلال دراستهم للوحدة الدراسية التي ليست بينها حواجز أو فواصل يؤدي إلى التكامل المعرفي . إذ ينظر إلى الموضوع أو المشكلة من جميع جوانبها وزواياها ككل متكامل .

ثانياً : الوحدة تخطط مسبقاً :

تتطلب الوحدة إعداداً مسبقاً ودقيقاً بوساطة المدرس والطلبة ؛ فالوحدة تضم موضوعاً رئيساً ، أو عدة موضوعات ، وتضم فكرة رئيسة أو مجموعة أفكار ترتبط بها الحقائق والمفاهيم، وألوان النشاطات المختلفة ، ووسائل التقدم وأساليبه ، وكل هذه الأمور ينبغي أن تعدّ مسبقاً قبل دراسة الوحدة ؛ فالوحدة الدراسية تبنى لتحقيق أهداف معينة مرغوب فيها . وإعداد الوحدة مسبقاً لا يعني جمودها ، أو نهاية الطريق بالنسبة الى المدرس والطالب ، بل هناك فرصة لكل من المدرس والطالب لإضافة أفكار جديدة تثري العمل في المدرسة ، وإعطاء الحرية لكل من المدرس والطالب لتعديل الأفكار أو المقترحات التي يرونها غير مناسبة لتحقيق أهدافهم المرغوب فيها .

ثالثاً : الخبرة شاملة ومتنوعة :

للخبرة المربية جوانب متعددة فهي تشمل المعلومات ، والمهارات ، والاتجاهات ، والقيم، والميول . وكذلك تؤكد الوحدات الدراسية مراعاة التوازن بين الجانب المعرفي ، والجوانب الأخرى .

رابعاً : اعتماد أسلوب حل المشكلات :

تُقدم المعلومات والمفاهيم في منهج الوحدات ، في صورة مواقف يواجهونها ويعيشونها، وفي صورة مشكلات يسعون إلى حلها بأسلوب علمي ، وبالنتيجة يحدد الطلبة تلك المشكلات ، ويقترحون الفروض المناسبة لحلها ، ثم يختبرون صحة الفروض رغبة في الوصول إلى حل المشكلة عن طريق قيام المتعلم بمجموعة من الإجراءات بنشاط ، فهو يربط بين خبراته السابقة وبين ما يواجهه من مشكلة حالية، فيجمع المعلومات ويفهم الحقائق والقواعد وصولاً إلى التعميمات المختلفة ، ويعد هذا الأمر ذا أهمية بالغة في تحقيق الأهداف التربوية ، اذ يساعد

المتعلم على أن تنمو قدرته في التفكير والابتكار والتجديد ، وزيادة قدراته على الكشف والاختراع والإبداع .

خامساً : التعاون والاشتراك في التخطيط والتنفيذ :

استعمال منهج الوحدات يهدف إلى تنمية روح الجماعة لدى الطلبة ، لان من سماته الرئيسة التخطيط على أساس تعاون بين المدرس والطالب ، وان تضم الخطة إتاحة الفرصة لعمل تعاوني مشترك ، فعند تحديد أهداف الوحدة ، واختيار أنواع النشاطات التعليمية التي ستستعمل في تحقيق هذه الأهداف ، وتوزيع العمل، وتقديم نتائجه ؛ يكون للطلبة دور إيجابي في تقريره ، وتكون صورة العمل التعاوني أكثر وضوحاً في أثناء التدريس .

سادساً : الارتباط بالحياة في خارج المدرسة :

تهدف الوحدات الدراسية إلى صياغة المنهج بحيث تدور حول مشكلات البيئة والحياة وحاجات الدارسين ، وتعمل على جعل ما يكتسبه الطالب من علم ومعرفة عونا له على مواجهة الحياة من جهة ، ومواجهة الصراع بين الميول والقيم والحاجات من جهة أخرى .

سابعاً : وجود المحور الرئيس :

تتخذ الوحدة الدراسية محوراً رئيساً ، وقد يكون مادة ، أو موضوعاً ، أو مشكلة ، أو مشروعاً يقترحه الطلبة ، أو نشاطاً يمارسونه في داخل المدرسة .

وعند اختيار الموضوع لابد أن يرتبط بميول الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم الحقيقية ، وإذا لم تقم الوحدة على موضوع رئيس ، ودارت الخبرة فيه والنشاط والمواقف التعليمية ، فقدت خصيصة مهمة .

ثامناً : التقويم العلمي السليم :

المنهج التقليدي في التقويم يركز على الجانب المعرفي ، اذ يتحدد باستعمال الاختبارات التحصيلية لقياس عملية الحفظ والتحصيل . في حين يختلف الامر في منهج الوحدات ، إذ يستعمل أسلوباً مختلفاً يعتمد ملاحظة سلوك الطلبة، ومدى تقدمهم في مجالات النمو ، وما يكتسبونه من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم ، فضلاً عن استعمال الاختبارات العملية ، وأسلوب الملاحظة .

٤- أنواع منهج الوحدات :

أولا : منهج الوحدة المستند الى المادة الدراسية :

في هذا النوع من الوحدات تركز الدراسة في محور رئيس يشتق من الدراسة ذاتها ، ويهدف معالجة ناحية في حياة الطالب ، ولا يتقيد بتنظيم الحقائق والمعلومات التي تدرس في الوحدة ويكون على أشكال :

- الوحدة المستندة الى موضوع معين :

وتضم الوحدة هنا موضوعاً دراسياً محدداً ، يحصل تناوله بشيء من التفصيل والإسهاب ، وينبغي أن تنظم الوحدة على أساس المعنى ، وان يكون الموضوع ذا أهمية تربوية واضحة .

- الوحدة المستندة الى التعميم :

وتهدف هذه الوحدة إلى فهم الطلبة لتعميم قاعدة ، أو مبدأ ، أو قانون ليعرفوا ويفهموا ويطبقوا عليه .

- الوحدة المستندة الى حل المشكلات :

وفيها تنطلق الوحدة في صيغة سؤال ، مثلاً : كيف نعالج مشكلة البطالة ؟ أو ما أثر الدين في حياة الفرد والمجتمع ؟ وهكذا نرى السؤال الرئيس يمثل عنوان الوحدة ، ويتفرع إلى أسئلة فرعية بحيث يمثل كل سؤال جانباً من جوانب هيكلية الوحدة .

ثانياً : الوحدة المستندة الى الخبرة :

إن نشاط الطلبة في هذا النوع من الوحدات يتصل ، ويدور حول حاجات الطلبة ، وميولهم، ومشكلاتهم ، وليست المادة الدراسية فحسب . ومن خصائص هذا النوع ما يأتي :

١- الارتباط بحاجات الطلبة ومشكلاتهم .

٢- يضع الخبراء والمختصون الخطوط العريضة لعدد كبير من الوحدات .

٣- يختار الطلبة من هذه الوحدات ما يفضلون ، ثم يشتركون مع مدرسيهم في تخطيط جوانب الوحدة .

٤- يكون التركيز على نشاطات تساعد على تكوين العادات والاتجاهات ، وتنمي قدرات الطلبة المختلفة ، وتراعي الفروق الفردية بينهم .

ثالثاً : الوحدة ذات المرجع :

إنّ مرجع الوحدة نوع من كتب المدرس ، يستمد منه المقترحات التي يمكن أن تفيده في تدريسها ، وليس في هذا المرجع ما يقيد حرية المتعلم أو يلزمه بأتباع أي من المقترحات الواردة فيه ولكن أنموذج يمكن الاسترشاد به عند التنفيذ ، ومرجع الوحدة هو نظام معين يحتوي على

تنظيم للمراجع التي يحتمل استعمالها ، وأنواع المشكلات والمناقشات المحتمل إثارتها في داخل الصف ، ووسائل التقويم المناسبة . ومن محتويات مرجع الوحدة ما ياتي :

١- عنوان الوحدة .

٢- مقدمة الوحدة .

٣- أهداف الوحدة : ويراعى في تحديد الأهداف ان تكون :

- متسقة مع الأهداف العامة للتربية .
- واضحة يسهل ترجمتها إلى أهداف سلوكية.
- صحيحة سيكولوجياً .
- شاملة لجميع جوانب نمو الطلبة .
- مناسبة لمستويات الطلبة .
- ممكنة التحقيق .

٤- تحديد نطاق الوحدة : وفيها تحدد الموضوعات أو المشكلات الرئيسة للوحدة.

٥- النشاط المقترح : وهناك أمور يفضل مراعاتها عند اقتراح أنواع النشاطات:

- أن تعالج مشكلات ذات مغزى للطلبة .
- أن تراعى الفروق الفردية .
- أن تساعد على تنمية القيم الأساسية للحياة .
- أن تُرتب بطريقة يمكن الرجوع إليها ، والإفادة منها .

٦- المراجع و الوسائل المعينة على تدريس الوحدة : ويمكن ان تتمثل بالكتب ، والكتيبات ، والنشرات ، والمجلات . وكذلك الصور ، والخرائط ، والرسوم التوضيحية ، والنماذج والمجسمات ، وغيرها .

٧- التقويم :

ينبغي أن تكون وسائل التقويم متنوعة ، وشاملة لجميع الأهداف المحددة في الوحدة ، وأن لا تتحدد بقياس تحصيل الطلبة فقط .

٥- تخطيط الوحدة وبناؤها :

١ : تعرف خصائص مَنْ ستقدم لهم الوحدة :

من الضروري تعرف طبيعة الطلبة الذين ستقدم لهم الوحدة ، من خلال تعرف ميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم العقلية وحالتهم الاجتماعية ، والاقتصادية ، والانفعالية ،

ومقدرتهم على التحصيل للتعرف على مستوياتهم ، ومعلوماتهم السابقة ، ويمكن اعتماد السجلات المدرسية ، وبطاقات الطلبة ، وخبرات المدرسين السابقين ، وعمل لقاءات مع أولياء الأمور ، واستعمال بعض الاختبارات لتحديد مستويات الطلبة .

٢ : تحديد أهداف الوحدة :

يمكن تحديد الأهداف التي يمكن تحقيقها باعتماد المعلومات التي حصلنا عليها في الخطوة السابقة . ويمكن للمدرس أن يحدد أهدافا عامة للوحدة ، أما الأهداف الجزئية والمرحلية فيمكن أن تكشف في أثناء تنفيذ الوحدة .

٣ : اختيار محتوى الوحدة :

ويحصل ذلك من خلال اختيار الموضوعات ، واختيار الأفكار الرئيسة ، واختيار المحتوى التفصيلي لكل فكرة .

٤ : تنظيم المحتوى :

ينبغي أن يكون تنظيم المحتوى مرنا يساعد على استعمال طرائق متعددة ، ومتنوعة للتدريس يتلاءم والمستويات المختلفة للطلبة ، إذ ينبغي أن ينظم المحتوى من المحسوس إلى المجرد أو من السهل إلى الصعب أو من الكل إلى الجزء .

٥ : اختيار خبرات التعلم ونشاطاته :

ينبغي أن تتوافر الشروط الآتية عند اختيار النشاطات المناسبة :

- أن تعمل على تحقيق أهداف الوحدة.
- أن تكون متنوعة لمراعاة الفروق الفردية .
- أن تراعى إمكانات المدرسة.
- أن يصاحبها خبرة لتنفيذها .

٦ : إعداد المواد والأدوات والوسائل التعليمية :

إن تخطيط وبناء الوحدة يضم إعداد المواد ، والأدوات ، والوسائل التعليمية اللازمة لأداء النشاطات المختلفة ، وتوفير المصادر والمراجع اللازمة للمدرس والطلبة .

٧ : تقويم الوحدة :

ينبغي أن تضم خطة الوحدة طرائق ووسائل تقويمها ، وتحديد الأساليب التي ستُتبع في التقويم ، وهذا يتطلب تحديد عملية التقويم ، و بناء وسائله من اختبارات ومواقف ونشاطات وسجلات وقوائم ملاحظة ، وغيرها .

الفصل الخامس

الأهداف في المنهج

مكونات المنهج التربوي :

مكونات المنهج التربوي أو عناصره هي : الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والنشاطات ، والتقويم ، وهذه العناصر مترابطة ومتشابكة يؤثر كل منها في الآخر ويؤثر فيه ، وكل عنصر يشكل نظاما فرعيا من النظام الكلي من عناصر المنهج .

الأهداف:

إنّ الهدف التربوي المحصلة النهائية للعملية التربوية ، والغاية التي ننشد نوالها في الحياة المدرسية ؛ فالهدف هو الغاية ، وتحقيقه يمثل الغرض الأسمى في المجال التربوي ، والهدف التربوي في محصلته هو النتيجة النهائية لتعليم ناجح ، بل هو في الوقت نفسه محصلة تشير الى ان التعليم قد اخذ مكانه في الفعل وأعطى ثماره عند المتعلم .

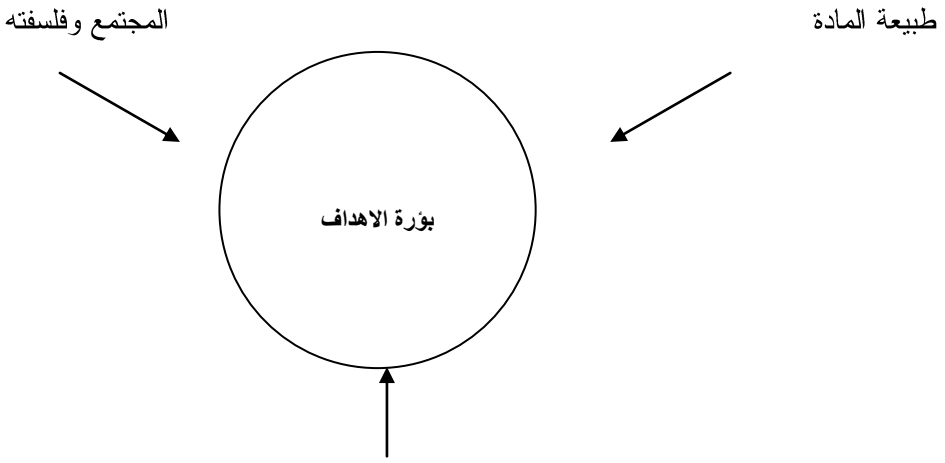
والأهداف نتاجات تعلمية مخططة ، على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته، وعلى نحو يلبي احتياجاته . والتربية عملية إحداث تغييرات ايجابية في سلوك الطلبة، وقد أصبح الهدف التربوي يعني أي تغيير يراد إحداثه في سلوك الطلبة نتيجة لعملية التعليم ، ومن التغييرات التي يراد إحداثها في سلوك الطلبة إضافة معلومات جديدة الى ما لديهم من معلومات، أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات ، أو تنمية مفاهيم جديدة ، أو استبصار ، أو تقدير ، أو نحو ذلك . وهناك من يعرف الهدف بانه وصف لتغيير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية الطالب بعد مروره بخبرة تعلمية .

ان أي برنامج تعليمي لابد ان يكون له اهداف واضحة المعالم . والاهداف صمام الأمان وهي أولى مدخلات العملية التعليمية .

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية :

مازال الجدل قائما بين التقليدين ومتخصصين المواد الدراسية ومتخصصي علم النفس على المصادر الاساسية للاهداف التعليمية ؛ فالتقدميون يؤكدون اهمية دراسة الفرد المتعلم ومعرفة وتحديد ميوله ومشكلاته ؛ فهي المصدر الرئيس لتحديد اغراض التعليم واهدافه . ويرى التقليديون اهمية الفرد والمادة الدراسية متاثرين بالتراكم الهائل للمعرفة ؛ فيؤكدون ان هذا هو المصدر الاول للاهداف التعليمية ، في حين يعدّ الكثيرون من علماء النفس اهمية المشكلات الاجتماعية المعاصرة مصدرا من مصادر تحديد الاهداف ومعرفتها .

ويرى فلاسفة التربية ان هناك قيما اساسية للحياة تنتقل من جيل الى اخـــر، ويـــرون ان اهداف المدرسة نقل هذه القيم وان الفلسفة التربوية المصدر الاساسي الذي يمكن ان تشتق مـــن الاهداف التعليمية ، والاتجاه الحديث يرى ليس هناك مصدر واحد بالتحديد يعد مناسبا لتشتق منه الاهداف التعليمية ؛ فلكل من هذه المصادر اهميتها في اشتقاق الاغراض والاهداف التربويـــة ، ويوضح الشكل (٦) مجمل المصادر التي تشتق منها الاهداف التعليمية:



الشكل (٦)

مصادر اشتقاق الاهداف التعليمية [١]

١- فلسفة المجتمع والتربية مصدر للاهداف :

ان هذه الفلسفة تمثل المرجع لتنسيق وتوافق الاهداف من المصـــادر الاخـــرى؛ ففلســـفة التربية تعدّ انعكاسا لفلسفة المجتمع ، وهذا يفسر الاختلاف في الاهداف التربوية بين المجتمعات وفقا لاختلاف فلسفتها التربوية ؛ فالمنهج لابد ان يحقق الاهداف التي يسعى اليها المجتمع .

مثال :

١- ان يعرف الطالب اهمية الفرد في المجتمع الديمقراطي ، كفرد له ذاته من دون النظر الـــى اعتبارات اخرى مثل الجنس والوضع الاجتماعي او الاقتصادي .

[١] - ابراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة . **المناهج المعاصرة** ، ص٧٠ ، ط٩ ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، ١٩٩٠ .

٢- ان تعطى الفرصة للنشاطات التعليمية للجميع بصورة متكافئة .

٣- ان يشجع الطلبة على تنمية مواهبهم وعلى التعلم بقدر امكانياتهم والسلوك المطلوب من كل منهم بدلا من محاولات صبهم في قالب واحد أي مراعاة الفروق الفردية .

٤- الايمان بالاسلوب العلمي والتفكير في حل المشكلات بدلا من الاعتماد على السلطة .

من هذه القيم الديمقراطية يمكن ان تشتق وتصاغ الاهداف التربوية التي لا تخرج عن الاطار الديمقراطي للتعلم ؛ فمن خلال التربية والتعليم يمكن للمواطن ان ينمو او تنمو قدراته ومواهبه وان يصل المستوى والدرجة التي تؤهله للمطالبة بالتغيير نحو الاحسن .

ومن هذا يتضح ان هناك علاقة وثيقة بين الاهداف التربوية والفلسفة التي تستند اليها، ومن ثم فان الفلسفة التربوية هي بالحقيقة انعكاس لفلسفة المجتمع التي تعد مصدرا من مصادر اشتقاق الاهداف .

٢- دراسة الطالب مصدر لتحديد الاهداف :

اذا كان المنهج يأخذ في حسبانه المجتمع ، وفلسفته وظروفه ، وفي الوقت نفسه طبيعة الطلبة بعدّهم يعملون في مجتمع وكلاهما متكاملان . واذا كان التعليم في ايسر معانية تعديل السلوك ؛ فهذا التعديل لا يأتي من فراغ ، ولكن يأتي من داخل الطالب ، فقدراته واستعداداته وميوله وحاجاته وميوله كلها في حاجة الى الانطلاق ، لاسيما في بدايتها تكون كامنة داخل الفرد وتحتاج الى عملية انماء عن طريق المواقف التربوية التي نوفرها للطالب ، حتى يتيح الفرصة لكوامنه ان تظهر في سلوكه وتصبح عادات ثابتة . ودراسة طبيعة الطلبة في مختلف مراحلهم العمرية تعد مصدرا من مصادر الاشتقاق الاهداف التربوية التي تقابل حاجاتهم وميولهم وتنمي قدراتهم واستعدادتهم .

وينبغي عند وضع الاهداف التربوية للمنهج المدرسي ان تُراعى جميع جوانب شخصية المتعلم وخصائص كل جانب ، وذلك من منطلق ان الشخصية تعمل في تكامل وتوازن معتمد على جميع جوانبها العقلية والانفعالية والجسمية والخلقية ... الخ ، ومن ثم ينبغي ان نعطي الاهداف التربوية المرسومة للمنهج جميع هذه النواحي ، حتى نضمن في المحصلة النهائية تخريج طلبة متسمين بالشخصية المتكاملة والمتزنة في ابعادها وجوانبها .

٣- الحياة والبيئة المحلية مصدر لتحديد الاهداف التربوية :

لقد نمت وزادت وتنوعت الحياة والبيئة بشكل لم يسبق له مثيل من قبل ، هذا التقدم العلمي والتكنولوجي تظهر آثاره جلية في شتى المجالات والميادين مما يجعل اختيار مهمة المعارف في

المناهج صعبة للغاية ، تحلل هذه المعارف وفقا للاحتياجات خاصة بكل منها او وفقا للرغبات الخاصة والميول الفردية ، انطلاقا من ان المؤسسة التربوية – كالمؤسسات الاجتماعية الاخرى –تعمل في بيئة ينبغي الا تكون منعزلة عنها ، بل ينبغي ان تكون تلك المؤسسة منفتحة على بيئتها الخارجية التي توجد بها حتى ترفع مستوى حياتها وتحقق تقدمها.

ومن الأهداف التي يمكن اشتقاقها من البيئة المحلية مثلا : ان يعرف الطالب مصدر الثروات الطبيعية في بيئتهم بما يتفق ونموهم ، وتنمية وعيهم باهميتها واكسابهم اساليب الانتفاع بها والمحافظة عليها وتنمية الاسلوب العلمي لديهم في التفكير .

٤– المادة الدراسية كمصدر للاهداف :

يمكن الاعتماد على المواد الدراسية واراء المتخصصين فيها كمصدر من مصادر اشتقاق الاهداف التربوية للمنهج الدراسي ؛ فاذا كانت المواد او المقررات الدراسية المختلفة تمثل بعدا من ابعاد محتوى المنهج ، فمن المنطق ان نعتمد عليها ونتخذها مصدرا تُشتق منه اهداف تربوية تتماشى مع طبيعة هذا المواد او تلك المقررات ، بعد تحليلها والوقوف على سماتها وطبيعتها حتى يمكن ان يحقق ما يتلقاه الطلبة من معارف من طريق وجود أهداف تربوية واضحة سليمة تسخر المادة الدراسية لخدمة الطالب وليس العكس . ويمكن الاعتماد على اراء المتخصصين في المواد الدراسية التي يضمها البرنامج بعدّ هؤلاء المتخصصين هم قائمون بتصميم المنهج من منظورهم الخاص وفقا لفهمهم ابعاد المادة الدراسية وحقائقها ومتضمناتها التي يقومون منهجها من اجل تربية واعداد الاجيال المختلفة من الطلبة ، وينبغي مراعاة ان المتخصصين ليسوا قاصرين فقط على المربين المتخصصين في المواد الدراسية التي تشكل صلب المنهج ، وانما يضم فريق المتخصصين اصحاب العلوم المختلفة ، ويقوم المهتمون بالتربية – وبصفة خاصة في مجال المناهج – بتقسيم الاهداف التي يقترحها المتخصصون وتصنيفها ، ثم التنسيق بينها وتحديدها بصورة واضحة كل في مجال تخصصه، والاستعانة بها في تصميم موضوعات المنهج ورسم اطاره . وان المادة الدراسية تعد تجميعا لخبرات الجنس البشري ونتائجه اذ هي المصدر الذي نستمد منه ما يفيدنا في تحقيق الاهداف المنشودة .

٥– سيكولوجية التعلم كمصدر من مصادر اشتقاق الاهداف التربوية :

يوضح علم النفس التعليمي – بصفة خاصة – ان التعلم محصلة نهائية نتيجة التفاعل بين العوامل الذاتية (الشخصية) للطالب والعوامل البيئية ، أي ان:

تعديل السلوك = العوامل الشخصية × العوامل البيئية

وفي تحديد الاهداف المنهج ينبغي الا نعزل الفرد في تعلمه عن البيئة، حتى نضمن انه قد تعلم بالفعل وفقا لطبيعة عملية التعلم ، وينبغي مراعاة ان تكون الخبرات التي تظهر الأهداف المحددة لها متفقة وطبيعة الطلبة بحيث لا تكون اصعب من قدراتهم واستعدادتهم والا سوف يشعرون بالاحباط . وتفيد سيكولوجية التعلم في فهم طبيعة الطلبة ومن ثم يحتم مراعاتها في تحديد الاهداف التربوية ؛ فالطلبة ليسوا متساوين في قدراتهم او استعداداتهم أي ان نراعي الفروق الفردية التي بين الطلبة ، تشجيعا لمبدأ التنوع وليس صب الطلبة في قوالب تتسم بالجمود. ويساعد فهمنا لسيكولوجية التعلم على التفرقة بين الاهداف التي يمكن ان نحققها في مدة قصيرة وتلك التي تستغرق في تحقيقها وقتا طويلا او التي لا يمكن تحقيقها في مرحلة عمرية معينة .

ويمكن الاستعانة بنظريات التعلم وعلم النفس التعليمي في توزيع الاهداف على الصفوف المختلفة ، بحيث تكون ممكنة التحقيق من الناحية التربوية .

وأوضحت الدراسات السيكولوجية ان هناك موضوعات معينة يراد تعلمها ، الا انها تحتاج الى فترات طويلة حتى تتم او يتحقق تعلمها بالفعل مثل اكساب اتجاهات جديدة او تغيير اتجاهات قديمة ، اذ لا يمكن تغيير مثل هذه الاتجاهات تغييرا ملحوظا بوساطة تعلم يستغرق شهرا او اربعة اشهر ، وبالمثل في اكتساب طرائق تفكير معينة وعادات مثل هذه الاهداف ، وكذلك تفيد سيكولوجية التعلم في توضيح مدى اتساق الاهداف التي يتم تحديدها للمنهج فيما بينها .

مستويات الأهداف التربوية :

الهدف غاية يسعى الفرد الى تحقيقها ، وعلينا التفريق بين الهدف والرغبة والامنية ، فكل منا يحلم باماني كثيرة يتمنى لو تحقق، وكل منا له رغبات كثيرة يتمنى لو نالها. وهناك فرق بين ان ينال الفرد شيئا يتمناه، وبين ان يسعى الفرد لتحقيق كل الرغبات او الاماني، ومعنى ذلك لكي تصبح الرغبة او الامنية هدفا لابد ان يعمل الفرد وان يسخر عقله وطاقته وكل ما اتيح له من مواد لكي يحقق هذا الهدف.

فتوجد اهداف عامة كبيرة واهداف خاصة صغيرة ، واذا كان مقدرا لهذه الاهداف ان تكون ذات قيمة ، فيجب ان تكون دينامية في تطبيقها الفعلي والعملي. ويكون من اليسير على المدرس ان يضع لنفسه عددا من الاهداف العملية الخاصة ، وقد يكون من اليسير ايضا ان يضع

مجموعة من الاهداف المتصلة ذات طابع عام وعلى مستوى عالي من العمومية ، مثـل تنميـة قدرات الطلبة العقلية ؛ فان وجود الهدف معناه القيام بعمل يتجه الى تحقيق قيمة معنية ، وعليه التمييز في مجال اهداف التربية بين مستويات الاهداف وهي :

أولا – أهداف عامة بعيدة المدى :

وتشتق من فلسفة التربية واهدافها في النظام المعمول به ، ومن الاهداف العامة لتـدريس المواد المختلفة ، ومن امثلتها :

– مساعدة الفرد على النمو المتكامل .

– تنمية المسؤولية الاجتماعية .

– تنمية قوة الفرد الذاتية واطلاق مواهبه .

ان هذا النوع من الاهداف يمثل اهداف نهائية تتصف بالعمومية وعدم التحديد ، ولا يمكن تحقيقها في فصل دراسي واحد ، او في سنة دراسية واحدة ، وانما تحتاج عدد من السنوات .

ثانيا : اهداف عامة مرحلية :

وتستنتج من الاهداف العامة البعيدة المدى ، وتكون اكثر تحديدا واقـل عموميـة منهـا ، ويراعي فيها ان تشير بدقة الى مدى التقدم الذي يجب ان يحرزه الطلبة في فصل دراسي واحد، أو في سنة دراسية واحدة ، ومن امثلتها :

– قراءة الكتاب المقرر قراءة صحيحة مع الفهم .

– معرفة الحالات المختلفة في المادة وتطبيقاتها العملية .

– نقد مجموعة من النصوص التاريخية تدور حول عهد تاريخي معين .

ثالثا : اهداف خاصة محددة :

وتستنتج من الأهداف العامة المرحلية في المستوى الثاني ، وهي تصف نتائج التعلم بصفة عامة ، وينتظر من الطلبة ان يحققوها في حصة واحدة او في عدد محدد من الحصص، ومـن امثلتها:

– ادراك مفهوم الفاعل .

– نقد نص قرائي معين .

– نقد نص مصدري في احد دروس الادب والنصوص .

رابعا : اهداف سلوكية خاصة :

وتصاغ من الاهداف الخاصة القريبة في المستوى الثالث وتكون اكثر تحديدا منها ، وتمثل نتاجات تعليمية ينتظر من الطلبة ان يحققوها ، ويسهل ملاحظاتها وتقويمها .

وفي ما يأتي عدد من الامثلة التي توضح الخطوات المتبعة في اشتقاق الاهداف السلوكية من الاهداف العامة :

مثال :

هدف عام : ان يكتسب الطالب المهارات اللغوية الاساسية .

هدف عام مرحلي : ان يدرس الطالب الموضوعات النحوية المتعلقة بالمرفوعات مع الفهم .

هدف خاص : ان يستوعب الطالب القواعد النحوية الخاصة بالفاعل .

اهداف سلوكية ترتبط بهذا الهدف وتنبثق منه :

- أن يبين الطالب مفهوم الفاعل .
- أن يعطي مثالا يشتمل على فاعل .
- أن يعين الطالب الفاعل في عدد من الجمل .
- أن يكتب الطالب جملة تكون فيها كلمة (المدرس) فاعلا .
- أن يميز الطالب الفاعل عن غيرة من المرفوعات في نص يعطي له .

تصنيف الأهداف السلوكية :

يعد تصنيف (بلوم Bloom) من اهم المحاولات التي تصدرت تصنيف الاهداف التربوية ، ومن اكثرها استعمالا ، وتنبع اهميته من كونه يمثل دليلا يمكن ان يسترشد به في التعرف على الاهداف التربوية بموجب ذلك في ثلاثة مجالات موسعة هي :

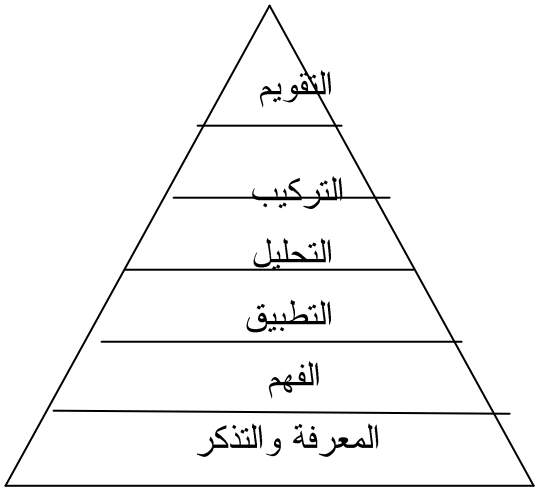
١- المجال المعرفي الإدراكي العقلي .

٢- المجال الوجداني أو الانفعالي .

٣- المجال النفسي الحركي .

أولا : المجال المعرفي :

يهتم هذا المجال بالنشاطات الذهنية والعمليات العقلية ، وتصنيف الاهداف وترتب في هذا المجال ترتيبا هرميا من اليسير الى المعقد .



الشكل (٧)

مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي تبعا لتصنيف بلوم

١- مستوى المعرفة :

ويسمى بالتذكر او الحفظ ، ويقصد به ان يحفظ الطالب مجموعة من المعلومات والحقائق والمصطلحات والقوانين والمبادئ ، وعليه ان يتذكر هذه المعارف السابق تعلمها ، وان يسترجعها اذا طلب منه ذلك ، ويتطلب هذا المستوى استحضار العقل ، وشحذ الذهن ، وتدريب الذاكرة على استرجاع المعلومات المطلوبة . وهو يمثل ادنى المستويات المعرفية في القدرة العقلية. ومن الأفعال التي تستعمل كثيرا في هذا المستوى : يحفظ ، يعرف ، يذكر ، يسمي ، يعدد، يسمع ، يحدد... .

٢- مستوى الفهم :

ويسمى بمستوى الاستيعاب ، ويعرف بانه القدرة على ادراك المعاني واستيعابها ، وان يفهم مدلول الكلمة او المصطلح ، ويحصل ذلك من خلال ترجمة صورة الى اخرى ، وتفسيرها وشرحها . ومن امثلة الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يشرح ، يفسر ، يترجم ، يحدد علاقة ، يعيد صياغة ، يفهم ، يستوعب، يدرك ... .

٣- مستوى التطبيق :

ويقصد به القدرة على استعمال المعلومات والمعارف في مواقف جديدة واقعية ، ويتطلب هذا المستوى قدرة الفرد على تطبيق الطرائق والاساليب والمفاهيم والاسس والقوانين والنظريات والافادة منها في حل بعض المشكلات ، او تفسير الظواهر الجديدة ، او معالجة بعض المواقف الجديدة . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يحلل ، يفكك ، يفرق، يخطط ، يحدد ، يشير ، يستخرج ، يستنبط ... .

٤- مستوى التركيب :

وهو المستوى الذي يتطلب القدرة على تجميع الاجزاء لتكوين حل متكامل ، او تأليف شيء جديد من عناصر او جزيئات ، وهذه القدرة العقلية تتضمن انتاجا فكريا ابتكاريا فيه جدة وحداثة ويتم ذلك عن طريق ايجاد علاقات جديدة ، او تكوينات مبتكرة ، او اتصال فريد ، او تخطيط لعملية او تجربة . ويعد هذا المستوى هو المحك للقدرة على الابتكار والابداع . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يؤلف، يصمم، يبتكر، يعيد ترتيب، يعدل، ينظم، ينتج، يكون ...

٥- مستوى التحليل :

ويقصد به تمكن الطالب من تعرف مكونات موقف معين واجزائه من اجل بنائه التنظيمي، وهذا يضم تحديد الاجزاء وتعريفها ، وتحليل العلاقات بين الاجزاء، وتمييز الاسس المنظمة للكيان المتكامل . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يحلل ، يفكك، يفرق ، يخطط ، يحدد ، يشير ، يستخرج ...

٦- مستوى التقويم :

وهو اعلى مستويات الجانب العقلي على ما يرى بلوم (Bloom) ، ويتطلب القدرة على اصدار الاحكام على الاشياء او المواقف ، في ضوء معايير معينة ، سواء أ كانت معايير داخلية

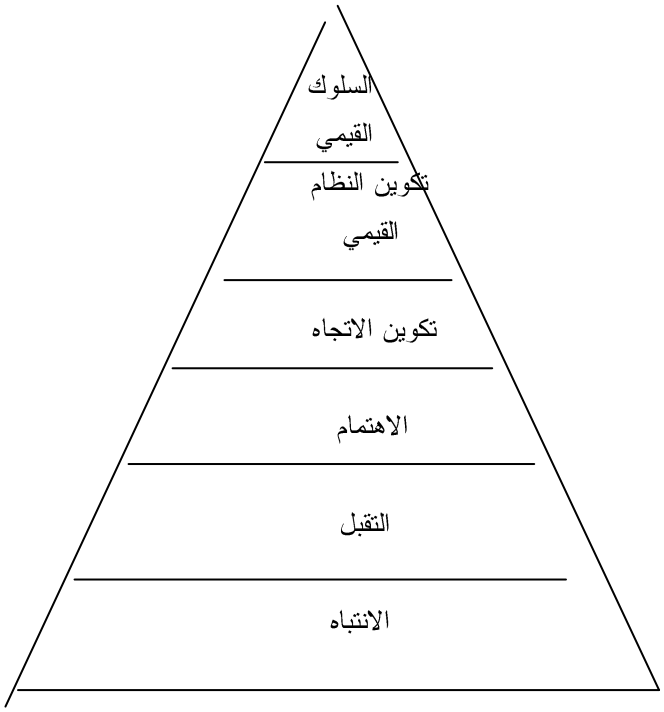
أم خارجية . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يقارن، يفاضل، ينقد، يقوم، يحكم على، يوازن، يعلل ...

لائحة للصياغة الإجرائية في ضوء تصنيف بلوم

المستوى	أمثلة عن الأفعال السلوكية	أمثلة عن بعض المكونات التي ينص عليها الفعل
المعرفة	يحدد، يعرف، يصف، يسمي، يرسم، يتعرف، يذكر، يشير، يسجل، يعدد، يكرر ، يكتب، يختار، يعين، يسترجع، يميز، يبين	كلمات ، مصطلحات ، عبارات ، رموز، عناصر، وقائع، أخبار، مراجع، اسماء، أحداث، أمثلة ، خصائص ، اشكال، أسباب، أنواع ، مجموعات ، نظريات
الفهم	يحول، يميز، يقدر، يشرح، يعمم، يقدم، يلخص، يستنتج ، يقارن، يترجم ، يبرهن ، يعيد الترتيب، يميز، يكمل ، يعيد التعريف	معان ، أمثلة ، تعريفات ، صيغ، جمل، علاقات ، عناصر ، خصائص ، آثار
التطبيق	يطبق ، يحسب ، يبرهن ، يستعمل، يعدل ، ينجز ، ينتج، يوسع ، يبوب، يختار، يستخدم	مبادئ ، قوانين ، طرائق ، نظريات ، عمليات ، توجيهات ، مقايس
التحليل	يوضح ، يقسم ، يعزل ، يميز، يفكك ، يتعرف، يشخص ، يقرر، يشير ، يربط ، يختار ، يوزع ، يكتشف ، يستنبط	عناصر ، مكونات ، اجزاء ، فرضيات ، مميزات ، اسباب ، نتائج ، اساليب ، وسائل
التركيب	يكتب ، يقص ، يقترح ، يخطط ، يؤلف، يفسر، ينتج، يعدل ، ينظم، يصنف ، يستنبط ، يشرح	نماذج، مشاريع، اعمال، تعبير، اهداف، طرائق، حلول، وسائل، ظواهر، جداول، نظريات، علاقات ، مدركات
التقويم	يحكم، يجمع، يقدر، يقارن، يثمن، يقيم، ينتقد ، يوازن ، يميز	صحة ، دقة ، تناسق ، غايات ، تعميمات، نظريات ، تقنيات

ثانيا : المجال الوجداني :

ويطلق عليه ايضا المجال العاطفي او الانفعالي ، وتعنى الاهداف في هذا المجال بالاحاسيس والمشاعر والانفعالات ، فضلا عن تكوين الاتجاهات والميول والقيم ، وتتدرج مستويات هذا المجال من اليسير الى المعقد ، ومن البسيط الى المركب .



الشكل (٨)

تصنيف الأهداف الوجدانية على وفق تصنيف كوثر كوجك

١- مستوى الانتباه :

يتطلب هذا المستوى جذب انتباه الطالب الى مثير ما ، وهذه الاثارة قد تكون عن طريق البصر ، او السمع ، او اللمس ، او الشم ، وغير ذلك مما يثير الفضول لدى الطالب والرغبة فيه لأن يتعرف مزيدا عن هذا المثير.

ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يستمع بيقظة ، ينتبه ، يتابع ، يركز على، يصغي ، يلاحظ ، يحسن، يشعر ...

٢- مستوى التقبل او الاستجابة :

وهو المستوى الذي يتطلب من المتعلم ان يفعل شيئا مرتبطا بالظاهرة التي اثارته بمعنى ان هذا المستوى يتطلب مشاركة حية من جانب الطالب ، وتتدرج الاستجابة في هذا المستوى في انها استجابة مفروضة او مطلوبة من الطالب الى استجابة تلقائية تطوعية . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يستجيب، يبادر ، يتقبل ، يطيع ، يجيب بحرية، يشترك في ، يناقش، يبدي استعداده ... .

٣- مستوى الاهتمام :

وهو المستوى الذي يتميز فيه سلوك الطالب بالفعالية والايجابية في الاطار الذي قد يتعدى المطلوب منه في حدود الدرس وينعكس الاهتمام بالظاهرة التي تجذب انتباه الطالب من خلال محاولته تعرف المزيد من جوانب الظاهرة باثارة الاسئلة والناقشات حولها . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى . يشير الى نقاط جديدة ، يعتني بـ ، يبدي اهتماما ، يتعاون في ، يجمع مادة حول الموضوع ... .

٤- مستوى تكوين الاتجاه :

وهو المستوى الذي يهتم بادراك الطالب وتقديره للموضوع او الظاهرة تقديرا ذاتيا ينعكس بوضوح في سلوكه وتصرفاته ، ولا يمكن الحكم على اتجاه ما من خلال ظاهرة سلوكية واحدة ، بل ينبغي ان يتكرر هذا السلوك في عدة مواقف مختلفة ، يتكرر بدرجة من ثبات والاستمرارية التي تدل على مستوى معين من الانفعال يطلق عليه اتجاه .

وتكوين الاتجاه هو الطريق الممهد لتكوين القيم ، اذ يبدأ الطالب في التعبير عن وجهة نظره بجرأة وشجاعة ، حتى في مواجهة الرأي المخالف ، ويصبح على استعداد للدفاع عن هذا

الرأي قولا وفعلا . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يختار بحرية ، يمارس بحماس، يتبنى فكرة ، يظهر ولاء لـ ، يبادر بـ ، يدافع عن ... .

٥- مستوى تكوين الاتجاه القيمي :

الاتجاه الذي يقوى عند فرد معين بدرجة كبرى ، فانة يصل الى حد الايمان به والاعتقاد فبه ، ويرتبط الانفعال في هذا المستوى بتكوين القيم . وهذا المستوى يتطلب من الطالب ان يحدد مكانة كل قيمة في وجدانه ، وعلاقة هذه القيم ببعضها ، وان ينظم تنظيما قيما طبقيا تبعا لاهميتها بالنسبة اليها ، اذ يستند الى هذا التنظيم الطبقي سلوك الطالب .

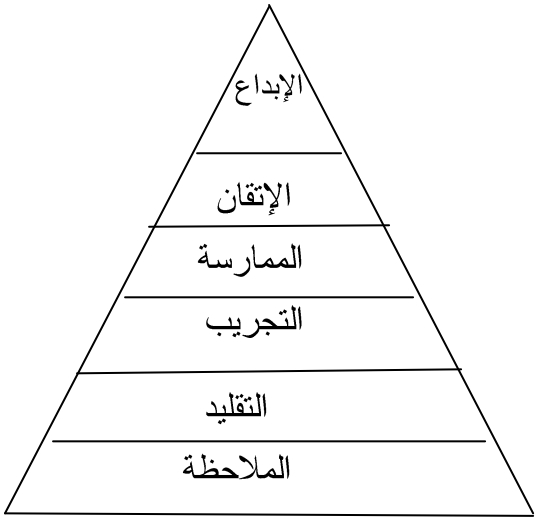
ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يختار ، يفاضل ، يصنف ، يرتب على وفق الاهمية ، يوائم ويكيف ، يعدل ويطور ... .

٦- مستوى السلوك القيم :

وهو اعلى مستويات المجال الوجداني ، وفية تتكامل الافكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم ، ويثبت النظام القيمي الذي في ضوئه ينتج سلوك الفرد وطبيعة شخصيته وفلسفته في الحياة . ومن الصعب جدا قياس هذا المستوى قياسا موضوعيا ، ولا يمكن الحكم عليه في درس او دروس او مقرر دراسي كامل ، فهو حصاد المؤثرات التربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية سواء في المدرسة ام في خارجها . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يسلك ، يتصرف ، يواظب ، يحافظ على ، يدافع عن ، يتطوع لـ ... .

ثالثا : المجال النفس الحركي :

يهتم هذا الجانب بتكوين المهارات وتنميتها ،وهي تلك المهارات التي تتطلب استعمال او تنسيق عضلات الجسم في التداول والبناء والعمل . وكثير من الخبرات التعليمية تصنف في هذا المجال كمهارات فسيولوجية في الابداع وممارسة الفنون والرياضة ، فضلا عن مهارات الكتابة والتحدث والمهارات العملية .



الشكل (٩)

مستويات الأهداف السلوكية في المجال النفسحركي على وفق تصنيف كوثر كوجك

١- مستوى الملاحظة :

وهو اول مستويات تكوين المهارات ، وفيه يصبح الطلبة على وعي بما يحدث حولهم، او بما يقدم امامهم ، ولا تتحدد الملاحظة بالنظر فحسب ، اذ يمكن استعمال حواس الانسان الخمس في عملية الملاحظة التي تؤدي الى ادراك التفصيلات ودقائق الاشياء او الافعال سواء اكان ذلك من حيث الكمية او النوع ام الاجراءات . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يراقب ، يتابع ، يشاهد، يلاحظ ، يرى ، ينكشف ، يعاين ، ينصت ،...

٢- مستوى التقليد :

وفي هذا المستوى يؤدي المتعلم عملا ما او جزء منه ، متبعا الطريقة او الخطوات التي شاهدها ونفذت أمامه، والأداء هنا يكون على طريقة المحكاة ، التي يقلد فيها الصغير الكبير ، وغالبا ما يكون اداء الطالب في هذا المستوى تحت اشراف دقيق ومتابعة مستمرة من المدرس. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: ينقل، يكرر، ينسخ، يعيد عمل، يتبع، يقلد، يحاول، يحكي ... .

٣- مستوى التجريب :

وهو المستوى الذي يتطلب رفع المراقبة عن الطالب ، بحيث يعمل بشيء من الحرية والتصرف ، اذ قد يجرب الطالب عمل شي ما اعتمادا على ما شاهده ولاحظه من قبل ، ولكنه ليس تقليدا حرفيا له ، وفي هذا المستوى تتكون ثقة الطالب بنفسه ، ويتعرف اغلاطه في العمل ويتلافاها في محاولاته المتكررة . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : يؤدي، يجرب، ينفذ ، ينتج ، يتبع نظرية في عمل شي ما ، يطبق ما تعلمه ... .

٤- مستوى الممارسة :

وهو المستوى الذي يبدأ فيه تكوين المهارة فعلا ، اذ يصبح اداء الطالب تلقائيا سلبيا فيؤديه بسهولة وثقة ، ومن مظاهر الاداء في هذا المستوى زيادة سرعة العمل ، وقلة الأغلاط، وزيادة الإنتاج . ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى : ينتج بكميات ، يعمل بثقة ، يؤدي بقليل من الاغلاط ، يتدرب على ، يصنع ... .

٥- مستوى الإتقان :

وهو الدلالة على تكوين المهارة ، اذ يعمل الطالب على تطوير واحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين او مشكلة محددة تنتج القدرة على الابداع من الاتقان الكامل للمهارة بحيث يجرؤ الطالب على الخروج عن المألوف ، والاقدام على ابتكار شي جديد فيه حداثة وفن. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يصمم، يشيد، يبني، يستحدث، يبتكر، يطور، يؤلف، يكون ... .

٦- مستوى الإبداع :

الإبداع في هذا المستوى حركي ، بمعنى قدرة الطالب على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة تنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل للمهارة بحيث يجرؤ الطالب على الخروج من المألوف والإقدام على ابتكار شيء جديد فيه حداثة وفن . ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى : يصمّم ، يشيّد ، يستحدث ، يطوّر ، يبتكر ، يؤلّف، يكوّن ، ... .

أهمية صياغة الأهداف السلوكية :

أولا : اهميتها بالنسبة الى المدرس :

تساعد صياغة الاهداف الواضحة المحددة الواصفة للاداء المدرس على ما ياتي :

١- تعرف مستوى طلبته قبل البدء بالتدريس .

٢- تجمع المادة التعليمية .

٣- اختيار النشاطات التعليمية والوسائل التقنية المناسبة .

٤- الاهتمام بموازنة جوانب المقرر الدراسي .

٥- اختيار أساليب التقويم الملائمة للاهداف .

٦- تعرف جوانب القوة والضعف في طرائق التدريس واساليبه .

٧- تعرف جوانب القوة والضعف في اداء طلبته .

٨- الحصول على مؤشرات التقويم الذاتي لادائه التدريسي .

ثانيا : اهميتها بالنسبة الى الطلبة :

ان تعرف الطلبة الاهداف التي يصوغها المدرس بوصفها سلوكا متوقعا منهم يساعدهم على ما يأتي :

١- التركيز على نقاط الدرس الاساسية .

٢- الاستعداد لوسائل التقويم الشفهية او التحريرية والعملية .

٣- ربط المعلومات الجديدة بالسابقة .

٤- عدم الخوف من الاختبارات .

٥- تعرف جوانب القوة والضعف في تعلمهم .

ثالثا : اهميتها بالنسبة للمادة الدراسية :

ويتحدد ذلك بالاتي :

١- تحليل المادة الدراسية الى مفاهيم ومدركات .

٢- وضوح الترابط العلمي وتتابع موضوعات المختارة .

٣- تحديد التكامل في مجالات العلم الواحد .

٤- تنمية المادة الدراسية واثرائها .

أهمية دراسة تصنيف بلوم للاهداف التربوية :

تنطوي دراسة هذا التصنيف على مردود ذي قيمة كبيرة للمدرس ، اذ تساعده في الامور الاتية :

- تكوين فكرة واضحة عن الاهداف التعليمية ومجالاتها والافادة في ذلك في تحديد اهداف الدروس ، وفي تحقيق التوازن بين تلك الاهداف .

- إدراك مدى التنوع الكبير في الاهداف التعليمية ، وما بها من تسلسل هرمي ، مما يفيد في مراعاة هذا التنوع عند صياغة الاهداف ، وفي اعطاء اهمية خاصة للعمليات العقلية العليا .

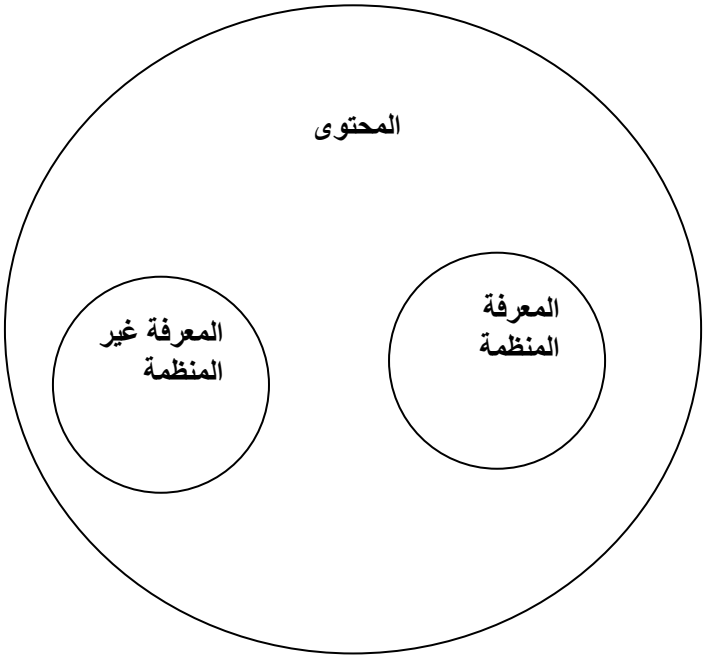
- بيان الأهداف التعليمية بصيغ سلوكية او على شكل نتاجات تعليمية منتظرة من الطلبة مما ييسر على المدرس تنظيم عملية التعليم ، وتقويم التغييرات التي تطرأ في سلوك الطلبة .

الفصل السادس

محتوى المنهج

تعريف المحتوى :

المحتوى : احد عناصر المنهج وأولها تأثيرا في الأهداف التي يرمي المنهج الى تحقيقها، ويشمل المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من المنجزات اليومية التي لم تنتظم بعد في مجال معرفي معين ، ويشمل المحتوى الأهداف والأساليب والتقويم.

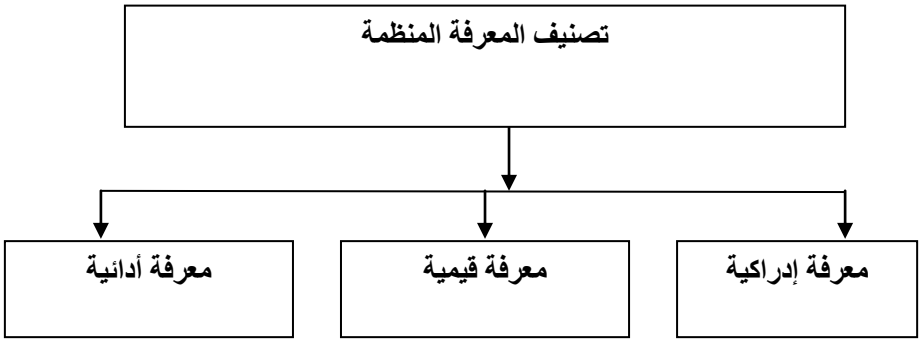


الشكل (١٠)

يوضح المحتوى

تصنيفات المحتوى :

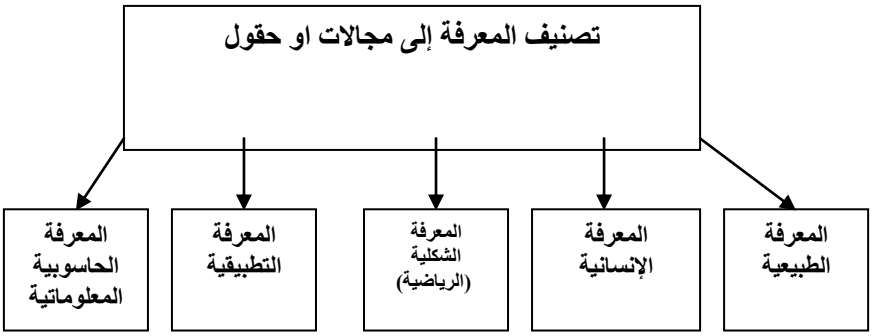
المحتوى مجموعة المعارف والمعلومات ، وذلك فان له تصنيفات منها تصـــنيفه بحســـب ارتباط المعرفة بالأهداف فتكون لدينا معرفة إدراكية ، ومعرفة قيمية ومعرفة أدائية .



الشكل (١١)

تصنيف المعرفة المنظمة بحسب الأهداف

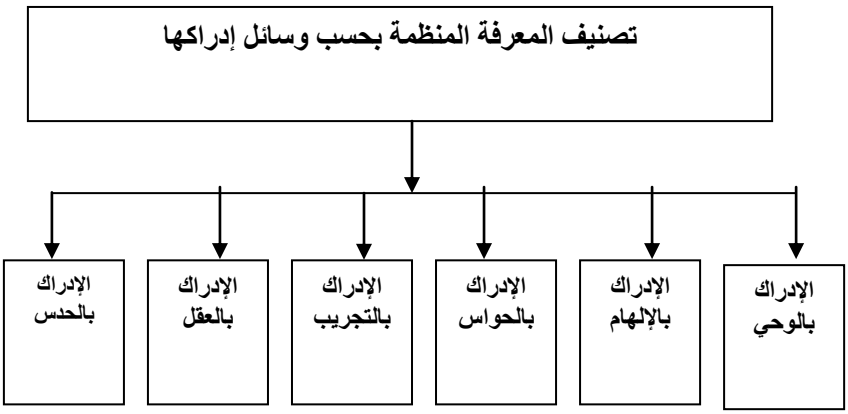
وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى بحسب المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفـــة المنظمة



الشكل (١٢)

تصنيف المعرفة بحسب المجالات او الحقول

وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى بحسب وسائل ادراكها بالوحي او بالالهـــام او بالحواس او بالتجريب او بالعقل او بالحدس .



الشكل (١٣)

تصنيف المعرفة المنظمة بحسب وسائل إدراكها [١]

معايير اختيار المحتوى :

هناك اتجاهان في اختيار محتوى هما :

الأول : اختيار أي قدر من المعرفة وتقديمه الى الطالب في نظام منطقي متابع ، وهذا الاتجاه يشير إلى وضع المعرفة المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية ، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق عند تحديد الأهداف .

الثاني : اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحددة للمنهاج ، وهذا الاتجاه يعني أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة .

وهناك معايير ينبغي أن تراعى عند اختيار المحتوى هي :

١- صدق المحتوى : وهو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية .

٢- الاتساق مع الواقع الثقافي والاجتماعي .

٣- التوازن بين العمق والشمول ، والنظري والتطبيقي ، والأكاديمي والمهني .

٤- مراعاة تعلم الطلبة السابق .

٥- مراعاة الاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع .

---

[١] - مرعي ، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة . **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأساسها وعملياتها** ، ص٧٩-٨٢ ، ط١ ، دار الميسرة للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ .

معايير ترتيب المحتوى :

عند ترتيب المحتوى لابد من مراعاة المعايير الآتية :

١- معيار الاستمرار ، ويقصد به العلاقة الرأسية بين الموضوعات بحسب الصفوف الدراسية.

٢- معيار التكامل ، ويكون أفقيا كربط الرياضيات بالعلوم في صف ما ، وربط التاريخ بالجغرافية وهكذا ، ويكون التكامل عموديا كربط موضوعات في صف بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة .

٣- معيار التوحيد ، ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معا ، مثل وضع النحو والإنشاء والأدب في وحدة واحدة ، أو وضع التاريخ والجغرافية في وحدة واحدة.

إن ترتيب وتنظيم المحتوى يقصد به مدى مناسبة ما تم اختياره وتنظيمه على شكل معين للطالب ، والمعيار الحقيقي هو التجربة الميدانية واستطلاع آراء ذوي الخبرة ، ولاسيما المدرسين على أن يتبع ذلك عملية مراجعة لتلافي ما قد يظهر من أخطاء في التطورات الأولية.

النشاطات :

إن النشاط كعنصر من عناصر المنهج فان له علاقة وطيدة ووثيقة ببقية العناصر الأخرى للمنهج . وإذا أردنا أن نتحدث عنه لا يعني ذلك سوف نتكلم عنه مفصلا عن بقية العناصر بل يصحبنا الحديث إلى علاقة النشاط بالأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل وأساليب التقويم ، إلا ان عملية فصل النشاط المدرسي هنا تكون عملية اصطناعية لمجرد التوضيح فقط . ويقصد بالنشاط المدرسي الجهد الذي يحتاج إلى أن يستعمل المتعلم فيه عقله وجسمه في إنجاز هدف معين ، والنشاط على نوعين الأول يسمى بالنشاط الحر وهو ذلك الجهد الذي يبذله المتعلم سواء كان عقليا أم جسميا – من اجل تحقيق هدف غير مقصود ، أي إن المتعلم يقوم بإنجاز عمل معين طبقا لرغبته هو دون أن يتدخل المنهج المدرسي في تحديد ما سوف يقوم به من عمل أو سلوك ، إذ يلجا المتعلم إلى تحقيق ذاته من خلال الأعمال والأفعال التي تلبي حاجاته وتنمية مهاراته ، وقد أكد " جون ديوي " مفهوم النشاط الحر إذ انه ينظر إلى المدرسة ووظيفتها الجديدة في المجتمع الصناعي ، فهو يرى أن الثورة الصناعية قد حطمت الروابط الأسرية والاجتماعية على حد سواء ، وأصبح المتعلم لا يعرف كيف يكيف نفسه مع عناصر البيئة التي يعيش فيها ، ولم تتوافر لديه المهارات اللازمة لإعداد الطعام والكساء والمأوى .

أما النوع الثاني للنشاط يسمى بالنشاط الموجه ، ويقصد به ذلك النشاط الذي تحرص المدرسة الحديثة على جعله مربيا بالفعل ، وذلك عن طريق تحديد أهدافه والتخطيط له على أسس علمية ، وتنفيذه على نحو يؤدي إلى اكتساب المتعلمين الذين يقومون به فكرا ومهارة، ثم تقويمه عن طريق الملاحظة والتسجيلات الدقيقة المقننة من اجل توجيهه وتطويره ، والنشاط لا يقتصر على الناحية العضلية فقط بل يشمل الناحية العقلية ، ولا يمكن الفصل بين الناحيتين عند قيام المتعلم بالنشاط؛ فالعمل اليدوي أو العضلي يسبقه تفكير في كيفية إنجازه وتنفيذه.

مجالات النشاط :

لما كانت أهداف المنهج متنوعة وشاملة ؛ فانه من الممكن أن تنوع وتحدد أشكال النشاط المدرسي ومجالاته ، إذ إن لكل مدرسة طلبتها وإمكانياتها وفلسفتها والأسس التي تدرس في ضوئها مقرراتها الأمر الذي يجعلها تختار النشاط المدرسي الملائم والمناسب لمستوى نضج طلبتها ، وتوافر إمكانياتها وارتباطه بالمقررات الدراسية في داخل الصف وفي البيئة المدرسية

وخارجها . ويمكننا أن نذكر مجالات النشاط المدرسي الآتية على أنها مجالات لا تمثل جميع النشاطات وإنما هي قابلة للإضافة والتحديث :

١- مجالات النشاط العلمي :

مثل جماعات الصحف والمجلات والمطبوعات ، وجماعات المواد الدراسية مثل العلوم والرياضيات والزراعة والعلوم الاجتماعية والتجارة والصناعة والحدادة والرسم والأشغال ، ونشرة الأخبار اليومية الصباحية، والمكتبة ، ودروس المناظرة والمطاردة الشعرية ، والندوات، والخطابة ، والإذاعة المدرسية ، ومراكز مصادر التعليم ، والتمثيليات المدرسية ، والأناشيد ، والمحفوظات .

٢- مجالات النشاط الثقافي :

مثل المشاركة في الإشراف على التغذية ، وإقامة حفلات موسيقية ، والاشتراك في الإشراف الصحي ، وصيدلية المدرسة ، وجماعات حفظ النظام في المدرسة والصفوف ، وإقامة المعارض والمتاحف ، ومجلس الطلبة ، واللجان التنفيذية ، ومجالس الإدارة والتنظيم، ومناشط المراسلين والمحررين ، ومناشط التوزيع والاتصال بإدارة المدرسة ، والنشرات ، وحفلات منح أوسمة التقديرات والجوائز ، وبرامج الترفيه ، وعرض الأفلام، وجماعات الصيانة مثل ربط الأسلاك والتأكد من وجود تيار كهربائي مناسب، وتصليح الهواتف .

٣- مجالات النشاط الاجتماعي :

مثل الزيارات ، والرحلات ، والمقابلات ، والمحاضرات العامة ، والجمعيات التعاونية، والتمريض ، ومراكز خدمة البيئة ، وبرامج العلاقات الخارجية للمدرسة ، وجمع الآراء حول موضوع معين طبقا لما يراه المجتمع، وجماعة جمع بيانات عن تعداد السكان ومساحة الأراضي والنباتات والحيوانات والغابات والأنهار والبحار والمحيطات والجبال ، وغير ذلك ، وجماعة بناء المعسكرات والمخيمات ، ووقاية البيئة وحمايتها من الأمراض، والدفاع المدني ، وضبط المرور، وإقامة لجان ربط المدرسة بالبيت.

٤- مجالات النشاط الرياضي :

مثل الجري ، وكرة القدم ، وكرة السلة ، وكرة المضرب ، ونط الحبل، والألعاب السويدية، والملاكمة ، والمصارعة ، ورمي الرمح ، وكرة الطائرة ، والقرص ، والسباحة ، والكشافة ، والجوالة ، وكرة اليد ، وسباق ركوب الدراجات ، والكاراتيه ، والجودو .

٥- مجالات النشاط الفني :

مثل المسرحيات ، وتمثيل الوقائع التاريخية ، والمهرجانات ، والأغاني والرقصات الشعبية ، وفرق العازفين ، والمقامات ، وفن التصوير .

معايير اختيار النشاط:

١. تحديد الهدف الذي يوجه إليه نشاط الطلبة ومدى ارتباطه بالمنهج.
٢. مراعاة ما يناسب الطلبة من قدرةٍ واستعدادٍ وطاقة، فلا يثقل الطالب بأعمال ترهقه.
٣. مراعاة ميول الطلبة واستجاباتهم ورغباتهم واحترام آرائهم وابتكاراتهم وإبراز شخصياتهم، مع مراعاة تنوع موضوعاته.
٤. توفير الإمكانات والمعدات اللازمة والاستفادة القصوى منها، والمال اللازم لنفقاتها.
٥. تخطيط كل مشروع ودراسته وتقديمه أمر يشرك فيه المدرسون والطلبة ، وينبغي أن يكون مرنا بحيث يسمح بالتعديل والتهذيب .

أهداف الأنشطة التعليمية:

١. مساعدة المناهج على تحقيق أهدافها اللغوية العربية الإسلامية.
٢. الممارسة العملية للفضائل والآداب التهذيبية وتقوية شخصية الناشئ وتربيته اجتماعيا وخلقيا ووجدانياً.
٣. الربط بين المدرسة والبيئة من اجل التعليم بالممارسة والاحتكاك وإيصال الناشئين بالتراث الإسلامي.
٤. إشاعة روح البهجة والانبساط وروح العمل الجماعي ومعالجة الخجل والارتباك والعزلة.
٥. شغل أوقات فراغ الطلبة بما يفيدهم ويتفق مع ميولهم.

الفصل السابع

تقويم المنهج

نشأة التقويم :

تعد عملية التقويم قديمة قدم الانسان نفسه، فقد بدأت مع بداية خلق آدم عليه السلام . فبعد ان خلق الله ادم عليه السلام زوده بالمعارف والعلوم كلها، ثم وضعه في موقف اختباري مع الملائكة فتفوق عليهم ، قال تعالى ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ * قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ * قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ)) [1] .

ولقد اهتم علماء المسلمين بعملية التقويم اهتماماً ملحوظاً لما له من اهمية في تطوير العملية التعليمية ، وكانوا ينظرون الى المتعلم نظرة متكاملة وقد شملت عملية التقويم كلاً من المدرس ، والكتاب .

ونجد في صدر الاسلام الاول ان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كان يضع الرجل المناسب في المكان المناسب فوضع علياً (عليه السلام) في الافتاء، وبلال (رضي الله عنه) للآذان ، ومعاذ بن جبل وعدد من الصحابة ولاهم على الامصار.

وقد اختلف مفهوم التقويم في الوقت الحاضر عن ذي قبل فكان سابقاً موجها للكشف عن جوانب القوة والضعف والقصور في مجالات التحصيل بالاعتماد على اساليب المعرفة ، اما في الوقت الحاضر فأصبح عملية تشخيصية علاجية تهدف الى معرفة التقدم الذي احرزه الفرد والجماعة وفي ضوء نتائج التقويم يمكن تحديد الخطوات الضرورية لتحسين العملية التربوية . فهو يمثل القاعدة الاساس لاي خطوة تطويرية ويسهم في الكشف عن امكانات المتعلمين وقدراتهم . ومن هنا اصبح ينظر الى هذه العملية على انها عملية شاملة لجميع عناصرها.

فهو يسير جنباً الى جنب مع هذه العملية من اعداد الاهداف وصياغتها الى اخر مرحلة من مراحل التقويم. فصار يركز على جانبين رئيسين هما التشخيص والعلاج .

أهمية التقويم :

من دواعي عملية التقويم انها اصبحت اكثر أهمية من ذي قبل عند سقوط نظرية الترويض الشكلي في ميدان التعليم تلك النظرية القائمة على سيكولوجية الملكات المعروفة ، التي كان التقويم فيها محدوداً ويسيراً .

---

[1] - البقرة / ٣١ - ٣٣ .

وسقوط هذه النظرية جاء نتيجة للابحاث التي قام بها كل من ثورندايك ، وودورث ، ووليم جيمس وغيرهم ، اذ غدا التقويم نظاماً تربوياً بغض النظر عن فلسفته يهدف الى اعداد المتعلم في مجتمعه ليكون منسجماً فاعلاً . ويمكن القول ان حقبة الثمانينات من القرن الماضي قد شهدت نقلة كبيرة للتقويم التربوي في المحتوى والاسلوب، ولاسيما في الولايات المتحدة الامريكية بعد ان فوجيء المربون الامريكيون باطلاق الاتحاد السوفيتي لقمره الصناعي الاول (سيونتيك) مما دعا الكثير منهم للاهتمام بالمنهاج والعمل على تطويره حتى علت عبارتهم الشهيرة " ما الذي درسه ايفان ، ولم يدرسه جون " [١].

وقد أصبحت عملية التقويم في صميم العمل التربوي ، وهي لا تعني بمجرد نتاج هذا العمل ، ولكنها تعنى الى جانب ذلك بنوعية التدريس قدر عنايتها بنوعية التعلم ، ونوعية المواقف التعليمية ، والتنظيمات المدرسية والامكانات المتاحة ؛ ليحصل التعلم وفقاً للاهداف المحددة للمنهج وما يتخذ من اجراءات لتعديل مسار الجهد التربوي الذي يحدده المعنيون بالعملية التربوية ، فهو لا يتم على نحو عفوي او عشوائي وانما يعتمد على الادلة الصادقة التي يتم الحصول عليها من عدة مصادر .

وتبرز أهمية التقويم في منهج اللغة العربية في ما ياتي :

١- معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ، ومن طريق ذلك يمكن للمدرس ان يؤكد نقاط القوة ، ويعالج جوانب الضعف بتوجيه المتعلمين الى كيفية استثمار أوقاتهم وتحديد مشكلاتهم ومعالجتها.

٢- توضيح الفروق الفردية بين المتعلمين ، واكتشاف الطلبة الاذكياء وما ينبغي على المدرس فعله من اجل مساعدة الطلبة متدني الذكاء.

٣- معرفة مدى تحقق الاهداف التربوية كماً وكيفاً ، وبأية وسيلة تحققت .

٤- مساعدة المدرس إدراك مدى فاعليته في التدريس ، ومدى كفاية الطرائق المستعملة وهذا من شأنه ان يجعل المدرس متطوراً في استعماله لاستراتيجيات التدريس المتنوعة ورفع أدائه.

٥- إعطاء المتعلمين قدراً من الاثابة ، والتعزيز للمزيد من بذل الجهد ومواصلة العطاء .

٦- إيجاد نوع من الصلة الوثيقة بين المدرسة والبيت اذ انه يجعل اولياء الامور مطلعين على مستوى ابنائهم ، ومن ثم يدفعونهم الى الامام ، واستثمار اوقاتهم فيما يحقق اهداف المدرسة من العملية التعليمية.

---

[١] - بشارة ، جبرائيل . **المنهج التعليمي** ، ص٣٤٨-٣٥٠ ، ط١، دار الرائد العربي ، ١٩٨٣.

٧- تطوير العملية التعليمية من طريق ما يقدمه التقويم من معلومات عن الاوضـــاع التعليميـــة السائد في المجتمع ، وحاجات افراده .

وظائف التقويم :

١- تشخيصي : فالتدريس عملية تفاعل بين المدرس والمتعلم ، وبيئة التعلم التي يهيئها المدرس في الموقف التعليمي. والاسئلة جزء من فعاليات التقويم ومن اجراءاته فالمدرس يعمـــل علـــى استخدام الاتي :

أ- استكشاف قدرات الطلبة واستعداداتهم ، فالمدرس هو الـــذي يحـــرك تلـــك الاســـتعدادات ، ويوجهها الوجه الصحيحة .

ب- تعرف البيئة الثقافية للمتعلمين فهم ينحدرون من عدة طبقات ومستويات متباينة فيســـتعمل انجح السبل في تدريسه .

ج- تحديد مواطن القوة ، والضعف في المنهج .

اذن الهدف من التشخيص هو حث الطلبة على الدراسة وبذل الجهد للوصول الى النتائج المرضية .

٢- علاجي : يسهم التقويم في معالجة عدد من السلوكيات المغلوطـــة، ويوضـــح المفهومـــات الغامضة ومن ذلك :

أ- تصحيح المفهومات المغلوطة : ولا سيما تلك الالفاظ التي تحمل اكثر من معنى .

ب- تصويب الاخطاء : فالمتعلم يتعلم اموراً معينة ، لكنه لا يتقن ما تعلمه، فهو بحاجـــة الـــى تحسين أدائه وتصويب اخطائه .

ج- تطوير الاهداف : فالاهداف لا تحقق جملة واحدة بل يراد لها وقت طويل.

د- تعديل الاجراءات : وذلك بتهيئة الموقف الصفي وتوفير المناخ الدراسي والتأكد من ذلك قبل الشروع في عملية التدريس .

٣- وقائي : وذلك لتحديد العلاج المناسب من طريق :

أ- تحديد اساليب النجاح ، والقصور في عملية التدريس فمثلاً الذي عنده مشـــكلة فـــي قواعـــد التلاوه فبالامكان التعاون مع مدرس اللغة العربية وهكذا .

ب- التغذية الراجعة : وهي عملية تزود المدرس بمعلومات ، أو بيانات عن سير ادائه ، والاستجابة الموازنة لادائه الفعلي ، وما تحقق من اهدافه المخطط لها من طريق تدريسه ، ونشاطه فيتجنب ما كان من سلبيات ، ويعزز ما كان من ايجابيات .

ج- التطوير ، وتحديث المناهج : فلا يمكن ان نتصور ان هناك منهجاً ثابتاً وجامداً على الدوام لا يستجيب لما تقتضيه عوامل التغيير والتطوير ، فتطوير المنهج جزء اساسي في اطار أي نظرية يتبناها ، واضعوا المنهاج .

د- توعية المجتمع باهمية التربية ، والمشاركة في حل مشكلاته : فعندما تعلن نتائج التقويم فان ذلك يتيح للمجتمع ان يدرك اهمية ما تقوم به المدارس من جهد تربوي وليس المقصود باعلان النتائج هو ذكر الارقام العددية ، والنسب المئوية . بل تحليل العوامل التي تؤثر في سير العملية التعليمية وتقدمها سواء من حيث المناهج ام المدرسين أو الاجراءات المادية، لكي يطمئن المجتمع علي سير العملية التربوية ودفعها الى الامام من طريق معالجة جميع جوانب القصور وتدعيم الجوانب الايجابية .

خصائص التقويم :

تركز عملية التقويم على جملة من الخصائص هي :

١- عملية هادفة : فالتقويم الهادف هو الذي يبدأ باهداف واضحة محددة ومن دون تحديد الاهداف يكون التقويم عملاً عشوائياً لا يساعد على اصدار الاحكام السليمة ، واتخاذ القرارات المناسبة .

٢- الشمول : طالما ان التقويم يرتبط بالاهداف فان ذلك بالضرورة ينبغي ان يتتبع جميع الاهداف ، وعدم الاقتصار على اهداف معينة .

٣-الاستمرارية : إن عملية التقويم جزء اصيل من العملية التعليمية ولما كانت هذه مستمرة مادام الانسان حياً كان لزاماً ان تستمر عملية التقويم بانواعها وعدم الاكتفاء بتقويم واحد .

وقد اكد هذا المعنى الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) بقوله: "الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت . والعاجز من اتبع نفسه هواه وتمنى على الله الاماني" [١].

٤-التعاون : هذه الخصيصة تعود بفوائد كبيرة لكل من المدرس ، والطالب وولي الامر والمهتمين بالعملية التعليمية ولابد ان تتضافر كل الجهود لتحقيق اكبر قدر ممكن من الفوائد

[١] - الترمذي ، محمد بن عيسى بن سورة . **سنن الترمذي** ، ٢١ / ١٢٥٩، تحقيق : أحمد محمد شاكر ، دار أحياء التراث العربي- بيروت ، ب.ت .

فالمسؤولية عامة ومشتركة . قال (صلى الله عليه وآله وسلم) "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته" [١].

٥-الاقتصاد : يعني استعمال انسب الاساليب ، والوسائل التي يمكن بوساطتها الاقتصاد في الجهد، والوقت ، والتكلفة .

٦-استناد التقويم على اسس علمية، ويتحقق ذلك من طريق موضوعية الأدوات المستعملة وصدقها وثباتها. ونقصد بالموضوعية عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل اليها بالعوامل الذاتية لمن يؤدي التقويم . ونقصد بالصدق ان الادوات نفسها يكون بمقدورها ان تقيس ما وضعت لقياسه .

أما الثبات فيعني الحصول على النتائج نفسها تقريباً اذا استعملت اكثر من مرة .

٧- إن يكون التقويم وصفاً لعملية تطورية ، وليس رصداً لحالة معينة.

٨-التقويم عملية ديمقراطية : فهو يقوم على اساس احترام شخصية الطالب. بحيث يشارك في ادراك غاياته ويؤمن باهميته ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً . بل يشارك في تقويم ذاته كما يقوم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .

٩- التقويم يعتمد اساليب متعددة . فالعملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها. وتتضمن جوانب النمو واهدافه المتنوعة، وهي لكل ذلك تتطلب استعمال وسائل، وأدوات متنوعة لكي تعطي التصور الكامل ، والصورة الحقيقية لجميع هذه الامور .

الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي :

تمر عملية التقويم التربوي بخطوات متتالية منسقة يكمل بعضها الآخر، ويمكن توضيح خطوات التقويم التربوي بما يأتي :

١- تحديد الأهداف : وهي الخطوة الأولى في عملية التقويم التي يجب أن تتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح حتى تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه .

٢- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها : فهناك العديد من المجالات التربوية التي يمكن تقويمها ، فهناك المنهج ومكوناته ، والمدرس وقضاياه ، والطالب ونموه ، والمدرسة وأدارتها ، وغير ذلك من المجالات .

[١] - البخاري ، محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ) . **صحيح البخاري** ، ص٧١٣٨ ، دار الفكر، بيروت ، (١٤٠١هـ - ١٩٨١م) .

٣- الاستعداد للتقويم : ويتضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من أدوات التقويم ، وكذلك إعداد القوة البشرية المدربة للقيام بعملية التقويم .

٤- التنفيذ : عند البدء بعملية التقويم،إذ لابد من الاتصال بالجهات التي سوف يتناولها التقويم من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا الى تحقيق أفضل النتائج.

٥- تحليل وتفسير واستخلاص النتائج : تمثل هذه الخطوة جمع البيانات المطلوبة وتصنيفها وتحليلها واستخلاص النتائج.

٦- التعديل وفق نتائج التقويم : بعد الحصول على النتائج من الخطوة السابقة يمكن تقديم مقترحات مناسبة تهدف الى تحقيق أهداف منشودة في عملية التقويم.

٧- تجريب الحلول المقترحة : وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها من جهة أخرى.

التقويم والمنهج

لا يمكن التحدث عن المنهج الدراسي دون التطرق الى مفهوم التقويم،فما دام المنهج يمثل محتوى التربية للمتعلمين،فلابد من معرفة ما تحقق من هذا المحتوى،أي ما أكتسبه المتعلمون وما لم يكتسبوه.ولكي نطور هذا المحتوى بما يحقق الأهداف المنشودة ويواكب التغيرات المتسارعة فلابد من أجراء عملية التقويم التربوي . وهذا يعني ضرورة وجود توازن وتوافق بين مفهوم المنهج ومكوناته من جانب ومفهوم التقويم وابعاده من جانب آخر.

أن التطور الحاصل على مفهوم المنهج الحديث أدى الى تغير النظرة الى التقويم، فالتقويم شمل جميع عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وأنشطة، وبهذا أصبحت عملية التقويم مع المفهوم الحديث للمنهج تمثل توضيح مواطن الضعف والقوة في المنهج فضلا عن اقتراح البدائل الممكنة، والحلول المناسبة، واتخاذ أفضل الوسائل والسبل الكفيلة لإصلاح المناهج الدراسية وجعلها أكثر تحقيقا للأهداف ولنمو الفرد والمجتمع .

وهناك من يحدد المنطلقات الثلاثة الآتية لتقويم المنهج:

١-التعامل مع المنهج على أنه نظام،إذ سيتيح لنا هذا التعامل مبدأ الشمولية والتوازن بين عناصر المنهج،مع العلم أن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل الى بقية العناصر الأخرى سلبا أو إيجابا.

٢-النظرة الى نظام المنهج على أنه من عناصر نظام التربية،وهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى،ويؤثر فيها.

٣-الحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو لغرض التطوير أو لكليهما، إذ أن إعداد الطلبة يجب أن لا يكون ليومهم بل لغد مشحون بالتغيرات والأحداث والتي يحتاج العيش فيها الى قدرات خاصة تتلاءم مع المبادئ التي تقوم عليها النظرة المستقبلية ، مثل : استيعاب التكنولوجيا والتمكن منها ، وممارسة الحياة التعاونية ، وتطوير مهارة الاختيار المهني ، واكتساب مهارات التفكير الذاتي والإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرارات والمحافظة على البقاء .

مجالات تقويم المنهج :

ينصب تقويم المنهج بصفة أساسية على المكونات الرئيسة للمنهج، ما يتصل به من برامج لتدريب المدرسين والموجهين .. الخ .

ومن ابرز المجالات ما يأتي:

١- تقويم الأهداف من حيث ملاءمتها للمتعلم والمرحلة التعليمية والمادة الدراسية ومدى ارتباط هذه الأهداف بأهداف المجتمع.

٢- تقويم المحتوى من حيث مناسبته لتحقيق الأهداف أو مناسبته للطالب أو من حيث ترتيبه أو تسلسله ومدى ارتباطه بعناصر المنهج الأخرى.

٣- تقويم الطريقة التدريسية من حيث مناسبتها للمحتوى والطلبة، وإلى أي مدى تنمي طرق التفكير لديهم ومدى مراعاتها للفروق الفردية لديهم.

٤- تقويم الأنشطة التعليمية والتقنيات التربوية من حيث مناسبتها للأهداف والطلبة، وللمادة الدراسية، ولطرائق التدريس .

أنواع التقويم

بعد الإطلاع على أدبيات التقويم وُجد أن هناك اهتماما كبيرا من لدن المختصين بالتقويم، فتناولوه من زوايا مختلفة تعبر عن وجهات نظرهم، فتعددت أنواعه. وأن تحديد النوع يتوقف على نوع المعلومات والبيانات اللازمة في البرنامج المقوم، وعليه يحاول الباحث توضيح هذه الأنواع وكالأتي :

أنواع التقويم بنحو عام :

١- التقويم الرسمي (الشكلي) Formal Evaluation :وهو التقويم الذي تقوم به المؤسسات التربوية الرسمية اذ يتم بموجبه التوصل الى قرارات وأحكام حول مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقا.

٢- التقويم غير الرسمي (غير الشكلي) Informal Evaluation : وهو التقويم الذي يمارسه الناس بشكل عام بخصوص البرنامج المقصود،إذ يتم التوصل على أساسه الى قرارات وأحكام دون تحديد مسبق للأسس التي يقوم عليها، وهو نوع عارض من التقويم يعتمد على الآراء والانطباعات الشخصية.

ويرى ليونارد هامبتون (L.Hampton) أن النوعين من التقويم يتعلقان بمسألة العلمية والموضوعية، ويؤكد ضرورة عدم اعتماد المقوم على النوع غير الشكلي من التقويم .

أنواع التقويم بحسب الشمول:

١- التقويم المكبر(الكلي) Macro Evaluation : وهو التقويم الذي يهتم بتناول مخرجات النظم وعلاقاتها بالأهداف، ويعتمد على أكثر من أداة في جمع البيانات ويستعمل في عمليات التخطيط التربوي.

٢- التقويم المصغر(الجزئي) Micro Evaluation: وهو التقويم الذي يجري داخل الصف ويهدف الى معرفة نمو وتقدم الطلبة في عملية التعلم دون ربط ذلك بأنظمة فرعية أخرى ، ويعد تغذية راجعة للمدرسين والطلبة .

أنواع التقويم بحسب وقت أجرائه:

١- التقويم التمهيدي Initial Evaluation : وهو التقويم الذي يستعمل عادة قبل البدء بالبرنامج التعليمي ، لغرض التعرف على مقدار ما يمتلكه الطلبة من معلومات عن المادة التي سوف يدرسها والتأكد من الخلفية العلمية للطلبة .

٢- التقويم التكويني (البنائي)Formative Evaluation : وهو التقويم الذي يحصل في أثناء العملية التعليمية ، ويكون الهدف منه تزويد المدرس والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى التقدم الحاصل لدى الطلبة .

٣- التقويم التشخيصي : وهو التقويم الذي يرتبط بالتقويم التكويني ، من أجل تأكيد الاستمرارية في التقويم ، والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي ، فضلا عن تحديد الأخطاء الشائعة بين الطلبة سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم .

٤- التقويم الختامي(النهائي) Summative Evaluation : وهو التقويم الذي يهدف الى معرفة ما حققه المنهج من أهداف وذلك من طريق تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعليم مقرر ما،ويهدف أيضا الى تحديد مستوى الطلبة تمهيدا الى نقلهم الى صف أعلى .

أنواع التقويم بحسب نوع المعلومات والبيانات التي يتم جمعها :

١- التقويم الكمي Quantitative Evaluation : وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية(الكمية)، كالنتائج التي نحصل عليها من الاختبارات أو التقارير التي نحصل عليها من الاستبيانات، إذ توفر هذه الأدوات معلومات كمية .

٢- التقويم النوعي Qualitative Evaluation : وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات التي يتم جمعها بالملاحظة ووصف السلوك وصفا دقيقا ، إذ تُدون الملاحظات في ملف الطالب من المدرس أو المرشد التربوي أو ولي أمر الطالب.

أنواع التقويم بحسب الموقف من الأهداف :

١- التقويم المعتمد على الأهداف Objective Dependent : يستعمل في تقويم البرنامج في ضوء أهدافه لمعرفة مدى تحقق أهداف البرنامج.

٢- التقويم غير المعتمد على أهداف Objective Independent : جاء هذا التقويم كرد فعل على التقويم المعتمد على الأهداف ، لأن الأهداف قد لا تعبر عن حقيقتها في البرنامج ، أو قد تكون غامضة وتتميز بالعمومية أو متناقضة مع بعضها مما ينعكس على نتائج التقويم.

أنواع التقويم بحسب القائمين به:

١- التقويم الداخلي Internal Evaluation : ويقوم به المعنيين بالبرامج التعليمية.

٢- التقويم الخارجي External Evaluation : ويقوم به ممن ليس لهم علاقة بالبرنامج التعليمي ، ويهدف للمقارنة بين برنامج وآخر

وهناك من المختصين من يدعو الى الدمج بين النوعين .

الفصل الثامن

الكتاب المدرسي

المنهاج والكتاب المدرسي

الكتاب وأهميته :

للكتاب مكانة متميزة في الاسلام فهو احد اسماء القرآن الكريم الذي كان يشكل المادة الاساسية للتعليم ، ليس للناشئة فحسب ، بل للكبار ايضاً .

وقد تعددت الفاظ القرآن الكريم في عدة آيات ذكر فيها لفظ الكتاب أو ما في معناه قال تعالى: ((هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ)) [١] .

وابتداءاً من العصر الاسلامي الاول الى يومنا هذا كان القرآن الكريم يمثل كتاب التربية الاول والاوحد وعلى مختلف الصعد الاخرى حين لم تكن التربية المدرسية بالمفهوم الضيق، وانما كانت تربية شاملة في المسجد والمنزل والميادين الاخرى في كل لحظة من لحظات الليل والنهار .

ويتبين ما للكتاب والقراءة من منزلة حينما قبل سيدنا رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) الفداء من اسرى بدر مقابل تعليمهم المسلمين القراءة والكتابة ، مع انه كان بأمس الحاجة الى المال بعد الهجرة ادراكاً منه بقيمتها فهما اساس الحضارة بهما تدون العلوم وتحفظ ثمرات العقول وتسهل عملية التعليم والتعلم . والى جانب القرآن الكريم الذي شكل الرافد الاول للتعليم فضلاً عن السنة النبوية . نجد الاهتمام منصباً على علوم اللغة وادابها وكانوا يحفظون اولادهم الاشعار الجميلة التي تعذب السنتهم ، وتحثهم على المكارم لما فيها من مضامين تربوية واجتماعية . فقد قالت السيدة عائشة (رضي الله عنها) "علموا أولادكم الشعر تعذب ألسنتهم"[٢].

وكان الكتاب وما يزال يشكل موضع اهتمام الادباء والكتاب والشعراء والمثقفين والمبدعين بوصفه الاداة التي يتم من خلالها تجسيد ماضي الامة وحاضرها ومستقبلها فهو حصيلة الفكر الانساني فالحاضر والمستقبل لا ينفصل عن ماضي الامة . والكتاب هو الذي يضم بين دفتيه العلوم والمعارف والخبرات للافادة منها في بناء المجتمع وجعله قوياً موحداً ووضع تلك العلوم في اطار مناهج يتم تقديمها الى المتعلمين ، ولذلك قال الامام علي (عليه السلام): "قيّدوا العلم مرتين" [٣] وذلك حفاظاً عليه من الضياع .

---

١ – الجمعة / ٢ .

٢ – ابن عبد ربّه ، أبي عمر احمد بن محمد الأندلسي . **العقد الفريد** ، ج ٢ ، ص٧ ، شرح أحمد أمين وأحمد الزين وابراهيم الأبياري ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٥٦.

٣ – الخطيب ، البغدادي . **شرف أصحاب الحديث** ، ص٨٩ ، تحقيق محمد سعيد ، مطبعة جامعة أنقرة ، ١٩٧٠ .

ولذلك أهتمت الدول المتقدمة بالكتاب ، وأولوه عناية كبيرة تقرب من حد التقديس ، والتبجيل ، ولا سيما في النظرة القديمة للمنهج الذي بقيت فيه المعرفة وحدها تتربع على العرش ، درس المنهج القديم ، الذي كان يصور بقاء المجتمعات مرهون بتلك المعارف المكتسبة في المنهج . من اجل المحافظة على التراث الثقافي الذي هو الغاية والهدف الاسمى من التربية ، وهو جمع التراث وتيسير نقله للآخرين .

أهمية الكتاب المدرسي للمدرسين وعلاقته بهم :

١- يوفر الكتاب تنظيماً مناسباً للمادة الدراسية، يهتدي به المدرس في إعداد الخطط السنوية واليومية وتنظيمها، ويتخذ منه أساساً لتلبية حاجات الطلبة.

٢- يزود المدرس بأساسيات المعرفة اللازمة من حقائق ومفاهيم وتعميمات وقيم، ويرشده إلى المصادر والمراجع النافعة للاستزادة على وفق المنهج.

٣- ييسر عملية وضع واجبات محددة للطلبة ليقوموا بها بأنفسهم ، بفصل ما يحتوي من أنشطة كالأسئلة والتمرينات والقراءات الخارجية.

٤- قد يقترح طرائق تدريس مناسبة، أو في الأقل يوحي بها، كأن يشير إلى ضرورة أن يقرأ الطلبة نصاً، ثم يستنبطون منه حقائق معينة، أو أن يقوموا بعقد موازنات، أو أن يجيبوا عن أسئلة تقتضي البحث والاستقصاء.

٥- يقدم الكتاب المدرسي إطاراً عاماً للمقرر الدراسي، كما تصوره واضعوا المنهج محققاً للأهداف المرغوب فيها، وبالنتيجة فإن المدرس في تدريسه يعمل في إطار محدد سلفاً، مما يسهل عليه أمر تحديد أهداف درسه، والتفكير في أنواع وسائل التعلم، وتحديد الزمن المناسب لكل وحدة دراسية، فضلاً عن اختيار القراءات الخارجية المناسبة.

٦- يساعد الكتاب المدرسي الجيد في تعرف مستوى نمو الطلبة، فيخطط المدرس للعمل على وفق هذا المستوى، ولاسيما في مجال الفروق الفردية بين الطلبة.

أهمية الكتاب المدرسي للطلبة :

١- يقدم الكتاب قدراً مشتركاً من الحقائق والمعلومات التي يجب أن يلم بها جميع الطلبة، ويفسح لهم المجال، على وفق قدراتهم العقلية، للبحث والإطلاع، ويقدم من ألوان المعرفة ما يتناسب ومستوى الطلبة، فيبسط الخبرات للصغار، ويلجأ إلى التفصيل والاستطراد للكبار، مما يساعدهم على الفهم وتنظيم الأفكار.

٢- يساعد الطلبة على فهم المادة الدراسية وربطها ببعضها ، ومن ذلك ربط الماضي بالحاضر، وربط النتائج بالأسباب .

٣- للكتاب المدرسي قيمة كبيرة في المراجعة والتطبيق ، ذلك أن قراءة الموضوع من الكتاب بعد الدرس تسد الثغرات التي قد يتركها المدرس بين أجزاء الدرس ، فتكمل المعلومات ، وتسهل المراجعة.

٤- يعد الكتاب المدرسي أداة فاعلة في تنمية مهارات الطلبة في القراءة والدراسة، التي تتضمن أيضاً السرعة والفهم والتحليل، وربط الحقائق بالموضوع، أو المشكلة مدار البحث، والتمييز بين الحقائق الأساسية والثانوية، وتنظيم المعلومات والأفكار وعرضها. ولما كان الكتاب المدرسي في حوزة جميع الطلبة، فإنه سيصبح الأداة الرئيسة التي تنمو باستخدامه ومصاحبته مهارات الطلبة في القراءة.

٥- يحتوي الكتاب المدرسي قدراً من المعلومات والحقائق والقيم والاتجاهات التي تم انتقاؤها بعناية لتحقيق أهداف المنهج، ومن بينها مساعدة الطلبة على تكوين اتجاهات سليمة، واكتساب المهارات اللازمة.

وعلى الرغم من أهمية الكتاب المدرسي للمدرس والطلبة، فإنه لا ينصح بالاعتماد الكلي عليه ، أو تشجيع الطلبة على حفظ محتوياته، بل ينبغي حث المدرسين والطلبة على تنويع مصادر التعلم والاستعانة بها في كتابة التقارير والأبحاث. وعقد الموازنات بين مادة الكتاب وغيره من المصادر .

أهداف استعمال الكتاب المدرسي :

إنّ استعمال الكتاب المدرسي استعمالاً فعالاً يحقق الاهداف التعليمية الاتية :

١- يثري تعلم الطلبة ويعززه .

٢- يساعد الطالب على إدراك بيئة المادة النفسية والمنطقية المفاهيمية .

٣- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

٤- يوفر الدافعية للتعلم ويعززها .

٥- يساعد الطلبة على اكتساب العادات الدراسية السليمة .

٦- ينمي قدرة الطالب على التفكير بكل انواعه ومستوياته .

٧- يلبي حاجات الطلبة الخاصة التربوية والتعليمية .

المنهاج والكتاب المدرسي

معايير الكتاب المدرسي الجيد :

يشتمل الكتاب المدرسي الجيد الميسر للتعلم على المكونات والمواصفات الاتية :

اولاً : المقدمة :

١- تخاطب المقدمة كلاً من المدرس والطالب .

٢- تشتمل على الاهداف العامة التي سيحققها الكتاب لدى الطالب .

٣- تعرف بالكتاب تعريفاً عاماً من حيث عدد وحداته وموضوعاته .

٤- تقدم الارشادات المساعدة على تعلم الكتاب .

٥- تبين المبادىء النفسية والتربوية التي روعيت في تألفيه .

ثانياً : الأهداف :

١- ان تُظهر فلسفة المجتمع .

٢- أن تكون مادة الكتاب ممثلة لمفردات المنهج .

٣- أن ترتبط الأهداف التعليمية في الكتاب بالاهداف التربوية العامة .

٤- أن تكون الأهداف واضحة ودقيقة .

٥- أن تلائم الأهداف التعليمية مستويات الطلبة .

ثالثاً : المحتوى :

١- أن ينظم محتوى الكتاب في وحدات دراسية مختلفة .

٢- أن يتناول موضوع (الدرس) مفهوماً عاماً يحتوي على عدد من المفاهيم الفرعية.

٣- أن ينهي الدرس بعدد من الاسئلة التقويمية الذاتية .

٤- ان يمهد لكل وحدة بمقدمة قصيرة .

٥- ان يتضمن الامثلة والتجارب المناسبة .

٦- اتصاف مادة الكتاب بالحداثة والدقة العلمية .

٧- أن تراعي مادة الكتاب البيئة المحلية .

٨- أن تراعي المادة الدراسية الجانب التطبيقي العملي ما امكن ذلك .

رابعاً : العرض ولغة الكتاب :

١- أن يخلو محتوى الكتاب من الاخطاء العلمية .

٢- أن يتوافر عنصر التشويق في عرض الموضوعات .

٣- أن يخلو محتوى الكتاب من الحشو والتكرار .

خامساً : الاسئلة :

١- أن ترتبط الأسئلة المستعملة في الكتاب بأهداف الدرس .

٢- أن تكون الأسئلة متنوعة وفاعلة وموضوعية .

٣- أن تراعي الأسئلة الفروق الفردية بين الطلبة .

٤- أن تصاغ أسئلة الكتاب بعبارات واضحة .

سادساً : الإخراج :

١- ان يتناسب حجم الكتاب مع مستوى الطلبة .

٢- ان يكون الغلاف جذاباً .

٣- ان تُشَكَّل كلمات الدرس شَكْلاً تاماً .

٤- ان تستعمل في الكتاب حيل الإخراج المؤثرة ، مثل تنويع حجم الحروف ، وشكلها ، وتوظيف الألوان .

المواصفات الخاصة بكتب اللغة العربية :

يجب ان تتسم كتب اللغة العربية بمواصفات خاصة تميزها عن أي كتاب اخر وهي :

١- يجب ان يكون هناك ربط بين محتوى الكتاب ، وبين الكتاب المدرسي لفروع العلوم الاخرى ، استناداً الى وحدة المعرفة وتكاملها .

٢- تعظم قيمة الكتاب كلما احسن الاستشهاد بالآيات القرآنية والاحاديث النبوية الشريفة في الموضوع المذكور .

٣- ينبغي ان يعمل الكتاب على ربط الطلبة بالمواقف الحياتية التي يواجهها ، وهذا من شأنه ان يعزز الاعتقاد لدى الطلبة بالقدرة على معالجة شؤون الحياة كافة .

٤- يفترض ألا يكون هناك تناقض بين الآراء التي تدرس في أكثر من صف أي لا يصح ان يتضمن الكتاب المدرسي لصف معين آراء مناقضة لما سبق ان تعلمه الطلبة في صف آخر .

طرائق تأليف الكتاب المدرسي :

١- طريقة التكليف : تقوم الجهات المتخصصة بتكليف فرد او اكثر بتأليف كتاب مدرسي في موضوع معين لصف معين، مما يضمن توفير الاختصاصات المتنوعة اللازمة لكل كتاب مدرسي من بين خيرة الكتب المؤلفة.

ومن بين النقاط التي توجه الى هذه الطريقة الاقتصار على تكليف عدد محدد من المؤلفين مما يحول دون النمو المهني لبعض المؤلفين الناشئين ، ومن الانتفاع بكفاياتهم العلمية .

٢- طريقة المسابقة : وبموجب هذه الطريقة تقدم المؤسسات والافراد بعروض التأليف التي تثبت الخبرات العلمية ، والمهنية لمن سيقومون بالتأليف . وتنبع قوة هذه الطريقة من انها تشجع التنافس بين المؤلفين ، والمؤسسات وتعطي كلاً منهم فرصة متكافئة لما يعطى للاخرين، لكنها قد تعيق كبار المؤلفين من الاسهام ، لانهم يرفضون الدخول في مسابقة غير مضمونة .

٣- طريقة الاختيار : تأخذ الجهة المعنية على عاتقها مهمة اختيار كتاب معين من بين الكتب المطروحة في السوق ، إلا أن هذا الاختيار لا يضمن توفير اكفأ المؤلفين المشتركين في تأليف الكتاب المدرسي .

ويتجه حالياً الى مشاركة عدة أشخاص في تأليف الكتاب المدرسي :

- إشراك المتخصصين في العلوم او المواد الدراسية لفهمهم لها واطلاعهم على تطوراتها ، ومعرفتهم بكيفية التأليف فيها .

- إشراك مستعملي الكتاب المدرسي من المعلمين ، والمشرفين لاتصالهم بالطلبة ، وتقديرهم لما يناسب قدراتهم وأذواقهم وما يمكنهم تقبله من مادة وما يواجهون من صعوبات في دراستها .

- إشراك المتخصصين في التربية وعلم النفس لمعرفتهم بخصائص الطلبة واصول التعليم وطرائق التدريس السليمة ووسائل الإيضاح المناسبة . والوسائل التعليمية المناسبة . والإخراج والطباعة .

ومهما كانت الطريقة المتبعة في التأليف فان شخصية المؤلف وقدرته العلمية تتحكم الى حد كبير في جودة الكتاب ، وينبغي ان يكون المؤلف من اهل الاختصاص في فروع المعرفة التي يبحث فيه الكتاب . والتخصص العلمي وحده لا يكفي اذ يحتاج المؤلف الى دراية في الطريقة التي تعرض المعلومات في الكتاب . وهذا يستدعي ان يكون المؤلف خبيراً في التربية ملماً بمبادئ التعلم ، ومن هذا المنطلق ، فانه ينصح ان يشترك في تأليف الكتاب المدرسي الواحد مجموعة من المؤلفين بحيث تجتمع فيهم الدراية بالقضايا التربوية والعلمية وعلم النفس والتخصص العلمي الدقيق .

ومهما يكن من أمر، فإن هناك شروط عامة يشترك فيها الكتاب المدرسي سواء في اللغة العربية أو أي كتاب أخر، وهذه الشروط هي:

- أن تكون الفلسفة التربوية الموجهة له واضحة وملائمة لروح العصر.

- وضوح الأهداف: إذ أن تحديد الأهداف ووضوحها يعين كل من المدرس والطالب التعامل مع المضمون بصورة أفضل.
- أن تكون الاتجاهات المضمنة في الكتب المدرسية مرغوباً فيها. تتوافق والفلسفة التي يــؤمن بها المجتمع.
- أن يسهم في مستواه وتنظيمه وأسلوب عرضه في تحسين المنهج المدرسي.
- أن يحرص على جعل خبراته مرتبطة بالحياة وممكنة التطبيق.
- لا يوضح مادته بالكتابة فحسب، وإنما بالصور والرسوم والخرائط كلما وجدت ضرورة لذلك.
- أن يراعي في محتواه وطريقة عرضه مستوى نضج الطلبة، ومطالب نموهم في الصف الذي أعد له.
- أن يستثمر ميول الطلبة وخبراتهم لحثهم على التفكير في مادته وعلى السعي لتحصيلها.
- أن ينمي قدرات الطلبة القرائية ويحفزهم على الاستزادة من مادته.
- العناية بالإخراج الفني: بمعنى أن يكون أنيق المظهر واضح الحروف والكلمات، ومن الأمور المتعلقة بالإخراج الفني:
- خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والطباعية.
- جودة الورق.
- جودة الغلاف ونوعيته من حيث السمك والمتانة.
- جودة الرسوم والنماذج والصور التوضيحية.
- وجود مسافات كافية بين الأسطر.
- ملاءمة قياس الحروف الطباعية لأعمار الطلبة.

العوامل المؤثرة في تأليف الكتاب المدرسي :

يختلف الكتاب المدرسي عن باقي الكتب من حيث وجود مجموعة من العوامل التي تحــد من حرية المؤلفين وتؤثر على طريقة تأليفهم له ، وهي:

١- الجهة المسؤولة التي تطلب تأليفه ، ولها حق قبول أو رفض تدريسه او تعديله .
٢- المفردات المنهجية المقررة التي يتم تأليف الكتاب بموجبها .
٣- مستوى نضج خبرات الطلبة ومعلوماتهم .
٤- نظام الاختبارات المعمول به في المدارس التي يدرس فيها الكتاب.
٥- المواصفات الرسمية التي تشترط الجهة التعليمية المسؤولة توافرها في الكتاب .

٦- الرقابة على الكتاب من الجهة التعليمية المسؤولة، وفي بعض الدول من الجهات الدينية او الاقتصادية .

٧- المنافسة التجارية بين دور النشر وهي شائعة في الدول التي تطبق النظام اللامركزي ، حيث يكون لكل مدرسة حرية اختيار كتبها المدرسية .

المصادر :

١. الوكيل ، حلمي احمد ، ومحمود حسين بشير الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، ص٢٠-٢١ ، دار الفكر العربي للطبع والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠١ .

٢. هندام ، يحيى حامد ، وجابر عبد الحميد جابر . المناهج أسسها ، تخطيطها ، تقويمها ،، ١٣-١٥ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٤ . (مع التصرف)

٣. مرعي ، توفيق احمد ، واحمد بلقيس . الميسر في علم النفس الاجتماعي / ص١٥٤، عمان – الأردن ، مطبعة دار الفرقان ، ١٩٩٦

٤. حافظ ، محمد علي ، تطور السياسة التعليمية في الوطن العربي ، ص٨٣ ، دار الكشافة للنشر والطباعة والتوزيع ، بيروت ، القاهرة ، بغداد ، ط١ ، ١٩٦٧.

٥. ابراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة . المناهج المعاصرة ، ص٧٠ ، ط٩ ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، ١٩٩٠ .

٦. مرعي ، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة . المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأساسها وعملياتها ، ص٧٩-٨٢ ، ط١ ، دار الميسرة للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ .

٧. بشارة ، جبرائيل . المنهج التعليمي ، ص٣٤٨-٣٥٠ ، ط١، دار الرائد العربي ، ١٩٨٣.

٨. الترمذي ، محمد بن عيسى بن سورة . سنن الترمذي ، ٢١ / ١٢٥٩، تحقيق : أحمد محمد شاكر ، دار أحياء التراث العربي- بيروت ، ب.ت .

٩. البخاري ، محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ) . صحيح البخاري ، ص٧١٣٨ ، دار الفكر، بيروت ، (١٤٠١هـ - ١٩٨١م) .

١٠. الجمعة / ٢ .

١١. ابن عبد ربّه ، أبي عمر احمد بن محمد الأندلسي . العقد الفريد ، ج ٢ ، ص٧ ، شرح أحمد أمين وأحمد الزين وابراهيم الأبياري ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٥٦.

١٢. الخطيب ، البغدادي . شرف أصحاب الحديث ، ص٨٩ ، تحقيق محمد سعيد ، مطبعة جامعة أنقرة ، ١٩٧٠ .