المنهاج التربوي

مفهومه، خصائصه، عناصره، أسس بنائه وتنظيماته

الدكتور/ محمود الحمضيات

2021/2020م

مسلسل	الموضوع	الصفحة
1.	**الفصل الأول: المفهوم والخصائص**	3
	- المنهج ومكانته في النظام التربوي	3
	- أهمية المنهاج	4
	- أهمية المنهاج التربوي للفرد والمجتمع	4
	- مفاهيم وقضايا أساسية في المنهاج التربوي	7
	• **مفهوم المنهاج التربوي**	10
	- المفهوم التقليدي للمنهاج	11
	- أهم خصائص المنهاج بمفهومه التقليدي	13
	- المبادئ التي يقوم عليها المنهاج التقليدي	16
	- المفهوم الحديث للمنهاج	17
	- خصائص المنهاج الحديث	18
	- مميزات المنهاج الحديث	20
	- العوامل المؤثرة في مفهوم المنهاج التربوي	29
2.	**الفصل الثاني : مكونات المنهاج**	42
	• **الأهداف**	43
	- مصادر اشتقاق الأهداف	47
	- تصنيف الأهداف السلوكية	65
	• **محتوى المنهاج**	89
	- مفهوم المحتوى	90
	- تصنيفات محتوى المنهاج	91
	- تنظيم محتوى المنهاج	103
	• **الخبرات التعليمية والأنشطة**	109
	• **الأنشطة التربوية**	120
	- الأنشطة الصفية	120
	- الأنشطة اللاصفية	121
	- أهمية الأنشطة الصفية واللاصفية	121
	- شروط الأنشطة اللاصفية الجديدة	122
	- أهداف الأنشطة الصفية واللاصفية	123
	- أنواع الأنشطة الصفية	124
	• **تقويم المنهاج التربوي** 4	128
	- وظائف عملية تقويم المنهاج التربوي	136
	- شروط وخصائص التقويم الجيد	140
	- خطوات إجراء عملية التقويم	143

	- أنواع التقويم	146
3.	**الفصل الثالث : أسس بناء المنهاج وتنظيمه**	155
	• الأسس الفلسفية للمنهاج التربوي	156
	• الأسس النفسية للمنهج	189
	• الأسس المعرفية للمنهاج	195
	• الأسس الاجتماعية للمنهاج	201
	• تنظيمات المنهاج	205

الفصل الأول

المفهوم والخصائص

الفصل الأول

المنهاج ومكانته في النظام التربوي

ينظر إلى التعليم على أنه تعليم كلي ، يؤدي إلى تحرير الإنسان وتعظيم إسهاماته في التنمية المضطردة، فالبشرهم هدف التنمية ووسيلتها وتتضمن تمكينهم من تحسين نوعية حياتهم، وهذا لا يمكن أن يتحقق بدون أن يسعى التعليم إلى تحرير كل من الفرد والمجتمع من كافة أشكال العبودية، فمن الضروري أن يبنى التعليم على علم نفس واسع الإدراك للوعي الإنساني، حيث تتكامل جميع الجوانب الخاصة بالطفل من الجسم والأحاسيس والفكر والانفعال والخيال والحدس والروح في تركيبة متناغمة للحرية والمسئولية، التصرف والسلوك العملي، العقلانية والإبداع، التحدي والاسترخاء، الاعتماد على النفس والاعتماد المتبادل إنه ليس فقط تعليم عقلاني يجعل الناس ببساطة أكثر أنانية، إنه تعليم للقلب.

أهمية المنهاج التربوي:

يحتل المنهج التربوي موقعاً استراتيجياً حساساً في العملية التعليمية عندما ينظر إلى التخطيط التربوي من منظور الجودة والنوعية، لأنّه الترجمة العملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع، فأفضل مدخل وخير وسيلة لإصلاح التعليم وتجديده هو تحسين المناهج وتجديدها وتطويرها بمفهومها الشامل. ومن هنا أصبحت دراسة المناهج وتخطيطها وتطويرها عملية جوهرية تتم في ضوء قيم فلسفية واجتماعية وسياسية وحضارية مستمدة من المجتمع الذي تخدمه المؤسسة

التعليمية، ومن تطلعات وحاجات البيئة ومتطلبات تنميتها، ومن علاقة المجتمع بالمجتمعات الأخرى والعالم الذي أصبح قرية صغيرة. لذلك فقد أولت دول العالم المتقدمة والنامية منها المناهج عناية فائقة وخاصة، وتعاملت أغلبها مع المنهاج على أنّه منظومة جزئية من النظام الأكبر، وهو النظام التربوي الذي يتكون من مكونات رئيسة متفاعلة تفاعلاً تبادلياً (الأهداف التربوية، المحتوى، استراتيجيات التعليم والتعلم، والنشاط المدرسي، وعملية التقويم والتغذية الراجعة)، وأنّ هذه المنظومة (المنهاج) لها مدخلات وعمليات تحويل ومخرجات، وتتأثر تأثراً عضوياً ومباشراً بمناخ وثقافة المؤسسة المدرسية (القيم، الاتجاهات، المعنويات، والأولويات، العلاقات الإنسانية وأنماط السلوك، درجة المرونة، درجة المركزية، التواصل، العمليات الإدارية،...)، كما تتأثر بالبيئة المحيطة التي تتضمن كافة العوامل الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتشريعية والقانونية والتكنولوجية، وما يحدث فيها من تغيرات، وما يستجد فيها من متغيرات، فيشمل المنهاج مجمل خبرات المتعلم التربوية التي يمارسها داخل المدرسة وخارجها.

فالمنهاج التربوي يتأثر بعوامل كثيرة يعتريها التغير كلّ يوم في عالمنا المعاصر، فتعريف المنهاج التربوي من وجهة النظر التربوية مرن قابل للتعديل والتطوير بناء على نتائج الدراسات والبحوث والتطورات العلمية والتكنولوجية السريعة، وخصوصاً في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، وفي شبكات المعلومات الدولية كالإنترنت وغيرها التي أثّرت وسوف تؤثر مستقبلاً بشكل أوسع وفعال في التربية، وبشكل خاص على المنهاج التربوي كمنظومة، إضافة إلى العولمة وما يرتبط بها من آثار متنوعة على الجوانب المختلفة في المجتمع.

أهمية المنهاج التربوي للفرد و المجتمع:

يفسر المنهاج التربوي فلسفة مجتمع ما لذا فهو يعد المعبر لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة ومن حوله أيضا تتصارع الآراء وتتضارب الأفكار ويحتدم الجدل بين رجالات التربية والمهتمين بشئون التعليم والمختصين من جهة وبين رجالات السياسة والاقتصاد من جهة ثانية وهذا لا يعنى أن مناهج التعليم ليس لها أهداف واضحة محددة فالمناهج توضع بناء على دراسات دقيقة تهدف إلى إعداد المواطن الصالح إعدادا شاملا ومتكاملا من النواحي العلمية والجسمية والخلقية فهي عمل إنساني يعتريه النقص أحيانا فهو فى حاجة مستمرة إلى التعديل والتطوير ليواكب متطلبات العصر وليتناسب مع تقدم العلم. ويمكن تلخيص أهمية المنهاج التربوي للفرد والمجتمع فيما يلى :

1- االمنهاج هو الوسيلة لبلوغ فلسفة التربية:

يقوم المنهاج التربوي بعكس فلسفة التربية والتي هي أصلا جزء من فلسفة المجتمع فهو الوسيلة التي تعكس الاتجاهات التربوية وما يطرأ على فلسفة المجتمع من تغييرات .

2- المنهاج التربوي بالمعنى الحقيقي هو تطور تاريخي:

ويعنى ذلك أن تغير المنهاج يحدث على امتداد فترة من الزمن فهو ليس نموا طارئا سريعا ويتم في فترة قصيرة حيث إن التعديلات والتغييرات في الفلسفة التربوية ليست وليدة اللحظة وإنما التغيرات التي تحدث في العادات تحدث بصورة بطيئة وبالتالي فإن التطبيقات والممارسات التي تنجم عن التعديلات والتغييرات في الفلسفة التربوية تنمو أيضا ببطء وبعامة فإن التحويرات في المنهاج لا تحدث بسرعة تفوق ما يحدث في المجتمع من تغيرات ،حتى لا يحدث تناقض بين القيم التربوية وكل من القيم المادية للمجتمع من جهة والقيم المعنوية لأفراده.

3- المنهاج التربوي يبين ويوضح باستمرار أثر النظريات التربوية المتضاربة

هناك اتجاهان أساسيان يمثلهما التقدميون والتقليديون فما يقدمه التقدميون والتقليديون (الأساسيون) من أفكار إنما يبين أهمية اختبار الذات ويعبر عن موقف سليم فإذا كان التقدميون يقترحون أفكارا ومقترحات تهدف إلى تحسين وتطوير الأساليب التربوية فإن الأساسيين ينادون بإبطاء التغير السريع والذي قد يؤدى لحدوث خلل بقيم المجتمع ، ورغم هذا الاختلاف بين الاتجاهين فإنهما يتفقان على مصلحة التلاميذ باعتبارها أهم هدف يسعيان إلى تحقيقه .

4- التباين الواسع في الحاجات والمهارات والقدرات بين التلاميذ:

فالمنهاج التربوى يقلص الفجوة فى التباين فى قدرات التلاميذ فلقد أدى التباين في حاجات ومهارات وقدرات التلاميذ والذي يزداد إلى تغييرات وتعديلات في المنهاج التربوي وربما يتبعها إحداث تغييرات إدارية وتنظيمية يصاحبها تغييرات جذرية في المناهج.

5- المنهاج التربوي ليس ملكا لفئة من التربويين فقط:

بالرغم مما يملكه المعلمون والإداريون من خبرات تربوية فإنهم غير قادرين وحدهم على بناء المناهج فلا بد من مشاركتهم لذوى الكفاءة العلمية في شتى المجالات وكذلك المختصين في المؤسسات المختلفة من أخصائيين في علم النفس ورجالات الاقتصاد والسياسة حتى يمكن الوصول إلى قرارات صائبة تتعلق بإضافة فعاليات معينة على البرامج المدرسية.

6- توحيد المناهج على جميع المستويات:

لكل مجتمع خصائصه التي تميزه عن غيره من المجتمعات فله بيئته وعاداته وتقاليده وتراثه الخاص به وعليه فإن تعاون مؤسسات المجتمع مع المدرسة يعتبر أمرا فى غاية الأهمية لبناء برنامج موحد يلبى حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والدينية لذا فإن هذا التعاون سيثمر في بناء منهاج يفي بأغراض جميع المستويات على المستوى المحلى.

7- التجارب التربوية لها تأثيرها الإيجابي :

غالبا التجارب التربوية والدراسات التقويمية غير التقليدية التي تجرى في المناهج تلفت النظر إلى الحاجة إلى نوع من التغيير فالتغيير لا يسبب ضررا للمتعلم ولا يحدث ضررا في فاعلية العملية التربوية إذا بنى على دراسات متعمقة وهادفة.

مفاهيم وقضايا أساسية في المنهاج التربوي

- **علاقة المنهاج بالثقافة:**

لقد أدت الحركة النقدية في التربية في أوروبا إلى ظهور مفهوم المنهاج الخفي حيث يتعلم التلاميذ الكثير من القيم والاتجاهات والممارسات الاجتماعية خلال حياتهم المدرسية والتعامل مع زملائهم وتعليمهم دون أن يكون ذلك وارداً في أهداف المنهاج الرسمي، بل قد يكون بعض ما يتعلمه التلاميذ في هذا الإطار متعارضاً مع الأهداف الاجتماعية المعلنة.

- **تنمية القيم الشخصية القومية:**

تحتل القيم مكانا محورياً في الجوانب الوجدانية إذ إنها تشكل أحكاماً معيارية تكتسب أهميتها من حيث كونها دوافع قوية للسلوك الإنساني ومن حيث تشكليلها لاختيارات البشر، كما توجد علاقة جدلية بين القيم الاجتماعية والنسق الاجتماعي من جهة وغيره من الأنساق الأكبر مما يؤدي إلى اتخاذ القيم صوراً مختلفة وإلى تغيير بعضها في المدى الزمني البعيد نسبياً وهنا تبرز الوظيفة المحافظة للتربية والتي تتمثل في إعادة إنتاج الثقافة الاجتماعية القائمة.

يفترض أن تساعد مناهج التعليم الأفراد في تفاعلهم مع المجتمع وفي الوفاء ببعض احتياجاتهم الثقافية للعيش في هذا المجتمع ولا تنجح في تحقيق هذا مناهج المواد الدراسية المنفصلة فيما سنتناوله لاحقا.

بعض الارتباطات بمناهج التعليم:

يرتبط تحرير الإنسان بتمكينه من الوصول إلى المعرفة بصورة مستقلة والتفاعل معها ونقدها وتوظيفها في حل المشكلات الآنية والمستقبلية، بما يؤدي إلى الوعي المعرفي والاجتماعي والإنساني فإن من الارتباطات الهامة ما يلي:

1- يأتي التعلم الذاتي واكتساب مهاراته، ضمن الأهداف المحورية للتعليم.
2- النقد متطلب أساسي لتنمية الإبداع ولتطوير بنية المجتمع والفرد ذاته وأخذ جوانب ممارسة الحرية والانتقائية، فلم يعد الإبداع ترفا وإنما ضرورة لكل من الفرد والمجتمع.

3- تزداد فرص تبني سياسات لتنمية الإبداع بالنظر إلى تعدد الذكاوات حيث لم تعد توجد صورة واحدة للذكاء أو نسبة ذكاء (تلازم الفرد طوال حياته)
4- لم يعد هناك انفصال بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية وتطبيقاتها التكنولوجية، حيث إن مصطلح (المعرفة) يلخص جميع هذه المعاني، ومن هنا لم يعد التعامل مع المعرفة خارج إطار تطبيقاتها يحمل معنى أو قيمة.
5- من المتطلبات الأساسية للتعلم في هذا الإطار توفير بيئة تعليمية في جميع المواقف التعليمية تؤدي إلى مشاركة المتعلمين الفعالة في التعلم وإلى شعورهم بالبهجة والمتعة في الاستزادة من المعرفة والتفكير الإبداعي.

والطبيعي أن ربط مناهج التعليم بالحياة وتكامل هذه المناهج فيما بينها وبين الحياة العملية والجدية في مواجهة الأمور والانطلاق في التصدي لقضايا التعليم من رؤية شاملة لاحتياجات المجتمع.

مفهوم المنهاج التربوي

***<u>المعنى اللغوى:</u>**

يرجع الأصل اللغوي لمصطلح المنهج إلي الجذر اللغوي نهج والنهج والمنهج والمنهاج:الطريق الواضح ونهج الطريق أبانه وأوضحه .ونهجه أيضاً سلكه .

والمنهاج : الطريق الواضح ، واستهج الطريق، صار نهجاً وفي حديث العباسي: لم يمت رسول الله (صلي الله عليه وسلم) حتي تركككم علي الطريق ناهجة ، أي واضحة بينة.

ونهجت الطريق: أبنتة و أوضحته، يقال : اعمل على ما نهجته لك ونهجت الطريق سلكته وفلا يستنهج سبيل فلان : أي يسلك مشكلة .

أما المعنى باللغة الإنجليزية فالكلمة الدالة على المنهاج , **curriculum**وهى كلمة مشتقة من اللاتينية وهناك كلمة أخرى **Syllabus** وهى كلمة المقرر وتعنى كمية المعرفة التي يطالب المتعلمين بدراستها وتعلمها خلال عام دراسي ، أما مفهوم منهاج فهو أعم وأشمل من ذلك إذ إنه يشمل المعرفة والتي نطلق عليه المحتوى التعليمي ،والأنشطة التعليمية التي تساهم في تنفيذ المحتوى كما يتضمن الأهداف المرسومة من تعلم المحتوى ويتضمن التقويم للتأكد من تحقيق الأهداف فيما سنناقشه لاحقا.

المفهوم التربوي للمنهاج:

أما المعني التربوي (الاصطلاحي)فلقد اختلف المربون في تعريفاتهم متأثيرين بالفلسفات والأسس المعتمدة في بنائه وتبعاً للأبحاث التربوية وللتطورات العلميةالتي لحقت بالعملية التعليمية بصفة عامة والمنهاج بصفة خاصة فمنهم من رآه (المنهاج)بصورته التقليدية.

والمنهاج في الأصل يعني كل ما تقدمه المؤسسة التعليمية إلي طلبتها من أجل تحقيق وظيفتها وأهدافها بحسب خطتها لتحقيق تلك الأهداف، فمفهوم المنهاج يرتبط بالعملية التربوية بأكملها وأهدافها ولما كانت أهداف التربية تغيرات وتطورات تبعاً لما طرأ على التربية من تغير في الفلسفة التي تستند إليها العملية التربوية فلقد تغير مفهوم المنهاج ، فأصبح للمنهاج مفهومان :

الأول : يرتبط بمفهوم التربية القديم والتي كانت تشدد على المعرفة وحشو أدمغة المتعلمين بها وكان دور المعلم تقل هذه المعرفة لطلبته لحفظها واسترجاعها وهذا هو المنهاج القديم .

الثاني : ويرتبط بمفهوم التربية الحديث والتي ظهر بعد تراكم المعرفة والخبرات فلم يعد الاهتمام بالمعرفة وحفظها واسترجاعها كافياً لمواجهة متطلبات الحياة لذلك نادي كل من جان جاك روسو وتسبالوزي بالتربية الطبيعية حيث ناديا بأن عالم الصغار يجب أن يكون مختلفاً عن عالم الكبار حتى ظهرت التربية التقدمية التي اعتبرت أن المعرفة ليست هدفاً في حد ذاتها ، ولم يعد الطالب متلقنا سلبياً وان دور المعلم ليس ملقنا وأن الكتاب المدرسي ليس المصدر الوحيد للمعرفة إنما هناك مصادر أخرى لتحصيل المعرفة وأطلق على هذا المفهوم الحديث للمنهاج.

وسنتناول مفهومي المنهاج بشيء من التفصيل:

أ.المفهوم التقليدي للمنهاج:

تأسس مفهوم المنهاج القديم على مفهوم التربية اليونانية القديمة التي كانت تري أن المعرفة ذاتها تؤدي إلي تعديل السلوك لذلك فالمنهاج عندهم بني على نظرية المعرفة والتي ترى أن كلما زودنا المتعلم بالمعارف فإنه يدرب عقله وينمى ذكاءه لذا فالمعرفة هي الأساس وأن دور المعلم هو نقل هذه المعارف بعد توضيحها وتفسيرها.

لذلك يعني المفهوم التقليدي عند فريق التربويين الذين يؤمنون بالمنهاجالتقليدي ما يلي:

- المواد الدراسية التي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة وهو:

- ما يقرر من معرفة يهدف إلي تهيئة واستعداد المتعلمين لتجاوز الامتحانات.

-تنظيم المفردات الدراسية يتم من خلال إكساب المتعلم مجموعة من المعلومات والخبرات التي تمكنه من أداء مهام عمل معين.

- يقتصر دور المدرسة على تقديم ألوان المعرفة وحشو أذهان التلاميذ من خلال مقررات دراسية حتى غدا الكتاب المقرر هو المنهاج.

- يهمل المنهاج بمفهومه التقليدي الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية والوجدانية.وبهذا المفهوم فقد غلبت الحياة المدرسة الجافة على أذهان المتعلمين مما

سبب اتجاهات سلبية عند المتعلمين للدراسة وحدوث عملية ضعيفة للتعليم والتعلم مما لا يتناسب مع الجهد والوقت والتكلفة.

ويطلق عليه المفهوم القديم أو التقليدي أو الضيق ويشير إلي أن المنهاج عبارة عن المواد الدراسية أو المقررات أو المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المؤسسة التربوية (المدرسة) على إكسابها للتلاميذ.

ويطلق عليه أيضاً الأنموذج التقليدي للمنهج وتتميز أهم ملامح هذا الأنموذج فيما يلي:

أ- يوجه اهتماماته الرئيسية إلي المعرفة (بمفهومها التقليدي) ويتناولها مجزاة في صورة مواد دراسية وفروع.
ب- يبني بصورة أو بأخرى على الاعتقاد بأن كثرة المعارف تؤدي إلي تدريب العقل وتنمية الذكاء وتعديل السلوك.
ت- تعتمد طريقة التدريس على تلقين المعلم للطلاب.
ث- المهام الرئيسية للطالب تتمثل في حفظ واستظهار ما يشرحه المعلم وما تتضمنه الكتب المدرسة.
ج- المواد الدراسية التي لا تدور حول المعارف (مثل التربية الرياضية والموسيقى والمواد المهنية) تعد ثانوية في المنهاج.
ح- لا يعد النشاط المدرسي جزءاً من المنهاج.
خ- يتم تقويم أداء التلاميذ من خلال الامتحانات التي تقيس الحفظ والتذكير بصورة رئيسية.

أهم خصائص المنهاج بمفهومه التقليدي:

يمكن إيجاز أهم خصائص هذا المنهاج فيما يلي:

1- الاهتمام بالمعرفة والتركيز عليها باعتبارها هدفاً في حد ذاتها.

2- ارتباط العملية التعليمية ارتباطاً وثيقاً بالمعرفة التي يتضمنها الكتاب المدرسي والذي يعتبر المصدر الأساسي لها.

3- اقتصار دور المعلم على تقديم المعرفة لطلابه وتوضيحها وتفسيرها فهو يحتاج إلي معلمين متخصصين في المواد التدريسية.

4- دور الطالب في ظل المفهوم التقليدي للمنهاج سلبي ويقتصر على حفظ المعرفة واسترجاعها لذا يتطلب هذا المنهاج طلاباً قادرين على حفظ المواد الدراسية وفهمها والإلمام بكل عناصرها وأجزائها.

5-تعتمد هذه المناهج على الامتحانات التقليدية في التقويم والتي تختبر الطالب في المعرفة التي حفظها واستوعبها ثم قدرته على استرجاعها.

العوامل التي تلعب دوراًإيجابياً في تحسين المنهاج التقليدي:

1.ربط المنهج الرسمي بمشكلات المجتمع وحاجاته ومواقف الحياة في البيئة لتدعيم الصلة بين الفرد والمجتمع.

2.الحرص على تنوع الأهداف بمستوياتها ومجالاتها بحيث تشمل جوانب النمو المختلفة(المعرفية والوجدانية والمهارية)

3.اعتبار الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية جزءاً لا يتجزأ من المنهاج وإعطائها أهمية في عملية التعليم والتعلم.

4.ضرورة ارتباط المنهاج الرسمي بالمنهاج الخفي ، حتى يساعد ذلك المتعلمين على اكتساب قيم المجتمع وعاداته وتقاليده ومعتقداته.

5.ضرورة وضوح فلسفة التربية التي تنبثق من فلسفة المجتمع والدولة.

6.تدريب المعلمين على المناهج تدريباً عملياً غير تقليدي لتسهيل مهمة تقديم هذه المناهج لتلاميذه لتحقيق الأهداف إلي أقصى ما تستطيعه قدراتهم.

7.إعطاء التلاميذ دوراً إيجابياً في عملية التعلم وتوفير فرصة لكل متعلم بحسب قدراته وميوله واستعداداتها.

8-الأخذ بالعوامل النفسية المؤثرة في تنظيم المنهاج.
9.استخدام وسائل تقويم متعددة ومتنوعة وعدم قصرها على الاختبارات التقليدية.
10.إعطاء اللغة (العربية) أهمية قصوى فهي وعاء التفكير وهي أساس الانتماء الوطني .

عيوب المنهاج التقليدي:

وجهت إلي المنهاج بمفهومه القديم أو التقليدي العديد من الانتقادات والتي اعتبرت نقاط ضعف أو قصور فيها منها:

1- نظراً لان المنهاج بمفهومه التقليدي يركز على المعرفة التي تقدم للمتعلم فإن يهمل نواحي النمو الأخرى مثل إهمال الجانب الوجداني والجانب المهاري ، ويترتب على ذلك قصور في بناء شخصية الطالب ، وبهذا فإن المدرسة لا تساهم في إعداد المعلم للحياة التي تتطلب المزيد من المهارات والخبرات ومراعاة الجوانب الوجدانية والاجتماعية.

2-يقتصر دور المعلم علي تلقين الطلاب بالمعرفة دون الاهتمام بطريقة تقدمها سوء طريقة الإلقاء مع إهمال مجال الأنشطة التي ينبغي للطلاب القيام بها والتي تتوافق مع قدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم.

3- يؤدي هذا المنهاج بالطلاب إلي حفظ ما يقدم من المعرفة التي تتضمنها المواد الدراسية المختلفة دون مراعاة لحاجاتهم النفسية أو خصائص نموهم، لذلك فإنهم قد يحفظون المادة الدراسية ولكنهم ينفرون منها وسرعان ما تنسي عند نهاية الامتحانات.

4- يقدم المنهاج بمفهومه التقليدي المواد الدراسية منفصلة ومع أنها منفصلة فإنها لا ترتبط بحياة الطلاب الواقعية ، فتصبح المعرفة والتي تقدمها المواد الدراسية المختلفة لا قيمة لها عند الطلاب لعدم شعورهم بأهميتها في حياتهم.

5-لا يراعى المنهاج بمفهومه التقليدي الفروق الفردية بين الطلاب ، فتقدم المادة الدراسية لجميع الطلاب بنفس الطريقة ويقاس تعلمهم أيضاً بمقياس واحد رغم اختلاف قدرات الطلاب واختلاف استعدادهم ودافعيتهم.

6-نظراً لاهتمام هذا المنهاج بتقديم المعرفة للطلاب ويهتم بحفظها واسترجاعها فهو لا يهتم بالجوانب الوجدانية والمهارية كما ويهمل المستويات العليا من تصنيف الأهداف وهي التحليل والتركيب والتقويم.

7-يهتم هذا المنهاج بالموضوعات التي يعتبرها الكبار أنها مهمة للطلاب وهي غالباً غير مرتبطة بحياتهم ومشكلاتهم فالخبرة التي تقدم خبرة مجزأة، كما أن هذه الموضوعات قد لا تكون متوافقة مع ميول واستعدادات وحاجات الطلاب لعدم ارتباطها بحياتهم.

8-يهمل هذا المنهاج تكوين اتجاهات وعادات إيجابية للطلاب والتي بدونها ما يكون للمعرفة قيمة.

9-ازدحام هذه المناهج بالموضوعات وما تتضمنهمن معرفة وهي بازدياد مضطرد لذلك يصعب على الطلاب استيعابها لضخامتها وضخامة المواد الدراسية.

المبادئ التي يقوم عليها المنهاج التقليدي:

يعتمد بناء المنهاج التقليدي على المبادئ التالية:

1- يعتمد على مبدأ التربية القديمة التي تهتم بتقديم المعرفة ونقل التراث الإنساني من جيل إلي جيل ، وأن هذه المعرفة المتضمنة في المواد الدراسية هي وسيلة نقل هذا التراث الخالد.

2- اعتماد مبدأ التعليم الذهني وتربية العقل هي الأساس في بناء هذه المناهج.
3-الاعتقاد بأن لكل مادة دراسية قيمة ذاتية قد لا تتوفر في المواد الدراسية الأخرى.
4-الاعتقاد بأنه كلما زادت معرفة الطلاب كلما تمكنوا من يتميز الصواب والخطأوزادت قدرتهم على فهم الحياة.
5-أن ما يتعلمه الصغار يجب أن يحدده الكبار والمتخصصون.
5- المثقف في نظر أصحاب المنهاج التقليدي هو من كان قادراً على إلقاء الشعر وحفظ كمٍ كبير من المعلومات وقادر على الحوار والمناقشة.

المفهوم الحديث للمنهاج:

المنهاج التربوي هو كل ما يحدث في المؤسسة التعليمية، وما يخطط له وينفذ، أو يمارس من قبل المتعلم خارج المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم وتعليم، بهدف تمكين المتعلم من مواجهة المواقف الجديدة ومتغيرات الحياة وتوليد الأفكار، وإنتاج المعرفة وتكوينها من المصادر والمعلومات المتناثرة، وغربلتها وإعادة تركيبها بشكل منظم، ومساعدته على النمو الشامل المتكامل بكل طاقاته وإمكاناته الجسمية والنفسية والعاطفية، والفكرية، والارتقاء لبناء كيانه الشخصي الاجتماعي بكل مسؤولية، وتلبية احتياجاته المتغيرة للوصول إلى أفضل ما تستطيع قدراته، إلى أعلى مستوى ممكن، لتحسين الأداء الفردي والمؤسسي وجودة التعليم.

وإنّنا ندرك – كما أوضحنا سابقاً – أنّ هذا المفهوم قد لا يصلح أن يكون مفهوماً للمنهاج المستقبلي، فالمتوقع أن يشمل المنهاج التربوي خبرات المتعلمين خارج نظام التعليم، وقد يشمل تصوراتهم وتنبؤاتهم للمستقبل، وقد يشمل قضايا أخرى نجهلها حالياً وخصوصاً تلك القضايا المتعلقة بالتغير السريع في بنى المجتمع

الفكرية ومتطلباته الثقافية، وباستغلال الفضاء من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تتطور بشكل مستمر وسريع.

نستخلص مما ذكر أنّ المنهاج التربوي لم يعد مجموعة المواد الدراسية، وليس هو مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المتعلم في صورة مواد دراسية موزعة على فصول أو سنوات الدراسة ومراحلها والتي تتوافر في كتب مدرسية محدودة ومعروفة، ولم يعد المنهاج التربوي الخبرات والممارسات الصفية التي يمر بها المتعلم في مدرسته فقط، وليس هو النشاطات والممارسات التي تنظم بتخطيط من قبل وزارة التربية في الدولة ويتم تنفيذها في محيط المؤسسة المدرسية. لقد ولى زمن أن تكون المدرسة هي مستودع للمعلومات، ولم تعد المادة التعليمية واختيارها من التراث المتراكم هي الحدود التي نقف عندها، أو أنّ المنهج التربوي يهتم فقط بالمادة العلمية، بل يهتم بالمتعلم أوّلاً والعلم ثانياً. كما أنّ المادة الدراسية لم تعد هي الغاية والوسيلة في آن واحد، ولم تعد الخبرة قاصرة على ما يحدث داخل حجرة الدراسة، وعلى الجانب المعرفي منها فقط دون غيره من جوانب الخبرة، كذلك، فإن توزيع المناهج الدراسية إلى فصول وسنوات ومراحل وأزمنة ثابتة للجميع لم يعد يفترض أن ينهي جميع المتعلمين تعلمها في مدة زمنية محددة، ولن يكون هناك منهاج واحد وتقويم مشترك نهائي واحد للجميع، وكأننا نتعامل مع بني مادية وليس مع بني بشرية لكل متعلم قدراته وإمكانياته وميوله ورغباته وظروفه.. ولم يعد ينظر المنهاج بهذا المفهوم إلى قدرات جميع المتعلمين من فئة عمرية واحدة على أنها قدرات متساوية، ولا يحدد هذا المفهوم مسبقاً وبشكل قطعي قدرات جميع المتعلمين وآليات تعلمهم في سن معيّن، بحيث لا يمكن تعديها. ولم يكن هناك حاجة لوضع ضوابط وحدود لما يسمح للمتعلم معرفته، وإنّ المنهاج بهذا المفهوم يؤكد على قابلية جميع المتعلمين على التعلم في أي سن من عمرهم، وعلى مواصلة التعلم ذاتياً والتعلم المستمر الدائم المتجدد مدى الحياة، ولم نعد

بحسب هذا المفهوم نحرم أطفالنا وشبابنا الصغار في مرحلة التعليم الأساسي من القدرة على التفكير النقدي، أو حل المشكلات والإبداع والابتكار.. ولم يعد حفظ محتوى المواد الدراسية معيار النجاح والفشل.
ويطلق عليه المفهوم الواسع أو المعاصر ويؤكد هذا المنهج على أهمية التخطيط الذي ينظم الخبرات ويوجهها نحو غاياتها وأهدافها المرجوة.

خصائص المنهاج الحديث:

يتسم المنهاج الحديث بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن المنهاج التقليدي وهي

1- **الاتساع**: حيث يتسم المنهاج الحديث بالاتساع فهو يتضمن المعارف والخبرات والأنشطة التي تعدها وتقدمها المدرسة لطلابها فهو لا يقتصر فقط على تقديم المعرفة.
2- **الشمولية**: ويقصد بالشمولية اشتمال المنهاج على جميع جوانب نمو الشخصية والاهتمام بها بشكل متوازن.
3- **التعددية أي تعدد مصادر المعرفة**: لم يعد الكتاب المدرسي المقرر هو المصدر الوحيد للحصول على المعرفة بل تعداه إلي العديد من المصادر، ولم يعد محتوى الكتاب المدرسي المقرر كافياً للإحاطة بالمعرفة في ظل الانفجار المعرفي.
4- **التكامل:** يهتم المنهاج الحديث بالربط والتكامل بين النظرية والتطبيق فلم تعد المعرفة النظرية بدون تطبيقها كافية لمواجهة متطلبات العصر.

كما ويقصد بالتكامل أيضاً الاهتمام بجميع عناصر المنهاج (فيما سنتناوله لاحقاً وهي الأهداف والمحتوى والخبرات والأنشطة والتقويم).

5- **ايجابية المتعلم**: حيث يهتم المنهاج الحديث بمشاركة المتعلم وتفاعله فيما يقدم له من أنشطة وخبرات فيزداد إقبالا على التعلم ويصبح دوره نشطاً وإيجابياً وبالتالي فالمتعلم محور العملية/التعليمية / التعلمية.

6- **الاهتمام بالتعلم الذاتي**: نظراً لاتساع المعرفة وتعدد مصادرها فإن اهتمام المنهاج الحديث بتدريب المتعلمين على التعلم الذاتي أصبح صفة من صفاته.

7- **اهتمام المنهاج الحديث بالأنشطة التربوية**: يهتم المنهاج الحديث بالأنشطة التربوية الهادفة والمخطط لها سواء كانت هذه الأنشطة صفية أو لاصفية ويعتبرها جزءاً رئيساً من المنهاج فهي ليست ترفاً أو مضيعة للوقت.

8- **مراعاة المنهاج الحديث للفروق الفردية بين الطلاب**: حيث يهتم المنهاج الحديث بتقديم المعرفة والمهارات التي تناسب الاختلافات والتباين الموجود في قدرات واستعدادات الطلاب

9- **تنوع أساليب وأدوات التقويم**:لم تعد الامتحانات التقليدية هي الوسيلة الوحيدة لتقويم فعالية العملية التعليمية فتعددت وسائل وأساليب التقويم في المنهاج الحديث وأصبح للمتعلم دوراً فيها.

مميزات المنهاج الحديث:

في ضوء تعريفات المنهاج الحديث وخصائصه يمكن تحديد أهم مميزات المفهوم الحديث للمنهاج في النقاط الرئيسة التالية:

1- يوفر المنهاج الحديث نمواً شاملاً ومتوازناً لجوانب الشخصية المختلفة (المعرفية والوجدانية والمهارية) للمتعلم.

2- يساهم المنهاج الحديث في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تعدد وسائل التعليم وتعدد الأنشطة التعليمية التي تهيؤها المدرسة وبذلك تلبي حاجات المتعلم ويصبح دوره إيجابياً.
3- يهتم بجعل التعلم ذي معني من خلال سعيه إلي الربط بين المواد المختلفة.
4- يوثق المنهاج الحديث العلاقة بين المدرسة ومحيطها من خلال التفاعل والمشاركة في الأنشطة المشتركة.
5- يساهم المنهاج الحديث في تنمية فرص النمو المهني للمتعلمين من خلال إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لاختيار الأنشطة التي تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم ورغباتهم.
6- تنمي المناهج الحديثة مهارة التعلم الذاتي.
7- تنمي المناهج الحديثة ملكة التفكير الابتكاري والإبداعي..

هناك اتجاهان في النظرة إلى المنهاج :

الاتجاه الأول:

1.**المنهاج كمجموعة من الخبرات المتكاملة** والمنهاج بهذا المفهوم يسعى إلي تحقيق الكلية والوحدة كهدف تربوي ويقصد بذلك تحقيق النمو الشامل بجوانبه المعرفية والوجدانية والمهارية وذلك بإيجاد العلاقات البينية بين المقررات التي يتم تدريسها في مرحلة من المراحل، وإعادة تنظيم المعرفة والبحث عن المشكلات المهمة والحيوية بالنسبة لكل من المتعلم والمجتمع وبذلك يمكن تعريف المنهج التكاملي على أنه:

مجموعة الخبرات والأنشطة التي تعدها المؤسسة التربوية لمساعدتهم على النمو الشامل المتكامل بجوانبه المعرفية والوجدانية والمهارية.

ويطلق عليه البعض أنموذج الخبرة التخطيط وينظر إلي المنهج في إطار هذا الأنموذج على أن كل معلم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة ومن أهم ملامحه:

أ- شمول المنهج لكافة جوانب السلوك الإنساني (الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية).

ب-يعد القصد أو التخطيط وهو القصد لما يتضمنه المنهاج من التعليم الغرضي.

ت- تعد الأنشطة التعليمة جزءاً أساسياً من المنهاج.

ث- يفترض أن يتضمن محتوى المنهاج بعض الجوانب الوجدانية والمهارية وأن تختلف طرق التدريس وأساليب التقويم في ضوء السعي نحو تحقيق بعض الأهداف التي تتصل بهذه الجوانب.

2- الاتجاه الثاني

المنهاج كمنظومة:

ويعرف المنهاج كمنظومة على أنه نظام كلي متكامل يربط بين عناصره وأجزاء نظم فرعية معينة تتداخل علاقات تبادلية مستمرة بحيث يتعذر عزل أحد هذه الأجزاء عن بعضها البعض مكونة في مجموعها النظام.

ويضيف تعريفاً عصرياً للمنهج فيما أطلق عليه نموذج الفهم والذي يمكن المتعلم من استخدام جميع أنواع المعرفة والاستمتاع بممارسة ذلك سعياً لتنمية ذكاواته وتيمية بصورة عامة ، وبحيث تتضمن مضامين المنهاج وبذلك يمكن تعريف المنهاج وفق هذا الأنموذج بما يلي :

كل تعلم يسعي إلي تحقيق الفهم والاختبار للمتعلم من خلال التعلم الذاتي الممتد وتحقيق نموه إلي أقصى درجة ممكنة فهو بذلك بتضمن المعاني التالية:

1.شمول السلوك الإنساني .

2.النظر إلي وظيفة التعليم النظامي في إطار التعليم المستمر مدي الحياة.

3.التركيز على ما يقوم به المتعلم..

4. يشير الفهم الانحياز إلي مواقف البحث والنقد واتخاذ القرار.

5.التعلم الذاتي المتمدد عنصر أساسي في عملية التعليم.

6.لا يوجد سقف لما يتعلمه المتعلم أو حدود لنموه إلا ما يمكن أن يتوصل إليه.
7. التأكيد علي تعدد الذكاوات وإمكانية تنميتها ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد.

نستخلص مما سبق ضرورة النظر إلى المنهاج التربوي على أنّه يتكون من سلسلة متصلة من المكونات التربوية لا ينفصل بعضها عن بعض، وهي تعمل بشكل متكامل. لذلك، يمكن أن نتبنى مفهوماً للمنهاج التربوي ينسجم مع قناعتنا التربوية وسياستنا التعليمية ونظرتنا إلى المعرفة وعمليات التعلم والتعليم ودور المؤسسة التعليمية في عملية التطور النوعية والتغيير والتجديد التربوي. وعليه يمكن تحديد مفهوم جديد للمنهاج التربوي وفق الواقع الحالي على النحو التالي:

"هو مجموعة من الخبرات المخططة التي تعدها المؤسسة التعليمية وتقدمها لطلبيها لتحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية هؤلاء الطلاب في مجالاتها المختلفة (المعرفية والوجدانية والمهارية) إلي أقصى ما تستصيغه قدراتهم".

أهم القضايا التي يؤكد عليها المفهوم الجديد للمنهاج:

يمكننا تحليل المفهوم الذي تبنيناه للمنهاج التربوي، والذي أكدنا أنّه مفهوم غير ثابت يتطور نتيجة للتغيرات التي تحدث في هذا العصر، إلا أننا نستطيع أن نستخلص بعض القضايا التي لها انعكاسات مباشرة على العملية التعليمية التعلمية، ويؤكد عليها هذا المفهوم من خلال تحليلنا وعلى النحو التالي:

- **التفكير الناقد المقَوم المبدع**:

يؤكد مفهوم المنهاج على إعطاء اهتمام خاص للتعليم، الذي يعتمد على البحث والتخطيط والتحليل والتركيب والتصميم والتقويم والمبادأة وحل المشكلات وغيرها من الوسائل الخلاقة في أساليبه، ويحرص على الارتقاء بمستوى تفكير المتعلمين، وتعويدهم الأطفال منذ نعومة أظافرهم على التفكير الناقد المقَوم المبدع، وتنمية قدراتهم العقلية وتعميقها واستخدامهم لقواهم التخيلية وممارسة عمليات التقصي والاكتشاف بأنفسهم، وإعادة التركيب والإبداع والابتكار بدلاً من الاستقبال السلبي للمعلومات التي يحملها إليهم الآخرون، والارتقاء بالمتعلمين إلى المواطنين القادرين على بناء كيانهم الشخصي والاجتماعي بكل مسؤولية، بحيث يصبح بحسب هذا المفهوم طلب العلم وتقصي المعرفة والعمل المتقن والخلق والابتكار أسلوب حياة في مواجهة المشكلات والمواقف الجديدة ومتغيرات الحياة.

- **تفجير الطاقات الذاتية والتميز للجميع:**

ينطلق مفهوم المنهاجمن أنّ المتعلم هو محور العملية التعليمية، وأن كل متعلم سليم في جسمه وإدراكه قادر على تعلم معظم أنواع المعرفة، وعلى العطاء وتحسين قدرته على التعلم وترقيتها لمزيد من الارتقاء والنمو المستمر المتكامل. كما أنّه يؤكد مبدأ التعلم من أجل التعلّم ومواصلة التعلم ذاتياً، ويهتم بحاجات المتعلم وميوله وتنمية شخصيته بجوانبها المختلفة العقلية والانفعالية والمهارية وتفجير طاقاته الذاتية وإطلاق العنان لها وتفريد عملية التعليم تبعاً لقابليات واهتمامات كل متعلم، مع تأكيد المفهوم بأن هناك دائماً مجالاً لمزيد من الإتقان والنمو، والاهتمام بالتعديل المستمر والمتواصل للسلوك، والتجديد الدائم للخبرة والمعرفة ومستوى الكفاية التعليمية، إضافة إلى التربية المستمرة المتجددة. وعليه فإن مفهومنا هذا يحرص على مبدأ تعميم النجاح والإتقان والتميز للجميع، وتكافؤ الفرص في مخرجات التعليم.

- **المرونة والتعليم المستمر الدائم:**

يؤكد هذا المفهوم أننا أمام احتياجات متغيرة للمتعلمين وبشكل دائم مستمر، وأمام معارف متغيرة أيضاً، مما يتطلب الحرص على تطبيق مبدأ المرونة والتكامل في شكل تنظيم المعرفة، والاهتمام بالمفاهيم الكبرى الرئيسة في العلم، وبأساسيات المعرفة وأدواتها، إلى جانب العناية بالمواقف والاتجاهات، وكل ما من شأنه أن يجعل المتعلم قابلاً لأن يتعلم بشكل متواصل، والحصول على المزيد من المعرفة طوال حياته، كما أنّ هذا المفهوم يعزز الربط والتكامل بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي وفق فلسفة ومنهجية متكاملة تستجيب لمتغيرات القرن الحادي والعشرين، وبالتالي تكوين المجتمع المتعلم من خلال التأكيد على مبدأ التعليم والتعلم للجميع كأساس لتحقيق المجتمع القائم على المعرفة، والذي يستطيع مواجهة التغييرات الحضارية المتوالية باستمرار واستثمار المعرفة في الارتقاء بنوعية الحياة.

- **تطوير بيئة التعليم والتنوع في جوانب العمل التربوي:**

يتجاوز مفهوم المنهاج التربوي الذي تبنيناه المفهوم المدرسي الضيق للصف، حيث يعتمد هذا المفهوم على أنّ العالم بأسره فصل كبير والفصل عالم صغير، ويؤكد على ضرور تحويل البيئة التعليمية الحالية المغلقة إلى بيئة تعليمية مفتوحة تعتمد على التواصل الفعال مع مصادر التعلم المختلفة والمتنوعة المحلية منها والعالمية، إضافة إلى التواصل مع القطاعات المختلفة في المجتمع. كما يشير هذا المفهوم إلى أهمية التحسين والتطوير المستمر لجميع عناصر المؤسسة التعليمية، بحيث تكون بيئة المؤسسة التعليمية بيئة تعليمية منضبطة وجاذبة ومحفزة على التعليم والتعلم. ويؤكد مفهومنا هذا على التنوع في كل جوانب العمل التربوي، لجهة تنوع أشكال التعليم وأماكن التعلم غير المؤسسات التعليمية، وتنوع أدوات التحليل

والتصميم والإبداع والحوار وتنوع المواد التعليمية والبرامج و الوسائط وأساليب وأدوات التقويم، إضافة إلى التنوع في أدوار أولياء الأمور والتواصل على جميع المستويات. وعليه، فسوف يسهم هذا المفهوم في تغيير دور المعلم من حامل للمعلومات يزود بها المتعلمين إلى خبير بشؤون البحث والقيادة وطالب معرفة يولد مع المتعلمين المعرفة الجديدة، ويتعاون معهم لوضعها في قالب جديد، وسيؤدي هذا المفهوم إلى الحرص المتواصل من قبل أعضاء المجتمع المدرسي بوضع توقعات عالية الأداء للمتعلمين بصورة مستمرة يسعون للوصول إليها، وسيكونون شركاء فعّالين في تخطيط المناهج وتعديلها وتطويرها، وسيكون الدور الأساسي لمدير المؤسسة التعليمية بحسب مفهومنا هذا القيادة بمفهومها الشامل وتحسين ثقافة ومناخ المؤسسة المدرسية، والتحفيز المستمر وتطوير معايير الأداء والارتقاء بمتطلباته، ومراقبة تقويم جودة التدريس ومستويات التعلم، وتحسين الأداء على المستوى الفردي والمؤسسي.

- **توفير العناية المستمرة لكل متعلم:**

يؤكد المفهوم الجديد للمنهاج التربوي على مبدأ هام في التعليم وهو إكساب المتعلمين الدافعية الكافية ومراقبة أدائهم، وتوفير العناية التربوية المتواصلة لكل متعلم قبل التعليم وأثناءه، بحيث يتم التوصل في هذا الجانب إلى ما بعد اكتساب الكفايات التعليمية والسلوك المرغوب حتى يبلغ المتعلم المستويات التعليمية المنشودة، أو يتعداها لتحسين جودة التعليم ورفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات التعليمية بشكل مستمر ودائم.

- **تكوين الاتجاهات والمواقف:**

يؤكد المفهوم الجديد للمنهج على تكوين الاتجاهات والمواقف، وخصوصاً المتعلق منها بتحمل المسؤولية، والمبادرة، والعمل التشاركي المتقن، والحوار

الهادف، والتشاور والتفاوض واحترام آراء الآخرين، والقدرة على العطاء الذاتي، والخلق والإبداع، والعمل ضمن فريق سواء كان هذا الفريق مائلاً من حول المتعلم أو مشاركته في الحوار ومناقشة الأفكار من بعد. كما يستجيب مفهومنا الجديد لظاهرة العولمة والتحولات المصاحبة لها، ليتمكن المتعلم من التكيف مع متطلباتها بكل شفافية ومسؤولية، وتكوين الاتجاهات والمواقف والقيم الملائمة تجاه تدفق المعلومات الحر والثقافة التي تفرضها وسائل الإعلام والاتصال.

ويتوافق هذا المفهوم مع مقومات الحقوق الإنسانية كحقوق الطفل وحقوق الإنسان وتقدير كرامته واحترامها، وحماية المتعلمين من جميع النواحي، وتعزيز تكافؤ الفرص التعليمية، كما يتوافق مع القضايا المتعلقة بعدم التمييز العنصري والتسامح بمفهومه الشامل، وعدم التزمت والتعصب والانغلاق.

وكل الاتجاهات والقيم السابقة مرغوبة، وتعتبر من المتطلبات الأساسية للتكيف والعيش بأمان في القربة الكونية في القرن الحادي والعشرين الذي نعيشه الآن.

- **التقويم التكويني الأدائي الحقيقي (التقويم المستمر):**

يؤكد مفهوم المنهاج الحديث أن يكون التقويم تقويماً ارتقائياً إنمائياً تكوينياً حقيقياً، شاملاً لجميع جوانب شخصية المتعلم، وميسراً لإظهار القدرات والمهارات والمواقف، ومعززاً للثقة بالنفس، وأن تكون عملية التقويم عملية إنتاجية أدائية يتعرف من خلالها على قدرات المتعلم في التحليل والبحث عن المعرفة والملكات النقدية والفكر المستقل، ويؤكد على بناء المعرفة وإعادة بنائها، وأن تكون عملية التقويم شاملة في أساليبها وأدواتها مستمرة باستمرار عملية التعلم، تؤكد على إتقان الكفايات المؤتلفة المتكاملة من قبل الجميع وعلى حل المشكلات بأسلوب علمي، وعلى التغير الشامل المتكامل، وتحرص على حدوث التعلم المتكامل للجميع، وسيؤدي ذلك إلى تطوير عملية التعليم والتعلم للوصول إلى التميز والإبداع.

***تعزيز التكامل بين المنهج الخفي والمنهج الرسمي:**

وفق هذا المفهوم سيكون المنهاج عبارة عن ورقة خضراء قابلة للتعديل والتطوير بشكل دائم، أو مشروع خريطة هندسية يحتاج دوماً إلى تنقيح وتعديل، حتى بعد أن يبدأ بتنفيذ التصميم، وسيكون المعلمون شركاء فعالين في تخطيط المناهج وتعديلها وتطويرها، وستؤثر الدراسات والبحوث التربوية والنفسية والتطورات السريعة في تقنية المعلومات والاتصالات والمتطلبات الثقافية المتغيرة للمجتمع على الأسس التي يعتمد عليها في بنائه، فتكون أسس بناء المناهج متحولة غير ثابتة مما سيؤدي إلى أن يكون المفهوم نفسه مرناً يقبل بالاتساع وإعادة البناء، وسيترتب على ذلك تقليل الفجوة بين المنهج الخفي والمهج النظامي الرسمي الظاهر، ويعزز التكامل والتنسيق بينهما.

- **مراقبة الأداء المدرسي ومعايير ضبط الجودة:**

يؤكد مفهوم المنهاج الجديد على مجموعة من القضايا التربوية والفنية والإدارية الهامة، كالمعيارية وضبط الجودة الشاملة، ومراقبة الأداء المدرسي، للارتقاء بالعملية التربوية وتحقيق تعلم متميز، وتطوير حقيقي في النظام التعليمي. فالمعيارية تؤكد على وضع المؤشرات والمحكات والمستويات والضوابط والأسس والشروط لكل عنصر من عناصر منظومة المنهج، كالمعايير التي توضع لمكونات المنهاج (الأهداف التربوية، المحتوى، استراتيجيات التعليم والتعلم، تقنيات التقويم التربوي)، والمعايير التي توضع لاختياره قادة المؤسسات المدرسية حيث يجب أن يتم اختيارهم وفق معايير جودة وكفاءة تربوية وإدارية معيّنة، والمعيارية التي توضع لاختيار معلم عصر المعلومات والتكنولوجيا والاتصالات، ذلك المعلم القائد، المبادر، المبدع، المحفز، الخبير بطرائق البحث، الفعال الملهم، وكذلك الأسس والضوابط والشروط والمواصفات التي توضع للمواد التعليمية بأنواعها المقروءة،

والمسموعة، والمكتوبة، تمثل المعيارية لهذه المواد، أضف إلى ذلك معايير الأداء على مستوى الفرد والمؤسسة المدرسية وغيرها من عناصر.

أما ضبط الجودة في منظومة المنهاج التي يؤكدعليها مفهومنا هذا فتعني ضبط الجودة في جميع عناصر مدخلات العملية التعليمية، وكذلك في العمليات المختلفة (العمليات الإدارية وعمليات التعليم والتعلم وعمليات التواصل وغيرها) التي تتم داخل المؤسسة التربوية أو خارجها، من أجل ضبط جودة مخرجات التعليم وفق المعايير والمحكات التي وضعت أو تتخطاها، وتحقيق التميز والفاعلية، وبالتالي رفع الكفاءة الإنتاجية وتحقيق الجودة الشاملة.

إنّ مراقبة الأداء المدرسي عملية تساعد على الكشف عن جوانب القوة والضعف والقصور في مستوى إتقان الكفايات التعليمية عد المتعلمين، وتحديد جوانب الخلل والمعوقات والمشكلات في منظومة المنهج التربوي.

العوامل المؤثرة في مفهوم المنهاج التربوي:

إنّ الإحاطة الكاملة بالعوامل المؤثرة في مفهوم المنهاج التربوي ليست بالأمر الميسور، وذلك لتعدد تلك العوامل وتشعبها، ولكونها أيضاً عوامل متحركة ومتطورة. إلا أنّنا نستطيع أن نحدد بشكل عام ثمانية عوامل رئيسية تؤثر في مفهوم المنهاج التربوي في عصرنا هذا، هي على النحو التالي:

1-الثورة في عالم العلم والمعرفة:

كما نعرف أن الثورة في عالم العلم والمعرفة والتكنولوجيا والمعلوماتية تؤثر على التربية والمناهج بشكل خاص، كما أنّ تحديات المستقبل تنبئ بأنّ المستقبل يحمل بين طياته أنماطاً متغيرة من المعرفة ذات الأثر العميق في حياة البشر،

إضافة إلى تعقد المشكلات التي سيواجهها الإنسان مستقبلاً، وتطور مفهوم المهارة التي لم تعد تعني أداء العمل بسرعة، بل اتسع مفهومها ليشمل الفهم والدقة والإتقان والمبادأة والتنبؤ والاستشراف والإبداع والابتكار. ويتطلب كل ذلك أن تسعى تربية عصر المعلومات إلى إجراء إصلاحات جذرية في نظمها بمقوماتها المختلفة وتجديد رؤيتها الفلسفية لجميع عناصرها لمواجهة هذه المتغيرات، وفي مقدمتها المناهج التربوية من حيث مفهومها وعناصرها، وأساليب تخطيطها وتنفيذها وتقويمها، لإعداد متعلمين بمواصفات مغايرة عن تلك التي أفرزتها تربية عصر الصناعة، ليتمكنوا من العيش مع تعقيدات الحياة المستقبلية والتكيف مع العصور المتلاحقة.

2- الدراسات والبحوث في العلوم الإنسانية:

إنّ تطور المفاهيم الفلسفية، وتطور مضامين الثقافة والأخذ بالاتجاه الذي يؤكد على الثقافة المتطورة المتجددة، ومواكبة الحركة الثقافية في العالم، ونتائج الدراسات والبحوث التي تمت في علم التربية، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتعلم، وعلم النفس الفارقي، عن طبيعة المتعلم واحتياجاته، وطبيعة عملية التعلم وعلاقة الفرد بالمجتمع، وعلاقة المؤسسة المدرسية بالمجتمع، أدى كل ذلك إلى إعادة النظر في مجمل عناصر العملية التعليمية التعلمية وفي أبعادها، وغيَّر الكثير مما كان سائداً في التربية، وأحدث تطورات حديثة في جميع مكونات منظومة المنهاج التربوي، كما أدّى إلى تغيير دور التربية وأهدافها ووظيفة المؤسسة المدرسية، فانصب الاهتمام على المتعلم وتنمية سلوكه وتعديله وبناء شخصيته، وتغير دوره في عملية التعليمو التعلم ، وخصوصاً بعد توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية، فأكدت الدراسات على أن كل فرد سليم في جسمه وإدراكه قادر على التعلم وبلوغ المستويات التعليمية والمنشودة والتفوق والتميز، إذا أكسبناه الدافعية الكافية، كما أن قدرات المتعلمين هي أفق مفتوح، وقابليتهم للتعلم غير متناهية، ويمكن تعلمهم معظم أنواع المعرفة، وأنّ

المستوى المعرفي لديهم بلا حدود ثابتة، كما أكدت هذه الدراسات إمكانية رفع التوقعات حول أداء المتعلمين بشكل مستمر والعمل للوصول إليها لبلوغ أقصى مستويات الإتقان والتميز.

3- النظام العالمي الجديد ومتطلبات الحياة:

النظام العالمي الجديد وسيادة الاقتصاد الحر وحرية التجارة العالمية، وإلغاء القيود والضوابط التي تعيق حركة النشاطات الاقتصادية، والمتغيرات المتلاحقة، والتأثير والتأثّر على مستوى العالم، وتداخل المصالح، وامتزاج الثقافات، وزيادة النفوذ الدولي على القرار الوطني، والمحافظة على أمن المستقبل، والتحديات المحلية والعالمية في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والعلمية والتكنولوجيا، وشيوع التفكير العلمي في جميع مجالات الحياة ومتطلباتها والمنافسة الحادة بين دول العالم للوصول إلى إنتاج راقي النوعية وتأكيد الكفاءة الإنتاجية والجودة العالية والمستوى العالمي، والإسهام الفعال في توجيه التغير الاجتماعي والمحافظة على التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية، وغرس القيم الفاضلة والأخلاق في المجتمع، قيم الإسلام والمجتمع الديمقراطي السليم، وتعزيز الالتزام بقيم حقوق الإنسان وثقافة التسامح وتعزيز مبادئ الديمقراطية ونبذ العنف والتعصب على مستوى الدين والمعتقد، ومحاربة التمييز العنصري بجميع أشكاله وأنواعه وتعزيز المواطنة الكونية.. كل ذلك يتطلب إعداد متعلمين لممارسة الحياة العملية في عالم متغير، متعلمين سريعي الفهم يتحلون بروح المبادرة ويتمتعون بخيال واسع، ويمتلكون القدرة على حل المشكلات والإبداع بتفكير علمي منظم، قادرين على التعامل مع الحضارات الأخرى، مساهمين في رقي المجتمع العالمي

ومتمكنين من تحسين قدرتهم على التعلم المستمر الدائم وترقيتها إلى مستويات أعلى فأعلى بشكل متواصل، ويكون أمامهم مجالات فسيحة لمزيد من الإتقان والنمو المستمر المتكامل.

4- الثورة الصناعية:

ساعد تقدم الصناعة في اهتمام التربويين بالعمل والتربية المهنية والعمل وهذا يتطلب القيام بالأنشطة المختلفة والمتنوعة مما ساعد في إدخال الأنشطة المدرسية واعتبارها جزءا من المنهاج.

5- ارتباط التقدم بإطار قيمي ثقافي معين:

ويقصد بذلك أن متطلبات التقدم لا تعتمد على التراكم الرأسمالي والتكاثر المعرفي ولا على النظرة الجديدة للتعلم ونظامه الجديد وإنما ترتبط ارتباطا وثيقا بالعقلية التي تصنع هذا التقدم والتي يحكمها إطار ثقافي معين حيث يتحرر الإنسان من العبودية والشعور بالدونية والاعتماد على الخرافات مقابل اعتماد العمل فقط للحصول على الرزق والعمل الفريقى من أجل حياة أفضل.

6- ظهور المنهاج العلميوتغيرالنظرة إلى النظام التعليميفي ظل النظام العالمي الجديد .

حيث أظهر مؤشرات هذا الارتباط بتصاميم المنهاج ونوعيتها والتي تهئ المتعلمين لأدوار تعليمية جديدة في الممارسة و التجريب وكذلك في تناول الأدوار بين المؤسسات التعليمية و المؤسسات الإنتاجية و الخدمية لغرض تنمية الشعور

بالمسئولية و اكتساب مهارات المبادأة في التعامل و الحكم على الأمور وحسن التصرف و إنماء مهارات التعلم من الآخرين .

ساعد ظهور المنهاج العلمي على تطور النظرة للعلم وأهميته ودعم هذا الاتجاه الكثير من رجال التربية أمثال جون ديوىوفرويل حيث نادوا بضرورة التعلم عن طريق التفكيرالعلمي ونبنى أسلوب حل المشكلات.

7- الدراسات النفسية والتربوية:

نادت هذه الدراسات بتقليل اللفظية في عملية التدريس لأنها تقلل من دور المتعلم وتجعل دوره سلبيا واهتمت مقابل ذلك يالتركيز على إيجابية المتعلم في العملية التعليمية وإتاحة الفرصة للمتعلمين للمتعلمين للقيام بالأنشطة المتنوعة والتي تتناسب مع ميولهم وقدراتهم الخاصة وتلبى حاجاتهم.

8- التعليم نسق مفتوح :

ويقصد بذلك أن التعليم يتضمن انساقا فرعية متمثلة في أهداف التعليم وسياساته وبنيته وإدارته وتمويله ومناهجه ومعلميه وأساليب تقويمه ورعاية الطلبة في إطاره والبحث التربوي ، وكأي نسق مفتوح تتقاطع الأنساق الفرعية للتعليم من بعضها البعض مع المدخلات إليها من الأنساق الأكبر، حيث تتبادل التأثيرات فيما بينها مما يؤدى المخرجات

أنواع (أنموذجات) المناهج التعليمية:

اهتم العلماء وخبراء التربية والمختصون بدراسة العديد من النظريات والمناهج التنظيمية التي تعكس مدي الاهتمام بقضايا المنهاج ومشكلاته عن طريق الدراسات النظرية أو التطبيقية والتجريبية أو عن طريق المداخل التحليلية التي تركز علي القضايا المرتبطة بالمنهاج واتجاهه داخل الصفوف الدراسية وانعكاساتها على الفرد

والمجتمع، كما اهتم عدد من التحليلات بتحليل تعريفات المنهاج المتعددة وفي ضوئها قسم المنهاج إلي ثلاثة أنواع رئيسية هي:

1.المنهاج الخفي.

2.المنهاج الرسمي والتقليدي.

3.المنهاج الواقعي أو غير الرسمي.

يري البعض أن أنواع المناهج التربوية الحديثة في خمسة أنواع كما أوردها جودلاد (Good Lad) والمشار إليها في (Unsco 1996) وكما أوردها مرعي والحيلة (2004) وهي:

1. المنهاج الأيدلوجي: وهو المنهاج المثالي الذي يؤكد تحقيق الأهداف التربوية في الوصول إلي الكمال المطلق.
2. المنهاج الرسمي: وهو المنهاج الذي تقره السلطة في الدولة ليتم تعليمه رسمياً في جميع مؤسساتها التعليمية.
3. المنهاج العلمي: وهو ما يحدث تلقائياً عند تنفيذ المنهاج داخل المواقف الصعبة.
4. المنهج المرئي: وينطلق من منظور تصور المؤسسات الاجتماعية من الأسر والدين والأقتصاد وعلي وجود قضايا محدودة في المنهاج التعليمي وبحسب رؤيتهم.
5. المنهاج التجريبي :والذي يرتبط بطبيعة ما يحسه ويجربه ويستفيد منه المتعلم في حياته الفعلية

ويقسم عزيز المناهج إلي قسمين رئيسين:

أ.ما قبل المعاصرة ويتضمن

1.المنهج التقليدي.

2.منهج النشاط.

3.المنهج المحوري

وسنتناول هنا الأنواع الثلاثة : المنهاج الخفي والمنهاج الرسمي والمنهاج الواقعي:

أولاً : المنهج الخفي :

ويطلق عليه التربويون تسميات متعددة وهي :

*.المنهاج غير المقصود.

*.المنهاج المستر .

*.المنهاج الباطن.

*.المنهاج غير المقرر.

*.المنهاج الكافي.

*.المنهاج الذي لا يدرس.

*.المنهاج الضمني.

*.المنهاج الموازي.

جميع هذه التسميات تشير إلي المنهاج الخفي والذي يشير إلي جميع المظاهر التعليمية التي تلائم المنهاج الرسمي وقد ارتبط المنهاج الخفي بأيدلوجية المجتمع والتي تتركز في أهدافه وتبعيته للنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي. ولعل أعمال (دربين Dreeben) و(جاكسون Jackson) (وسارا سون Sara son) وغيرهم قد قمنا بتحليل مكثف وشامل لما نطلق عليه المنهج الخفي .

فقد ركز دربين علي الأبعاد الاجتماعية للمنهاج الخفي بينما اهتم كل من جاكسون وساراسون بالمظاهر النفسية للمنهاج الخفي ، فالمدارس تجعل التلاميذ علي دراية مجموعات من التوقعات الأكثر عمقاً في المناقشة والتي تبقي تأثيراتها طويلاً

ولا يكون للمنهج الخفي أية فائدة إلا إذا ارتبط بالأنواع الأخرى من المناهج وهما المنهاج الرسمي والمنهاج الواقعي.

واستخدام جاكسون (Jackson) مصطلح المنهج الخفي لوصف المفاهيم الثلاثة التالية:

*القواعد.

*القوانين.

*القرارات.

والمفاهيم السابقة يجب أن يكسبها المتعلم من أجل التكيف الدراسي ، فالمتعلمون يطورون استراتيجيات يتعلمونها في الفصل من خلال تعلم المنهاج الرسمي ومنها تعلم استراتيجيات التعاون أو التنافس سواها.

ويمكن الاتفاق على تعدد الوظائف الثقافية للمدرسة فبعضها يسعى إلي تغيرات اجتماعية في إطار النسق المجتمعي القائم وبعضها يسعى إلي المحافظة على بعض القيم الأساسية لهذه الثقافية ويدور حول في الأدبيات التربوية المعاصرة عن دور المدرسة في الضبط الاجتماعي وعن وظيفة المنهاج في إعادة توليد أو إنتاج للثقافة القائمة حيث تقوم المدرسة بإكساب التلاميذ المعتقدات والقيم والممارسات الاجتماعية السائدة.

ويتعلم التلاميذ الكثير من القيم والاتجاهات والممارسات الاجتماعية خلال حياتهم المدرسية ومن خلال تعاملهم مع زملائهم ومعلميهم ومع التأكيد على دور المدرسة في الحفاظ على الوظيفة الاجتماعية للمدرسة فإنه لابد من إعطاء عناية خاصة في مناهج التعليم إلي نقد التراث الثقافي وإلي السعي نحو التقليل من التباينات التعليمية.

ثانياً: المنهج الرسمي (الحكومي):

وهو المنهج الذي تقرره وزارة التربية والتعليم لمراحل السلم التعليمي المختلفة ، ويتضمن الوثيقة الرسمية التي تشمل الأهداف بمستوياتها المختلفة وأنواعها والمحتوي التعليمي والأنشطة والخبرات وطرائق التدريس وأساليب التقويم.

وتقوم المدرسة بتنفيذ هذه المناهج التزاماً بقرارات وزارة التربية والتعليم.

ويحتوى المنهج الرسمي العناصر التالية:

1.الفلسفة التربوية والمنبثقة من فلسفة الدولة

2. الأهداف.

3.سياسة التعليم.

4.نوعية المحتوى وتنظيمه.

5.الخبرات والأنشطة التعليمية.

6.أساليب التقويم.

العوامل المؤثرة في المنهاج الرسمي:

هناك العديد من العوامل والظروف التي تؤدي إلي تغير النظر للمنهاج التعليمي والتي قد تؤثر سلباً إذا كانت عوامل ضاغطة وتؤثر إيجاباً إذا كانت متوافرة:

أولاً: العوامل المؤثرة سلباً في المنهاج الرسمي .

1.عدم شمولية الأهداف وتنوعها وقصرها على الجانب المعرفي.

2.عدم اعتماد أسلوب معين لتنظيم المحتوى الذي يعتبر جزءاً هاماً ورئيساً في المنهج.

3.إهمال الأنشطة الصفية واللاصفية والتي يعتبرها البعض مضيعة للوقت.

4.إهمال العادات والقيم والاتجاهات والتي يسعى المنهاج إلي غرسها وتنميتها.

5.قصر التقويم على الامتحانات التقليدية التي تقيس المستويات الدنيا (تذكير- فهم – تطبيق)

6.قلة توظيف التكنولوجيا في التفاعل الصفي والمدرس.

7.ندرة استخدام أدلة المعلمين لإرشادهم حول تنفيذ المنهاج.

8.عدم تدريب المعلمين وتأهيلهم لاستيعاب نوعية المناهج وأساليب تنفيذها.

9.اعتماد مصممي المناهج على خبرتهم النظرية والأكاديمية مما يشكل صعوبة في تدريب المتعلمين عليها واقعياً وعملياً

10.اعتبار الكتاب هو المنهاج بعينه

2- المنهاج الواقعي:

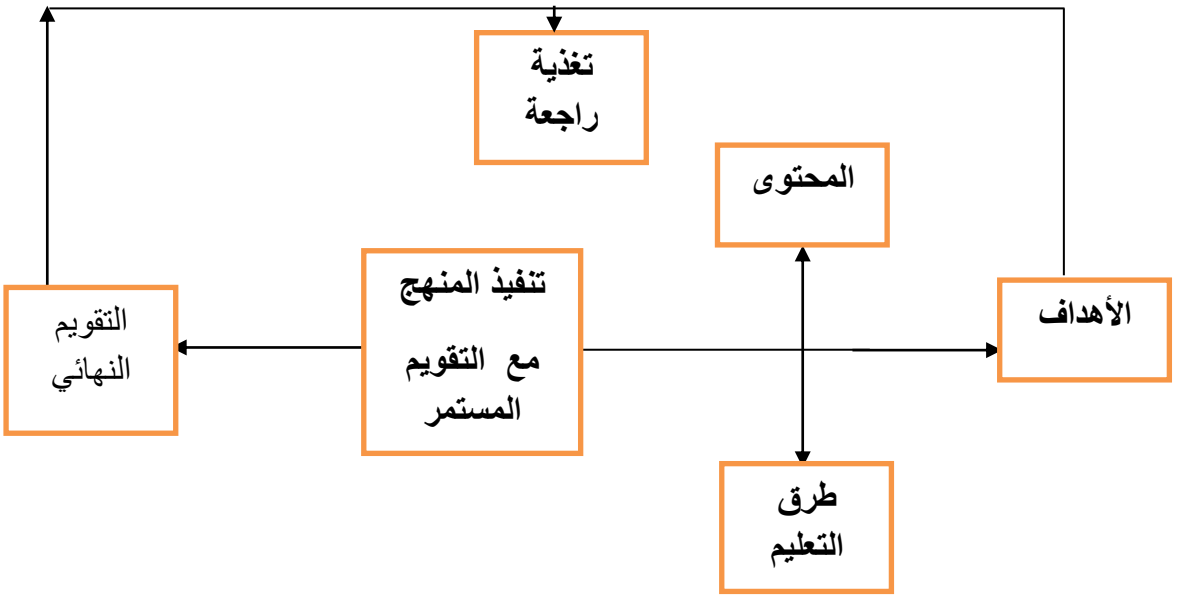
لقد تعالت الصيحات في السنوات الأخيرة وخضعت كل من المؤسسات التعليمية والمنهاج والمعلم والنظام التعليمي والأسرة للعديد من الانتقادات التي تؤكد اضمحلاليةالأمور الوظيفية لهذه المؤسسات والعناصر بعد أن هدرت وتردت نوعية الكثير من مخرجات العملية التعليمية وأكد كثير من علماء التربية والنفس وجود اختلافات في تطبيق المنهاج الرسمي من الممارسات والمواقف التعليمية التعلمية داخل الفصل الواحد من تدريس مادة لأخرى وكذلك بين ما يجري داخل الفصل الواحد من تدريس مادة لأخرى وكذلك ما يجري داخل الفصل الواحد من تدريس مادة لأخرى وكذلك ما يجري داخل الفصل وخارجه من ممارسات أو إجراءات الأمر الذي أدى إلي فجوة واسعة بين المنهاج الرسمي الذي خطط له مسبقاً بوسائل مدروسة وبين المنهج الواقعي قد تصل إلي حد التناقص يختلف في مداه من بيئة لأخرى ومن مدرسة إلي أخرى ومن فصل إلي أخر ومن معلم إلي أخر مما يصعب وصف حجم الهوة وإصدار أحكام إصلاحية أو تطويرية على سائر بيئات التعلم في المجتمعات أو في المجتمع الواحد لوجود أنواع شتى من تلك الممارسات على صعيد الواقع بعضها بعيدة عن الصحة في مظاهر التعليم والتدريس والتي لا تتلاءم مع المنهج الرسمي مما انتح مخرجات في التعلم والتفكير والعمل خارجه عن إرادة المتعلم وميوله وقدراته وحاجاته حيث يلقنها عن طريق التدريس لمتعلميه وفي المقابل هناك الممارسات التي تمتاز بالجدية والأخرى بالإبداع والحماس للعمل والتجديد لوجود المعلم الكفء القادر على تطوير قدرات المتعلمين وتأهيلهم لاستيعاب المعرفة والمهارات التكنولوجية وتنمية قدراتهم في التعلم والتثقيف الذاتي والنقد العقلاني ويوقظ فيهم حب البحث والإطلاع وتنشئتهم وإعدادهم للمشاركة الإيجابية في المواقف التعلمية داخل الفصل الفصل والمدرسة ومساعدتهم في

تطوير الخلق والإبداع والتشجيع على التعامل والتفاعل مع الآخرين والتعاون والمنافسة ... وغير ذلك من الممارسات المهنية والأمور الوظيفية التي تحدث عندهم تعليماً فعالاً.

نسق المنهج

يطلق البعض على نسق المنهاج النظام أو المنظومة وهي مجموعة من العناصر التي تركز على علاقات متداخلة فيما بينها، وهذا يعني أن تغيير أحد عناصر النظام يؤدي إلى تغيير عناصره الأخرى، ويضم النظام باختصار كلا من الأهداف، المحتوى، بيئة التعلم، استراتيجيات التدريس وأساليبه ووسائط التعلم والأنشطة المدرسية والتقويم، والعلاقات بين هذه العناصر متداخلة.

مكونات المنهج



تعد مناهج التعليم بطبيعتها أو يجب أن تكون حساسة للتغيرات المعاصرة في العلم وفي منهجية البحث فيه، فيستهل تعليم الفرد المعارف الأساسية في مجال معين خلال سنوات التعليم النظامي لذا لا بد من التركيز على تعليم الطلاب "كيف يتعلمون" وإلى تنمية أسلوب حل المشكلات

مراجع الفصل الأول

1- ابن منظور ، لسان العرب ، عدة مجلدات ،دار المعارف.

2- توفيق مرعي ومحمد الحلية (2004)،المناهج التربوية الحديثة ،دار المسيرة ،عمان الأردن.

3- هلالى، أحمد (2004):التوجه الايدلولوجي للسياسات التعليمية في مصر رسالة ماجستير غير منشورة .كلية الآداب الإسكندرية الأردن.

4- اسعد أبو وطفة (1999)، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي بيروت ،مركز دراسات الوحدة العربية.

5- اسحق ، فرحان(1999):المنهاج التربوي بين الأصالة والبحوث وزارة التربية :العراق.

6- جودت سعادة ،ومحمد إبراهيم عبد الله(2004):المنهج المدرسي المعاصر ،دار الفكر عمان ،الأردن.

7- جودت سعادة ،ومحمد إبراهيم عبد الله (2001):تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها ،دار الشروق ،عمان الأردن.
8- سهيلة محسن الفتلاوي(2004):تغريد التعليم ،دار الشروق عمان – الأردن.
9- فايز مراد مينا (1994):قضايا في مناهج التعليم ،مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة.
10- عبد المجيد سرحان الدمرداس (1985):المنهاج المعاصرة ،مكتبة الفلاح ،الكويت.
11- ماهر إسماعيل صبري ،المناهج ومنظومة التعليم ،الرياض ،مكتبة الرشد ،2008
12- محمد الخوالدة (2003):مقدمة في التربية ،دار المسيرة عمان الأردن.
13- محمد هاشم فالوقي(1994):المناهج التربوية/ إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم الجامعة المفتوحة.
14- كوثر حسين كوجاك(1997):اتجاهات حديثة في المنهاج وطرق التدريس ،عالم الكتب ،القاهرة.

- Unsce: lBE,Report in the development of Educating ,for the unthaession of international con ference on Education, Geneva ,October(1994).
- Anyone ,Jean (1981)Social Class Knowledge curricular lnquiny ,"(1) pp3-41.

الفصل الثاني

مكونات المنهاج

الفصل الثاني

مكونات (عناصر المنهاج)

أولا: الأهداف

للأهداف بصورة عامة أهمية بالغة في حياة أي من الأمم التي تسعى جاهدة إلى تحقيقها مستخدمة في ذلك جميع الإمكانيات المتاحة لها اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا بل وعسكريا . كما أن للأهداف أهمية واضحة في حياة الأفراد فهي تحدد مسارهم ، وتنظم أعمالهم ومواقفهم في الحياة اليومية وتشجعهم على النشاط والاجتهاد في سبيل تحقيقها.

وإذا كان تحديد الأهداف لازما لممارسة أي نشاط إنساني ، فإنه أشد لزوما في المجال التربوي الذي تنعقد عليه الآمال في تحقيق صورة المستقبل وبلوغ الغايات

إن تحديد أهداف التربية هو الخطوة الأساسية الأولى في بناء المنهاج المدرسي وتنفيذه وتقويمه، وإذا خلا أي عمل من الأعمال من وجود أهداف محددة المعالم ، واضحة المفهوم ، يؤمن بها صاحبها ، فإن العمل يتعرض للعشوائية والارتجال ، فإذا كانت التربية تعني عملية إحداث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين فإن الهدف يعني التغير الذي يراد إحداثه في سلوك المتعلمين عن طريق التعلم فهي أي الأهداف تمثل العناصر والأغراض التي يسعى إليها واضعو المناهج ويتولي المعلم اتخاذ الإجراءات والوسائل والكيفيات الكفيلة بتحقيقها.

يحتل موضوع الأهداف التربوية والتعليمية مكانة بارزة في دراسة الباحثين التربويين والمختصين ويدور ذلك في ومؤلفاتهم وندواتهم ومؤتمراتهم العلمية ، بحيث أصبحت الأهداف من بين أكثر المجالات التربوية رعاية وأهمية ، بل ومن بين أكثرها تأثيرا في الميادين التربوية المتعددة ذات العلاقة باعتبارها أهم عناصر المنهاج (مكوناته) .

ولا يخفى علينا أهمية الأهداف التعليمية بالنسبة للمتعلّمين والمعلّمين والمديرين والمشرفين التربويين . فهي تحدّد طبيعة التفاعل داخل الصف والمدرسة وتساعد المعلمين على اتخاذها كدليل لعملية تخطيط الدروس اليومية تيسر عمل المديرين والمشرفين التربويين في متابعة سير العملية التعليمية والتأكد من فاعلية طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون والأنشطة التي يقوم بها الطلاب ، كما تساعد في الكشف عن نقاط القوة وجوانب الضعف لدى المنهاج المدرسي ، بل والبرنامج الدراسي ككل وقد يظن بعض الناس أن تحديد الأهداف وبخاصة في المجال التربوي إنما هو عمل فلسفي نظري لا يرتبط بالواقع ، وأن كثيرا من المعلمين يقومون بأعمالهم بصورة مرضية دون حاجة إلى تحديد الأهداف وواقع الأمر أن المعلم الذي لا يحدد أهدافه تحديدا علميا واضحا ، إنما يعمل وفق أهداف ضمنية توصل إليها نتيجة لخبرته الشخصية ، أو اشتقاقها من مصادر مختلفة دون أن يمعن في مدى

سلامتها وشمولها وخلوها من التناقض ومناسبتها للظروف والإمكانات.
فالأهداف التعليمية هي الركن الأساسي الذي تقوم عليه العملية التربوية ، إذ تتعلق بها عمليات بناء المناهج الدراسية من محتوى واختيار الخبرات والأنشطة و أساليب التدريس ووسائل التقويم

مفهوم الأهداف التربوية:

المعنى اللغوي:

-جاء في "لسان العرب" أن الهدف يعني: المرمى، أما في "القاموس المحيط" فنجد أن الغرض يعني: الهدف الذي يرمى إليه، وفي "المنجد في اللغة والإعلام" يقال: غرض الشيء: اجتناه طريًا، وغرض فلانًا: جعله غرضًا يرمى إليه، وراء الشيء طلبه، وسعى في أن يجده، وجاء في "مختار الصحاح" أن الغرض هو الهدف الذي يُرمى إليه، أما في "المنجد في اللغة والآداب والعلوم" فقد جاء أن الغرض هو البُغية، والحاجة، والقصد، والهدف هو كل مرتفع من بناء، أو كثيب رملٍ، أو جبل، ومنه سُمي الغرض الذي يُرمى إليه هدفًا، والغاية هي الفائدة المقصودة، والمرمى هو مكان الرمي، والمقصود: هو مكان القصد.
ومن ذلك يتضح لنا أن الهدف في مجمله يعني: الغاية، أو المرمى، أو الغرض، أو البُغية، أو القصد الذي يسعى للوصول إليه

المعنى الاصطلاح التربوي:

تعددت وجهات النظر حول هذا الموضوع بين التربويين ويرجع سبب ذلك لكثرة المسميات الأجنبية لهذا الموضوع. ويمكن اعتبار الأهداف التربوية التعليمية على أنها:(ما يريده المجتمع لنفسه) أو أنها عبارات ترسم صورة ذلك المجتمع وتحدد نوع المواطن، ومستوى الحياة في ذلك المجتمع و بها يمكن تعريف الهدف

التربـوي التعليمـي بأنه:(النتيجـة النهائيـة للعمليـة التعليميـة التربويـة أو الغايـة التـي تسعى المدرسة لتحقيقها).

تعريفات الأهداف :

- تصور فكرى مسبق عن الحالات أو النتائج النسبية لتطــور ما يتم اختيارها وتحديدها من الواقع الموضوعي ويتم تحقيقها بواسطة النشاط الفاعل للإنسان. لذلك يتميز الهدف عن الرغبة والطموح والأمل في كونه ممكن التحقيق ولا تلعب الصدفة تأثيراً مباشراً في تحقيقه ويتطلب نشاطاً واعياً للإنسان من أجل بلوغه .
- وتفهم الأهداف التربوية على أنها تصور ذهني مسبق لحالات مستقبلية(خصائص، سلوك، مواقف) للشخصية والتي يسعى المربى في النشاط التربوي إلى تطويرها في التلاميذ من خلال محتوى ووسائل تربوية وبمراعاة قوانين وظروف التربية والنمو .

* يعد الهدف هو القصد الذي نريد الوصول إليه. وهو يعبر عن التغير المراد حدوثه في سلوك المتعلم أو فكره أو وجدانه، وتعد الأهداف وصفا للسلوك الذي يرغب المتعلمون أن يأتوا به قبل أن نحكم على كفاءتهم.

*. وتعرف الأهداف التربوية بأنها النتاجات التعليمية المرجو تحقيقها في نهاية عملية التعلم وتعمل على إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم يمكن ملاحظته وقياسه.

*.الهدف هو عبارة عن وصف للتوقعات التي يأمل مخططو المناهج أن تحصل في سلوك الطلبة، أو في أفكارهم، ومبادئهم؛ نتيجة مرورهم في خبرات تعليمية معينة، وتفاعلهم مع مواقف تدريسية محددة.

*. الهدف: بأنه ناتج تدريسي ينبغي تحقيقه، أو الحصول عليه بعد فترة دراسية

معينة .

*.الهدف السلوكي: بأنه الناتج التعليمي المتوقع من التلميذ بعد عملية التدريس، ويمكن أن يلاحظه المعلم ويقيسه.

*.الأهداف التعليمية: بأنها عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة، أو بعد الانتهاء منها.

*.الهدف: بأنه سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس، والدارسين، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة، وقياس وتقويم.

*. الهدف: بأنه التغيرات التي نتوقع حدوثها في شخصيات التلاميذ؛ إذ أن الهدف هو وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم؛ نتيجة تزويده بخبرات تعليمية، وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة، فالهدف والسلوك وجهان لعملة واحدة؛ إذ أن الهدف مرتبط بالسلوك، والسلوك يتبع الهدف، وعلى ذلك يمكن وصف الهدف، أو تعريفه على أنه النتيجة النهائية للعملية التربوية، أو هو الغاية التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

ويعتبر تحديد الأهداف أولى الخطوات وأهمها في تخطيط المنهاج . فإذا كان علينا أن نخطط لبرنامج تربوي ناجح وأن تكون لدينا الإمكانية لتقويمه وتطويره باستمرار فينبغي أن نمتلك وضوحاً كافياً بالأهداف التي نسعـــى إليها . وقد أعتبرها رولف تايلور معايير أساسية لاختيار وتنظيم المحتوى وأساليب التدريس والتقويم والتي هي الأخرى في الحقيقة وسائل لتحقيق الأهداف .

مصادر اشتقاق الأهداف:

يعتمد في اشتقاق الأهداف على عدة مصادر مختلفة وهى كما يلي:

1- فلسفة المجتمع:

تعد فلسفة المجتمع هي المصدر الأول والأكثر أهمية بالنسبة لأهداف المنهاج المدرسي فلكل مجتمع فلسفة معينة، ويعمل على إعداد أفراد يؤمنون بهذه الفلسفة، فالأهداف تحدد في ضوء ما تريده الفلسفة من الفرد وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتجسد فلسفة المجتمع وقيمه وعاداته وتراثه في الأهداف التربوية لذلك يعتبر المجتمع مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية التي يتبناها المنهاج.

2- فلسفة التربية:

إذا كانت فلسفة المجتمع هي تلك الأفكار والمعتقدات والتوجهات التي يؤمن بها المجتمع،فإن فلسفة التربية تطبيق لفلسفة المجتمع وتشتق فلسفة التربية من فلسفة المجتمع حيث تسير العملية التربوية في المجتمع وفق فلسفة المجتمع، حيث يتم تحليل هذه الفلسفة بطرق علمية والبحث في كيفية الاستفادة منها بحيث تنمي الطلبة في كل المجالات بما يتسق وهذه الفلسفة التعليمية ويصبحون قادرين على الدفاع عنها حيث تقوم على مبادئ محددة تشتق منها الأهداف ويشترك في وضعها القائمون على العملية التربوية والمسئولون في المؤسسات الاجتماعية.

3- طبيعة المتعلم:

من المصادر المهمة في اشتقاق الأهداف حاجات المتعلم ومشكلاته واهتماماته وميوله واتجاهاته والقيم التي يؤمن بها، حيث تختلف حاجات المتعلم واهتماماته حسب المرحلة التعليمية التي يمر بها، ومستويات النضج العقلي التي يصل إليها، كذلك خبراته السابقة في مجال معين وقدراته على الدراسة والاكتشاف، لذلك اعتبرت التربية الحديثة المتعلم مصدرا مهما للأهداف التربوية للمنهاج.

4-نظريات التعلم:

يجب الاستفادة مما تم التوصل إليه في البحث التربوي حيث ساعدت هذه النظريات في تحديد كثير من الأسس التربوية اللازمة للعملية التعليمية التعلمية واكتشاف العديد

من طرق التعليم والتعلم الحديثة التي تحرص على إيجابية المتعلم والتفاعل مع المجتمع مثل النظرية السلوكية والنظرية المعرفية ونظرية بياجيه وجانييه وأوزوبل ... إلخ.

5- المتخصصون والخبراء:

يعد المتخصصون والخبراء من مصادر اشتقاق الأهداف لقدرتهم على اقتراح أهداف للمواد الدراسية المختلفة كل في مجال تخصصه بحيث يسهم كل في مجاله في وضع الأهداف التربوية المرجو تحقيقها في العملية التربوية.

6- الإمكانات المادية والبشرية:

يساعد توافر الإمكانات المادية والبشرية في اقتراح أهداف مناسبة وأكثر تطوراً تراعي متطلبات العصر الحديث. فعندما تتوافر التقنيات والوسائل العلمية تساعد في طرح موضوعات جديدة وتخصصات جديدة، وعند توافر خبرات بشرية متنوعة يمكن تطوير الخبرات التي يتناولها المنهاج.

7- متطلبات العمل المستقبلية:

تفيد دراسات استشراف المستقبل في بناء تنبؤات عملية صحية لحاجة سوق العمل في مجتمع معين مما يساعد في تلبية حاجات المجتمع، وتتم هذه الدراسات من خلال دراسة الحلقة الاجتماعية الواصلة بين الماضي والحاضر والمستقبل، وجمع المعلومات والبيانات الصحيحة حتى تبني التنبؤات على أسس علمية سليمة.

8-**الاتجاهات التربوية الحديثة**: وتعد مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية وذلك لان من المهم ربط أهداف المنهاج بالاتجاهات التربوية لكي تواكب التطور ومن هذه الاتجاهات:

أ.0يبني مبدأ التعلم الذاتي.

ب.ربط ما يتعلمه الفرد بالحياة.

ج.تبنى مفهوم الجودة في التعليم.

مستويات الأهداف:

صنفت الأهداف تصنيفات عدة وبدأ استخدام المربون مفاهيم متنوعة للتعبير عن الأهداف بمستوياتها المختلفة ، ولكن لم يكن هناك إجماع على تلك المفاهيم ولكن يمكن تصنيف الأهداف في ثلاثة مستويات:

المستوى الأول:

الأهداف التربوية العامة "الغايات," Aims

وهي أهداف شديدة العمومية والشمولية والتجريد ، واسعة النطاق ، وعامة الصياغة وتشير إلى تغيرات كبرى في سلوك الأفراد ، وتركز على المتعلّم أكثر من تركيزها على ما يتعلم ؛ فهي أهداف طويلة المدى تمتد لمرحلة أو مراحل دراسية ، و هي أهداف إستراتيجية عامة و شاملة لجوانب التعلم المعرفية و المهارية و الوجدانية ، ويتولي وضعها التربويون وذوي الاختصاص ، و هي صعبة القياس و يعبر عنها بجمل غير محددة الفترة الزمنية فهي أهداف طويلة المدى ترتبط بفلسفة عامة وتوضع على مستوى التخطيط في الدولة.

وهي الأهداف التي تنتهي إليه جميع روافد العمليات التربوية لأنها تمثل النواتج المرغوب فيها من المجتمع ومن النظام التربوي بأكمله

مثال :

- إعداد المواطن الصالح .

- نشر العدالة الاجتماعية
- مساعدة التلاميذ علي اكتساب قدرات التفكير العلمي .
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص .

المستوي الثاني: المرامي (Goals):

هي أهداف متوسطة المدى وتعد أقل عمومية واتساعا من الغايات. وهذه الأهداف توضع أيضا على المستوى التخطيطي لوزارة التربية التعليم ومديريات التربية والمراحل التعليمية المختلفة وهى أهداف غير محددة زمنياً أيضا وغير قابلة للقياس والملاحظة مباشرة حيث تحتاج عملية قياسها إلى تصميم أدوات خاصة
وهذه الأهداف أقل تجريدا وأكثر تخصيصا من الأهداف السابقة ، ويشمل هذا المستوى من الأهداف ، الأهداف التعليمية العامة والخاصة بالمواد الدراسية خلال سنة أو فصل دراسي ، أو وحدة من الوحدات الدراسية وتوجد هذه الأهداف عادة في كتب أهداف وبرامج المرحلة التعليمية ، أو في كتاب دليل المعلم الذي يستنير به المعلم في تدريس مادته الدراسية ، وربما توجد في مقدمات الكتب.

ومن أمثلتها:

- تنمية التفكير العلمي ومهارات حل المشكلة.
- إكساب الطلبة قواعد القراءة والكتابة في اللغة العربية.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي والمستمر.

المستوي الثالث:

الأهداف السلوكية (Objectives)

هي أهداف آنية قصيرة المدى تصف الأداء المتوقع، بحيث يصبح المتعلم قادراً على تحقيق مستويات معينة من الأداء بعد الانتهاء من دراسة منهاج معين، وتكون تلك المستويات متضمنة في أهداف المنهاج، وتتصف هذه الأهداف بكونها محددة زمنياً يمكن تحقيقها خلال حصة أو حصتين، ويمكن قياسها وملاحظتها، وهى محددة وواضحة تشتمل على نواتج التعلم في صورة تعديل للسلوك حيث توضع على المستوي التنفيذي للمنهاج ويقوم بوضعها المعلم في كراس إعداد دروسه اليومي بحسب المادة التي يقوم بتدريسها.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية:

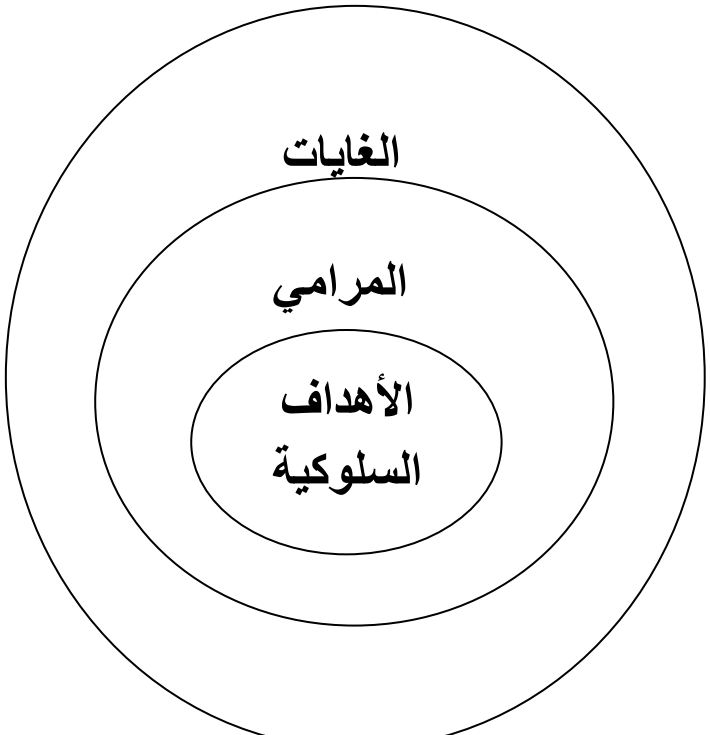
* ينقد الطالب الأبيات الشعرية.

* يعدد الطالب فرائض الصلاة.

* يكتب الطالب قانون أوم بصورة صحية.

شكل رقم (1)

مستويات الأهداف



من الشكل نلاحظ أن الأهداف السلوكية أو التعليمية أو الإجرائية لابد أن تكون جزءاً من المرامى والتي هي بدورها جزء من الغايات وكأن مجموع الأهداف السلوكية سيؤدي في النهاية إلي تحقيق الأهداف الكبرى أو الغايات التي تسعي الدولة إلي تحقيقها

وسنتناول الأهداف السلوكية بجوانبها الثلاث بشئ من التفصيل لأهميتها القصوى

الأهداف السلوكية Special Objectives

تحتل الأهداف السلوكية أهمية كبيرة في العمل التدريسي اليومي فهي الإجراءات التي يتطلب من المعلمين تنفيذ دروسهم في ضوئها فإذا كان التدريس يعد الركن الأساسي في العملية التعليمية فان الهدف السلوكي - إعدادا وصياغة" - يعد من أهم المهارات الأساسية التي تساعده في أداء عمله بالشكل المطلوب فالمعلم الذي يمتلك القدرة على اشتقاق وترجمة أهداف سلوكية وتحقيقها في درس من الدروس هو المعبر الحقيقي لشخصيات تلاميذه في جوانبها المختلفة ويستطيع المعلمون أن يكتشفوا هذه القدرات إذا دربوا عليها ويفضل أن يكون التلاميذ على دراية بالأهداف السلوكية لأي درس قبل بداية ذلك الدرس ولأهمية الهدف السلوكي في العملية التعليمية / التعليمية سوف نناقش الأهداف السلوكية من حيث مفهومها، كيفية صياغتها ،وتصنيفها وآراء التربويين حولها.

تعريف الأهداف السلوكية:

لقد وردت العديد من التعريفات للأهداف السلوكية من قبل المختصين وذوي العلاقة: .

- فقد عرف (تايلور) الأهداف السلوكية بأنها " أنواع التغيرات في السلوك الذي تسعى مؤسسة تربوية كالمدرسة إلى إحداثها في سلوك التلاميذ.
- أما (الدمرداش) فيعرف الهدف السلوكي بأنه " تلك الصياغة التي تعبر بدقة ووضوح عن التغيّر المرجو إحداثه لدى التلميذ من خلال مروره بخبرة تعليمية معينة.
- أما (ميجر Mager) فيُعرف الهدف السلوكي بأنه " مقصد يعبر عنه بعبارة تصف تغيراً مقترحاً نريد أن نحدثه في التلميذ، وهو عبارة تصف ما سيكون عليه المتعلم عندما ينهي بنجاح خبرة تعليمية، كما أنه وصف لنمط من السلوك أو الأداء يؤمل أن يكون المتعلم قادراً على إظهاره.
- أما (عميرة) فتعرف الهدف السلوكي بأنه " عبارة تصف التغير المرغوب فيه في مستوى خبرة أو سلوك الفرد عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح ،بحيث يكون هذا التغير قابلاً للملاحظة والقياس .
- في حين يعرف (سالم) الهدف السلوكي بأنه " الناتج التعليمي المتوقع من التلميذ بعد عملية التدريس ويمكن أن يلاحظه المعلم ويقيسه" .

يتضح مما سبق أن الهدف التعليمي يعرف عادة بدلالة التغير السلوكي الذي يريد المعلم تحقيقه بعد الانتهاء من عملية التعلم لوحدة دراسية أو لحصة درسية ، وبما أن أي تغير يحدث في سلوك الطالب نتيجة التعلم الصفي يدخل في إطار نتاجات تعليمية تشكل في مجموعها السلوك المتوقع وملاحظته عند التلميذ لذا فإن الهدف التعليمي يتشكل من مجموعه من النتاجات التعليمية وأن هذه النتاجات التعليمية السلوكية يتم

تحقيقها عند التلميذ خلال حصة دراسية أو حصتين أو مجموعة من الحصص وهذا يتعلق بالموضوع المراد تدريسه

في ضوء التعريفات السابقة للأهداف السلوكية يمكن تعريف الهدف السلوكي بأنه عبارة مصاغة بشكل دقيق وواضح لتصف التغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية جديدة مع إمكانية ملاحظتة وقياسه.

أهمية صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية:

تعد الأهداف السلوكية من أهم عناصر المنهج (الأهداف ـ المحتوى ـ الخبرات والأنشطة ـ التقويم) فهي التي تجسد تحقيق المستوى المنشود ، وتنقله إلى التلميذ ، بقصد تحقيق قدر ممكن من التوازن بين الفرد والبيئة بما يحقق نموه ،وبما يحقق حصوله على متطلبات ومقومات الحياة داخل مجتمعه . وقد أكد الأدب التربوي في مجال الأهداف السلوكية على أهمية تحديد الأهداف في العملية التعليمية ، وعلى دورها البارز في التخطيط للتدريس ، وتنفيذه داخل حجرة الدراسة وذلك لأن " أي عملية تعليمية تكتسب المزيد من الدلالة والفاعلية إذا هي خططت ونفذت في ضوء تفهم واضح للعوائد أو النتاجات التعليمية التي يتوقع من التلاميذ أن يحققوها"

وقد حظيت الأهداف السلوكية باهتمام بالغ في وقتنا الحاضر من قبل المربين والمتخصصين بالمناهج وطرق التدريس والتقويم مثل (تايلور Taylor وميجر Mager وجرونلند Gronand وغيرهم) حيث يشير (تايلور) إلى أهمية الأهداف السلوكية بقوله " إذا كان علينا أن نخطط برنامجاً تربوياً وأن نبذل جهوداً لتحسينه باستمرار. فإنه من الضروري أن يكون لدينا بعض الإدراك للأهداف التي نريد أن نصل إليها ، بحيث تصبح الأهداف بمثابة المعايير التي في ضوئها تختار

المواد وتنظم محتوياتها ، وتعد أساليب التدريب،والاختبارات، والامتحانات ،وغيرها من أساليب التقويم ".

فيما يشير (جرونلند) إلى تحديد الأهداف السلوكية يحقق الإسهامات التالية للعملية التعليمية/التعليمية :

1- توفر للمعلم الأسس لتوجيه تدريسه وتوضح للآخرين ما يهدف إلى تحقيقه .
2- توفر أساساً سليماً يساعد المعلم على انتقاء المحتوى التعليمي ، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية المناسبة .
3- توفر أساساً سليماً لإعداد الاختبارات والأدوات المناسبة لتقويم تحصيل التلاميذ

فيما حدد (سترنك وماكسون) أهمية الأهداف السلوكية فيما يلي :

1- -تساعد الأهداف السلوكية المعلم على تحليل العملية التعليمية وتزيد من تماسكها .
2- -تعمل الأهداف السلوكية كدليلأومرشد لتحقيق الأهداف العامة للمنهاج،وأهداف التربية بشكل عام
3- -تساعد الأهداف السلوكية المعلم على اختيار المحتوى ،وتنظيمه .
4- -تساعد الأهداف السلوكية على تحديد المتطلبات السابقة ،للتمكن من موضوع ما
5- -تساعد الأهداف السلوكية على توجيه الطلاب .
6- تساعد الأهداف السلوكية على التقويم .
7- -تدفع الأهداف السلوكية المدرس على الاهتمام بالمهارات ،والمفاهيم التي ركز عليها أثناء الدرس .
8- -تؤكد الأهداف السلوكية على التوافق بين الأهداف التي يحددها المدرس،والأهداف التي تحددها المدرسة .
9- -تؤكد الأهداف السلوكية على تحقيق الأهداف ،وعلى التتابع والاستمرارية من سنة إلى أخرى ، ومن وحدة إلى أخرى .

- 10-تحول الأهداف السلوكية دون الغموض والتشويش أو تدريس موضوعات أو مواد غير منتمية

ويتضح من استعراض آراء بعض التربويين أهمية استخدام الأهداف السلوكية في العملية التعليمية وفي جميع المواد الدراسية ، وأن تحديدها يلعب دوراً كبيراً في عملية التخطيط للتدريس ، حيث يتيح للمعلم اختيار عناصر الموقف التعليمي من محتوى،وطرق تدريس، خبرات وأنشطة، ووسائل تعليمية ،وأساليب تقويم مناسبة

خصائص الأهداف السلوكية :

أشار العديد من المربين إلى الخصائص التي ينبغي توافرها في صياغة الأهداف السلوكية بالشرح والتفصيل ، حيث يشير (تايلور) أن من أهم خصائص الهدف السلوكي التعبير عنه ألفاظ تميز نوع السلوك المتوقع إنجازه من التلميذ، وتبين أيضاً جانب الحياة الذي ينطبق عليه هذا السلوك

أما (ميجر) فيبين أن هناك ثلاث خصائص لابد أن تتوفر في عبارة الهدف السلوكي وهي :

1- -تحديد السلوك المطلوب من الطالب القيام به كدليل على تحقيق الهدف المطلوب .

2- -تحديد الشرط أو الظرف الذي يؤدي فيه المتعلم هذا السلوك .

3- -تحديد معايير قبول الأداء ،وذلك بوصف مستوى أداء المتعلم .

إن وضوح الرؤيا أمام الفرد ، أمام جموع الأفراد أمر يتطلبه التقدم في المجتمع الوضوح فيه التحديد ، ويبعد الغموض والضبابية .

إن العملية التعليمية أو التربية المدرسية محصلة عمليات ليست عشوائية أوعفوية ،فهي عمليات مقصودة ومؤسسة على أسس علمية . ومن هذا المنطلق تتضح أهمية وضوح وتحديد الأهداف السلوكية في التدريس من ثلاثة اتجاهات أساسية هي :

1- بالنسبة للمعلم نفسه .

2- بالنسبة للمتعلم .

3- بالنسبة للمادة الدراسية .

أولاً بالنسبة للمعلم :

إن صياغة أهداف التدريس صياغة واضحة محددة تصف الأداء الذي يتوقعه المعلّم من المتعلمين كدليل واضع على التعلم ، أي على التغيير المتوقع في سلوك هؤلاء المتعلمين ، وهذه الصياغة تساعد المعلّم على ما يلي:

1- أن يتعرف مستوى تلاميذه قبل البدء في التدريس ، وهذا يعتبر أهم مدخلان العملية التعليمية ، حيث تساعد المعلّم في اختيار ما يتناسب مع مستوى تلاميذه من مادة تعليمية ووسائل وأنشطة . . . الخ.

2- أن يركز عند تناوله المادة التعليمية على ما يحقق الأهداف المحددة المرتبطة بكل درس أو بكل وحدة.

3- تساعد المعلم على أن يختار الأنشطة التعليمية والوسائل التي تعمل بفاعلية على مساعدة التلاميذ في تحقيق السلوك المطلوب.

4- تساعده على أن يهتم بالمحافظة على التوازن في مفردات المقرر الدراسي ، وأن يخطط تدريسه تبعا لتلك الأهداف المحددة ، دون إطالة في جزء أو إغفال جزء من أجزاء هذا المقرر.

5-تمكن المعلم من أن يختار أساليب التقويم المتمشية مع الأهداف المختلفة ؛ بحيث يتعرف جوانب الضعف والقوة في كل تلميذ بموضوعية.

6-تمكن المعلم من أن يحصل على مؤشرات لتقييم أدائه ذاتيا ، وأن يتعرّف جوانب الضعف أو القوة في أساليب تدريسه مما يساعده على لتذيل أسلوبه أو طرائق تدريسه

ثانيا : بالنسبة للمتعلّم:

إن معرفة المتعلمين للأهداف التي يضعها المعلّم ، والتي تصف -بالتحديد – السلوك المتوقع أن يسلكوه كدليل على تعلمهم تساعدهم على:

1- التركيز على النقاط الأساسية في الدرس.

2-. ربط المعلومات الجديدة بالسابقة ، لأن كلا منها واضح ومحدد

3- الاستعداد اللازم لوسائل التقويم المختلفة ، سواء كانت عملية أم شفهية أم تحريرية

4- التخفيف من قلق الامتحانات ، فهي وسيلة لمعرفة مدى ما يحققه المتعلمون من أهداف ، وبما أنهم يعلمون الأهداف جيدا فهم يعرفون ما يتوقع أن يختبروا فيه.

5- تعرّف جوانب الضعف والقوة في تعلمهم ، ومحاولة التغلب على جوانب الضعف بحيث يحقق الأهداف كاملة.

6- الثقة في المعلم وأنه بجديته وإخلاصه في تدريسه ، و عدله في تقييمه.

7-تساعد أولياء أمور التلاميذ في متابعة أعمالهم بشكل واضح ومحدد بعيداً عن الارتجالية

ثالثا : بالنسبة للمادة الدراسية:

يساعد تحديد أهداف التدريس على:

1- تحليل المادة الدراسية إلى مفاهيم ومدركات أساسية ، والاهتمام بالمهم والتركيز على الأفكار الرئيسة

2- وضوح ترابط المعرفة العلمية وتتابع الموضوعات المختارة والمحددة دون تكرار أو نقص.

3- وضوح المستويات المختلفة لمضمون المادة العلمية ، سواء كان منها معلومات أو مهارات أو اتجاهات تبعا لمستوى سن المتعلمين فالسلوك المنتظر من تلميذ المرحلة الابتدائية يختلف – ودون شك عن السلوك المنتظر من تلميذ المرحلة

الثانوية ، بالنسبة لموضوع واحد في المادة الدراسية التي تدرس للمرحلتين.

4- تحديد ووضوح الترابط والتكامل بين مجالات العلم الواحد والعلوم المختلفة مع بعضها البعض.

5- تنمية وإثراء المادة الدراسية ، لأن الأهداف السلوكية تدفع المعلّم إلى تنظيم المادة العلمية على الوجه الأكمل ، وكذلك على إعداد ما يلزم لتحقيق تلك الأهداف من وسائل ومواد تعليمية متنوعة.

تكامل الأهداف وترابطها:

عندما فكّر التربويون في تصنيف الأهداف التربوية في مجالات تمثل جوانب النمو المختلفة ، لم يكن هدفهم تفتيت العملية التربوية ، أو الإخلال بتكامل شخصية المتعلّم ؛ فالمتعلّم كفرد هو الذي ينمو عقليا ، وهو ذاته الذي يتأثر انفعاليا ، وهو أيضا الذي يتعلم بعض المهارات الحركية.

وكثيرا ما تجتمع أهداف هذه المجالات الثلاثة في درس واحد ، وعندما نطلب من المعلّم أن يصنف هذه الأهداف . . فإنما يكون ذلك لمساعدته على التدريس الجيد ، وعلى إدارة موقف تعليمي فعا

مكونات الهدف السلوكي:

يتكون الهدف السلوكي فما يلي:

أ- الفعل السلوكي (الذي يحدد سلوك المتعلم بدقة)

ب - فاعل السلوك (المتعلم)

جـ- المحتوى (الموضوع المراد معالجته)

د – الظروف (الحالة التي يكون عليها المتعلم أثناء تأدية السلوك)

هـ- المعيار (درجة الإتقان التي يقوّم فيها المعلم أداء المتعلم)

مثال توضيحي

* أن يرسم الطالب المستطيل أمام زملائه بدقة خلال خمس دقائق.

الفعل السلوكي : يرسـم

فاعل السلوك : التلميذ

المحتوى المرجعي : المستطيل

الظروف : أمام زملائه

المعيار الزمني :(خمس دقائق)

شروط صياغة الأهداف السلوكية :

تسهم الصياغة الدقيقة للأهداف السلوكية في تحسين توجيه العملية التربوية ، وتوضح للمعلم وتلاميذه الطريق الذي يبحث أن يسلكوه ، ونواتج التعلم التي يسعون لتحقيقها،وأساليب ووسائل التقويم التي تدلهم إلى أي مدى كان هذا التحقيق

ومما لا شك فيه أن صياغة الأهداف تتطلب محكات، أو معايير معينة . وقد ناقش عدد من المهتمين بصياغة الأهداف السلوكية معايير الأهداف الجيدة التي يمكن من خلالها الحكم على جودة الأهداف السلوكية حيث يمكن تحديد هذه المعايير فيما يلي

1- **أن يكون الهدف محدداً تحديداً دقيقاً** ، إذا إن أي غموض فيه ينجم عنه اختلاف في تفسيره وبالتالي عدم الدقة في تحقيقه وقياسه .

مثال:

(أن يحلل التلميذ بعد نهاية الدرس العدد 40 إلى عوامله الأولية بشكل صحيح)

2- أن يبدأ كل هدف بفعل سلوكي واضح

نستخدم بعض االأفعال(يتعرف على ، يميز ، يحسب ، يقارن ، يحلل ، يرسم ، يذكر ، ...)

3- **أن يوضح الهدف سلوك التلميذ وليس سلوك المعلم** .

4- **أن يكون الهدف قابل للملاحظة والقياس** ، أي يمكن ملاحظته في ذاته ونتائجه.

5- **أن يحتوي كل هدف على ناتج تعليمي واحد**(أي لايكون الهدف مركباً) حتى تسهل عملية ملاحظته وقياسه بشكل دقيق.

6- **أن يشير الهدف إلى السلوك النهائي** ، الذي يقبل كدليل وشاهد على أن المتعلم قد حقق الهدف .

7- أن يتضمن الهدف تحديد المستوى الأدنى للأداء .

8- أن يناسب الهدف قدرات التلاميذ .

9-.أن تقوم الأهداف واقعية وقابلة للتحقيق.

10-أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة.

11- أتبنى الأهداف حاجات المتعلمين.

12- أن توفر الأهداف خبرات ذات معني للمتعلمين وتسهم في تعديل سلوكهم.

وبناءً على ما سبق فإن الصياغة الجيدة للهدف السلوكي في جميع المواد الدراسية بشكل عام، يجب أن تكون على الشكل التالي:

أن + فعل سلوكي مضارع + التلميذ + محتوى من المادة + الحد الأدنى للأداء المرغوب فيه + الشرط أو الظرف الذي يتحقق فيه الهدف.

دور الأهداف السلوكية في العملية التعليمية

أولاً : دورها في تخطيط المناهج وتطويرها :

1- تسهم الأهداف السلوكية في بناء المناهج التعليمية وتطويرها ، واختيار الوسائل والتسهيلات والأنشطة والخبرات التعليمية المناسبة لتنفيذ المناهج .

2- تسهم في تطوير الكتب الدراسية وكتب المعلم المصاحبة لتلك الكتب .

3- تسهم في توجيه وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين خاصة تلك البرامج القائمة على الكفايات التعليمية

4- تسهم في تصميم وتطوير برامج التعلم الذاتي والتعليم المبرمج وبرامج التعليم بواسطة الحاسب الآلي.

ثانياً : دورها في توجيه أنشطة التعليم و التعلم :

1- تيسر الأهداف السلوكية عملية التفاهم بين المعلمين أنفسهم من جهة وبينهموبين طلابهم من جهة أخرى فالأهداف السلوكية تمكن المعلم من مناقشة زملائه المعلمين حول الأهداف والغايات التربوية ووسائل وسبل تنفيذ الأهداف مما يفتح المجال أمام الحوار والتفكير التعاوني مما ينعكس إيجابياً على تطوير المناهج وطرق التعليم .

2-كما أنها تسهل سبل الاتصال بين المعلم وطلابه فالطالب يعرف ما هو مطلوب منه وهذا يساعد عل توجيهه وترشيد جهوده مما يساعد عل التقليل من التوتر والقلق من قبل الطالب حول الاختبارات .

3- تسهم الأهداف السلوكية في تسليط الضوء على المفاهيم والحقائق والمعلومات الهامة التي تكون هيكل الموضوعات الدراسية وترك التفصيلات والمعلومات غير الهامة التي قد يلجأ الطالب إلى دراستها وحفظها جهلاً منه بما هو مهم وما هو أقل أهمية .

4- توفر إطاراً تنظيمياً ييسر عملية استقبال المعلومات الجديدة من قبل الطالب فتصبح المادة مترابطة وذات معنى مما يساعد على تذكرها

5- تساعد على تفريد التعلم والتعامل مع الطالب كفرد له خصائصه وتميزه عن غيره من خلال تصميم وتطوير برامج التعليم الذاتي الموجهة بالأهداف والتي يمكن أن تصمم في ضوء مجال خبرات الطالب واستعداده الدراسي

6- تساعد على تخطيط وتوجيه عملية التعليم عن طريق اختيار الأنشطة المناسبة المطلوبة لتحقيق التعليم بنجاح بما في ذلك اختيار طريقة التدريس الفاعلة والمناسبة للأهداف واختيار وسائل التعليم المفيدة لتحقيق الهدف السلوكي.

7- تساعد المعلم على إيجاد نوع من التوازن بين مجالات الأهداف السلوكية

ومستويات كل مجال من المجالات .

8- توفر الأساس السليم لتقويم تحصيل الطالب وتصميم الاختبارات واختيار أدوات التقويم المناسبة وتحديد مستويات الأداء المرغوبة والشروط أو الظروف التي يتم خلالها قياس مخرجات التعلم .

9- ترشيد جهود المعلم وتركيزها على مخرجات التعلم (الأهداف) المطلوب تحقيقها .

10- تعتبر الأهداف السلوكية الأساس الذي تبنى عليه عملية التصميم التعليمي ونتاج هذه العملية عبارة عن نظام يلائم المتغيرات في الموقف التعليمي .

11- تيسر التفاهم والاتصال بين المدرسة بين المدرسة ممثلة بمعلميها وهيئتها التدريسية وبين أولياء الأمور فيما يتعلق بما تود المدرسة تحقيقه في سلوك الطلاب نتيجة للأنشطة المتنوعة التي تقدمها لهم في المجالات المختلفة (معرفية ، نفس حركية ، وجدانية)

ثالثاً : دور الأهداف في عملية التقويم:

تساهم الأهداف في توفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية فالأهداف تسمح للمعلم و المربين بالوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم ما لم يحدد نوع هذا التغير أي ما لم توضع الأهداف فلن يتمكن المعلم من القيام بعملية التقويم مما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم سواء كان هذا الجهد من جانب المعلم أومن جانب المتعلم أو السلطات التربوية الأخرى ذات العلاقة.

مواصفات الهدف السلوكي:

1- دلالته على ناتج التعليم ، سلوك الطالب وليس على فعاليات التدريس.

مثال : يستنتج مفهوم الأيون (هدف سلوكية تدريس مفهوم الأيون . (خبرة تعليمية أو فعالية تدريس)

2- قابليته للملاحظة والقياس

مثال :يعدد أنواع التربة (قابل للقياس المباشر)

3. **قابل للتحقيق في فترة زمنية محددة في حصة أو حصتين**

مثال : يرسم الطالب مربعاً بدقة في 3 دقائق

4- صياغته بطريقة مبسطة غير مركّبة

* يستنتج مفهوم الجزئ .

* يستنتج مفهوم الجزئ ويعدد أنواعه (مركب)

هذا المثال يتناول هدفين قد يحقق المتعلم الهدف الأول ، ولا يستطيع تحقيق الهدف الثاني ؛ لذا يحسن صياغة هذا الهدف في هدفين منفصلتين

5- **شموليته لأنواع التغيرات المتوقعة** (عقلية ، وجدانية ، حركية)

مثل:

*يصف مكونات الخلية الحيوانية (عقلي – معرفي)

*أن يرسم الخلية الحيوانية . (مهاري)

*أن يقدر عظمة الخالق في خلقه. (وجداني)

6- انسجامه مع فلسفة التربية:

*أن يقرأ الدرس قراءة جهرية معبرة (ينسجم مع فلسفة التربية)

*أن يتعلّم السحر والتنجيم . (غير منسجم)

7- **أن يشمل سلوكا ومحتوى ومعيار أداء :**وهناك من يضع شرطا آخر هو **معيار**

الأداء وقد يكون على شكل نسبة مئوية ، أو زمن ، أو درجة إتقان ، أو ما شابه.

مثل:

*أن يرسم الخلية النباتية رسماً دقيقاً في عشر دقائق.

فالرسم هو السلوك ، والمحتوى الخلية الحيوانية والمعيار هو الدقة والزمن.

8- مناسب لحاجات المتعلّمين وقدراتهم :

مثال: يقرأ كتبا عن الهندسة الوراثية (هذا الهدف يتناسب وحاجات المتعلّمين في المرحلة الثانوية

والجامعية ، ولا يتناسب مع حاجات المتعلّمين في المرحلة الإعدادية)

تصنيف الأهداف السلوكية

ولقد تم تصنيف الأهداف السلوكية إلى المجالات الثلاث في ضوء مجموعة من الأساسات هي:

الأساس الأول :

إن التعلم ما هو إلا السلوك المكتسب أو المعدل أو المتغير لدى المتعلم من خلال مجموعة الإجراءات التعليمية أو التدريسية التي يقوم به المعلم داخل الموقف التدريسي.

الأساس الثاني :

إن نواتج التعلم بمستوياتها الثلاثة يمكن تمييزها عن بعضها فمثلا يمكن تمييز السلوك المعرفي عن السلوك الوجداني عن السلوك المهاري ، وإن كان هذا لا يعني

وجود خطوط فاصلة ومحددة بين المجالات الثلاثة ، وكما سبق القول يصبح تصنيف هدف على انه معرفي لا يعني خلوه دائما من الجوانب الوجدانية أو النفس الحركية.

الأساس الثالث:

ليست نواتج التعلم في كل المجالات الثلاث على نفس مستوى الصعوبة أو التعقيد ، فهناك نواتج تعليمية بسيطة يسهل تصنيفها في مجالها مباشرة ، وهناك نواتج تعليمية أكثر تعقيدا

إن الغاية الرئيسية من إقامة نظام تصنيف للأهداف التربوية يساعد في تسهيل تبادل الأفكار بين مجموعة من الناس نتيجة إتفاقهم حول معاني محددة من الألفاظ والمصطلحات التي يستخدمونها في عملية الاتصال بينهم ، وخلق لغة مشتركة بينهم وهم يحددون أهدافهم ويصممون اختباراتهم وعليه يمكننا تحديد المبررات التي أدت إلى ضرورة تصنيف الأهداف التعليمية:

1- انه يساعد في توضيح وتحديد المفاهيم المشتركة بين العاملين في حقل العملية التعليمية.

2-أنه يحدد مجموعة المعايير وضبط السلوك أو الناتج التعليمي التي من خلالها يمكن الحكم على عناصر العملية التعليمية.

3- أنه يساعد العاملين في الحقل التربوي في التعرف على نواتج التعلم خصوصا العليا منها التي يسعى للحصول عليها من خلال تطوير أساليب التدريس مقصودة ومستهدفة.

4- أنه يمثل قيم تعليمية ذات علاقة بالمهارات الحركية (كالجري والوثب والدفع والرمي والتوازن) والمهارات اليدوية كالطباعة على الآلة الكاتبة واستخدام الآلات

الموسيقية ، واستخدام وتشغيل الأجهزة وتشمل أنماط السلوك التي تنتمي إلى هذا المجال الأفعال العضلية وتتطلب التآزر العضلي العصبي وتسعى الأهداف التربوية في هذا المجال إلى تنمية الكفاءة في أداء مثل هذه الأعمال وذلك بإحداث أفضل تآزر ممكن بين النشاط النفسي والعضلي وكذلك بين الأنشطة العضلية المختلفة التي بها أجزاء الجسم الأخرى أيضا ، ومع زيادة هذا التآزر من جانب المتعلم فان أفعاله تتعدل وتتحسن وتزداد سرعة وديناميكية.

ويؤدي التآزر بين الأجزاء المختلفة من فعل معين أو بالأفعال المختلفة أن تمارس بالتفصيل المطلوب ، إنطلاقا من أن الأهداف المهارية مرتبطة بالسرعة ودقة الأداء وبإيجاز يمكن أن تحدد وصف الأهداف المهارية والأفعال السلوكية التي يمكن أن تستخدم في صياغتها.

تصنيف بلوم للأهداف السلوكية :

صنف (بلوم) الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات كبرى هي:

1-المجال المعرفي : ويطلق عليه المجال العقلي أو الإدراكي (Cognitive Domain).

2-المجال الوجداني : ويطلق عليه المجال العاطفي أو الانفعالي (AffectiveDamain).

3-المجال النفس حركي : ويطلق عليه المجال المهاري (PSYChoMotor Domain).

1- المجال العقلي الإدراكي :

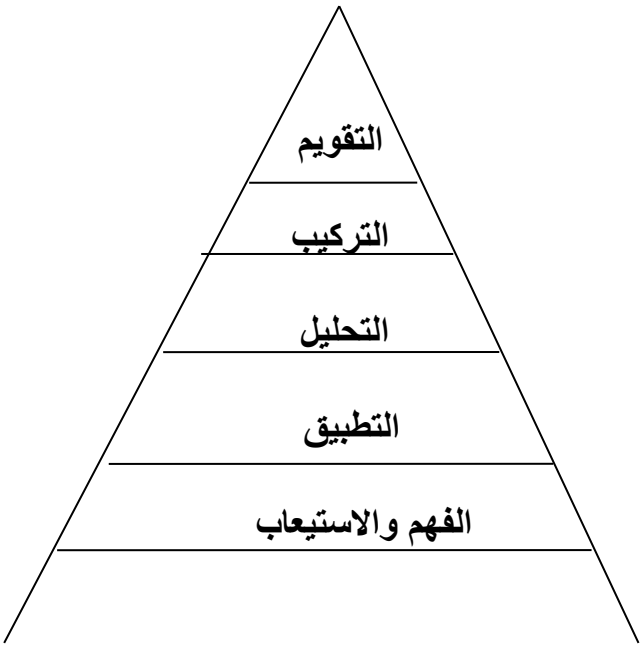
ويحتوي على تلك الأهداف التي تركز على الناحية الفكرية والعمليات العقلية

والنشاطات الذهنية : كالمعرفة والفهم ومهارات التفكير .

وتنقسم إلى المستويات التاليةكما يتضح من الشكل التالي

شكل (1)

تصنيف بلوم للمجال العقلي والإدراكي



1- **التذكّر**

ويقصد به تذكّر المعلومات أو الحقائق أو المبادئ والمفاهيم واستدعائها عند الطلب ، وتمثل هذه الفئة أدنى مستويات المجال العقلي.

الأفعال السلوكية لمستوي التذكر

يذكر – يسمي – يحدد – يعدد – يعرف – يقابل- يتعرف – يعنون – يختار – يرتب – يصف .

أمثلة

- يذكر أنواع التفاعلات الكيميائية.
- يصف مكونات جهاز تحضير غاز الأكسجين
- يذكر خواص المستطيل.
- يذكر أركان الجملة الاسمية

2- **الفهم والاستيعاب:**

ويعني امتلاك معني للمادة العلمية المتعلقة بموضوع أو درس ما و تفسير المبادئ و المفاهيم أي هو تعبير عن المعرفة بأسلوب المتعلم الخاص و يشمل القدرة علي التلخيص و التفسير و الترجمة و استنتاج العلاقات سواء من الجداول أو الرسوم البيانية

الأفعال السلوكية لمستوي الفهم : يشرح – يصف – يوضح – يحلل .

يختصر – يستنتج ـــ يفسر- يميز – يترجم – يناقش – يحول - يتنبأ – يصنف – يعيد كتابة

أمثلة:

- يستنتج قانون أوم.
- يفسّر حدوث البرق.
- يستنتج مساحة متوازي الأضلاع.

3- **التطبيق**: وهو مستوى أعلى من مستوى الفهم والتزكير وأكثر تعقيداً إذا إنه يتطلب عمليات عقلية أكثر من الفهم وفيه يتم الانتقال من المستوى النظري إلي المستوى العملي.

ويقصد به القدرة على استعمال المعرفة العلمية التي تم تعلمها مسبقا في مواقف غير الموقف الأصلي ولكنها مناظرة له أي استخدام المعرفة العلمية في مواقف جديدة لحل المشكلات.

الأفعال السلوكية

يستخدم – يحول – يجدول – يطبق – يحل مسألة - يمثل بيانا

أمثلة :

- يرسم شكلاً بيانياً يمثل العلاقة بين قوة الشد والاستطالة.
- يجد مساحة غرفة مستطيلة الشكل .
- يجد تكاليف تبليط ملعب الكرة الطائرة.

4- التحليل: يعتمد هذا المستوى من المستويات العليا في المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم .

ويقصد به القدرة على تفكيك المادة إلى أجزائها المختلفة وكشف العلاقات القائمة بين عناصرها وبلوغ المتعلم هذا المستوى يعني امتلاكه القدرة على تفكيك المادة من أجل فهم ما بين أجزائها فهو بذلك يظهر قدرة عقلية أعلى المستويات السابقة من

الفهم والتطبيق.

الأفعال السلوكية : يحلل – يميز – يقارن – يصف – يستنبط – يستنتج – يجزئ- يحدّد الأسباب المرتبطة بالنتائج .

أمثلة:

- يقارن بين الجبال والهضاب.
- يقارن بين خواص المستطيل وخواص والمعين .
- يقارن بين الخلية النباتية والخلية الحيوانية.

5.التركيب:

ويقصد به القدرة على بناء أو تأليف شيء من أجزاء لإنتاج شيئ جديد فهذا المستوي يشدد على إنتاج أفكار جديدة من عناصر تعلمها وهو بهذا المعني يعني القدرة على الإبداع والابتكار.

الأفعال السلوكية : يبرهن – يشق – يلخص – يستقرئ – ينظم – يقترح – يؤلف – يعيد بناء - يخطط – يصمم – يولد – يعيد تنظيم – يخترع – ينشئ- يعيد ترتيب

أمثلة

- يصمم جهازا لتحضير غاز الأكسجين.
- يكتب مقالاً عن تلوث المياه في قطاع غزة.
- يبرهن نظرية فيثاغورث.

6- التقويم:

ويقصد به القدرة على الحكم على صحة الاستنتاجات أو الحكم على قيمة معينة ، أو الحكم على الترابط المنطقي للمادة في ضوء معيار معين ويعد التقويم على إصدار أحكام معيارية على عمل بنائي قام به المتعلم، وهذه المعايير إما داخلية أو خارجية، وهذا يعني أن هذا المستوى أعلى من كل المستويات التي سبقته لذلك جاء في قمة الهرم لتصنيف بلوم الأهداف.

الأفعال السلوكية : يختار – ينقد – يصحح – يراجع – يحدد قيمة – يقدر.

أمثلة

- ينقد موضوع الاستنساخ.
- ينقد قطعة نثرية بناء على رؤيته الخاصة .
- يبين رأيه فى بعض الممارسات الخاصة بالشبا

جداول (1)

	بعض الأفعال التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف
	يعرّف، يميّز، يسمي، يحدد، يعدد، يتذكر، يذكر، يتعرف، يبين، يرتب، يكرر، يضع في قائمة، يطابق يحافظ
	يعرّف كيف: يترجم ، يفسر، يصوغ، يصنف، يشرح، يختار، يوضح، يحول، يناقش، يستنتج، يلخص، يناقش... وكل الأفعال التي تبين على مدى فهم واستيعاب المادة

يعرّف كيف: يطبق، يربط، يعطي أمثلة، يمثل، يختار، يطور ينظم، يشغل، يوظف، يستخدم، يعيد بناء، يحل، يرسم.
يصنّف، يميز، يحدد عناصر، يتعرف على خصائص، يستخلص، يحلل، يقارن، يدقق، يحسب، يستخلص، يفرّق، يفحص، يختبر، يحقق في، ينقد...
يجمع، ينسق، يؤلف، يكتب، يولّد، يروي، ينتج، يملي، ينص، يصوغ، يعدل، يصمم، يقترح، يشتق
يبرر، يدافع، يحكم على، يجادل في، يقدر قيمة ما، يقرر، يصدر حكما، يقيّم، يصحح، يتنبأ، يرتب حسب قيمة..

2-الأهداف الوجدانية

المجال الوجداني المجال الثاني من مجال الشخصية الإنسانية وله قيمة كبيرة في حياة الأنسان فهو يهتم بمشاعر المتعلم وتطويره ةتنمية ، فلا قيمة للمعارف التي يتعلمها الفرد بدون امتلاك مجموعة من القيم والاتجاهات التي تتطلبها الحياة الاجتماعية ، إذا فهذا المجال يتضمن الأهداف التي تتعلق بالميول والاتجاهات والقيم وكل ما يتصل بالعواطف والمشاعر والأحاسيس التي تؤثر في سلوك المتعلم وأنشطته.

يهتم هذا المجال بتنمية مشاعر المتعلم و تطويره وتنمية

ونورد هنا بعض المفاهيم المتعلقة بالأهداف الوجدانية:

التذوق :هو استمتاع الفرد أو المتعلم بما يدركه من موضوعات مادية أو معنوية وداخل التذوق يتفق الاستقبال ، الاستجابة

الميل: هو اهتمامات وتفصيلات الفرد العلمية التي يشعر بحالة من الارتياح والسرور والإشباع حين ممارستها .وهو يكون تحت الاستجابة = المشاركة الفعالة.

تعريف آخر -: يعبر عن اهتمام المتعلم أو الفرد بشيء معين فالميل العلمي هو حب مادة العلوم ليس كمادة دراسية فقط لكن حب كل ما يتصل بالعلم وتفضيله عن أشياء أخرى أي أن الميل هو نوع من التفضيل أو الرغبة والحب لشيئ ما أو صفة ما.

الاتجاه : يعرف الاتجاه العلمي بأنه محصلة استجابات الفرد أو المتعلم التي تتكون لدي نتيجة لخبراته السابقة والتي تحدد سلوكه نحو موضوع ما من موضوعات العلم أو الحياة من حيث تأييده لهذا الموضوع. ودرجته له درجة هذا التأييد أو المعارضة وهو يدخل في مستوى التقييم أو التقدير.

القيم : هي نشاطات تنمو وتستقر في المجتمع نتيجة المعتقدات الفلسفية التي تسود فيه ثم تمارس من قبل أفراده وتصبح معايير لقياس سلوكهم وتصرفاتهم كما في قيم

الشجاعة – الكرم – الفضيلة – والصبر
من أمثلة القيم العلمية -: منهجية العلمية – الأمانة العلمية –وحب الاستطلاع.

ولقد قسم كراثم هول وزملاؤه (Krathwohl) 1974م هذا المجال إلى خمسة مستويات تتدرج من البساطة إلى التعقيد ـ

تصنيف بلوم في المجال المعرفي الإدراكي والأفعال التي يمكن استخدامها

المستوى الأول :الاستقبال:

في هذا المستوي يبدى المتعلم الرغبة في الأنتباه لموضوع معين أو حادثة ويكون حساساً لوجود ظواهر معينة ويرغب في استقبالها وعدم الانصراف عنها أي أنه يمر بدور الانتباه والرغبة في المشاركة الوجدانية والعاطفية

.وينقسم إلى ثلاث مراحل وهي :

1-الوعي.

2- الرغبة في الاستقبال.

3.ضبط الانتباه واختيار الموضوع " الانتباه الانتقائي".

ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية المتعلقة بهذه الفئة ما يلي:

* أن يصغي الطالب بانتباه إلى شرح المعلم.
* أن يحسّ الطالب بما يعانيه ضحايا الفقر والجوع.
* أن يبدى الطالب اهتمامهبأثر العلم و العلماء في الحياة.

* أن يصف الطالب أهمية تعلم الرياضيات.

* أن يهتم الطالب بهدوءٍ ونظامِ الصف.

المستوى الثاني: الاستجابة:

في هذا المستوى يتعدى المتعلم مستوي الانتباهبتضمن الرغبة في التفاعل مع الحدث أو الظاهرة ولا يكون المتعلم سلبياً ويشارك ويتفاعل مع الحدث ويحاول اتخاذ موقف حياله بطريقة ما ، ويبدو وكأنه يؤدى واجباً ويمكن أن يطلق على هذا المستوي الاستجابة والإذعان والطاعة ثم الرضا والقناعة بالاستجابة وتنقسم الاستجابة إلى مراحل:

1-قبول الاستجابة.

2-الرغبة في الاستجابة.

3-الرضا عن الاستجابة.

ومن الأمثلة على الأهداف في هذا المستوى:

* أن يميل الطالب للتقيد بقواعد السلامة عند تشغيل جهاز الكمبيوتر.

* أن يسلم الطالب الواجب المنزلي في الوقت المحدد.

* أن يشارك الطالب في نشاطات المدرسة.

* أن يقرأ الطالب ساعتين دون ضجر.

المستوى الثالث :الحكم القيمي "التقييم"

عند هذا المستوى يعيد الطالب تقييمه للمثيرات التي تعرض لها فينتقي بعضها ويترك بعضها الآخر وتسمي الأهداف هنا بأهداف الاتجاهات ويمكن القول أن الطلاب أصبحوا ملتزمين بالقيمة التي انتقوها

و ينقسم هذا المستوى إلى ثلاث مراحل :

1- تقبل قيمة معينة.
2- تفضيل قيمة معينة.
3- الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة.

ومن الأمثلة في هذا المستوى:

* أن يشجع الطالب زملاءه على الالتزام بالهدوء في الصف.

* أن يظهر الطالب ولاءه للمدرسة.

* أن يركز الطالب في قراءته بحيث لا ينتبه لما يجري حوله.

المستوى الرابع: التنظيم القيمي

يعتبر هذا المستوى بأنه (تأسيس القيم على مفاهيم واستخدام هذه المفاهيم وينقسم هذا المستوي إلي فرعين:

1-تكوين مفهوم لقيمة معينة.

2- تكوين نظام للقيم.

وتعتبر المدارس أكثر الأماكن تطبيقاً لهذا المستوى. ومن الأمثلة على هذا المستوى

* أن يحاول الطالب التعرف على التركيب المنطقي للرياضيات.

* أن يقدر الطالب إسهام علماء العرب في الرياضيات.

المستوى الخامس : التطبيع أو التنظيم:

وهذا المستوى يعني وصول الفرد إلي بناء ونظام قيمي داخلي ثابت ومتماسك للقيم بربط هذه القيمة ومقارنتها وتجميعها وتشدد المتعلم هنا على المقارنة والتركيب أي المقارنة بين القيم والوصول إلي تركيب قيمي جديد ويرتب نظاماً قيمياً منسقاً وهو أعلى ، فالمتعلم يلتزم مجموعة من القيم ويظهرها في سلوكه

في هذا المستوى من مستويات الأهداف الوجدانية قد يصبح الشخص أو التلميذ خاضعاً لنظام معين من القيم ويصبح سلوكه متكيفاً مع هذه القيم و يمارسها.

وقد قسم بلوم و كراثهول هذا المستوى إلى ثلاث مراحل:

1- تكوين مفهوم لقيمة معينة.
2- تكوين فئة عامة من القيم.
3- التمييز في ضوء هذه الفئة من القيم.

ومن الأمثلة على هذا المستوى:

* أن يتمثل الطالب السلف الصالح.

* أن يطور الطالب علاقاته مع زملائه نحو الأفضل بحيث يتصرف دائماً بأمانة وأخلاق في كل معاملاته.

* أن يبذل الطالب قصارى جهده في فهم المبادئ الرياضية.

إن صياغة الأهداف الوجدانية في المستويات الفرعية لكل مرحلة من المراحل الخمسة يعتبر من الأمور الصعبة و لذلك يُنصح المدرسون بالاكتفاء بصياغتها على المراحل الرئيسية الخمسة.

تقويم الأهداف الوجدانية:

بما أن المدارس تأخذ على عاتقها بناء شخصية الطالب و تطويرها و تخريجه في نهاية دراسته عضواً نافعاً صالحاً للمجتمع فإن من المهم جداً تقويم المنهج و فاعليته في تحقيق هذه الأهداف.

إن صياغة الأهداف الوجدانية في صيغة نواتج سلوكية تمثل اللبنة الأولى في مجال تقييمها.وتقويم الأهداف الوجدانية لا يتم عن طريق الاختبارات التقليدية ويتم الاعتماد في تقويم الأهداف الوجدانية على الملاحظة و المقابلة و السجل التراكمي للطالب.

كما يجب الاعتماد على جميع المدرسين و الأخصائي الاجتماعي و المدير وكل من يتعامل مع التلميذ في المدرسة في إصدار تقويم وجداني التلميذ. كما يجب عدم تخويف التلميذ عند تقويمه وجدانيا حتى يقوم بأفعال تعبر بصدقٍ عن المخرجات الوجدانية و يفضل استخدام التقويم الشامل للأهداف الوجدانية، مع إمكانية استخدام أسلوب التقويم التكويني.

كما ويجب التعامل مع تقويم الأهداف الوجدانية بحرص و دقة حتى لا يتم إصدار أحكام خطأ قد تضر بالطالب و العملية التربوية.

أمثلة لبعض الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف في المجال الوجداني في

جدول (2)

جدول يوضح صياغة الأهداف الوجدانية

التصنيف	الأفعـــــــــــال
الاستقبال	بحث قيمة الأفكار – توجيه أسئلة- تدوين ملاحظات حول قيم لأفكار التمييز بين الأصوات – اختيار النماذج – تحديد الأصوات.
الاستجابة	اتباع الإرشادات – تطبيق التعليمات- عرض المساعدة- القيام بالأعمال عن رغبة –استحسان الأداء- القراءة عن رغبة.
التقييم	دعم وجهات النظر- إبداء وجهات نظر مغايرة للأفكار الخاطئة- مساعدة المشاريع- الاحتجاج على الأعمال الخارجة عن الموضوع القيام بحملات نشيطة- نشر فضائل الانضمام إلى نقابة العاملين بالمكتبة- الانضمام و دعم الفرق الرياضية في المجتمع المحلي – دعم وسائل السلامة العامة - المشاركة في نقاش حول التنازل عن الحقوق- دعم و مساندة الفن و الفنانين.
التنظيم	مقارنة أنماط السلوك- وضع نظريات حول النظيم- تنظيم نماذج للقيم- موازنة أساليب الحياة- وضع معايير لتحديد القيم- تحديد حدود السلوك
التطبيع	تغيير السلوك في ضوء إعادة تنظيم القيم – إظهار المعاملة الإنسانية للزملاء في المدرسة – الاستماع بانتباه دائماً عندما يتم توجيه الحديث له- تجنب التجاوزات- التحكم بالنزاعات عند حدوثها.

الأهداف المهارية(النفسحركية):

يعتبر المجال المهاريالنفسحركي مكون أساسي من مكونات الإنسان وتكامل مع المجال المعرفي والمجال الوجداني في بناء شخصية الفرد بناء كاملاً.

يُعنى بالأهداف المرتبطة بالمعالجة اليدوية Manipulation والمهارات الحركية، والتآزر الحسي ـ الحركي ، كالكتابة والكلام والرسم والأشغال اليدوية (قص ـ حبك ـ رسم ـ ..الخ).ولم يلق تصنيف الأهداف في الميدان النفس حركي الاهتمام الذي لقيه في الميدانين المعرفي والعاطفي (الأهداف المعرفية والأهداف الوجدانية) ، على الرغم من إشارة (بلوم) إلى أهميته ،وقد يعود ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بالمهارات المرتبطة بهذا الميدان أو عدم تركيز التعليم المدرسي على هذه المهارات وبخاصة في المرحلتين الثانوية والجامعية.

الأهداف المهارية كما عرفها كراثوهل بان معظمها يرتبط بالخط والكتابة والكلام ومهارات المعمل والتربية البدنية والاقتصاد المنزلي وبعض مهارات استخدام الأدوات الهندسية ، والأهداف المهارية تشتمل على عناصر معرفية ووجدانية ولكن الخاصية الهامة والسائدة فيها والمميزة لها في سلوك المتعلم هي إظهار مهارات حركية معينة.

وهذا التداخل ليس مقصورا فقط على الأهداف المهارية (النفسحركية) بل يشمل أيضا باقي الأقسام الأخرى وذلك لان الأهداف بصفة عامة تتناول السلوك الإنساني وهذا لا يمكن إن يجزأ أو يبحث بصورة مجزأة فالسلوك الإنساني يتصف بالوحدة فالجانب المعرفي مثلاً لابد أن يشمل الجانب المهاري ، فبعد التحام النظرية وتطبيقاتها (المعرفة والتكنولوجيا) لم يعد الحديث عن جوانب معرفية بعيداً من الجوانب المهارية.

تصنيف إليزابيث سمبسون للأهداف المهارية (النفسحركية):

صنفت سمبسون (Simpson) 1966م هذا المجال إلى سبعة مستويات

اهتم هذا الجانب أو المجال النفسحركي(المهاري) بتكوين وتنمية المهارات ، حيث إن المهارة هي القدرة علي أداء مجموعة من المهام بكفاءة عالية أو هي السهولة و السرعة و الدقة في أداء العمل مع القدرة علي التكيف للأداء وفقا للظروف المتغيرة ، وتتطلب المهارة استخدام أو تنسيق عضلات الجسم ، في التداول والبناء والعمل

وكثير من الخبرات التعليمية التي تصنف كمهارات فسيولوجية في الإبداع وممارسة الفنون والرياضة ، يمكن أن تصنف في هذا المجال.

ولكي نحكم على أداء ما بأنه أداء ماهر ، فلا بد أن يتصف بالدقة والصواب والسرعة ، مع الاقتصاد في الوقت وفي الجهد .. ويبنى التدرج المقدم هنا على أساس مراحل تكوين المهارة ، وذلك كما يلي:

1. مستوى الإدراك الحسي (الملاحظ) :

وهو أول مستوى في تكوين المهارات ، فعلى أساس هذا المستوى يصبح المتعلمين على وعي بما يحدث حولهم ، أو بما يقدّم لهم . ولا تقصر الملاحظة على النظر فقط ، ولكن يمكن استخدام حواس الإنسان الخمس في عملية الملاحظة ، التي تؤدي إلى إدراك تفاصيل ودقائق الأشياء أو الأفعال ، سواء من حيث الكمية أو النوع أو الإجراءات. و يعني التعرف علي الأشياء باستخدام الحواس فمثلا : في درس النبات يستطيع المتعلم ان يتعرف من صور النباتات علي أحجامها المختلفة فهو هنا يستخدم حواسه في التعرف عليها .

الافعال السلوكية : يصف – يميز – يفرق – يكتشف-يختار– يربط بين – يتبين – يلاحظ – ينتقي

2.الاستعداد أو الميل :

ويشير إلى استعداد المتعلّم للقيام بنوع من العمل ، أو الميل الجسمي أو استعداد الجسم للعمل . والميل العقلي أو استعداد العقل للعمل ، والميل العاطفي أو الرغبة في العمل . وتؤثر هذه كلها في بعضها البعض.

الأفعال السلوكية:

يستعد – يبرهن – يبدي استعدادا – يرغب – يميل – يبدي الرغبة

أمثلة :

*أن يبدي المتعلّم استعدادا لكتابة كلمة للإذاعة المدرسية عن أهمية المحافظة على البيئة.

3. الاستجابة الموجهة:

في هذا المستوى يتم الاهتمام فيه بالمراحل الأولى لتعليم المهارة الصعبة تلك المراحل تشمل التقليد والتجربة والخطأ أو المحاولة والخطأ . وهنا تتم عملية الحكم على كفاية المهارة في ضوء مجموعة المعايير المناسبة ، أو عن طريق المعلم أو عن طريق عدد من المحكمين.

ولا يقف المتعلّم موقفا سلبيا هنا ، بل يبدأ بالقيام بنفسه بالمهارة فعلا ، وبخاصة أداء المراحل الأولى للمهارة الصعبة.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى:

يقلّد – يجرّب – يحاول – يعيد - يفحص – ينظم – يجمع

مثال : ان يقلد التلميذ المعلم في استخدام المتر لقياس طول شجرة و هنا يمكن ان يمسك التلميذ المتر بصعوبة .

4.التعوّد أو (الآلية):

ويهتم هذا المستوى بإجراءات العمل عندما تصبح الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية وهنا تتم عملية تأدية الحركات دون أدنى تعب ، وبشكل آلي بعد تكرارها مرات ومرات ، و معناها أن المتعلم بعد الاستجابة الموجهة للأفعال يتعود علي فعلها بطريقة آلية و مستمرة، مما يؤدي إلى حدوث نوع من الثقة والكفاءة.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى:

يتعود – يرسم – يبرهن – يعتاد – يعمل – يؤدي – يقيس - يستخدم

مثال : ان يصبح التلميذ قادرا علي قياس طول شجرة كل يوم او كل ساعتين .

5.الاستجابة الظاهرية المعقدة:

ويتمثل في الاهتمام بالأداء الماهر للحركات ، وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة وبالدقة والمهارة في الأداء ، وبأقل درجة ممكنة من بذل الجهد كما تتميز نتاجات التعلم في هذا المستوى بالأنشطة الحركية دقيقة التنسيق.

مثال : يسجل البيانات حول قياس طول النبات كل يوم ورسم بياني لها.

أي انه بعدا لاستجابة الآلية و قياس طول النبات كل يوم يمكن عمل تسجيل للبيانات و رسم بياني لها .

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي:

يصنع – يؤدي بدقة ومهارة – يرسم – ينسق – ينظم – يطبق – ينقد

6-التكيّف:

ويهتم بالمهارات المطورة بدرجة عالية جدا بحيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة ، لكي تتمشى مع المتطلبات الخاصة بها.

وهنا يكون الفرد قد أتقن المهارة وتعرف على دقائق الأمور فيها ، نتيجة ممارسته لها بدقة وسرعة عاليتين ، تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لها، هنا يستطيع المتعلم القيام بأداء المهارة في المواقف جديدة .

مثال : استخدام مهارة القياس في أغراض أخرى (يقيس حجم معين من الماء)

يعدّل – يحكم – يتكيّف – يغيّر – ينقّح – يعيد تنظيم شيء ما – يعيد ترتيب شيء ما

وأهم الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: ووصول المتعلم إلي هذا المستوي يعني أنه أصبح قادراً علي إيجاد أنماط جديدة من الحركات أو تطوير سلوك حركي بدرجة الإبداع لمواجهة مشكلة معينة أو موجهة مواقف جديدة.

7.الإبداع:

ويتمثل هذا المستوى في الأصالة والإبداع الذي يتم التركيز فيه على إيجاد أنماط

جديدة من الحركات .

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في التالي:

يصمّم – يبدع – يقترح – يعرض – يركّب – يبتكر.

مثال : يصمم حافظة أقلام:

جدول رقم(3)

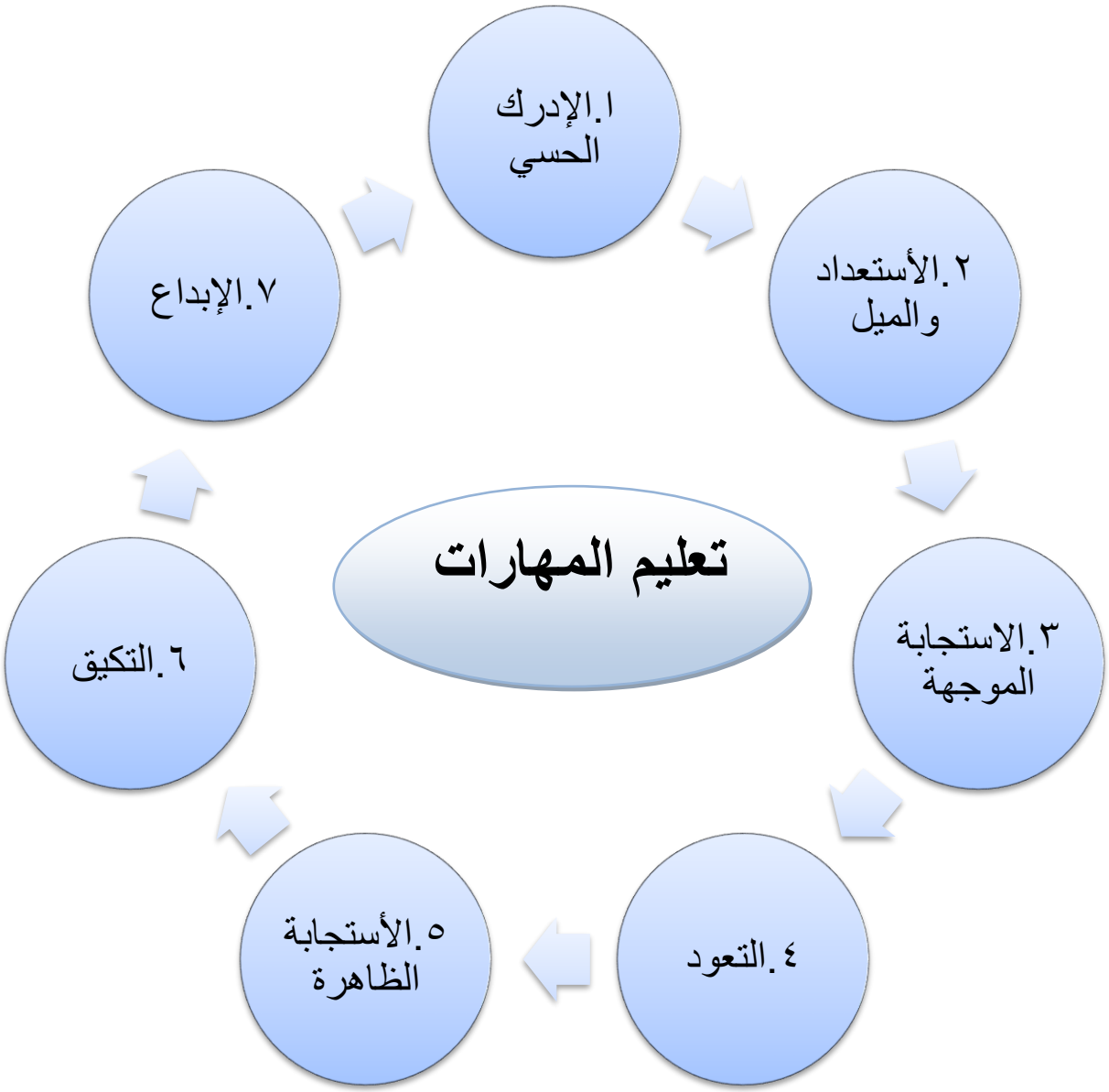
المجال المهاري (النفسحركي)

المجال النفسي حركي (سيمبسون)				
المستوى	التصنيف أو "المستوى"	وصف السلوك	أمثلة عن نشاط سيتم تدريبه، أو عرض ودليل سيتم قياسه	الكلمات الأساسية (الأفعال التي تصف النشاط الذي سيدرب أو الذي سيقاس عند كل مستوى على حدة)
1	الإدراك الحسي (Perception)	وعي	استخدام و/أو اختيار الحواس لتشرب المعلومات لإرشاد الحركة	يدرك، يميز، يلاحظ، يلمس، يسمع، يشعر، إلخ
2	الإعداد (Set)	جاهزية	التحضير الفكري الجسدي أو العاطفي قبل إجراء تجربة أو إكمال مهمة	يرتب، يحضر، يجهز
3	الاستجابة الموجهة Guided) (Response	محاولة	قلد أو اتبع التعليمات، تجربة وخطأ	يقلد، ينسخ، يتبع، يحاول
4	الآلية (التقنية)	براعة	استجب وبشكل	يصنع، ينجز، يشكل،

	Mechanism) (	أساسية	واف للمثير لإجراء الفعل	يكمل
5	الاستجابة العلنية المعقدة Complex) Overt (Response	براعة الخبير	نفذ عملية معقدة وبخبرة	شارك، أصلح، أبرز
6	التكييف (Adaptation)	براعة متكيفة	غير في الاستجابة بحيث تلبي التحديات المتنوعة	عدل، ادمج، حل
7	الإنشاء Origination) (	براعة خلاقة	طور ونفذ الاستجابات و النشاطات المدمجة حديثا	صمم، صغ، عدل، أعد تصميم، حل - مشكلة

شكل رقم (3)

ترتيب مراحل تعليم المهارات



في الخاتمة: يعتبر تصنيف بلوم مرجعاً رائعاً لكل من يعمل في التدريب والتدريس والتعليم والتوجيه والتصميم والإلقاء، ويزود بقائمة تدقيق سريعة وسهلة تساعدك في تخطيط أي نوع من التطوير الشخصي، ويساعد في فتح الاحتمالات لكل مظاهر المادة أو الحاجة المطلوبة، ويقترح طرقاً متنوعة لتقديم التدريب والتعليم، ويساعد أيضاً في التقليل من مخاطر عدم رؤية بعض المظاهر الحيوية في التطوير المطلوب. وتزود عناصر كل مجال بنقاط مرجعية إضافية لتصميم وتقييم التعليم، فيما إذا كان درساً واحداً أو جلسة أو نشاطاً أو حاجة تدريب أو لمقرر كامل أو لبرنامج تدريبي، لمجموعة كبيرة من المتدربين أو الطلاب، أو لمنظمة كاملة.

ويتطور تصنيف بلوم باستمرار، من خلال عمل الأكاديميين الذين يتابعون على خطى بلوم، كمفهوم أساسي لتطوير التعليم حول العالم. لديك الخيار في استخدام تصنيف بلوم، فهو أداة -أو بدقة أكثر- إنه صندوق أدوات، وتكون الأدوات مفيدة جداً عندما يتحكم فيها المستخدم، وليس العكس. استخدم تصنيف بلوم في الطرق التي تجدها مناسبة لوضعك الخاص.

ثانيا: محتوى المنهاج

مفهوم المحتوى المنهاج:

يعتبر المحتوى العنصر الثاني من عناصر المنهاج ويرتبط ارتباطا وثيقاً بالأهداف التربوية، ويشمل كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل المتكامل الدينامكي المتطور للمتعلمين بما فيها الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية . وقد يوصف المحتوي بأنه المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي يتعلمها الفرد.ويتم اختيار المحتوي من مجالات المعرفة الكبرى في ضوء الأهداف المرتبطة بعدة معايير منها فلسفة المجتمع، وحاجات الفرد

ويتضمن محتوى المنهاج المعارف بتنوعها: الطبيعية والإنسانية والرياضية والعلوم التطبيقية والحاسوب والفنون،ولكل علم من هذه العلوم طريقة للبحث والتفكير المنطقي والتفكير الفلسفي ، فالمحتوى بهذا المعني أضيق مفهوماً وتطبيقاً من المعرفة ، فهو يشمل على المعرفة المنظمة والمختارة من المختصين والخبراء تنظم على أسس إما سيكولوجية نفسية يراعى فيها التنظيم المنطقي الراسي من الكل إلي الجزء ومن السهل إلي الصعب ومن المحسوس إلي شبه المحسوس ثم المجرد ، وقد ينظم المحتوي منطقيا حيث يراعي التدرج الرأسي من الحقائق والمفاهيم والمصطلحات ثم المبادئ والتعميمات والنظريات ، لذلك يمكننا القول أن محتوى المنهاج جزء من المعرفة يتم اختياره وتنظيمه لتحقيق الأهداف المرجوة بجوانبها الثلاثة(المعرفية والوجدانية والنفس حركية).

وعملية تحديد المحتوى من العمليات الأساسية التي يكتنفها الكثير من الصعوبات فهي ليست بالأمر الهين الذي يتصوره البعض ويرجع ذلك لما يلي:

1.الكم الهائل من المعرفة الذي يصعب تعلمه وتعليمه بكامله من هنا برزت مشكلة الاختيار ما الذي سيتم اختياره ؟ وما الذي يترك؟ فهذا يتطلب التدقيق في عملية الاختيار ووضع المعايير لذلك.

2.يصاحب التسارع في المعرفة تغيرات اجتماعية سريعة تحتم مراجعة المناهج في ضوء حاجات المجتمع المتغيرة.

3. التنوع الكبير في جوانب المحتوى المختلفة من عقلية وأخلاقية وجسمية ونفسية واجتماعية ، كما كل جانب يشمل عدة موضوعات ، ولكل موضوع محاور رئيسية وأخري نوعية.

تصنيفات محتوى المنهاج:

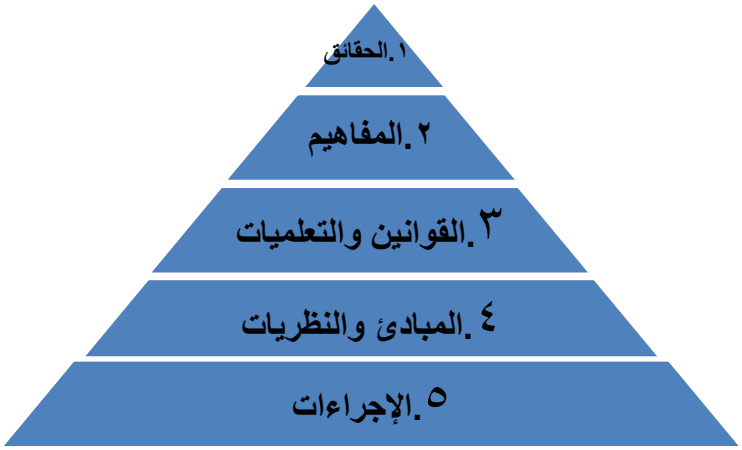
في ضوء ما تم عرضه لمفهوم محتوي المنهاج كعنصر هام من عناصره المنهاج بأنه مجموعة المعارف والمعلومات المنظمة ، لذلك فإن المحتوي يصنف بحسب نوعية المعرفة إلي أربعة مكونات أساسية من خلال وجهة نظر المربي دافيد ميرل،Merill المشار إليه عند دروزة 2000 إلي

- الحقائق.
- المفاهيم.
- المبادئ والقوانين والتعليمات.
- النظريات.
- الإجراءات.

ويبين الشكل (1) تصنيف المحتوى بحسب نوعية مكونات والمعرفة

شكل (1)

المحتوي



وستناول بإيجاز مفهوم كل عنصر من عناصر المحتوي:

الحقائق: هي صيغ واضحة المعاني خالية من الغموض تقوم على معلومات يتفق عليها بين الناس ولا تحتمل الجدل أو الخلاف عند منا قشتها لغرض الإقرار مما تحمله من مضامين ومدلولات.

وتعرف الحقائق على أنها صيغ كلامية تشمل مجموعة من المعلومات الخبرية التي تسمى بها الأشياء والأحداث والقضايا وتطلق التسميات والألقاب والرموز وتعطي االعناوين.

فهي معلومات واضحة مسلم بصحتها والاتفاق عليها

كما تستعمل كلمة حقيقة لتشير إلي جملة أو عبارة يعتقد بأنها صحيحة ولا تتطلب عملية معرفة الحقائق لذاتها سوى استرجاع المعلومات من جانب المتعلمين عن طريق الحفظ لكن لا ينبغي استخدامها من قبل المربين بدرجة كبيرة لأنها لا تثير

التفكير عند التلاميذ مع الأخذ بعين الاعتبار عدم إهمالها نظراً لأهميتها في توضيح المفاهيم والتعميمات والنظريات

ومن أمثلة الحقائق :

-الزكاة ركن من أركان الإسلام.

-يسير الضوء في خطوط مستقيمة.

-أرسطو أول من أسس علم المنطق.

-ركنا الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر).

-عدد أضلاع المثلث ثلاثة أضلاع.

والحقائق نوعان هما:

أ.حقائق مادية محسوسة تدرك بالحواس وترسم الصورة عقلية ذات معني عن طريق منافذ الحس مثل السكر حلو ، القاهرة عاصمة جمهورية مصر العربية ، مياه البحر مالحة ، مياه النهر عذبة .

ب.حقائق لفظية أو مجردة أو رمزية تدرك عن طريق معاني الرموز والأشكال والمعلومات التي ترتبط بالأشياء والأسماء والأماكن والألوان ولا يمكن إدراكها بالحواس مثل الإيمان بالله ، النفاق يستدعي الكذب.

بقي أن نشير إلي أن الحقائق المادية أسهل إدراكاً من الحقائق المجردة وتعد الحقائق لبنات أساسية لبناء المعرفة تتكون من معلومات أولية يكتسبها الفرد عن طريق دماغه ويخزنها في ذكراته ويربطها بأشياء حسية أو رمزية ليسهل تعلمها واستدعاءها.

وتعليم الحقائق مهم لتنمية عقول المعلمين وتطوير قدراتهم لأنها معارف داعمة لصحة التعميمات وهي وسيلة المتعلم في تلخيص المعلومات الكثيرة والتفكير بها.

المفاهيم: هي النمط الثاني من أنماط المعرفة وإحدى مكونات المحتوي المهمة.

المفهوم لغة: لفظ يدل علي اسم ذات مثل مدرسة ، جامعة أو اسم معنى مثل حرية ، كرامة..إلخ.

والمفهوم : عبارة عن كلمة أو تعبير تجريدي موجز ليشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة.

ويعرفه البعض بأنه مجموعة السمات أو الخصائص المشتركة التي تجمع الموضوعات أو الحوادث أو الرموز أو العناصر.

أو هو مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الموضوعات أو العناصر أو الأحداث الخاصة التي يتم تجميعها على أساس من الصفات أو الخصائص المشتركة التي تتضمن في فئة محددة بحسب معيار محدد

وتساعد عملية تدريس المفاهيم على التقليل من إعادة التعلم وتسهم في بناء المنهاج، وتفيد في تسهيل انتقال أثر التعلم ، وتتشكل المفاهيم لدى الأطفال في ثلاث مرحل : المرحلة الحسية .

المرحلة شبه الحسية (الصورية) والمرحلة الرمزية ، ويؤثر في عملية التشكيل عاملان هامان هما : عامل النضج وعامل الخبرة.

أنواع المفاهيم:

1-المفاهيم المادية الحسية: وهي مفاهيم تتشكل عن طريق الإدراك الحسي وتنمى بالملاحظة والممارسة والتجريب أو باستخدام وسائل التعليم والتعلم مثل مدرسة ، هضبة ، خطيرة ، حديقة،ملعب ، كرة ،طاولة، مقعد ..إلخ.

2-المفاهيم المجردة أو المعنوية: وهي المفاهيم التي تتكون عن طريق الإدراك العقلي ويعبر عنها بالكلمات أو الرموز مثل الشجاعة ، الحرية ، التعاون ، التضحية، الديمقراطية ، الاستقلال ، الإقدام،...إلخ

3-المفاهيم المعرفية: وهي تلك المفاهيم التي يشكلها الإنسان بمعرفته الأشياء وإسهاماته في الحياة وتواصله مع التقدم العلمي مثل الندوة ، المحاضرة ،التعلم ، المصرف ، النظام...إلخ

هذا وتعليم المفاهيم له أهمية كبيرة لأنها تقع في مركز البنية العقلية للإنسان فهي أعلى من المعلومات والحقائق وأدني من المبادئ والقوانين ، لذلك فإنها تشكل أوسع عنصر من مكونات النظام المعرفي الإنساني فالنجاح في تعليمها سيؤدي حتماً إلي النجاح في تعليم المبادئ والقوانين ، والمنهاج التعليمي يتألف من مفاهيم متدرجة تنمو شيئاً فشيئاً ،وعملية بناء المفاهيم تعتبر من العمليات الصعبة حيث تأخذ جهداً ووقتاً لأهميتها.

المبادئ التعميمات:

تمثل التعميميات النمط الثالث من مكونات محتوى المنهاج وهي عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم ، وتمتاز بأنها تصلح لكل زمان ومكان ، وأصل المبدأ فرضية أو عبارة تحتمل الصواب والخطأ لذلك فهي بحاجة إلي إثبات صحتها بالتجريب أو بالتطبيق فإذا أثبتت صحتها أصبحت مبدأ أو تعميماً قابلاً للتطبيق وتستعمل المبادئ والتعميمات بالمعني نفسه ويركز مصممو المناهج على الإكثار من المبادئ والتعميمات في محتوى المنهاج ومن أمثلتها :

- مجموع زوايا المثلث الداخلة 180 درجة.
- تتمدد المعادن بالحرارة وتنكمش بالبرودة.
- تزداد لياقة الرياضي باستمرار التدريب.
- تتطور الأمم وتنهض بجهود أبنائها.
- يرتفع مستوي الوعي الصحي للموطنين من خلال التربية الأسرية.
- الرياضيات ضرورة لتطور الأمة.

القواعد والقوانين:

يعبر مصطلح القواعد والقوانين عن علاقة بين مفهومين أو أكثر وهو عبارة عن كمية لظاهرة أو مجموعة من الظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ عليها تحت ظروف كمية وكيفية معينة ومحددة.

ومعرفة الفرد للمبادئ والقواعد والقوانين تمكنه من فهم الأشياء وتحليلها للاستعانة بها في حل مسألة أو تفسير ظاهرة .

والمبادئ والتعميمات أنواع منها:

- -مبادئ العلاقة الارتباطية مثل :

كلما زادت السرعة قلت السيطرة.

- مبادئ الاحتمال مثل:

البطالة تؤدي إلي الإحباط

- مبادئ بديهية مثل:

الكل أكبر من الجزء.

طبيعة المبادئ والقوانين نوعان هما:

-قوانين موجودة في الطبيعة ولا دور للإنسان فيها إلا في اكتشافها مثل قانون الجاذبية.

-قوانين ومبادئ غير موجودة ووضعها الإنسان مثل قوانين اللغة ومبادئ علم النفس.

النظريات:

علاقة سببية تربط بين مفهومين أو أكثر أو بين متغيرين أو أكثر قد تحدد بعلاقة سببية أو ارتباطيه تتحكم في متغيرين أو أكثر بشكل طردي أو عكسي ، تعتبر النظريات أكثر أنماط المعرفة ومكونات المحتوي تعقيداً وأهمية حيث يمكن تطبيقها في مواقف تعليمية تعلميه متنوعة ومساعدتها في توضيح أمور كثيرة والتنبؤ بها وتلخيصها للكثير من الأفكار العلمية واللغوية ومن أمثلتها:

- خبر كان وأخواتها دائماً منصوب.
- في المثلث القائم الزاوية المربع المنشأ على الوتر يساوي مجموع المربعين المنشأين على الضلعين الآخرين.
- الجمل بعد النكرات صفات وبعد المعارف أحوال.

بقي أن نذكر أن بعض التربويين قاموا بتصنيف المعرفة والمعلومات في محتوي المنهاج بحسب نتاجات التعلم المختلفة التي تنظم بطريقة هرمية تسير عمليتي التعليم والتعلم

الاتجاهات والقيم:

الاتجاه حالة من الاستعداد والتأهب يتكون لدى الفرد نحو شئ معين كما أنه نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية يكتسبها الفرد نحو شيء معين أو قيمة معينة وقد يكون الاتجاه إيجابياً ويعني الرضا أو سلبياً ويسمى اتجاهاً سلبياً

ويتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات أساسية:

1-المكون المعرفي.

2-المكون السلوكي.

3-المكون العاطفي أو الوجداني.

ويتأثر الاتجاه بعمر الفرد فيغلب على اتجاه الصغار العاطفة أو المكون العاطفي أكثر من المعرفي وتتطور الاتجاهات المعرفية مع مهارات عمليات التعلم واهتمام المنهاج يكمل في النقاط التالية:

1-الاتجاه الايجابي يجعل المتعلم أكثر إقبالاً على التعلم والعكس صحيح.

2-الاتجاهات ليست فطرية أو متوارثة إنما يتعلمها الإنسان من خلال التجربة والملاحظة قد تتغير مع مرور المتعلم بالخبرات.

3- الاتجاهات هي نتاجات للخبرات التي تؤدي دور العوامل المواجهة للسلوك عندما يواجه المتعلم تجارب جديدة.

أما القيم فهي عبارة عن التقدير الذاتي للفرد إزاء ما هو صالح وجدير بأن يتبع من تصرفات أفراد الجامعة التي ينتمي إليه.

المهارات:

المهارة تعني القيام بعمل ما بدقة وسهولة وسرعة واقتصاد في الجهد المبذول.

والمهارات أنواع منها:

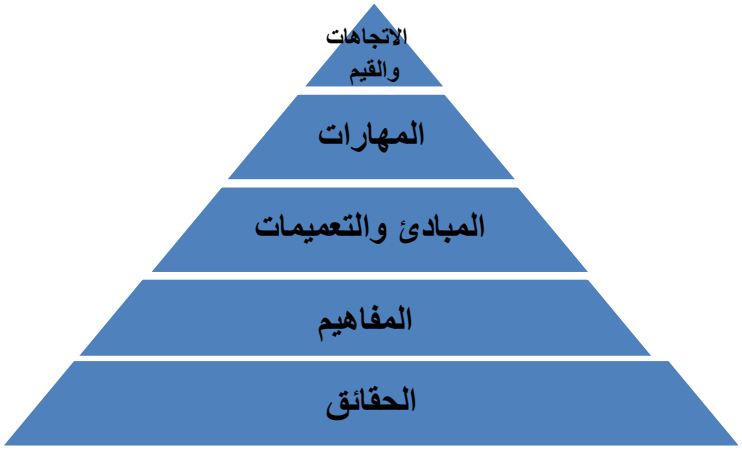
1-المهارة العقلية كمهارة الملاحظة والوصف والتفسير والتمييز والاستنتاج والتصنيف.

2-المهارات الحركية: مثل مهارة الكتابة والرسم والقيادة واستخدام الأدوات والأجهزة

والشكل (2) يوضح مكونات هذا التصنيف بحسب مرعي وآخرون (1993).

شكل (2) **تصنيف المعرفة بحسب نتاجات التعلم**

شكل (2)



ووفق هذا التصنيف يعرف المحتوي على أنه جملة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعميمات والنظريات والمهارات العقلية والأدائية فضلاً عن الاتجاهات والقيم

المراد للمتعلم اكتسابها واستيعابها وتمثلها في بناء جوانب الشخصية العقلية والوجدانية والمهارية (النمو الشامل).

وقد تصنف المعارف والمعلومات في محتوي المنهاج بحسب ارتباطها بالأهداف وتكون على النحو التالي:

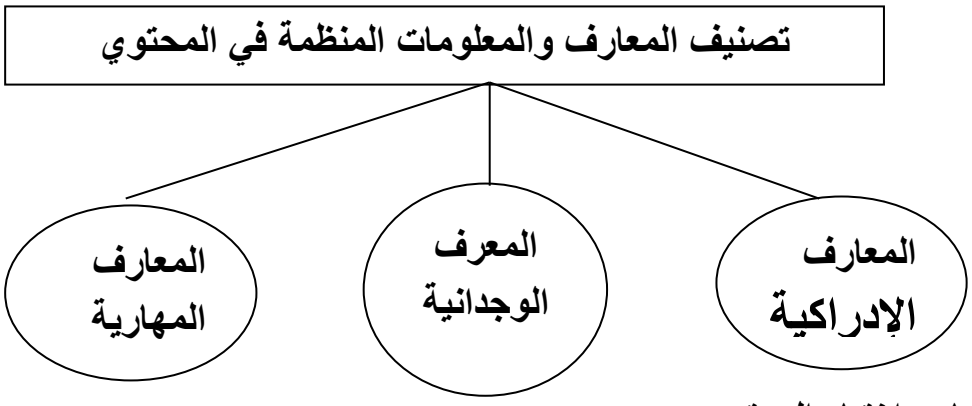
-المعارف الإدراكية من حقائق ومفاهيم ومبادئ ونظريات.

-المعارف الوجدانية من قيم ومعتقدات وعادات واتجاهات.

-المعارف المهارية أو أدائية.

والشكل (3) يبن تصنيف المعارف والمعلومات بحسب معيار الأهداف

شكل ( )



معايير اختيار المحتوي:

لابد أن تتم عملية اختيار المحتوي بشروط ومعايير معينة منها:

1- ارتباط المحتوي بالأهداف:

ويقصد بذلك ضرورة أن يكون المحتوي ترجمة حقيقية للأهداف حتى يمكن تحقيق هذه الأهداف بصورة جيدة.

2- صدق المحتوى:

ويقصد بصدق المحتوي أن تكون المعارف حديثة وصحيحة ودقيقة من الناحية العلمية البحتة فتكون من مصادر موثوق بها، كما يجب أن يكون المحتوي قابلاً للتطبيق في مجالات واسعة ومتنوعة تكسب المتعلمين روح المبادرة وطرق البحث، كما ينبغي ألا تتعارض مع قيم ومبادئ المجتمع ومعتقداته أى أن يكون المحتوي ذا أهمية وقيمة بالنسبة للمتعلم والمجتمع.

3- مراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين:

أي أن يعكس المحتوى اهتمامات المتعلمين وأمالهم وطموحاتهم ويلبي حاجاتهم ويساعدهم في حل مشكلاتهم، كما يجب أن يراعي المحتوي في تنظميه خصائص النمو الجسمية والعقلية حتى تسهل عملية التعليم والتعلم.

4.مراعاة التوازن:

تعد مراعاة التوازن مبدأ أساسياً في تنظيم اختيار محتوي المنهاج ومن الضروري الحفاظ على التوازن بين الجانب النظري والجانب العملي ، أو بين الجانب الأكاديمي والجانب المهني أو بين العمق والشمولية ، بحيث لا تطغي الشمولية على العمق أو العمق على الشمولية هنا يعني الفهم التام الواضح لما يدرس وإمكانية تطبيقه والاستفادة منه في الحياة.

5.مراعاة التوجه المستقبلي:

من الضروري في اختيار محتوي المنهاج أن يراعي التغير المستقبلي في النظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بما يلائم طموحات الفرد والمجتمع فضلاً عن تنمية القدرة على التكيف والتوافق الذاتي الاجتماعي نحو التغيرات والمستجدات العالمية.

6.الاستمرارية:

والمقصود بالاستمرارية هنا هو أن تسهم الخبرات الماضية (السابقة) مسافة في بناء الخبرات الحالية وأن تسهم الخبرات الحالية في بناء الخبرات المقبلة (اللاحقة) أي إيجاد علاقة رأسية بين الخبرات التعليمية فتبدأ ببعض الأفكار البسيطة ثم تزداد عمقاً بازدياد تعقد الموضوعات وبزيادة القدرات العقلية التي تتطلبها عمليتي التعليم والتعلم.

7.التكامل :

أي ربط الخبرات التعليمة في مجال معين بالخبرات التعليمية في مجالات أخري وذلك للتخلص من التجزئة وتحقيق التكامل أفقياً وراسياً وضع المواد الدراسية المتقاربة في وحدات معاً مثل وضع الجغرافيا مع التاريخ والتربية الوطنية والتربية المدنية في واحدة واحدة.

8.مراعاة الفروق بين الجنسين:

أي أن يراعي محتوي المنهاج الفروق بين الجنسين لما بينهما من اختلاف في الخصائص والوظائف الحياتية كما هي الاختلافات في الحاجات والميول وهذا لا يعني أن يقدم محتوى للذكور ومحتوى آخر للإناث لكنه يراعي في أجزائه خاصية كل جنس.

9.مراعاة الواقع الثقافي للمجتمع:

يجب أن تكون المعارف التي يتم اختيارها من الواقع الحياتي للتلميذ يساعده على فهم طبيعة الحياة من حوله والمشكلات الواقعية التي يعيشها في المجتمع وكيفية حل هذه وألا يكون المحتوي مترجماً من ثقافات أخري لا تتفق مع الثقافة السائدة في المجتمع.

مراحل اختيار المحتوي:

تمر عملية اختيار المحتوي وفق مراحل متسلسلة نوردها فيما يلي:

1- مرحلة اختيار الموضوعات الرئيسة:

وتعتبر هذه المرحلة الأولي في عملية اختيار المحتوي ، حيث يتم في هذه المرحلة اختيار الموضوعات الرئيسة التي تعتبر ترجمة حقيقية لأهداف المنهاج على أن تكون هذه الموضوعات مترابطة بحيث تبرر وحدة الموضوع وطبيعة المحتوي والإبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلاميذ مع مراعاة أن يتناسب كم هذه الموضوعات وما تتضمنه مرونة تسمح باحتواء أفكار جديدة داخلها إذا لزم الأمر.

2. مرحلة اختيار الأفكار الأساسية:

وهذه هي المرحلة الثانية التي تلي اختيار الموضوعات الرئيسة وفيها يتم اختيار الأفكار الرئيسة التي تشملها هذه الموضوعات إذا إن الأفكار الرئيسة تعتبر أساسيات المادة ، لذلك يجب أن تكون هذه الأفكار شاملة لما يجب أن يتعلمه التلاميذ.

كما ينبغي عند اختيار الأفكار الرئيسة مراعاة أن تتمركز الأفكار حول محور معين يساعد على اختيار المعلومات والمفاهيم المناسبة مما يعطي نظرة كليه ذات معني ودلالة للموضوع كما تيسر عملية ربط موضوعات المحتوي بينهما وتكاملها.

3.اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسة:

في هذه المرحلة يتم اختيار المادة التي تتضمنها كل فكرة رئيسة بحيث يتم اختيار عينة ممثلة وصادقة مناسبة لكل فكرة نظراً لوجود كم كبير ومتنوع من المادة التي تتضمنها كل فكرة ويجب مراعاة أن ترتبط هذه المادة بالأهداف وبما يتفق مع معايير اختيار المحتوي الذي سبق وأن أوردناه.

أساليب وإجراءات اختيار المحتوي:

تتعدد أساليب ووسائل اختيار المحتوي نورد منها:

1.آراء الخبراء والمختصين: من الضرورة بمكان الاستعانة بتوصيات الخبراء والمختصين في اختيار في اختيار محتوي المادة كل بحسب تخصصه على أن يتم ذلك خطوة خطوة آخذين بعين الاعتبار عدم قصر الآراء على فئة معنية من الخبراء.

2.استطلاع الرأي:

يجب أن يؤخذ برأي وذوي الشأن من مختصين وخبراء في العملية التعليمية ومنهم المعلمين للوقوف على مدى مناسبة المحتوي للتلاميذ وقابليته للتحقيق كما ينبغي الأخذ بآراء الأخصائيين في مجالي علم النفس والفلسفة والأكاديميين ويتم ذلك من خلال الاستبانات ، المقابلات الشخصية ، المؤتمرات ، حلقات المناقشة ، المجموعات البؤرية....إلخ.

3.التحليل :

أي ملاحظة أنشطة مجموعة من الأفراد الأكفاء في أداء عمل ما وذلك لتمديد أنواع الإجراءات والعمليات وتسلسل حدوثها ثم ثبوتها وهذا الأسلوب يفيد عادة في تجديد المادة العلمية للمهارات الأدائية في كثير من العلوم مثل الفنون –الصناعة- وإدارة المكاتب والاقتصاد المنزلي

تنظيم محتوى المنهاج :

بعد تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية لابد من تنظيم محتوي المنهاج واختيار شكل التنظيم.

ويشير تنظيم المحتوي إلي أنه الأسلوب المتبع في ترتيب محتوي المنهاج الخبرات التعليمية التي يقدمها المنهاج التربوي.

ويقصد به الطريقة التي تتبع في تجميع وتركيب عناصر المحتوى التعليمي في نسق يؤدي إلي تحقيق الأهداف مع توفير للجهد ووقت أقل.

وسنتناول ثلاثة اتجاهات في تنظيم المحتوي:

الاتجاه الأول:

يبني هذا الاتجاه على أساس التتابع المنطقي الرأسي لمادة دراسية محددة ، ويقصد به التدرج من المعلومات العامة إلي الأقل عمومية ثم الأقل حتى يصل إلي المحسوس أو يأخذ هذا الاتجاه عامل الزمن أي من القريب إلي البعيد أو من البعيد إلي القريب أو يأخذ عامل الانتقال من الكل إلي الجزء.

ويرجع هذا الاتجاه إلي المبادئ التقليدية والتي نادت بالانتقال في إعداد وتنفيذ الأنشطة من البسيط إلي المعقد ومن الجزء إلي الكل ومن المألوف إلي غير المألوف أما الاتجاه الحديث في التنظيم الرأسي للمحتوي فيأخذ بآراء (جانبيه) وأريكسون وكولمبرح إذا ينظر جانييه إلي ترتيب المعرفة بشكل هرمي وإلي تنظيم الأنشطة من الأنشطة البسيطة إلي الأكثر تخصصاً ثم إلي المعقدة، وبذلك يتم ربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة ذات العلاقة المنطقية في التدرج

أما أريكسون فيرى في تنظيم المواقف التعليمية ضرورة مراعاة رغبات المتعلمين من ناحية ومتطلبات المجتمع من ناحية أخرى.

أما كولمبرح فيرى ضرورة مراعاة اختيار المواقف التي تلائم خصائص كل مرحلة عمرية للمتعلمين ، حيث إن النمو يتم وفق مستويات متدرجة تبدأ من

مستوى ما قبل الفرق والتقاليد إلي مستوي ما بعد الفرق والتقاليد مروراً بمستوي الفرق والتقاليد.

الاتجاه الثاني:

يركز هذا الاتجاه على الأساس النفسي أو السيكولوجي في تناوله للمواقف والخبرات التي يقدمها المنهاج التربوي للمتعلمين بمعنى أن هذا الاتجاه يهتم بحاجات وقدرات وميول المتعلمين مع مراعاة الخصائص النمائية لكل مرحلة من مراحل العمر لذلك فهو يهتم نتاجات التعليم أو الترتيب الاستقرائي أو الاستنتاجي ويظهر ذلك في مناهج:

-النشاط القائمة مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم.

-الوحدات القائمة على الخبرة.

-الإنساني القائم على ذاتية المتعلم.

الاتجاه الثالث:

هذا الاتجاه يؤكد على ضرورة تحقيق التكامل في المنهج من منطق أن الترابط والتكامل في المواد الدراسية وهذا يسهل عمليتي التعليم والتعلم مع بقاء ما يتعلمه المتعلم في ذاكرته مدة أطول ويكون لنفسه صورة كلية لما تعلمه بعكس المعلومات غير المترابطة أو المجزأة وهذا يهتم تشكيل واشتقاق المواقف التعليمة من الاهتمامات الخاصة بالمتعلمين ومن الاهتمامات الاجتماعية (المجتمعية)،ويأخذ التكامل أشكالاً متعددة في تنظيمه نذكر منها:

أ.الربط:

أي الربط بين مادتين أو أكثر دون إزالة الحوافز بين هذه المواد بحيث يحتفظ كل مادة بمفاهيمها ولكن ترتبط بمفاهيم أخرى من المواد ذات العلاقة وقد يكون الربط عرضياً(أي دون تخطيط سابق) عندما يري المعلم ضرورة لذلك وتتوفر لديه الظروف ، وقد يكون الربط مخططاً له ومنظماً(أي وفق خطة مسابقة)كالربط بين مادتي الكيمياء والإحياء والربط بين الفيزياء والرياضيات أو الربط بين اللغة العربية والتربية الإسلامية وكذلك الربط بين التاريخ والجغرافيا.....إلخ.

ب. الدمج:

ويقصد به الدمج بين المجموعة بين مجموعة من المواد الدراسية بعضها ببعض في مجالات أوسع وأشمل مثل دمج مادتي التاريخ والجغرافيا معاً أو دمج التربية الوطنية والتربية المدنية معاً، وهذا الدمج يؤدي إلي ترتيب المعرفة وظيفياً يساعد المتعلم على الإلمام بخصائص المواد المدمجة بمفاهيمها ، كما يسمح بالتكامل الأفقي بين موضوعات الدراسية إما بتنظيم حلزوني كما في نموذج (برونز) أو بتنظيم شبكي مثل تنظيم (نورمان)أو التنظيم الموسع كما في نموذج (رايجلوت).

ج.التركيز

يعني التركيز على عدة مقررات دراسية متقاربة ومتداخلة حتى تهيئ للمتعلم الفرصة على الاختيار من اجل التعمق في المعرفة وتفرعاتها في كل موضوع دراسة يتضمنه المنهاج التربوي.

التكامل:

ويعني ربط الموضوعات في مادة دراسية محددة في مرحلة دراسية معينة في صفوف لاحقة أو سابقة مع بعضها البعض ، وهذا هو التكامل العمودي كما في

مفاهيم العلوم العامة والعلوم الطبيعية، وقد يكون التكامل أفقياً كما هو الربط بين التاريخ والجغرافيا من جانب وعلوم السياسة أو الحياة من جانب أخر.

وقد يكون التكامل في المهارات التي يتعلمها المتعلم في مادة دراسية معينة كأن يستخدم المهارات الرياضية في الرياضيات أو المفاهيم الرياضية في العلوم الاجتماعية أو التطبيقية وخلافه.

مبادئ إختيار محتوى المنهاج التربوي:

يتخذ تنظيم محتوى المنهاج التربوي أشكالاً وأنواعاً متعددة وبرغم اختلاف تنظيمات المحتوى لابد من الأخذ بالمبادئ والشروط التالية في تنظيمه وترتيبها:

1. ارتباط المحتوى بالأهداف التربوية للمنهاج.
2. مواكبة المحتوى للتقدم العلمي والتغيرات الاجتماعية والثقافية للمجتمع.
3. مراعاة الصحة والدقة والموضوعية والحداثة.
4. المحافظة على التوازن بين الجانب النظري والجانب العملي وبين الجانبين الأكاديمي والمهني وبين الشمولية والعمق.
5. مراعاة المحتوي للخصائص النمائية للمتعلمين ومراعاة قدراتهم العقلية وميولهم واهتماماتهم.
6. مراعاة التوجه المستقبلي لمواكبة التغير في النظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بحيث يلائم طموحات الفرد والمجتمع وقدرتهما علي التكيف مع هذه المتغيرات والمستجدات.
7. المحافظة على الاستمرارية بإيجاد علاقة رأسية بين الخبرات التعليمية.
8. مراعاة مبدأ التكامل ويقصد به ربط الخبرات التعليمية في مجال معين بالخبرات التعليمية في المجالات الأخرى وبذلك يقضي علي التجزئة والتقطيع.

9. مراعاة التتابع أي تبني كل خبرة تعليمية حالية على خبرات سابقة شريطة أن تكون بمستوى أشمل وأعمق حتى يتم استعياب هذه الخبرت واستخدامها وقت الحاجة.
10. وضع المواد الدراسية المتقاربة في وحدات معاً مثل وضع الجبر والهندسة معاًوالفيزياء أو وضع الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية في وحدة واحدة.

ثالثا : الخبرات التعليمية والأنشطة

يشمل المحتوى كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل المتكامل الديناميكي المتطور للفرد مثال ذلك الخبرات المعرفية والانفعالية والنفس حركية التي يشتمل عليها المحتوى وقد يوصف المحتوى بأنه المعرفة أو المهارات والاتجاهات أو القيم التي يتعلمها الفرد.

فالمنهاج كما عرضنا سابقاً عبارة عن مجموعة من الخبرات ويجب أن تكون الخبرة المربية هى وحدة بناء المنهج ولعل هذا سيقودنا إلى الحديث عن مفهوم الخبرة وأنواعها ومعاييرها تشير الخبرة التعليمية إلى تفاعل بين النظم وبين الظروف البيئة الخارجية التي يعمل فيها المتعلم ومن خلال السلوك النشط البيئة الخارجية للتلميذ فى هذه الظروف يحدث التعلم، أي أنه يتعلم ما يعمله المدرس وفقد يوجد تلميذات معاً في فصل واحد ومعلم واحد ويحصل كل منهما على خبرة تعليمية تختلف عن الأخر.

وسوف نتناول العديد من تعريفات للخبرة ومنها:

مفهوم الخبرة::

* ثمرة التفاعل الذي يحدث بين الإنسان والبيئة والخبرة فهي التجربة الحية التي يعيشها الإنسان فى مواقف حياته المتعددة أو هي عملية تأثير بين الفرد والبيئة حيث يربط بين ما تقوم به من عمل وما يحصل عليه من نتائج فيستفيد من ذلك في تعديل سلوكه أي يتعلم والفلسفة التي تقوم عليها الخبرة هي أن الإنسان لا يتعلم إلا نتيجة للتفاعل المستمر مع البيئة واتخاذ الخبرة أساساً للتعلم لذلك التربية الحقيقية تتحقق عن طريق الخبرة.

* هي الأساس اللازم لفهم الدراسة النظرية وهذا يعنى أن وحدة بناء المنهاج لم تعد درساً نظرياً في مادة من المواد الدراسية كما هو الأمر في التربية التقليدية، بل إن وحدة بناء المنهج هي خبرة حقيقية يعيشها التلميذ فى موقف من مواقف الحياة ويكتسب من خلالها ثقافته ومعارفه وقيمته.

* عملية تفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة سواء كانت بيئة طبيعية أو بيئة اجتماعية فالخبرة هي أيضاً" عملية تفاعل بين الفرد وبيئته أو بينه وبين ما يوجهه من مواقف أو ظروف أو مشكلات أو أشخاص ليحدث انسجام وبين ما يوجهه من مواقف أو تحدث موائمة بين سلوكه ونموه."

وحيث إن الخبرة تعنى عملية التفاعل بين الفرد و بين الظروف الخارجية في البيئة التي يستطيع أن تستجيب لها فهي تشمل كل أنواع النشاط المتضمنة في جهود الشخص ليتكيف بنجاح مع الموقف جديد.

فالخبرة بهذا المعنى تشتمل على نوعين:

أنواع الخبرة:

1- الخبرة المباشرة:

هي تفاعل بين الفرد والبيئة عن طريق النشاط والاحتكاك المباشر بالبيئة والممارسة الفعلية والخبرة المباشرة بهذا المعنى تكتسي أهمية رئيسية في التعليم، لذلك تهتم المناهج التربوية الحديثة اهتماماً كبير بأن يمر التلاميذ في كل ما يستطيعون المرور فيه من خبرات مباشرة تناسبهم كأساس لتوجيههم وتعليمهم ونموهم المتكامل.

والخبرة المباشرة تقوم على الإدراك الحسي باستخدام حواس البصر والسمع واللمس والذوق والشم ولكي تكون الخبرة المباشرة هادفة يجب أن تتوفر فيها الشروط التالية:

* أن تكون ذات أهداف تابعة من المتعلم ويسعى لتحقيقها.
* أن ينشط المتعلم ويقوم بدور إيجابي في تحقيقها.

* أن تكون الخبرة واقعية حقيقية كما هي في مواقف الحياة.
* أن يتحمل المتعلم مسئولية النتائج التي تترتب على عمله.

وعلى الرغم من أهمية الخبرة المباشرة إلا أنه في حالات كثيرة يصعب توفرها نظراً لعدة أسباب قد يكون من أهمها:

* البعد الزمانى.
* البعد المكاني.
*كثرة النفقات.
*خطورة التواجد في مكان الواقع.
*سرعة وقوع الظاهرة المطلوب دراستها.
*سرعة الواقع المباشر.
*صغر الواقع عن الحد المعقول.
**كبر الواقع عن الحد المعقول.

كما أن الاقتصار على الخبرة المباشرة في المنهج التعليمي بأية مرحلة من مراحل التعليم يجعل الحياة العقلية عند المتعلم ضيقة ومحدودة وقد يجعلها ساذجة ولا يؤدى إلى تعديل سلوكه تعديلاً يتيح له الموائمة السليمة مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه.

وهذا يعنى أن الخبرة المباشرة: وإن كانت وسيلة هامة وضرورية فى التعلم السليم فأنها لا تكفى وحدها فالخبرة الغير مباشرة هامة وضرورية هي الأخرى كذلك.

*** الخبرة غير مباشرة:**

هي التي يكتسبها الفرد عن طريق الاستماع أو القراءة لخبرات يتضمنها الكتاب أو هي التي يتلقاها المتعلم عن طريق التلقين والمدرسة توفر كلا النوعين للتلاميذ.

وإن الخبرات غير مباشرة تساعد المتعلم في الاستفادة من خبرات عديدة كما تساعد المتعلم على تدريب قدرات التذكر والتخيل وإدراك العلاقات حيث أننا لا نستفيد من الخبرات الغير مباشرة إلا على أساس الخبرات المباشرة.

ويستعين المعلم بالوسائل التعليمية حينما يعد تهيئة المجال أمام التلاميذ للتعلم عن طريق الخبرة المباشرة بسبب البعد المكاني أو الزمانى ومن أهم الوسائل التعليمية التي تقرب إلى الأذهان الخبرات غير المباشرة الخرائط والرسوم التوضيحية والبيانية والتسجيلات وغيرها.

من أهم مميزات الخبرة غير المباشرة:

* أنها تمكننا من الاستفادة من خبرات الآخرين في جميع مجالات الحياة مهما طالت المسافة أو بعد الزمن بيننا وبينهم وهكذا توفر لنا الجهد والوقت والمال .

* أنها تعتبر البديل الوحيد إذا ثبت استحالة أو خطورة أو صعوبة اللجوء إلى الخبرة المباشرة

* أن الخبرة غير المباشرة أساسية في كثير من الأحيان للمرور بالخبرة المباشرة فعند قيام الفرد بإحدى التجارب أو بأحد البحوث فإنه يستعين بما لديه من معلومات وخبرات سابقة في بناء خبراته الجديدة.

* سهولة الحصول عليها وغالباً ما يتم ذلك في صورة:

أ .كتب دراسية تحتوى على جزء من التراث الثقافي الذي يمثل بدورة خبرات الآخرين.

ب .مجموعة من الوسائل التعليمية مثل الأفلام، الصور، المجسمات والنماذج وغيرها من وسائل التكنولوجيا الحديثة.

وحتى يمكن الاستفادة من الخبرات غير المباشرة بطريقة أكثر فعالية في مجال

التعليم ينبغي مراعاة ما يلى:

1- تطوير الكتب الدراسية تطويراً جذرياً يتضمن التأليف والمحتوى والإخراج بحيث تعزى التلاميذ وتجذبهم لقراءتها بدلاً من النفور منها.
2- إصدار مجموعة كبيرة من الكتيبات المصاحبة وهى كتيبات صغيرة الحجم.
3- اتباع الأسلوب العلمي في إعداد الوسائل التعليمية التي سبق ذكرها مثل الأفلام والنماذج والصور والمجسمات.
4- تدريب التلاميذ على القراءة الصحيحة وهذا يتضمن تنمية القدرة على الفهم والتحليل والتعليق وإبداء الرأي.
5- تنمية قدرة التلاميذ على التعلم الذاتي والتعلم المستمر بحيث يقبلون على القراءة والتحصيل.

يتضمن المنهج خبرات تربوية أو خبرات مربية معنى ذلك أن:
هناك تحديد لنوعية الخبرات التى يتضمنها المنهاج إذ إن هناك من الخبرات ما هو ضار وهو مر للفرد والمجتمع ومنها ما هو مفيد وبناء لهما معاً.

خصائص الخبرة المربية:

1- **تقوم الخبرة على أساس التفاعل**: الخبرة حصيلة التفاعل بين الفرد وبيئته، وهى تقوم على نشاط وإيجابية المتعلم والنشاط هنا هادف وغرض والمناهج الجيدة تقوم على أساس دراسة علمية لحاجات التلاميذ ومتطلبات نموهم وأغراضهم ونشاطهم وتفاعلاتهم والمدرسة الحديثة تقوم الدراسة بها على أساس النشاط، الذي يعتبر جزءاً من المنهج الدراسي.

2- **توصف الخبرة بالشمول**: لا تقتصر الخبرة على الجانب المعرفي، ولكنها تتضمن الجانب الوجداني والجانب الأدائي حتى تنمى التفكير البناء وتكون الاتجاهات والميول والمهارات المناسبة واللازمة للنجاح في الحياة، والتربية الحديثة تجعل كل هذه الجوانب أهدافاً تسعى إلى تحقيقها.

3- **توصف الخبرة بالاستمرارية والتكامل**: الخبرة التي تكتسبها من موقف ما تقوم على ما قبلها وتمهد لما بعدها لأنها بناء متماسك مع غيرها لذلك فإن عند تهيئة مواقف الخبرة الجديدة أمام التلاميذ، ينبغي أن يكون لدينا تصور واضح عن خبراتهم السابقة، حيث نعمل على تصحيحها وتوجيهها، ولذلك نراعى تماسك المناهج وتدربها وترابطها وتكاملها من درس إلى درس، ومن مادة إلى مادة ومن صف دارس إلى صف دراسي أخر، ومن مرحلة إلى مرحلة، وكذلك ينبغي ربط خبرات المدرسة بخبرات الحياة التي يعيشها المتعلم.

4- **الاتجاهات الإيجابي والسلبي للخبرة**: الاتجاه الإيجابي للخبرة هو ما يحقق نمو الفرد وتقدم المجتمع، أما الاتجاه السلبي فهو الذي يعوق تقدم الفرد والمجتمع، ومن هنا وجب توجيهه الخبرة توجيهاً اجتماعياً لتحقق للفرد إمكاناته وللمجتمع تقدمه ورفاهيته من خلال تكوين القيم والمثل العليا، وأن يكون المعلم هو المثل الأعلى للتلاميذ وهنا لابد من تعاون المنزل والمدرسة معاً حتى تتناغم الاتجاهات.

المعايير الصحيحة للخبرة المربية:

1- تتيح الخبرة الفرص أمام التلاميذ لممارسة السلوك المناسب لاستعدادهم وظروف المجتمع الذي يعيشون فيه.

2- تعمل على استمرار نمو الفرد عن طريق خبرات أعمق وأشمل من الخبرة التي يكتسبها.

3- تكتسب الفرد الاهتمامات المناسبة والعادات التي تساعده على التفاعل الإيجابي مع مجتمعه.

4- تشبع حاجات المتعلم حيث تقدم له هؤلاء لمشكلاته، وتفسر له ظواهر يعجز عن تفسيرها.

5- يكون المتعلم عنصراً إيجابياً في تنفيذ الخبرة، ومعرفته لهدفها يحقق فاعليته ونشاطه الأمر الذي يدعونا إلى تخطيط طرق التدريس لتحقيق هذا الهدف.

6- تحقيق الفرضية في التعليم وتجعله ذا معنى للمتعلم فيصبح مشاركاً إيجابياً كما تنمو لدية قدرات الابتكار والتعلم الذاتي.

7- .تساعد في ربط المنهاج بحياة المتعلم خارج المدرسة، كما أنها توفر خبرات متنوعة تناسب مستويات التلاميذ.

8- يتعلم التلميذ عدة أشياء في وقت واحد وفى موقف واحد، كما أن الآثار الانفعالية الناتجة عن تعلم موضوع ما تكوّن خبرات مصاحبة.

9- مستوى تصبح التلاميذ العقلي والجسمي والنفسي يساعد في اختيار الخبرات المناسبة.

موقف الخبرة:

يمكن تحليله إلى ثلاثة عناصر هي:

قيام الفرد بعمل من الأعمال والإحساس يرد الفعل أو النتيجة ثم الربط بين ما قام به وما حصل عليه أي الربط بين التأثير والتأثير.

قيام الفرد بعمل ما أمر ضروري لتكوين الخبرة لابد وأن يكون إيجابياً ونشطاً والفرد لا ينشط إلا إذا كان لديه غرض حيث يشعر أن ما يتعلمه يمس حاجة من حاجاته ويحقق أغراضه.

وعندما ما يقوم الفرد يعمل ما فأنه يتأثر بهذا الموقف تأثراً إدراكياً ونافعاً لما حيث يدرك عناصر الموقف بدرجات متفاوتة شدة ووضوحاً كما أنه ينفعل في كل موقف من مواقف الخبرة بدرجات متفاوتة تتوقف على طبيعة الفرد والموقف والخبرة السابقة.

إن قيام الفرد بعمل لا يدرك نتيجة لا يجعله يكتسب خبرة بسبب عدم قدرته على الربط بين الأسباب والنتائج المترتبة عليها كما أن قدرة الفرد على الربط بين السبب والنتيجة تعتمد على ذكائه الشخصي وخبرته السابقة وطبيعة الموقف ببساطة وتعقيلاً.

*** جوانب الخبرة:**

تصنف جوانب الخبرة إلى جوانب معرفية وجوانب وجدانية وجوانب أدائية وهذه الجوانب كل متكامل ويؤثر كل جانب في غيره ويتأثر به وللشرح والتوضيح نفصل كل جانب من جوانب الخبرة ومنها:

1- جانب المعرفة أو المعلومات:

ففى اكتساب الخبرة يتعلم الإنسان خصائص الأشياء التي يتعامل معها وتفاعلاتها وأثارها واللغة سجل لهذه المعارف التى صنفها الإنسان إلى مجالات العلوم والاجتماعات والرياضيات والفنون وغيرها من فروع شجرة المعرفة وتراكمية المعرفة.

2 .جانب المهارات:

يكتسب الإنسان من مواقف الخبرة مهارة في الأداء والمهارة أداء متقن واقتصادي قائم على الفهم وحسن التصرف ومن هذه المهارات: استخدام اللغة ومعاملة

الآخرين وأداء الأعمال الفنية وممارسة أمور الحياة والمدرسة تقوم بدور مهم في تهيئة المواقف المناسبة أمام التلاميذ لاكتساب المهارات المناسبة.

3 .جانب الميول والاهتمامات:

يكتسب الإنسان من مواقف الخبرة ميلاً واستجابة نحو بعض الأمور التى يصاحبها الرضا والارتياح وأخرى نحو بعض الأمور التى يصاحبها الفشل وبذلك تتكون الميول والإيجابية والسلبية والميول تدفع الإنسان نحو أشياء وتبعده عن أشياء أخرى والتربية الحديثة هدفها تنمية الميول وتوجيهها وكذلك الحال بالنسبة للاتجاهات والقيم التى توجه السلوك وتكسبه نوعاً من الثبات.

الهدف من اكتساب الخبرات:

الهدف من ذلك هو مساعدة التلميذ على النمو الشامل أى النمو فى كافة المجالات لأن إهمال جانب واحد من هذه الجوانب يؤثر على بقية الجوانب الأخرى ويؤدى النمو فى كافة الجوانب إلى تعديل فى سلوك الفرد بحيث يتجه هذا السلوك دائماً نحو الأفضل، وليس معنى اهتمام المدرسة بنمو التلميذ فى كافة الجوانب هو توزيع الجهد على هذه الجوانب المختلفة بالتساوي بينما واجب المدرسة هو مساعدة التلميذ على النمو فى كل جانب وفقاً لطبيعة وتكوينه الجسمي ووفقاً لظروف البيئة والاجتماعية وهذا ما يطلق عليه بالنمو المتوازن.

القواعد العامة لاختيار الخبرات التعليمية:

رغم أن الخبرات التعليمية الخاصة والمناسبة تحقق أهدافاً تربوية معينة تتنوع لتنوع تلك الأهداف إلا أن هناك قواعد عامة أو مبادئ تطبق الاختيار تلك الخبرات لأى هدف مهما كان:

1- يجب أن تتيح الخبرة الفرصة للتلميذ لممارسة نوع السلوك المتضمن فى الهدف التربوى فإذا كان للهدف مثلاً تنمية مهارة أو أسلوب حل المشكلة فإن ذلك الهدف لا يتحقق مالم تتيح الخبرات التعليمية الفرص العديدة للتلميذ لمزاولة هذا الأسلوب

وتنمية تلك المهارة.

2- أن تكون هذه الخبرات التعليمية من النوع الذى يجعل التلميذ يحصل على الإشباع والرضا فى مزاولة السلوك المطلوب.

3- أن يكون الفعل والسلوك المطلوب من خلال هذه الخبرة التعليمية فى مدى إمكانية التلاميذ بمعنى أن تكون الخبرات ملائمة لهم ولمحاضرهم ولاستعدادهم وإمكانيتهم.

4- إن هناك الكثير من الخبرات التعليمية الممكن استخدامها لتحقيق نفس الأهداف فكل خبرة تعليمية يمكن أن تكون خبرة صالحة طالما تخضع لمعيار فاعلية التعلم.

5- إن استخدام نفس الخبرة التعليمية قد تؤدى إلى نتائج متعددة فقد ينهمك التلميذ فى حل مشكلة صحة وفى نفس الوقت فإنه يحصل على معلومات صحية أخرى مفيدة.

الشروط التي يجب توافرها في الخبرات المربية:

1- **التركيز على الفرد وإيجاد التوازن بينهما/** وذلك من خلال.

أ .العناية بالفرد :ويتمثل ذلك في معرفة حاجاته وقدراته واستعدادته وأهدافه وتطلعاته.

ب .**العناية بالبيئة:** ويتمثل ذلك في دراستها ومعرفة إمكاناتها ومصادرها ومشكلاتها والعادات والاتجاهات السائدة بها حتى يمكن تهيئة أفضل الظروف أمام الأفراد.

2- **أن تحقق الخبرات مبدأ الاستمرارية:**

والمقصود بالاستمرارية هنا هو أن تسهم الخبرات الماضية فى بناء الخبرات الحالية وأن تسهم الخبرات الحالية فى بناء الخبرات المقبلة وعلى هذا الأساس تتأثر خبراتنا الحالية بخبراتنا السابقة.

3 .أن تكون الخبرات مترابطة ومنظمة:

ويعتبر ترابط الخبرات أمراً ضرورياً لا غنى عنه.

4 .أن تكون الخبرات متنوعة:

فكلما كانت الخبرات متنوعة ساهمت في تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية.

5 .أن تكون موجهه لتحقيق عدة أهداف تربوية.

الأنشطة التربوية

هي تلك البرامج والأنشطة التي تهتم بالمتعلم وتعنى بما يبذله من جهد عقلي أو بدني في ممارسة أنواع النشاط الذي يتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته داخل المدرسة وخارجها بحيث يساعد على إثراء الخبرة واكتساب مهارات متعددة بما يخدم مطالب النمو البدني والذهني لدى التلاميذ ومتطلبات تقدم المجتمع وتطوره

والأنشطة التربوية ،أو أنشطة تعليم وتعلم ،تحتل مكان القلب من المنهاج ، وتأثيرها كبير في تشكيل خبرات المتعلم ،ومن ثم تغيير سلوكه وبعبارة أخرى (تربيته).

إن دور النشاط في المنهاج واضح جلي ، حيث يسهم كثيراً في تثبيت المفاهيم وإدراكها أثناء عملية التعلم لدى الطالب ، لذلك يجدر أن يكون هناك ترابط وتكامل بين النشاط المنهاج ، وهكذا فإن الأنشطة غير الصفية أنشطة تعليم وتعلم ،تتكامل مع منهج المدرسة ،وتعمل على تحقيق أهدافه ، وهذا بالتأكيد يساعد على زيادة التحصيل لدى الطلاب ، فكلما ارتبطت الأنشطة التربوية في المنهاج الدراسي وكانت تحقق أهدافه كلما زاد ذلك من تحصيل الطلاب وتفوقهم الدراسي

- **النشاطات الصفية و اللاصفية**

أولا : النشاطات الصفية

تمثل ما يقوم به الطالب داخل غرفة الصف وتحت إشراف مباشر من المعلم

وتكون مدتها قصيرة ومتابعتها سريعة وقد ينفذها الطلبة فرادى أو جماعات، مثل: حل بعض التدريبات والبحث في المعجم وتكوين الجمل ورسم الخرائط رسم الأشكال الهندسية، حل أسئلة بشكل تعاوني...إلخ

ثانيا : النشاطات اللاصفية:

ينفذها الطلبة خارج غرفة الصف بتكليف من المعلم وتكون مدة تنفيذها أطول، وميدانها ملاعب المدرسة كالألعاب أو المكتبة كالمطالعة الخارجية وعمل البحوث والتلخيص أو المختبر كإجراء التجارب العلمية أو المسجد ومرافق المدرسة كالتدريب على الوضوء والصلاة، أو في الأماكن الرياضية الاستجمام كالرحلات الترفيهية أو المصانع والجامعات كالرحلات العلمية أو أحياء المدينة أو القرية مثل خدمة المجتمع المحلي ومساعدة السكان في أعمالهم الزراعية ومن الأنشطة اللاصفية أيضا الواجبات البيتية التي يقوم بها الطالب بتكليف من المعلم وبرعاية من الأبوين في المنزل، ومنها كذلك مشاركة الطلبة في المسابقات العامة ومساهمتهم في احتفالات الأمة بالمناسبات الدينية والوطنية "

إن النشاط الفعال" :هو الذي يتسم بالمرونة والحيوية ويحقق للتلاميذ المشاهدة الهادفة.

ولا تتحقق فاعلية النشاط إلا "إذا استخدم التلاميذ فيه حواسهم كلها" فعندها يصل النشاط إلى قمة نجاحه.

أهمية الأنشطة الصفية واللاصفية

للأنشطة سواء كانت صفية أو لا صفية أهمية فلو تم تقسيم الأهمية بحسب نوع كل منهما، فإن أهمية الأنشطة الصفية تكمن في التالي:

*تكسب المتعلمين نشاطا وفاعلية، وتضفي الحيوية على عمل المعلم داخل الصف.

*تساعد على ربط خبرات المتعلمين بالخبرات الجديدة السابقة مما يعني استمرارية التعلم.

*تحقق التطبيق الوظيفي للحقائق والمعلومات والمهارات التي يكتسبها المتعلمون، ولكي تحقق هذه الأنشطة الهدف منها ينبغي مراعاة ما يلي عند بنائها:

1-ارتباطها بالأهداف السلوكية موضوع الدرس، فكل نشاط صفي يحقق هدفا سلوكيا.

2-ارتباطها بطرق التدريس، حيث يؤدي تنويع الأنشطة الصفية إلى إثراء أساليب التعلم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

3- إعداد ما يلزم من أدوات ومعينات تربوية تسهل طرق تنفيـــذها

أما عن الأنشطة اللاصفية فهي لا تقل أهمية عن الأنشطة الصفية، ففي النشاط اللاصفي تتحقق الأغراض التالية:

- تعلم الطلاب روح المسؤولية، والثقة بالنفس والعمل اليدوي والتعاون، وهذا من شأنه أن يؤدي فيما بعد إلى الإسهام في التخطيط.
- يعبر الطالب عمليا عن ميولهم وقدراتهم وهذا يحول دون وقوعهم في الجنوح والانحرافات السلوكية الاجتماعية منها والمدرسية.
- يساعد على التنسيق بين المواقف التعليمية ومواقف الحياة العملية في هذه النشاطات استثارة للقدرات على التعلم "

شروط الأنشطة اللاصفية الجيدة:

1-أن تكون هادفة ومكملة للأنشطة الصفية وتساعد على اكتساب المهارات والخبرات التربوية.

2-أن تربط المتعلم بواقعه، ويساعد على ذلك استغلال الأحداث الجارية من خلال متابعة المتعلم لوسائل الإعلام.

3-أن تتنوع بحيث تغطي المستويات المعرفية المختلفة وتتدرج في صعوبتها لمراعاة الفرق الفردية بين المتعلمين، وهنا من الأفضل أن تكون الأنشطة اللاصفية اختيارية بما يتناسب وإمكانيات المتعلمينواستعدادتهم

4-ألا تقتصر على الكتاب المدرسي فقط، بل تحث المتعلمين على التعامل مع مصادر المعرفة المتعددة، مع إرشادهم لطرق التعامل مع هذه المصادر

ومن منطلق ذلك التقسيم لأهمية كل نشاط على حدة، فإن أهمية الأنشطة بصفة عامة تتمثل في التالي:

النشاط هو تفعيل لدور المنهاج الدراسي وتثبيت لكثير من مفاهيمه.

5-يسهم النشاط في كشف الميول والمواهب والقدرات لدى الطلاب ويعمل على تنميتها بالشكل الإيجابي الصحيح.

6- أنيسهم في توثيق الصلة بين الطالب وزملائه من جهة وبينه وبين معلميه وإدارة المدرسة والأسرة والمجتمع من جهة أخرى.

7-النشاط يهيئ للتلاميذ مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة، إن لم تكن مماثلة لها، مما يترتب عليه سهولة استفادة الطالب مما تعلم عن طريق المدرسة في المجتمع الخارجي، وانتقال أثر ما تعلمه إلى حياته المستقبلية.

8- أنيسهم النشاط في رفع المستوى الصحي عند الطلاب من خلال الأنشطة الرياضية والكشفية وجمعيات العلوم... والمحاضرات والندوات وغير ذلك.

9-يلبي النشاط الحاجات الاجتماعية والنفسية لدى الطالب كالحاجة إلى الانتماء الاجتماعي والصداقة وتحقيق الذات والتقدير، ومساعدة الطالب على التخلص من بعض ما يعانيه من مشكلات القلق والاضطراب والانعزال.

10- أن يثيرالنشاط استعداد الطلاب للتعلم، ويجعلهم أكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية والتفاعل مع ما تقدمه المدرسة لهم"

أهداف الأنشطة الصفية واللاصفية:

إن أهم الأهداف التي تحققها الأنشطة هي :

توجيه الطلاب ومساعدتهم على كشف قدراتهم، وميولهم، والعمل على تنميتها وتحسينها.

1- توسيع خبرات الطلاب في مجالات عديدة لبناء شخصياتهم وتنميتها.

2-تنمية المهارات والاتجاهات السلوكية السليمة للطلاب والقيم، وتنمية الاعتماد على النفس، والمبادأة والتجديد والابتكار والتذوق، وإدراك العلاقات وربط المادة الدراسية بواقع الحياة.

3-إكساب الطلاب القدرة على الملاحظة والمقارنة والعمل والمثابرة والأناة والدقة من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة في مدارسهم وفي خارجها.

4-مساعدة الطلاب على تفهم مناهجهم واستيعابها وتحقيق أهدافها

الأساس الذي يقوم عليه النشاط الصفي أو اللاصفي:

إن الأساس الذي يقوم عليه النشاط هو المتعلم لأنه أصبح "... محور العملية التعليمية التعلمية بدلا من المادة الدراسية التي أصبح ينظر إليها على أنها وسيلة تتكامل مع غيرها من الوسائل من أجل تحقيق أهداف معينة، ولهذا أصبحت الأنشطة التي يقوم بها المتعلم جوهر عمل مخططي المنهاج والعاملين على تطويرها وتنفيذها"

وهناك مجموعة من المعايير تتحكم باختيار الأنشطة: " المادة الدراسية وطبيعة الموضوع في المادة الدراسية وطبيعة المتعلمين وتوفر الوقت وتوفر الإمكانات المادية والبشرية، والتعلم القبلي للمتعلمين، والفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون عامة، والمعلم صاحب قرار الاختيار خاصة، وفلسفة المجتمع، والأهداف المتوخاة، والمكتشفات العلمية، وطريقة تصنيف المحتوى، وطريقة ترتيب المحتوى، وعنصر التقويم، ونوع إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، وظروف المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية، ونوعية الفروق بين المتعلمين وغيرها"

كل تلك المعايير تؤثر إيجابا أو سلبا على المتعلم فإن كان غير مخطط لها فهي تؤثر سلبا أما إن كان مخطط لها ومعد لها بالشكل المطلوب الذي يراعي احتياجات المتعلمين ويراعي التطور السريع للتقدم العلمي فإن أثرها سيكون بالإيجاب على المتعلمين.

أنواع الأنشطة الصفية:

1-الأنشطة الاستهلالية:

الهدف منها إعداد المتعلمين نفسيا وذهنيا للتعامل مع الدرس الجديد، وكلما كانت الأنشطة مبتكرة وجاذبة ازداد إقبال المتعلمين على التعلم، ومنها:

*قراءة فقرة من مصدر خارجي له علاقة بموضوع الدرس(جريدة يومية، مجلة، مطبوعات مختلفة... إلخ)

*عرض خريطة أو مصور وطرح أسئلة تحليلية تركز على ما تتضمنه الخريطة أو المصور من معلومات تمهد لموضوع الدرس.

*عرض آية قرآنية أو حديث شريف أو نص مهم له علاقة بموضوع الدرس.

*استغلال الأحداث الجارية لتحقيق الترابط بين خبرات المتعلم داخل وخارج الصف.

*عرض بعض النماذج والعينات للصناعة أو الزراعة أو المعادن مثلا.

*عرض فيلم تعليمي قصير أو جزء محدد منه، أو تسجيل صوتي يرتبط بموضوع الدرس.

*طرح مجموعة من الأسئلة لربط موضوع الدرس الجديد بالدرس السابق إذا كانت هناك علاقة بينهما.

2-الأنشطة التنموية:

هي المحور الرئيسي للأنشطة الصفية، ويتم خلالها ترجمة الأهداف السلوكية إلى

مواقف تعليمية تحقق للمتعلم نموا في معارفه ووجدانياته ومختلف المهارات الأساسية، وذلك من خلال ممارسته لتلك المواقف، وقد تكون هذه الأنشطة فردية أو جماعية، وهنا تتعدد المعينات التربوية وتستخدم ورقة العمل، وهذه نماذج لأنشطة تنموية:

*تحليل فقرة، نص، خريطة، مصور، رسم بياني، مفهوم أو جدول إحصائي.

*تلخيص الحقائق.

*التوزيع على الخرائط الصماء.

*التصنيف.

*الترتيب.

*المقارنة والموازنة.

*تعليل وتفسير الظاهرات والأحداث.

*بناء الجداول والأشكال والأسئلة.

*قراءة فقرة من مصدر خارجي لإثراء بعض الحقائق أو تحديثها وشرح فقرة أو مفهوم أو مقولة.

*تحليل الخرائط بأنواعها في الأطلس المدرسي.

*مناقشة مشكلة أو ظاهرة معينة من خلال

ندوة أو مجموعات Group Teaching إذ تمكن المجموعات المتعلم من الاستفادة من خبرات بقية المتعلمين في مجموعته.

3-الأنشطة الختامية:

وتهدف إلى التأكد من تحقيق الأهداف السلوكية المخططة للدرس، ومدى استيعاب المتعلمين للحقائق والمفاهيم، وبالتالي ملاحظة من يحتاج منهم لمتابعة خاصة

رابعاً: تقويم المنهاج التربوي

يعتبر المنهاج التربوي عماد العملية التربوية من أجل تحقيق أهداف التربية كما أن المنهاج عبارة عن منظومة لها أهدافها ووسائلها والتي تمثل بالمحتوى والأنشطة وأساليب تنفيذها والتقويم ، فإن الوقوف على فعالية المنهاج في تحقيق الأهداف المتوقع تحقيقها هذا يقتضي إجراء تقويم المنهاج بجميع عناصره ودرسنا فيما سبق ثلاثة من عناصر المنهاج التربوي وهي الأهداف والمحتوى والخبرات والأنشطة ويعد تقويم المنهاج العنصر الرابع من عناصره فهو يؤثر تأثيراً مباشراً في العملية التربوية ا،فهو يؤثر في جميع عناصر المنهاج ويتأثر بها،وعملية التقويم عملية شاملة لكل هذه العناصر،فإذا استثني عنصر من عناصر المنهاج من عملية التقويم يصبح المنهاج بعيداً عن التحسين والتجديد، وربما يؤدي مستقبلاً إلي استخفاف به، بل تصبح الأهداف المعرفية العليا والأهداف الوجدانية والمهارية جزءاً غير أساسي من المنهاج بل ترف لا يلتفت إليه.

وإذا كانت تسعى معظم الدول إلي تحسين وتجديد أو تطوير مناهجها التربوية لتلبي متطلبات التطورات الحديثة، لذا فإن المناهج يجب أن تكون ديناميكية متحركة ومتغيرة إذا أقرينا أن العملية التربوية هي الأخرى متغيرة لتواكب التغير الحتمي و المتسارع في العصر الحالي ،فالأمة التي تسعي إلي أن تلبي آمال وطموحات مجتمعاتها لتصبح أكثر رقياً ونماءً وازدهاراً لاسيما في هذا العصر الذي يتسم بالعلم والتقنية والتطورات العلمية والاقتصادية والتربوية والتفجر المعرفي الهائل وثورة المعلومات والاتصالات لابد أن تجري عملية التقويم المستمرة لمناهجها التربوية.

وهذا التطور لا يمكن أن يكون إلا من خلال تطوير العملية التعليمية التعليميةوالتى تعتبر المناهج روحها، فإذا كان للمناهج كل هذا التأثير فلا بد أن تخضع العملية التربوية المراجعة المتعمقة لأهدافها ومحتواها وخبراتها وأنشطتها للوقوف على مدى صلاحيتها وهذا يتم من خلال إجراء عملية التقويم الشاملة للمناهج في جميع المراحل التعليمية من أجل اتخاذ القرار المناسب.

ويرجع علماء التربية والمختصين ظهور مفهوم التقويم إلي زمن طويل قد يصل إلي أربعة آلاف سنة، ويعد التقويم في المجال التربوي من أكثر المجالات ازدهارا رغم اختلاف الخبراء والتربويين في تعريفاتهم ومفاهيمهم وآرائهم وأفكارهم وفلسفاتهم ،وفيما يلي نورد بعضاً من هذه التعريفات.

*.عرف تايلور(Tyler) التقويم التربوي: بأنه عملية تحديد مدى التحقق الفعلى للأهداف التربوية.

*.عرف كل من كورنباخ والكين وستافلبيم ,Cranach
(Aiiain,Stuffiedeam) التقويم التربوي : بأنه توفير معلومات هامة تساعد في اتخاذ القرار.

*.ويعرف حمدان المشار إليه في عاشور تقويم المنهاج التربوي بأنه: المقياس الذي يحدد فيما إذا كان التلاميذ قد حققوا الأهداف المنشودة، كما أنه عملية تربوية تثمينية يجرى التركيز على أهميتها نظراُ للدور الذي يمارسه المنهاج التربوي في تقدير هوية التربية المدرسية وتحقيق أهدافها..

*.ويعرفة فبرج وآخرون بأنه: عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات والمعلومات والأدلة والشواهد التي تكشف في مجملها عن مدى فاعلية المنهاج التربوي في بيئات وقد يكون من المفيد لا تتم عملية التقويم لوثيقة المنهاج بعد الانتهاء منها بل

يجب تقوم يتم إنجازه في الوثيقة وعدم الانتظار حتى اكتمالها لتكون هناك إمكانية لتعديل المسار والوقت ما زال متاحاً.

*.وتعرفه عميرة بأنه: العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس وأي معلومات يتم الحصول عليها بوسائل مناسبة في إصدار حكم على قيمة خاصة معينة لدى المتعلم أو على جانب المنهاج التربوي.

*.ويعرفه كل من لبيب ومينا بأنه: مجموعة من الأحكام التي تزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها.

ويرتبط مفهوم التقويم بالعديد من المفاهيم بينها كثير من التداخل سنتناول بتوضيح كل من القياس وأدواته التشخيص،التقييم ، ثم التقويم.

- **القياس:**

هو عملية منظمة تشير إلي إعطاء أو تحديد كمية أو مقدار لصفة معينة في وقت معين ويعبر عن القياس بقيمة رقمية أو درجة معين.

أدوات القياس:

تتعدد أدوات القياس المستخدمة في عملية القياس لتحديد كم أو مقدار وجود الخاصية أو الصفة في الشئ أو الشخص المراد وتقويمه، وهذه الأدوات تختلف في استخدامها من صفة إلي صفة وبحسب طبيعتها فتستخدم أداة قياس مثل المسطرة أو المتر لقياس الطول أو المسافة ، ويستخدم الميزان قياس أوزان الأشياء والترمومتر في قياس درجة الحرارة أما في النواحي الإنسانية فتستخدم أدوات مثل الاختبارات التحصيلية لقياس الجانب المعرفي ، وتستخدم الملاحظة لقياس سلوك أو ظاهرة

معينة أو لقياس المهارات الأدائية وتستخدم مقاييس الميول والاتجاهات لقياس الجوانب الوجدانية وتستخدم مقاييس الذكاء لقياس درجة الذكاء....وهكذا.

- **التشخيص:**

يشير التشخيص إلي تحديد مواطن القوة أو الضعف في خاصية أو سمة أو ظاهرة معينة وفق ما تم تقديره وقياسه.

- **التقييم:**

إن عملية تحديد كم أو مقدار صفة أو خاصيه بإعطائها قيمة رقمية قد لا تمثل دلالة معينة إلا إذا قورنت بمعايير معينة، فإعطاء الطالب 7 درجات لا تعني شيئاً إلا إذا قورنت بمتوسط درجات أقرانه في الصف ، فإذا كان متوسط درجات طلاب الصف 7 يمكننا أن نقول أن التلميذ متوسط وإذا كانت علامته أعلى فنقول عنه : أنه متميز أو عكس ذلك.

إذا فعملية التقييم تتمثل في إعطاء قيمة أو دلالة لكمية أو مقدار وجود الخاصية أو الصفة في الاشياء أو الأشخاص وذلك بمقارنتها بمعايير مناسبة فتقييم الصفة أو الخاصية تعني إعطاءها قيمة أو دلالة، فهي عملية تستخدم نتائج وثقافات متعددة وفي إطار أهداف محددة وذلك لإعداد التقارير الخاصة بالمعلومات التي لها علاقة بمنهج معين باستخدامه كافة الأساليب وذلك بفرض المساهمة في عملية اتخاذ القرار.

مما سبق نجد ان مفهوم تقويم المنهاج التربوي يدور في فلك مفهوم التقويم التربوي فغايته الأساسية هي إصدار الأحكام حول صلاحية المنهاج قبل تطبيقه على نطاق واسه.

والتقويم عملية منظمة تتخذ الأسلوب العلمي في البحث والاستقصاء وجمع المعلومات والبيانات وتحليلها للتعرف على أوجه القصور أو النقص فيها ومدى تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية وتطوريها بما يتناسب مع التراكم المعرفي والعلمي ويسمح بتحويل المحتوى العلمي إلي محتوى دراسي مناسب يناسب خصائص المتعلمين.

ولا تقتصر عملية التقويم على إصدار الأحكام حول صلاحية المنهاج التربوي للفرد والمجتمع ولكن لابد أن تصل إلي عملية اتخاذا القرارات ، ويتضح من ذلك أن كل نوع من أنواع التقويم له هدف معين، فالبعض يراه عملية تشخيص لجوانب القوة والضعف حين يراه البعض أن الهدف النهائي منه يجب أن يكون اتخاذ قرارات بشأن المنهاج التربوي وتحديد ما إذا كان بالإمكان الأخذ به وتطبيقه كما هو أم تطبيقه بعد تعديله فمن خلاله يمكن الحكم التقييمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها وتقويم المنهاج يتميز عن تقويم نتاجاته وهناك اتجاهان في تقويم المنهاج التربوي وهما تقويم المنهاج التربوي الكامن وتقويم المنهاج التربوي الفعال.

تقويم المنهاج الكامن:

والمقصود بتقويم المنهاج الكامن تقويم وثيقة المنهاج ويعتبر هذا التقويم الخطوة الأولي في تقويم المنهاج التربوي ويشمل:

1.تقويم أسس بناء المنهاج.

2.تقويم أهداف المنهاج.

3.تقويم محتوي المنهاج وما يتصل به.

4. تقويم الخبرات والأنشطة التعليمية التعليمية التي يتضمنها المنهاج.

5.تقويم أدوات ووسائل التقويم التي تتضمنها وثيقة المنهاج.

تقويم المنهاج الفاعل:

ويقصد به تقويم تنفيذ المنهاج ويشمل تقوم الكتاب المدرسي المقرر والذي يعتبر جزءاً من المنهاج التربوي وكذلك تقويم عمل المعلم من خلال استراتيجيات التدريس التي ستخدمها في تنفيذ المنهاج وأنواع الأنشطة التي يمارسها المعلم والمتعلمون وكذلك أساليب التقويم المستخدمة ، كما يتضمن العلاقات الإنسانية بين مختلف ذوي العلاقة من تلاميذ وعاملين ومتأثرين بالمنهاج ويتضمن تقويم المنهاج الفاعل ما يلي:

* مراعاة المنهاج للأهداف التربوية والتعليمة المتوقع تحقيقها.

* مراعاة الخبرات والأنشطة للخصائص النمائية للمتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم وميولهم.

*.مدى ارتباط المنهاج بعناصر البيئة المادية بمواردها والبيئة الاجتماعية في احتياجاتها ومشكلاتها وإمكانياتها.

* تقويم الجماعات العاملة في المنهاج من معلمين ومديرين تجهيزات مدرسية ومشرفين تربوين وأولياء أمور ومدى مساهمة كل هؤلاء في إنجاح المنهاج التربوي.

* تقويم المؤسسات التربوية في مدي قدرتها على تنفيذ المنهاج وتطوير ذاتها تخريج عناصر قادرة على التغير مع متغيرات المجتمع المحلي والتغيرات العالمية وتصبح منظمة للتعلم تطور نفسها بنفسها وتجدد طاقاتها وإمكانياتها.

* تقويم النمو الشامل للمتعلمين بجوانبه الثلاث المعرفية والوجدانية والمهارية وتحديد مواطن القوة وتعزيزها وتحديد مواطن القصور أو الضعف واقتراح الحلول العلمية لها من خلال وسائط متعددة.

* تقويم عمل المعلم وتزويده بالتعذية الراجعة سواء في تحديده للأهداف واختيار للأنشطة ووسائل وأساليب التدريس وطرق التواصل مع التلاميذ وزملائه الآخرين وسيتم ذلك بواسطة مدير المؤسسة والمشرف التربوي وأولياء أمور التلاميذ وزملاء العمل والتقويم الذاتي الذي يقوم به المعلم نفسه.

عملية التقويم لها مبدأن:

الأول :التقويم الداخلي للمنهاج ويقصد به يقوم عناصر أو مكونات المنهاج جميعاً

الثاني: التقويم الخارجي ويقصد به مقارنة مستوي المتعلم بالمستوي المتوقع والمخطط له الذي كان ينبغي الوصول إليه.

العلاقة بين القياس والتقويم.

التقويم :هو عنصر من عناصر المنهاج وهو أحد إجراءات العملية التقويمية لعناصر المنهاج ويشمل القياس والتقييم للحكم على مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المرجوة .

معيار تقويم المنهاج التربوي:

يوجد معياران لتقويم المنهاج التربوي:

أ.المعيار السيكومتري.

ب.المعيار الأديومتري.

أ.المعيار السيكومتري:

المعيار السيكومتري:معيار جماعي المرجع أي أن أداء التلميذ يقارن بأداء أقرانه في الصف ، لكن هذا المعيار تعتريه الصحة لأن مقارنة أداء التلميذ بأداء أقرانه قد لا يساعدنا في معرفة ما إذا كان هذا التلميذ وأقرانه قد حققوا الأهداف المرجوة أم لا كما أن المعيار السيكومتري يعتمد أساساً على المنحني الاعتدالي المعياري في نتائج الاختبار وهذا يعني أن غالبية الطلاب تتركز في منطقة الوسط وبالتالي يفشل في الوصول إلي النسبة العالية لغالبية التلاميذ في تحقيقاتهم للأهداف المرجوة.

ب.المعيارالأديومتري.

ويقصد بالمعيار الأديو متري مقارنة أداء التلميذ بنفسه أي مقارنة أداء التلميذ في ضوء مستواه القبلي أو في ضوء المحكات الموضوعية أي في ضوء الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعلمية لأي مادة أو وحدة دراسية فإذا قورن أداء التلميذ قبل وبعد دراسة موضوع أو وحدة أو مادة دراسية معينة فإن هذا المعيار يطلق عليه"فردي المرجع" أما إذا قورن أداء التلميذ على أساس تحقيق الأهداف فإن ذلك يسمى معياراً "محكي المرجع" .

ويفضل استخدام كل من المعيار السيكومتري والمعيار الأديومتري معاً للوصول إلي فهم أكبر لمعني الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من أجل الوصول إلي حكم شامل وأكثر وعياً للعملية التعليمية التعلمية

أهمية تقويم المنهاج التربوي:

لقد بدا واضحاً ارتباط تقويم المنهاج بجميع عناصره وخطورة دوره الذي يلعبه التقويم في المجال التربوي ويمكن إجمال هذا الدور في النقاط الرئيسة التالية:

1.يساعد تقويم المنهاج التربوي في اتخاذ قرارات بشأنه سواء بالتعديل أو التحسين أو التطوير أو حتى الإلغاء أو الاستمرار فيه مع بعض التطوير ، ولأن خبراء التربية والتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع ينظرون إلي أهمية التطوير

المستمر للمناهج التربوية ، لذلك فإن التقويم يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمد عليها في عملية التطوير

2.تطور أدوات وأساليب القياس:

في عصر العلم والتكنولوجيا تزايدت أهمية القياس والتقدير الكمي وتنوعت أساليبه وأدواته وازدادت دقة واكتمالاً لذلك تم استخدام أساليب القياس الجديدة وصولاً إلي أعلى المستويات من الدقة وبذلك تزايدت أهمية التقويم.

3.اللحاق بتقدم التربية:

يتزايد التقدم في الحياة المعاصرة في جميع المجالات سواء العلمية أو الاقتصادية أو الصناعية أو التجارية وتسرع خطاه في المجال التربوي بشكل خاص ولكي تتمكن التربية من ملاحقة التقدم في المجالات الحياتية المختلفة لابد للتربية أن تتحرر من النمط التقليدي الذي يسيرها بخطى متعثرة فمجال التطوير والتحدث التربوي فرضنه سرعة التقدم العلمي وحاجات الأفراد والمجتمعات لإحراز أقصى تقدم في جميع المجالات الأنفة الذكر" فالتطوير يعتمد اعتماداً كبيراً على التقويم والذي يبدأ بدوره بدراسة الواقع وتحديد مشكلاته ونقاط الضعف من أجل مواجهتها ووضع الحلول البديلة وتقويمها أيضاً فالتقويم عملية مستمرة.

4.تحسين نوعية النتاجات في المجال التربوي:

نظراً لزيادة ميزانية وتكلفة المشروعات التربوية زيادة كبيرة فلقد أصبح من حق المستفيدين التطلع إلي تعليم يؤدي إلي التقدم والرفاهية يوازي تكلفة هذه البرامج التربوية.

5.كثرة المتغيرات في المجتمعات تقضي بإعادة النظر في المناهج التربوية لتواكب هذه التغيرات وتحول دون وجود فجوة بين الواقع والمتوقع من هذه المناهج.

6. اهتمام الجمهور المتزايد بالتربية:

يهتم الجمهور اهتماماً كبيراً بالعملية التربوية وتزداد تبعاً لذلك لتساؤلاتهم عن جدوى البرامج التعليمية التي تقدم لأبنائهم وأحياناً اتهامها بالتقصير في قدرتها على إعداد أبنائهم للحياة المقاصرة

وظائف عملية تقويم المنهاج التربوي:

لقد تطور التقويم بتطور فلسفة التربية ، لذا تنوعت أساليبه وتعددت مصادره وأدواته ووظائفه التي يمكن إيجازها فيما يلي:

1- التقويم حافز أساسي في المجال التربوي:

إذا كان التقويم هو الوسيلة لإصدار الأحكام على الناس والأعمال ، فإنه يعد من وجهة نظر الدارسين مفتاح النجاح في الحياة ، لذلك يهتم بالتقويم كل من التلاميذ وأولياء أمورهم مما يدفعهم على بذل الجهد والتركيز في العمل استعداداً للتقويم لذلك فإن التقويم يمثل حافزاً أساسياً في المجال التربوي ويساعد التلاميذ على اكتشاف قدراتهم ومواهبهم ومن ثم يقودهم إلي الاجتهاد ولتحقيق أميناتهم وإثبات ذواتهم.

2-التقويم وسيلة تشخيص وعلاج:

يعمل التقويم على تحديد مواطن القوة والضعف في المنهاج التربوي فتتخذ الوسائل والأساليب المناسبة لمواجهة نقاط الضعف والمشكلات الناجمة عنها مما يساعد في بلوغ الأهداف المرجوة، كما أن التقويم يقي من الانحرافات والأخطاء قبل وقوعها

تجنباً لانهيار العملية التعليمية التعلمية فللتقويم دور في تطوير المناهج وتحديثها لتراعي خصائص التلاميذ ولتلبي حاجاتهم وحاجات مجتمعاتهم.

3-المساعدة في وضوح الأهداف:

يعد التقويم من العوامل الأساسية في توجيه العملية التعليمية التعليمية فهو يساعد في وضوح الأهداف التي يرجى تحقيقها، كما أنه يعطي نماذج لتطبيق هذه الأهداف فيزداد وعى كل من المعلم والتلاميذ ويعملون على تحقيقها ، فالتقويم الذي يهتم بالجانب التطبيقي أو بأساليب التفكير العلمي أو يربط المادة بالحياة إنما يرسخ هذه الأهداف ويوجه المعلمين والتلاميذ نحو الاهتمام بها .

4- مساعدة المعلم على التعرف على مستوي تلاميذه:

لا يستقيم أداء المعلم لرسالته على أكمل وجه إلا إذا تعرف إلي مستويات تلاميذه وإلا إذا اكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم والفروق الفردية بينهم ولا يتم ذلك إلا عن طريق التقويم بأساليبه المتعددة والمتنوعة في ضوء نتائج التقويم يستطيع المعلم أن يحدد ويوفر الإمكانيات التي تساعد تلاميذه على استغلال قدراتهم واستعداداتهم ومواهبهم.

5- توعية الجماهير بأهمية التربية:

إن نتائج التقويم ليست مجرد أرقام أو درجات أو نسب مئوية إنما تحليل للعوامل التي تؤثر في سير العملية التربوية برقها سواء في تقدمها أو في تراجعها لمعرفة السبب سواء كان من المناهج أو من المعلمين فالتقويم يعني إنذاراً لمواجهة مشكلات العملية التربوية وهي مسئولية جماهيرية بل يتحتم مشاركة المختصين في المجالات المختلفة ومن كافة شرائح المجتمع.

6-تقويم الأنشطة التربوية : سواء الصفية منها وغير الصفية من حيث:

-ارتباط الأنشطة بأهداف ومحتوى المنهاج.

-تنوعها ومراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين.

-شموليتها وتكاملها.

-ارتباطها بميول ورغبات المتعلمين ومدى مشاركتهم في تنفيذها.

-تحقيقها لحاجات المتعلمين.

7-تقويم أساليب وأدوات التقويممن حيث:

-مدى ارتباط أدوات وأساليب التقويم بالإهداف.

-مراعاتها للشمولية والتنوع والأستمرارية.

-تنوع أدوات التقويم وإمكانية تطبيقها.

التقويم الخارجي:

يتضمن التقويم الخارجي الكثير من الأساليب منها:

1.أسلوب التجريب: هي إجراء عملية تجريب المنهاج قبل تعميمه على مجموعتين من المتعلمين إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة ثم المقارنة بين نتائج التطبيق وإصدار الحكم واتخاذ القرار المناسب إما التعديل أو التجديد أو التطوير أو الإلغاء.

2.للتقويم في ضوء ما يحققه المتعلمون من أهداف : ويتم ذلك بقياس مدى تحقيق المتعلمين للأهداف المتوقعة وبنسبة عالية (التعلم حتى التمكين).

3.كفاءة المنهج: ويحكم على كفاءة المنهاج من خلال الموازنة بين المدخلات والمخرجات ومدى ملائمة الفرق بين المدخلات والمخرجات لما تم بذله واستخدامه من مدخلات عمليات المنهاج

شروط وخصائص التقويم الجيد:

لكي يؤدي التقويم دوره الهام لابد أن يراعي بعض الشروط وأن يتصف ببعض الخصائص منها ما يلي:

1.التقويم عملية مخطط لها:

أي أن يكون التقويم عملية مخططة واضحة الأهداف والمراسي، واضح المسار والإجراءات لها أهدافه المحددة الواضحة في ذهن المقوم ، وأن تكون لها أساليبها وأدواتها وخطوات تنفيذها محددة مسبقاً فلا ينبغي أن تكون عملية التقويم عملية إرتجالية لا تقوم علي أسس علمية وعملية محددة..

2.الشمولية:

ويقصد بالشمولية أى تركز عملية التقويم علي جميع جوانب العملية التربوية من مدخلات ومخرجات وأن يأخذ بعين الاعتبار جميع عناصر المنهاج التربوي من أهداف ومحتوى وأنشطة وخبرات وتقويم وأن يشمل التقويم جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

3.الاستمرارية:

أي أن تكون عملية التقويم مصاحبة لجميع عمليات المنهاج بدءاً من التصميم فالتنفيذ ثم التقويم وصولاً إلي التطوير ، ولا تقتصر عملية التقويم على عملية دون آخري ،مما يعني أن تكون عملية التقويم مستمرة.

4.أن يكون اقتصادياً:

يقصد به أن يكون اقتصاديا في الوقت فتتم إجراءاته في الوقت المناسب وأن يوفر الجهد وألا يكون مكلفاً، فلا فائدة من تكرار التقويم التي يأخذ من العام الدراسي جزءاً كبيراً منه وهذا لا يعني إجراء التقويم مرة واحدة بل السعي حثيثا إلي تقليص النفقات إلي حد بعيد مع الاحتفاظ بأهمية التقويم بمراحله المختلفة علي ألا تتعطل العملية التربوية حتى لا يصبح التقويم هدفاً في حد ذاته.

5.العلمية:

أي أن يبني التقويم علي أسس علمية ويتصف بالصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتميز.

6.التعاون:

أي أن تتم عملية التقويم بصورة تعاونية تشارك فيه جميع الجهات المختصة من خبراء ومختصين و وزارات ومديرين ومعلمين...إلخ.

7.أن تكون عملية تقويم المنهاج مبنية على أسس فلسفية سليمة.

8.أن تكون عملية تقويم المنهاج ممكنة التطبيق في ظروف الواقع

9.أن يكون التقويم إنسانياً:

بمعنى أن يتم التقويم في ظروف مناخية مناسبة وأن يبتعد عن مظاهر الخوف والتهديد والإنذار وأن يقلل من قلق التقويم.

مجالات تقويم المنهاج التربوي :

يمكننا القول أن هناك تقويم داخلي وتقويم خارجى للمنهاج

أ.التقويم **الداخلي للمنهاج التربوي:**

يشمل التقويم الداخلي للمنهاج ما يلي:

1- تقويم الأهداف من حيث وضوحها وشموليتها ودقة صياغتها ومناسبتها لخصائص نمو المتعلمين كما يتضمن تقويم إمكانية تحقيق هذه الأهداف.

2- تقويم المحتوى وما يرتبط من خبرات من حيث:

-كون المحتوى والخبرات مرتبطين بالأهداف.

- صدق المحتوي ومدي صدقه وموازنته بين الشمول والعمق.

- الدقة والموضوعية وإمكانية إغناء المحتوي.

- تقويم توزان الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة.

- مراعاة إكساب المتعلمين لأنماط التفكير.

- مراعاة الحداثة والتجديد وواقعية المحتوى وإمكانية تطبيقه.

- مدي ارتباط المحتوي والخبرات باهتمامات المجتمع ومشكلاته.

3- تقويم تنظيم المادة وترتيبها من حيث

-التوازن بين التنظيم السيكولوجي والتنظيم المنطقي.

-مراعاة مبدأ تراكم المعرفة واستمرارية التعلم.

-مراعاة الأساس الهرمي في تدرج الأفكار والتطور الفكري للمتعلمين.

4- تقويم مدى ارتباط المنهاج بالبيئة من حيث:

-ارتباط المنهاج بالبيئة.

-مراعاة التوافق بين الخبرات التي تقدم للمتعلمين والواقع البيئي.

-مدى قدرة المنهاج على إكساب المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو البنية والعلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها.

5- تقويم العلاقة بين المنهاج وثقافة المجتمع:

-تقويم مدي قدرة المنهاج على نقل الخبرات الإيجابية النافعة ونقل التراث بما يتضمنه من أفكار وعادات وموروثات تلائم العصر.

خطوات إجراء عملية التقويم:

إن الطريقة التي تتبع في تقويم المنهاج التربوي طريقة علمية، وهذا أمر ضروري فعملية التشخيص بتحديد مواطن القوة والضعف في المنهاج من أجل علاجها ووضع الحلول لها هي عمل يجب أن يكون وفق خطة مدروسه تتوفر فيها الشروط العلمية في بنائها سواء كانت هذه المشكلات صغيرة أم كبيرة ، لذلك فأن خطوات التقويم تتبع الخطوات التالية:

1- تحديد أهداف المنهاج التربوي

إن المعرفة الواضحة للأهداف التعليمة المتوقع تحقيقها سواء كانت أهدافاُ معرفية أم وجدانية أم مهارية هي المنطلق الأول لتقويم المنهاج التربوي فبدونها لا نستطيع أن نصدر حكماً صادقاً على مدى فاعلية المنهاج التربوي ،فبدون المعرفة الواضحة والتحديد الدقيق للأهداف المتوقع تحقيقها تمتد الجهود وتكون نتائج التقويم خالية من المعنى والمضمون فالأهداف هي التي تهوى وترشد في عملية التقويم.

2- تحديد عناصر التقويم:

فإذا كان التقويم يختص بالمتعلمين فيجب تحديد معايير المحتوي الذي يتضمنه المنهاج والذي يتم بناءً عليه الحكم على مدى التعلم الحاصل لدى المتعلمين ونقصد هنا تحديد السمة المراد قياسها والمعلومات التي يحتاج إليها المقوم.

وقد يكون التقويم موجهاً إلي عوامل تختص بالمدرسة أو بالإدارة التربوية أو الإمكانيات المدرسية، فتحديد هذه العناصر يدفع بالمقوم إلي التركيز على عوامل معينة تؤثر في تنفيذ المنهاج والحكم على مدى صلاحيته وتشمل عناصر التقويم ما يلي:

* تحديد الخاصية أو السمة المراد قياسها.

* تحديد الهدف من تقدير وقياس الخاصية.

* الأرقام أو الأعداد التي تعطي لخاصية أو سمة أو ظاهرة معينة.

* اختيار وسائل وأدوات القياس التي ستستخدم في عملية التقويم.

* المختبرون ومنهم المعلمون الإدارة المدرسية ، المشرفون ، المختصون ...إلخ

* خطة التقويم بعناصرها الواضحة.

3_ تحديد المشكلة أو المشكلات التي تدعو إلي تقويم المنهاج التربوي:

إن عملية تقويم المنهاج التربوي عمل موجه لمواجهة مشكلات محددة وواضحة وهي التي دفعت لهذا التقويم.

4-تحديد أدوات ووسائل التقويم:

يتم تحديد واختيار أدوات التقويم ووسائله وهي متنوعة ومتعددة بتنوع الموضوعات والغرض من التقويم على أن تكون مرتبطة بنوع المشكلة ، فاختيار الأدوات التي ستستخدم يتوقف على نوع المشكلة والهدف الذي سيجري من أجله التقويم ، واختيار هذه الأدوات والوسائل عملية مهمة وحادة يتوقف عليها صدق المعلومات والبيانات التي سيحصل عليها المقوم فكلما زادات احتماليات الصدق في المعلومات والبيانات كلما زاد احتمال الصدق في إصدار الحكم لذا يعتبر اختيار الأدوات

وتنوعها ووسائل التقويم وتعددها أمر تتوقف عليه سلامة التقويم وقد يلجا المقوم إلي استخدام أدوات معدة مسبقاً للاستفادة منها وقد يضطر إلي بناء أدوات جديدة ولأن المنهاج المدرسي دائم التغير والظروف أيضاً متغيرة تطرأ مشكلات ترتبط بالمنهاج ، فالأدوات التي كانت تستخدم من قبل قد لا مناسبة في أدوات ووسائل التقويم المتوفرة أو بناء أدوات جديدة تتفق مع الظروف الحالية والمشكلات الناجمة عنها قد لا تكون مناسبة ولا تتفق مع الظروف الجديدة ، لذا ينبغي تجديدها وتطويرها لتكون أكثر مناسبة

5-جمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها:

تعتبر عملية جمع المعلومات والبيانات خطوة هامة جداً وضرورية تتضافر فيها جهود المتخصصين في القياس النفسي والتربوي والمناهج فكلما كانت المعلومات والبيانات صادقة وعملية تحليلها وتفسيرها عميقة مبينة على نظرة شاملة وواعية كلما كان الحكم على المناهج أكثر صدقاً.

6- اقتراح الحلول وتجريبها:

ويتم ذلك بوضع حلول للمشكلات أو الثغرات التي يعاني منها المنهاج التربوي بناءً على تحليل البيانات وتفسيرها تفسيراً عميقاً ويتطلب هذا الأمر مشاركة العديد فمن لهم علاقة بالمنهاج حتى تتولد لديهم القناعة الكاملة بفكرة الحلول وتنفيذها فالقناعة ضرورية هنا لإمكانية تنفيذها بنجاح لذا كان من الأسباب الرئيسة إشراك المعلمين والمديرين في عملية التقويم منذ بدايتها.

7- متابعة نتائج تنفيذ الحلول المقترحة:

لا تتوقف عملية تقويم المنهاج عند إصدار الحكم واقتراح حلول للمشكلات التي قد نجدها نتيجة عملية التقويم بل يتعداه إلي متابعة تنفيذ المقترحات الجديدة وتقويم

أثرها ومدى نجاحها في حل هذه المشكلات ، وهكذا نجد أن عملية التقويم عليه مستمرة حتى لو اختلفت الأبعاد والأهداف من موقف إلي أخر.

أنواع التقويم:

تتعدد أنواع التقويم وتختلف باختلاف موضوع التقويم والهدف منه وقد يختلف التقويم بحسب الوقت الذي تجري في عملية التقويم وأن بحسب الغرض الذي تجرى من أجله:

أولاً: أنواع التقويم بحسب الوقت:

1.التقويم التمهيدي: وتتم عملية التقويم التمهيدي بفرض التشخيص وتحديد مستوي المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم قبل بدء العملية التعليمية ويعتبر التقويم التمهيدي منطلقاً لتحديد الأساليب والطرائق والأنشطة المناسبة لمستوياتهم

2.التقويم البنائي(التكويني): وتجري عملية التقويم التكويني أو التقويم البنائي في أثناء عملية تنفيذ المنهاج وذلك بغرض تحديد سلبيات أو نواقص المنهاج في أي من عناصره وأساليب تنفيذه وكذلك تحديد إيجابياته لتعزيزها.

3.التقويم الختامي : وتتم عملية التقويم في هذه المرحلة بعد إتمام عملية تنفيذ المنهاج بغرض اتخاذ القرار المناسب بصلاحية المنهاج أو عدم صلاحيته لإجراء التعديل والتجديد وحتى الإلغاء إن لزم.

4.تقويم المتابعة: ويعني قياس أثر العملية التربوية على المستوي البعيد ونتائجها والتحقيق من مدى مساهمة المنهاج في تحقيق الأهداف المرجوة بمستوياتها المختلفة (والغايات ، المرامي، الأهداف السلوكية)

ثانياً : التقويم بدلالة الأهداف:

أ.التقويم المعتمد على الأهداف: وتخضع هنا عملية التقويم للأهداف التربوية وتعمل على توجيهها.

ب.التقويم البعيد عن الأهداف: وتتم عملية التقويم بعض النظر عن الأهداف المرجو تحقيقها.

ثالثاً: التقويم بدلالة الاستمرارية:

أي أن تتم عملية التقويم على أسس المراحل المتتابعة وتضمن ما يلي:

*.سلسلة الاختبارات المعرفية والوجدانية والصحية والمهنية والمهارية لجمع المعلومات والبيانات تمهيداً لإصدار الحكم واتخاذ القرار المناسب.

*.مواصلة التمرينات والتطبيقات الهادفة لمعرفة مدي تغير السلوك الإيجابي المتعلم.

*.التقويم النهائي لضبط مختلف النتائج.

رابعاً: التقويم بحسب المشاركين والقائمين عليه ويتمثل في :

أ.التقويمالداخلي:ويقوم به أشخاص لهم علاقة مباشرة بالمناهج.

ب.التقويمالخارجي:ويقوم به أشخاص ليس لهم علاقة مباشرة لهم بالمنهاج.

خامساً: التقويم وفق الشمولية ويتمثل في:

أ.التقويم الكلي: ويتناول كل المقرر ومدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والحكم على مدى صلاحيته للمستقبل.

ب.التقويم السريع: وهو إصدار أحكام سريعة بدون أدلة وشواهد أو براهين.

ج.التقويم القائم على المعايير والمحكات:

وهو عبارة عن إصدار أحكام على الأشياء والأشخاص والمواقف وموضوعات المنهاج وعناصره قائمة على الدراسة والتحليل المتعمق فهو بذلك تقويم يستند إلي قاعدة علمية ويتبع أسس الإجراءات السليمة في التقويم وتكون الإحكام الصادرة عن هذا التقويم أكثر صدقاً.

سادساً:التقويم وفق الفلسفة التربوية:

يتضمن هذا التقويم:

أ.التقويم الذي يركز على الجانب المعرفي في العملية التعليمية والتربوية فهو تقويم تقليدي يتخذ من التعريف التقليدي للمنهاج أساساً له.

ب.التقويم المتطور:

وهو التقويم الذي يأخذ بعين الاعتبار جميع جوانب العملية التربوية من منهاج كعناصره المختلفة وطرائق التدريس التي يتبعها المعلم وألوان النشاط التي ينفذها

سابعاً التقويم بناء على الأدوات المستخدمة ومنها:

أ.التقويم التجريبي:

ويقوم على الخبرة الشخصية والتجربة الذاتية الناتجة عن الممارسات الميدانية ويعتمد على الملاحظة والتفسير الذاتي للظواهر وهذا النوع مألوف بين الناس للحكم على الأشياء

ب.التقويم التجميعي:

وهو التقويم الذي يعتمد علي المعدلات الفردية ومقارنتها بمعدلات مرجعية بغرض الترفيع والحصول علي الشهادة.

ج.التقويم المعياري:

ويتم هذا النوع لتحديد مستوي المتعلمين الذهني ويجربه عادة خبراء وأخصائيون نفسانيون ومربون وذلك على مقارنة بغرض تحديد درجة الإعاقة الذهنية ويعتمد دلك على مقارنة نتائج تحصيل المتعلمين بقيم مرجعية معينة بغرض تصنيفه في سلم الدرجات بحسب مؤشرات إحصائية معينة

د.التقويم التكويني:

وهو الأكثر شيوعاً والأعظم فائدة ويهدف إلي تحديد جوانب القوة والضعف لدي المتعلم بغرض وضع خطة تستهدف النهوض به ويؤخذ هذا النوع في عين الاعتبار درجة النجاح الكلي أو الجزئي للمتعلم من تقويم إلي آخر حتى يتم تحسين عملية التعليم والتعلم وكأنه تقويم (فردي المرجع) أي مقارنة أداء المتعلم مع نفسه قبل وبعد دراسة مادة،أو وحدة أو موضوع مع نفسه.

ثامناً: التقويم وفق نتاجات التعليم ويشمل:

أ.الاختبارات المعرفية : وتهتم بقياس القدرات العقلية للمتعلم وفق تصنيف بلوم للأهداف وهي(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل،التركيب، التقويم) وتأخذ هذه الاختبارات أشكالاً متعددة منها الاختبارات الشفهية أو التجريبية (المقالية منها والموضوعية).

ب.الاختبارات النفسية:

وتقيس الجوانب الانفعالية من السلوك والمتمثلة في الميول والاتجاهات والقيم ومنها الاختبارات الإسقاطية.

ج.اختبارات الأداء:

وتهتم هذه الاختبارات بالجانب العملي أو التطبيقي من السلوك ومن أدوات القياس فيها الملاحظة والرصد.

مصادر التقويم:

1.آراء الخبراء.

2.التقارير.

3.نتائج الدراسات والبحوث الميدانية والعلمية.

4.الملاحظة.

5.نتائج التجارب التربوية والعلمية.

6.المقابلات.

7.نتائج الاختبارات.

8.آراء المتعلمين.

9.ردود أفعال الرأي العام حول تحصيل المتعلمين

شكل ( )

مصادر التقويم

المراجع

1. إبراهيم بسيوني عميرة، (1991م) : المنهج وعناصره، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة، مصر.
2. توفيق أحمد مرعي، وآخرون (1995م): تصميم المناهج، الطبعة الأولى، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
3. حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق - مكتبة الدار العربية للكتاب.
4. راتب قاسم عاشور، و أبو الهجاء ، عبد الرحيم عوض(2004م): المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمّان، الأردن.
5. رشدي أحمد طعيمة، وآخرون (2009م): المنهج المدرسي المعاصر ،الطبعة الثانية،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان، الأردن.
6. سرحان الذمرداش. المناهج المعاصرة . دار النهضة العربية ،1988م، ص117-121
7. سعد يس زكي وآخرون (1993م): بحث تقويم منهج الصف الرابع الابتدائي والأنشطة التعليمية للعام الدراسي 1992م /1993م ، قسم بحوث الامتحانات،المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
8. سهيلة محسن الفتلاوي، ، (2006)،المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان الأردن.
9. سهيلة محسن الفتلاوي ،، (2006)،المنهاج التعليمي التوجه الأيدلوجى،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان الأردن.

10. فرانسيس عبد النور، (1977م): التربية والمناهج، الطبعة الرابعة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
11. عبد الباسط عبد الرقيب عقيل، (2002م): تطور مناهج التعليم العام الجمهورية اليمنية بعد إعادة تحقيق الوحدة اليمنية (معالم التطور ومسوغات التطوير) مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد الثاني والعشرون، السنة الثالثة عشرة، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء ، الجمهورية اليمنية.
12. عبداللطيف بن حسين فرج، (2007م) صناعة المناهج وتطويرها في ضؤ النماذج، دار الثقافة، جامعة أم القوى - المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى.
13. محمد صابر سليم، وآخرون(2006م): بناء المناهج وتخطيطها، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمّان، الأردن.
14. محمد هاشم فالوقي، (1997م): بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
15. محمد حاتم المخلافي، (2002م): معوقات مراجعة المناهج وتطويرها في الجمهورية اليمنية وكيفية مواجهتها، دراسة منشورة في مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد السابع عشر- السنة الثامنة، مركز البحوث والتطوير التربوي.
16. عبد السلام عبد الرحمن جامل،،(2002) ، المناهج التعيمية وأساليب تطويرها ، دار المناهج ،عمان ،ط2.
17. محمد عزت عبد الموجود و آخرون (1981م): أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة، القاهرة
18. محمد هاشم فالوقى ، - طرابلس 1997م المناهج التعليمية مفهومها، أسسها، تنظيمها بالجامعة المفتوحة.

19. يعقوب حسين نشوان، (1992م): المنهج التربوي في منظور إسلامي، دار الفرقان، عمّان، الأردن.

20. طه حسين الدليمي، و عبد الرحمن الهاشمي، (2008م):المناهج بين التقليد والتجديد، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

المـــراجع الأجنبية

21. Dale, E. (1969). Audio Visual Methods in Teaching, (3rd ed). Holt, Rinehart, and Winston.

22- Grable, L., Overbay, A. & Osborne, J. (2005). Instructional Activities, Use of Technology, and Classroom Climate:

23- Wolf ,Peter&others(2006): Handbook for curriculum assessment, University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada.

الـفـصل

الـثـالـث

أسس بـنـاء الـمـنـهـاج

وتـنـظيـمـاتـه

أسس بناء المنهاج التربوى

أولا:الأسس الفلسفية للمنهاج التربوي

تتدخل الفلسفة فى حياة الإنسان برمتها، فهي فعل فكري يلازم جميع قضايا وجوانب الحياة الفردية والاجتماعية والإنسانية، فعل منهجه التأمل، تجتمع فيه الدراسة الشاملة والتحليل المنطقي العميق والنقد الدقيق، ومن جوانب اهتمام الفلسفة التربية. وإذا كان "الإنسان لا يمكن أن يصير إنساناً حقّاً إلاّ بالتربية، إنّه ما تصنع منه التربية" على حدّ قول "إيمانويل كانط" ولا يمكن أن يحيا إنسانيته في أقصى مداها إلاّ بممارسة التفلسف، فإنّ أهمية التربية من أهمية الفلسفة وأهمية الفلسفة من أهمية التربية. تقوم الفلسفة بدور تربوي على عدة مستويات، المستوى الفردي أي الولد أو الطفل وعلى المستوى الاجتماعي أي التنشئة الاجتماعية، وعلى المستوى الإنساني أي أنسنة الإنسان.

لقد تعددت الفلسفات التربوية بأفكارها ومعتقداتها ومفاهيمها ومع هذا الاختلاف فإن لكل فلسفة رأيها في بناء وتنظيم المنهاج التربوي وتحديد عناصره وسنتناول هنا الفلسفة من حيث القدم والحداثة

1- الفلسفة التقليدية وتتضمن :

- الفلسفة المثالية
- الفلسفة الواقعية
- الفلسفة الطبيعية

2- الفلسفة التقدمية وتتضمن :

- الفلسفة البراجماتية

- الفلسفة المنطقية
- الفلسفة التجديدية

أولا: الفلسفة التقليدية :

1- الفلسفة التربوية المثالية

الفلسفة المثالية هي أول تيار فكري قدم من خلال أعمال أفلاطون أول فلسفة تربوية مكتوبة، والمثالية تعني المذهب الذي يقول إن الأشياء الواقعية ليست شيئاً آخر غير أفكارنا نحن، وأنه ليس هنالك حقيقة إلا ذواتنا المفكرة، وقد اتفقت المدارس المثالية فيما بينها على أن الإنسان كائن روحي يمارس حرية الإدارة ومسؤول عن تصرفاته.

وتعتمد هذه الفلسفة على مبدأين جوهريين متكاملين:

الأول: أزلية الأفكار وأثر العقل الإنساني.

الثاني: عالم الروح وعالم المادة.

مبادئ الفلسفة المثالية:

- الإعلاء من شأن الروح واعتبرت العقل مظهراً من مظاهر الروح وهو مصدر الإرادة والتفكير ومنبع كل الإحساسات من حب وكره.
- الإيمان باجتماعية الإنسان وتوزيع الإنسان بين الخير والشر.
- تأثر الإنسان بكل من الوراثة والبيئة في المعرفة والسلوك.
- الحد من حرية الإنسان أما لأنه محكوم بالجسد الذي يقوده للشر وإما لأنه محكوم بسلطة خارجية.
- أن القيم العليا لها حق السيادة ، لأنها ثابتة أزلية وخالدة ولا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق العقل المتسامي المجرد عن كل ما يتعلق بشهوة الإنسان والقيم مطلقة ثابتة

- التربية في المثالية هي عملية تدريب أخلاقي لإقامة تربية تنتمي إلى الاستعدادات الطبيعية في الإنسان والهدف الأول في التربية هو إعداد الطالب عقلياً وخلقياً بغية تحقيق جميع القيم والمثل التي تريدها المثالية، ولتحقيق الهدف العام لا بد أن يركز المنهج المثالي على الفلسفة والمنطق والرياضيات والدين، الطالب كائن روحي غايته الرئيسية في الحياة التعبير عن طبيعته الخاصة وهدف التربية مساعدته على القيام بذلك، التأكيد على الجانب المعرفي وأهمية المعرفة للطالب.
- المنهاج يشتمل كل خبرة الجنس البشري التي تساعد الفرد على النمو العقلي والخلقي.
- تؤكد المثالية طريقة الاستنباط وطريقة الحفظ والتكرار وطريقة التمثيل.

1-المثالية وتطبيقاتها التربوية:

مما سبق يتضح أن الهدف الرئيسي للمثالية في مجالات تربوية هو إعداد الفرد عقليا وخلقيا من أجل تحقيق كل القيم و المثل التي تفرضها المثالية كما تبين أن هناك ازدواجية في التربية ، تربية العقل وتدريبه بالمواد المناسبة ، والتربية والتدريب على المهن التي يحتاجها الإنسان

والتربية من وجهة نظر المثالية هي مساعدة الإنسان في الحياة للتعبير عن طبيعته الخاصة أما عن أهداف التربية فقد تمثلت فيما يلي:

- إن التربية هي العملية للوصول إلى إدراك الحقيقة المطلقة عن طريق شحذ العقل وبذلك الكم الضخم من المعارف والأفكار المتصلة بالأشياء ومعانيها وأصولها.
- إعداد المواطن إعداداً سليماً يكفل أن يتحلى بفضيلة الاعتدال والشجاعة.

- إنها تهدف إلى إحاطة الطفل بالمثل العليا الصالحة، وغرس فكرة الخير والشر في ذهنه، حتى يشب على ما يجب أن يحب، وكراهية ما يجب أن يكره.
- إن التربية العقلية لكي تصل إلى فهم الحقيقة المطلقة الأزلية يفترض أن تكون في شكل قوالب معرفية ثابتة، وليس في شكل نماذج تجريبية، وتبعاً لذلك لا يكون التعليم تحديداً أو ابتكاراً، ولكنه تحقيق النمط الفكري الذي يهدف تدريجياً إلى تحقيق الفكرة المطلقة فيما يخص الحقيقة والخير .
- تهدف إلى التربية الفردية والجماعية، فالحياة الخلقية لا تتعارض فيها مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة إذ إن هناك فلسفة تقرر خلود القيم الروحية ، وتؤكد عموميتها على الأفراد جميعاً، بمعنى أن القيم والمثل العليا الخالدة حين يجهد الفرد عقله كي يتمثلها إنما يكون من خلال وسط جماعي فالفضيلة تتكون من المعرفة ولأفكار الكلية العامة للوصول إلى الكمال العقلي ذاته.

بعض تطبيقات الفلسفة المثالية في التربية:

أ ـ المنهاج :

إن المنهاج الذي تتبعه هذه الفلسفة حسب مبادئها الأساسية منهاج ثابت غير قابل للتطور وهو قابل للنقل من جيل إلى جيل لأن الحقائق والمعرفة ثابتة ومطلقة

وإن منهاج المثالية مقفل وتطوره مقيد محدود ولا يكمن تعديها حيث يبقى القديم على قدمه ، ولذلك الفلسفة المثالية تركز على ما يلي:

- اعتبار الأدب والعلوم الكلاسيكية والتاريخ والفلسفة عناصر رئيسة في المنهج
- اختيار المواد الدراسية بعناية لتسهم في الحياة الصالحة

- محور المنهاج عند المثالية ثلاثية الفنون الحرة (القواعد والبلاغة والمنطق)
- الاهتمام بالرياضيات إذا كان هدفها تربية للعقل
- تهتم المثالية باستعمال المواد الدراسية لتطوير الشعور السامي بالذات من جانب الطالب

ب ـ طرق التدريس:

تداول المثاليون طرقا مختلفة في التدريس كالاعتماد على الحوار وتوليد الأفكار (سقراط) أو أسلوب السؤال والجواب (أفلاطون) وكانت طرق التدريس في هذه الفلسفة تعتمد على:

- استخدام طريقة الإلقاء أو المحاضرة لنقل المعلومات الحقيقية وحشو أدمغة التلاميذ بالحقائق المطلقة
- الاهتمام بالكتب العظيمة (التراث الثقافي) من أجل نقل ما وصل إليه الأفراد
- استخدام الحوار والمناقشة والاعتماد على النشاط العقلي من أجل مناقشة المشاكل التي تقابل التلاميذ والوصول إلى حل لها
- التركيز على الحفظ وتقديم الأمثلة والنماذج وعدم الاهتمام بالفروق الفردية

ج ـ المعلم:

- اهتمت هذه الفلسفة بالمعلم اهتماما بالغا لأنه القدوة التي يقتدي به التلاميذ وهو الوسيط بين عالمين عالم النمو الكامل وعالم الطفل لذا يجب أن يكون المعلم في ظل هذه الفلسفة متصفا بالأخلاق الحميدة.

- وأن يكون قادرا على توصيل المعرفة وملء عقول الطلبة بالحقائق لمعلومات الثابتة
- وأن يكون مهمته التربوية توليد الأفكار والمعاني في عقل التلاميذ حيث إن المعاني فطرية كامنة في الإنسان

د ـ المتعلم:

يرى المثاليون أن التلميذ كائن روحي هدفه في الحياة التعبير عن هذه الطبيعة الخاصة التي يتمتع بها لذا ترى الفلسفة المثالية أن يكون المتعلم متصفا بما يلي:

- أن يكون مطيعا ومتعاونا وجديرا بالاحترام
- أن ينفذ التعليمات والأوامر دون معارضه.
- أن يتعلم احترام القيم الروحية وقيم الأفراد الآخرين
- العلاقة بين المتعلم والمعلم تتصف بالرسميات

ه ـ السلوك :

تؤمن هذه الفلسفة باستعمال وسائل العقاب البدني في سبيل الوصول إلى هدفها و المحافظة على النظام والهدوء في الفصل لأن هدفه حشو عقول الطلبة بالحقائق

و_الأنشطة :

لا ترى هذه الفلسفة أية أهمية للنشاطات اللاصفية

ز_التقويم:

- يقيم التلميذ في هذه الفلسفة بالامتحانات الرسمية كوسيلة لمقارنة انجاز التلاميذ وفرزهم

- المعلم هو الذي يحكم على انجاز التلاميذ وفق المقاييس المقننة التي تقررها جهات خارجية أو المعلم ذاته .

الانتقادات التي وجهت إلى فلسفة التربية المثالية هي:

1. إهمال الجوانب المهارية والأنشطة الإنسانية الأخرى ، والتركيز على الجانب المعرفي.

2. أعلت من شأن الروح، وأهملت أمر الجسد، ولذلك فهي ركزت على المعلومات والمعارف، وجعلت لها كياناً مستقلاً بعيداً عن اهتمام الطالب وميوله مما أدى إلى انفصال التلميذ والمدرس عن البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها كل منهما.

3. أما النقد الموجه إلى المنهاج المثالي فهو أن هذا المنهاج مصمم من أجل صقل العقل ، وصفاء الروح ، ونقل التراث الثقافي.وتقدم المواد الدراسية بصورة منطقية مرتبة لكنها لا تدرس على أساس فهم العلاقات فالتاريخ مثلاً يدرس بوصفه تاريخاً أي حسب التعاقب الزمني ، لا على أساس أنه منهج مشكلات الحاضر وتوقعات المستقبل، ولا يهتم أصحاب المنهج المثالي بتعلم المهارات لاعتقادهم بأن هذا التعلم يفسد التلميذ ويتلف عقليته. ولذلك فالمثاليون يضعون المنهج الدراسي ثابتاً مطلقاً غير قابل للتغيير ، وذلك إيماناً منهم بأن الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغير.

2- الفلسفة الواقعية:

التربية عملية تدريب للطفل" على أن يعيش بواسطة معايير خلقية مطلقة على أساس ما هو صحيح للأنسان بوجه عام وليس لأعضاء جنس أو مجتمع فحسب ومن المهم أن يكتسب عادات حسنة، وذلك أن الفضيلة بالتعلم".

وتهدف التربية من وجهة إلى:

- إتاحة الفرصة للتلميذ بأن يغدو شخصا متوازنا فكريا وجيد التوافق مع بيئته المادية والاجتماعي.

- تلخيص الأرواح وتعليم الطفل دائما أن يحافظ على روحه في حالة النعم، وأن تكون مملوءة بالنعمة الألهية ومتحررة من الخطيئة.
- تكوين الإنسان الذي يهتم بالشؤون العاليمة.
- تبصير التلميذ ومساعدته على اتخاذ قرارات مفيدة في أن يحيا حياة ناجحة سارة.
- عدم كبت الميول والطبيعية وأنشطة الطفل.
- تؤمن بوجود قوى فطرية موروثة قبل الولادة، بل تؤكد على أن الإنسان محكوم بتأثير البيئة الطبيعية والاجتماعية على الوراثة.
- تؤمن الواقعية بأن الفرد هو أساس الكيان الاجتماعي، وأن المجتمع ما هو إلا مجموعة أفراد، وعليه فإن الحرية الفردية لا تتحقق إلا في حالة تمتع الفرد بجميع الامتيازات والخقوق الخاصة وهذا لا يكون إلا في حالة تلخيص سلطة الحكومة على الأفراد.

3- الفلسفة الطبيعية

- يعتبر جان جاك روسو رائد الفلسفة الطبيعية وهو صاحب كتاب "أميل (1763م)" وهو اشهر ما كتب عن التربية في القرن الثامن عشر حيث قال في هذا الكتاب " إن كل ما خرج من بين يدي خالق الأشياء حسن خير وكل شئ يفسد بين يدي الإنسان". ادي روسو بان كل شيء يأتي من الطبيعة فهو جميل وحسن وخير طالما لم تمتد إلية يد الإنسان ، وكانت المدرسة الطبيعية تتبنى اتجاها يدعو للعودة للطبيعة والبعد عن المدنية والحضارة المعاصرة ، فهو يدعو إلى العودة إلى الطبيعة من حيث البساطة - اللا تعقيد والعودة إلى الحياة البدائية أي إلى المجتمع الطبيعي ويعتقد روسو أن دراسة الجانب اللا عقلي هو الفلسفة الحقيقية التي ينبغي الاقتناع بها

فروسو يهتم بالإنسان الطبيعي الذي يفعل الخير بطبيعته ، وهو يريد أن يجعل من الإنسان إنسانا قبل أن يجعله فيلسوفا ، وعلى هذا يقول روسو أن العقل يفسد الطبيعة

الإنسانية وان التأمل يعمل على تأصيلها

ومن هذا المنطلق ابرز روسو أهمية الجانب الوجداني في عملية التعليم ويقول أن تنمية الشخصية لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط بقدر ما تعتمد على المعرفة والجانب الوجداني معا

- **التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية**

- **مفهوم المنهاج في الفلسفة الطبيعية**

تعد الفلسفة الطبيعية الذي انبعثت منه سائر الفلسفات الأخرى ، إذا انعكست مبادئ هذه الفلسفة على بقية الفلسفات الأخرى بنسب متفاوتة ، ومن زعمائها شالس ، لوسبوس ، ديمقرتس ، وجان جاك روسو ، ويعتبر هذا الأخير رائد هذه الفلسفة في ضوء ما قدم من أفكار في كتاباته : نظرية العقد الاجتماعي واجيل ،

أهم مبادئ هذه الفلسفة :

1. الشيء الوحيد الحقيقي في هذا الكون الطبيعة . -
2- الطبيعة هي مفتاح الحياة ، وإن كل شيء نعمله هو جزء من الطبيعة
3- كل شيء في هذه الحياة يتحرك حسب قوانين الطبيعة . -
4- الطبيعة لا تتغير لذلك يمكن الاعتماد عليها . -

إن كل فرد يعد أهم من المجتمع ، إن أهداف المجتمع تعد ثانوية إذا ما قورنت بأهداف الفرد -5

6-الأنشطة الاجتماعية مقبولة لأنها تمنع الفوضى وليس لأنها جيدة

وتركز الفلسفة الطبيعية على الفرد ورغباته وميوله وحاجاته الفطرية الجارية ، فالطفل يولد خيرا أو صالحا وأن التغيرات التي تحدث في شخصيته بعدئذ تعود إلى المجتمع وتربيته الجماعية ومهمة التربية تتمثل في التعرف على طبيعة القوانين لدى الطفل ثم تحفيزها وتوجيهها عنده ، وما يحدث في التربية الجماعية هو تشويش للنمو الفردي للطفل وإفساد لتتابعه ، وإضعاف الطبيعة الصالحة وتحولها بالتالي للاختيار السلبي للقيم والسلوك

والأشياء .

ويعتمد المنهاج في الفلسفة الطبيعية على الخبرة والتجربة الشخصية في التعليم والتهذيب ، وأن الطفل لا يتعلم إلا ما يكتسبه ويكتشفه بتجربته ، كما أن هذا المنهاج يؤكد على جدوى الأعمال اليدوية والتمرينات البدنية لتقوية الروح المعنوية واعتدال المزاج والصحة والإيمان بأن الاعتدال والعمل هما الطبيبان الحقيقيان للإنسان ، فالعمل يشحذ شهية الإنسان (والاعتدال يعصمه من الإفراط .

ويؤكد المنهاج أهمية الرحلات والأسفار في توسيع آفاق المتعلم وزيادة معرفته وقد فضلها جان جاك روسو على الكتب وفي رأيه (أن إساءة استخدام الكتب تقتل العلم ، لأن القارئ يخال أنه يعلم ما قرأه ، فيعتقد أنه يعفى من تعلمه) لأن الكتب في نظره تجعلنا نهمل كتاب (الدنيا الكبير .

والمنهاج لا يستعيض بالرمز عن الشيء ذاته إلا عند استحالة دراسته على الطبيعة ، كما يؤمن هذا المنهج بعدم جدوى تدريس أكثر من لغة واحدة ، قبل سن الثانية عشرة ، وعدم جدوى تدريس التاريخ والأساطير ، ومن القواعد العامة التي يقوم عليها المنهاج المقترح من (روسو) الاهتمام بالميول الحاضرة للمتعلم ومحاولة تربيته كإنسان وإعداده لحياة متطورة متغيرة ، ويعلي المنهج في الفلسفة الطبيعية من شأن العمل اليدوي والحرف .

ويجب أن يساعد المنهاج على تحقيق الذات وتحقيق النمو الشامل الكامل للطفل،وأن يقوم على مبدأ النشاط الذاتي للمتعلم ، والمنهج الذي يقترح لدور الحضانة ورياض الأطفال وتطبيقه بالفعل في المدارس ، يتكون من أنشطة الأطفال الذاتية الحرة وألعابهم الفردية والجماعية ، ومن الخبرات التي يقوم على أساس التعامل مع الأشياء المادية والأمور (المحسوسة ومع الجوانب المختلفة للطبيعة .

فالأهداف العامة للمنهاج طابعها فردي ومعارفه متنوعة في كيفها وكمها ، من تلميذ إلى آخر _ نظرية وعملية ، واقعية ومثالية ، وذلك حسب حاجات أفراد التلاميذ الآنية للتعلم وكذلك الحال في الأنشطة فطابعها فردي ومتنوعة ، ومن أمثلة المناهج في الفلسفة الطبيعية مناهج (التربية الفردية ، التربية المفتوحة ، مناهج الخبرة ، والهوايات الفردية .

1- أن تعد المناهج بصورة منظمة ومتدرجة وفق قوانين النمو والتطور عند المتعلمي
2- يتم اختيار النشاطات والفعاليات في المناهج الدراسية حسب مستوى النمو عند التلاميذ واهتماماتهم

3- أن تحتوي المناهج على الخبرات والفعاليات التي تطور القدرات العقلية والجسمية معا وبشكل متوازن
4- أن تعد بطريقة منظمة تجعل الطالب يتنافس مع ذاته في الوصول إلى مستويات أعلى

5- أن تركز على النشاط الحر إذ يقوم الطالب بالتجربة أو التعبير الحركي بمفرده.

أهم المبادئ التربوية للفلسفة الطبيعية في نظرتها للمنهاج

يجب أن تقوم التربية على مبدأ الاهتمام بالطفل ذاته وتنمية رغباته وإشباع حاجاته من خلال العناية بحاضرة ، والأصل في التربية هو الاكتساب من الخبرة المباشرة التي يأخذها الطفل من تفاعله مع الطبيعة وعواملها المختلفة

ينبغي أن تكون الطبيعة الذاتية هي الهدف الأعلى للعملية التربوية ، فكل ما يتصل بحرية الإنسان يجب أن يدافع عنه ويترك لأحضان الطبيعة لكي ترعاه وتهذبه وتثقفه

يجب الابتعاد عن فرض الآراء على المتعلمين ، لأن ذلك يؤدي إلى حالات من التعقيد والإضرابات النفسية والإخلال بالصحة العقلية .

تنادي الفلسفة الطبيعية باختلاط الجنسين ولا ترى مانعا من ذلك ، لأن الأصل الطبيعي هو الاختلاط بين الجنسين ، إلا أن المجتمعات قد وضعت قيودا على هذه العلاقة لأسباب اجتماعية ودينية مبالغ فيها .

ترى الفلسفة الطبيعية ضرورة إتاحة الفرصة أمام الأطفال للاشتراك في إدارة أنفسهم بأنفسهم داخل البيئة الاجتماعية والمدرسية ، لأنهم يمثلون الغاية ، ولذلك تنادي هذه الفلسفة بإعطاء التربية استقلالية عن الحكومة ، ولا يرون من الأسباب مبررا لسيطرة الدولة على

التعليم بل ينبغي أن يدار من قبل مؤسسات أهلية بالتعاون مع الآباء، وأن تبقي الدولة محايدة . ، إلا إذا تأكدت الدولة أن الأطفال لا يتعلمون

المعلم:

المعلم في منظورها شاهدا محايدا معاونا للطفل ويهيئ له فرصا لتنمية طبيعته الخيرة ،ويجب أن يتصف المعلم بالإخلاص،والصبر،والصدق. وان يكون حكيما غير متسرع في الحكم على الطفل. وعلى المعلم أن لا يستخدم العقاب بل يدع العقاب للطبيعة كما لو كان نتيجة طبيعية لسوء فعلتهم.

المتعلم:

أما بالنسبة للمتعلم فيجب الاهتمام بميول الأطفال على أساس أن التعلم عملية طبيعية الغرض منها مساعدة الفرد وتشجيعه على النمو ، وان الاستفادة من الميول أمر يساعد على تعلم الأطفال

وأيضا هذه الفلسفة جعلت التلميذ مركز العملية التربوية بدلا من المعلم واعتمدت الفلسفة على التربية كوسيلة لخلق التلميذ الطبيعي الكامل.

إن الطفولة فترة يعيش فيها الطفل حياة الاحساسات لا حياة المعارف ،حياة الخبرة من خلال الحواس ،حياة يألف فيها العالم الطبيعي من حوله

المنهاج.

أما المنهاج فعليه أن يراعي نمو الطفل واهتمامه من خلال الخبرة الذاتية له لأنه يولد باستعدادات فطرية وعلى المربين احترامها ،وتنمية الطبيعة الذاتية للطفل تتم من خلال استخدام الأنشطة والخبرات المناسبة للنمو،ويتألف المنهاج من العلوم الطبيعية والجبر والجغرافيا التي يجب تدريسها عن طريق الرحلات لا الكتب ويتعلم الحرف في مرحله معينه من العمر.

ويرى روسو أن تجربة الطفل هي المصدر الوحيد للمعرفة وليس الكتاب المدرسي .أن الكتاب المدرسي والمنهج لا أهمية لهما ،إن الطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يتولى رعاية الطفل وتثقيفه.(ناصر،ص305)

طرق التدريس:

أما طرق التدريس فهناك ثلاث مبادئ في مجال التدريس وهي:

1- مبدأ النمو: أي أن وظيفة المعلم توجيه النمو الطبيعي للطفل ، فلا يدفع التلميذ للتعليم أو يجبره عليه.

2- مبدأ نشاط الطفل:أي الاعتماد على النشاط الذاتي للطفل بان لا يعمل شيئا للطفل يستطيع هو أن يفعله بنفسه.

3- مبدأ الفردية: أي ضرورة السماح لكل طفل أن ينمو وفقا لطبيعته الفردية،لذا يجب على التربية أن تتكيف مع حاجات الطفل وألا يجبر الطفل ليكيف نفسه مع التربية العامة السائدة في مجتمعه.

- واهم طريقة للتدريس هي الخبرة، إذ يؤمن الطبيعيين بأهميتها "فروسو" ركز على عدم إعطاء دروس شفوية للطفل مطلقا وان يتعلم الأشياء قبل الألفاظ وان يشارك في العمل والتجريب في المعامل، وان تهيا له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن ذلك.

السلوك:

أما بالنسبة للسلوك فالطبيعيين لا يؤمنون باستخدام القوة أو العقاب البدني، أو اللجوء للسلطة أو القوة الغاشمة في التعلم أو في حفظ النظام وإنما تلجا إلى القانون الطبيعي الذي يربي الطفل طبقا لقوانين ونواميس الطبيعة، كما شجعت على الاعتماد على النفس في إدارة أنفسهم داخل المدرسة، كما نادت برفض سيطرة الدولة على التعليم وتطالب بأشراف الهيئات الأهلية وأهالي الأطفال .

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة الطبيعية

1- إبعاد الطفل عن المجتمع وتركه في أحضان الطبيعي أمر غير واقعي ،لان الطفل بحاجة إلى الآخرين حتى يدرك نفسه وينمي إحساسه من خلال إدراك الآخرين وأحاسيسهم.

2- تقليل أهمية الكتب أمر لا يمكن أخذه بعين الاعتبار لان الكتاب اصبح وسيلة فاعله لا غنى عنها في عملية التعلم.

3- قام روسو بتقسيم مراحل نمو وتربية الطفل إلى أقسام منفصلة وجعل لكل مرحلة خصائصها ووسائل تعليمها ووضع الجانب الوجداني في المرحلة الأخيرة ولكن علماء النفس والتربية وجدوا انه موجود مع الطفل في كل مراحل حياته.

4- قال روسو إن ميول الطفل وقدراته تظهر تلقائيا وذاتيا ولكن من المعروف إن كثير من الميول والقدرات ليست فطرية وإنما تكون نتيجة احتكاكه ببيئته وبالعالم الخارجي.

5- فكرة الجزاء الطبيعي غير ممكنة التنفيذ وقد تعرضه للهلاك.

6- آراؤه في تربية البنات تعد من اكثر الآراء تطرفا ولا يمكن الأخذ بها.

الفلسفات التقدمية

1- الفلسفة التربوية البراجماتية

ترتبط البرجماتية بالتراث الفلسفي اليوناني القديم والأوروبي الحديث، إذ عرفت بنحو غير متماسك ومحدد على أيدي السوفسطائيين، وعلى كل من أفلاطون وأرسطو، وأبيقور، وواجستين، وبيكون وجاليلو وبسكال وكانت وكومت ومل فقد كانت البراجماتية تعبر عن أسلوب الحياة أياً كان هذا الأسلوب.

والبرجماتية تؤمن بحقيقة التغير على الديمومة ونسبية قيم الطبيعة الإنسانية والبيولوجية للإنسان وبأهمية الديمقراطية كطريقة في الحياة ، وأخيراً قيمة الإنسان الناقد في السلوك الإنساني كله.

دعت البرجماتية إلى أن تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها في الماضي، وهي أن الفلسفة أسلوب حياة أو خطة عمل أو مشروع نشاط. ونادت البرجماتية بالخبرة ويمكن التخطيط للواقع والتغلب على مشكلاته لا بد من الخبرة وبهذا الصدد يقول ديوي (إذا جاز لنا أن نصوغ فلسفة التربية التي يقوم عليها ممارسات التربية الحديثة، فمن الممكن فيما أعتقد أن تكشف عن طائفة من الأسس المشتركة بين المدارس القائمة المختلفة).

ترفض البرجماتية أن تكون التربية عملية بث للمعرفة للطالب من أجل المعرفة إنما ترى أنها تساعد الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية الاجتماعية.

ويرى البرجماتيون أن التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة ، وأن واجب المدرسة كمؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية ، ويعرف جون ديوي التربية بأنها عملية مستمرة من إعداد بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي وتعميقه ، وأن الفرد في الوقت نفسه يكتسب ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في العملية.

وتعد الفلسفة البرجماتية من أبرز الفلسفات التي ركزت على المتعلم والتي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج باعتبار أن الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج والتدريس. والطالب في منظور البرجماتية ما هو إلا حزمة من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة للفعل، وأن نشاطه أساس كل تدريس وكل ما يفعله التدريس له أنه يوجه الطالب الذاتي وأن تعليم الطالب ليس ما ينبغي أن يتعلمه وإنما تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي.

والمهم في رأي البرجماتية في العملية التربوية التأكيد على أمرين الأول: العناية باهتمام الطالب والثاني: العناية بحب الاستطلاع لديه وذلك لأنهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية.

أما فيما يخص المعلم عند أصحاب هذه النظرية فإن وظيفته تكون في قدرته على تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه الذي تسير فيه فضلاً عن قدرته على شحذ أذهان التلاميذ وهو بذلك يكون عوناً للحرية لا قيد لها.

والبرجماتية لم تجعل من المعلم محوراً للعملية التربوية ووظيفة المعلم من وجهة نظر البرجماتية ليس مجرد تدريس الأفراد ، بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة.

وقد انعكست النظرية البرجماتية على المنهج وذلك باختيار الخبرات لكل فرد أو جماعة من الخبرات المناسبة التي تساعدهم أن يبنوا منهجاً عقلياً متكاملاً.

وأحد الأهداف الرئيسية في المنهج البراجماتي هو إقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة والمعاصرة والمفيدة في إعداد الشباب لظروف المجتمع المتغيرة دوماً وخاصة ما يتعلق منها بالعمل والتعامل ودراسة المواقف بما تتضمنه من موضوعات وليس القراءة منها فحسب.

لا يفرق المنهج البرجماتي بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية ، فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج سواء أكان نشاطاً ترويحياً أم اجتماعياً أم عقلياً.

تلخيص واستنتاج:

- ترى البرجماتية أن الإنسان كائن طبيعي يعيش في بيئة اجتماعية وبيولوجية ويستجيب إلى المثيرات البيولوجية والاجتماعية وهي ترفض كون الإنسان كائناً روحياً.

- تؤمن بأن للإنسان طبيعة محايدة فهو لا خير ولا شر بفطرته وإنما لديه الاستعداد أن يكون هذا وذاك ويتوقف ذلك على نوع التربية التي تتاح له ولهذا تركز البرجماتية على المتعلم وتعده المحور الأساسي في بناء المنهج وتنفيذه، ولأن المتعلم محور العملية التعليمية فالبرجماتية ترفض التحديد السابق للمادة العلمية،

وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها مما يجعلها تعد تنظيم العملية التربوية مواد وفصول ودروس ويصل المتعلم إلى محتوى المادة التعليمية، ومن خلال خبراته الجديدة القائمة على خبراته السابقة وكذلك من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة.

المعرفة عملية تفاعل بين الإنسان وبيئته، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها والحقيقة فيما يخص الإنسان ليست مستقلة عن الأفكار التي يقترحها بقصد تفسيرها والحقيقة نسبية وقابلة للتغيير وترى أن الطريقة السليمة هي أسلم وأفضل طريقة لاختيار الأفكار.

وتؤكد الخبرة الذاتية للفرد كوسيلة للعالم الخارجي وكذلك التعامل معه وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صادقاً وصحيحاً وكل ما يحدث له بعد ذلك عملية تعلم واكتساب من خلال تاريخه الحضاري وتراثه وثقافته من خلال عملية التعليم المقصودة التي تتم نظامياً داخل المدرسة أو بطرق غير نظامية كالتعرض لأجهزة الإعلام المتنوعة والمتاحف والمعارض والأسفار إذن الإنسان لا يمكن عده محكوماً بحتمية بيولوجية فالتعلم والذكاء والتفكير وكل ما يسمى بالعمليات المعرفية تصنع من مؤثرات مدروسة ومقصودة خارج الفرد والبيئة والتربية تفرز أفراد متميزين بالضرورة وأن افتقار البيئة إلى هذه المميزات تؤدي بالضرورة إلى التخلف.

التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة فالتربية السليمة هي تلك التي تحقق النمو المتكامل للإنسان وتقوم على سلسلة من الخبرات وتؤكد على الأهمية التربوية للعمل والممارسة، وأن تكون المدرسة مجتمعاً صغيراً كالمجتمع الكبير ومن هذا إن من العسير جداً النظر إلى المدرسة على أنها نسخة طبق الأصل من الحياة لأنها

مؤسسة تعليمية مصطنعة محفوفة بالمخاطر والقيود ومختلفة عما تصادفه في الحياة بصفة عامة.

استبعدت البرجماتية الطرق الشكلية في التدريس واعتمدت على ميول الأطفال وخبراتهم وإثارة ميول جديدة وخبرات أكثر تنوعاً مع التأكيد على الفردية بين الأطفال واعتمدت طريقة النشاط.

الاهتمام بالطالب من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجات الطالب وتمكنه من التعبير عن ذاته وتأكيد حرية المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه والذي هو ضروري لنمو الذكاء نمواً حراً كاملاً.

يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البرجماتية:

1- تركز البرجماتية على المتعلم وتعده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذه وترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه ، ولأن المتعلم محور العملية التعليمية وترفض البرجماتية التحديد السابق للمادة العلمية وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها ، مما يجعلخا تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً وفصولاً.

2- تؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي والتعامل معه، وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح والفاعلية تطابق المنفعة فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد صادقاً وصحيحاً.

3- أنها تؤكد النمو التلقائي للفرد بحكم العوامل الوراثية الحتمية والبيولوجية وتنظر إلى أهمية التراكم الكمي للخبرات الفردية في تكوين الشخصية. وعلى هذا الأساس تتعامل مع التربية بالانتقاء الاجتماعي والتوزيع وفقاً لقدرات الأفراد الطبيعية، ولا سيما الذكاء. وعليه لا يمكن بناء الشخصية المتكاملة بحكم إغفالها للتراث الحضاري والعوامل الاجتماعية والعوامل الأخرى تؤدي أثراً في بناء شخصية الإنسان وهذا يناقض منطق العلم ، ويؤدي بالمتعلم إلى تشتت اتجاهاته.

4-لا تتقيد التربية البرجماتية بمعايير روحية فليس في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية ، ولكنها تنشأ في أثناء القيام بالتجارب الناجحة ، وتتولد في أثناء حل المشكلات المتنوعة. وترى أيضاً أن الخبرة الذاتية للفرد والنجاح الفردي هما الأساس للأخلاق ، وليس تراكم التراث الثقافي للإنسانية ، أو لمصلحة المجتمع وقيمته ، فهي بذلك ت}كد التنافس ، وتنمي الفردية والنجاح الفردي والمنفعة والبقاء للأقوى.

5- ولأن النظرية البرجماتية تركز على الجانب العملي لعملية التعليم فإن نشاط المتعلم وفاعليته في النشاط والمشروعات والوحدات التي خططها المتعلم وينفذها فهي بذلك تقدمه للمعرفة بدلاً من أن تقدم المعرفة له. وهذا سيؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمادة العلمية ، فضلاً عن أنها لا تقدم للتلاميذ إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي مما يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للتلاميذ.

6- يتمثل دور المعلم البرجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعاته لأنه عنصر فاعل في العملية التعليمية مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

7- إن هذه النظرية ما هي إلا تعبير عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطوره العلمي وتقدمه الصناعي ، وهي محور القيم الحضارية والاجتماعية التي تؤكد الربح والنجاح ، ونمو الروح الفردية والنزعة العلمية والواقعية والنفعية معبرة عن ازدهار الرأسمالية وقوة البرجوازية.

2- الفلسفة المنطقية

لابد قبل البدء بالحديث عن الوضعية أو الفلسفة الوضعية،أن ننوه بأن المناخ التاريخي والإيديولوجي لها،هو مناخ فرنسا في القرن التاسع عشر،هذا الزمن المليء بالاضطرابات المجتمعية والسياسية التي عرفتها فرنسا،وبصفة خاصة في أعقاب الثورة الفرنسية الكبرى.

لقد كان الصراع قائم بين الفئات المحافظة في المجتمع،وهي التي كانت تسعى إلى أن تفرض على المجتمع الجديد قوانين المجتمع القديم،وبين القوى الثورية التي كانت أفكارها تتسم بالغموض،وبالتالي كان من الضروري أن يكون هناك نوع من التآلف بين فكرتي النظام والتقدم،بغية رفع الفوضى السياسية،هذا بالنسبة للوضع السياسي والاجتماعي القائم.

أما على الصعيد المعرفي،فإن القرن التاسع عشر قد شهد درجة كبيرة من تطور العلوم الرياضية والفيزيائية والكيمائية،لذلك رأى فيلسوفنا أوغست كونت أن إقامة علم بالمجتمع،أصبح أمراً ضرورياً لإتمام سلسلة العلوم المكونة للمعرفة الوضعية.ولو حاولنا أن نستقرأ المعنى الذي استخدمت به لفظة علم بالتصنيفات العلمية،لوجدنا أن العلم كان مرادفاً لمعنى المعرفة،فكل معرفة يمكن أن يحدد لها ضمن نسق معرفي معين،وبالتالي فإن العلم هو المعرفة المنظمة المتعلقة بموضوع واحد.

ويتميز بلوغ الفكر المرحلة الوضعية من تطوره في ميدان من ميادين المعرفة بذلك التعبير الجذري الذي يحدث في طريقة النظر إلى الظواهر،ولا شك في أن هذه

الخاصية هي من أهم ما يميز المرحلة الوضعية.والميزة الحقيقية للمعرفة الإنسانية في المرحلة الوضعية،تقوم على التقسيم المنظم لهذه المعارف إلى جملة من الاختصاصات،وفي المراحل التي سبقت المرحلة الوضعية،من تطور المعرفة الإنسانية،لم يكن هنالك أي تقسيم منظم للمعارف،فلقد كان مفكر واحد،يمكن أن ندعوه فيلسوفاً يشتغل بكل المعارف.

لكن فيما بعد قد أصبح كل علم ستقل بنفسه عند تحقيق شرطين:التراكم المعرفي الكمي والمحصل بصدد الموضوع،والتغيير الجذري في طريقة نظره إلى ذلك الموضوع،أي تطبيقه للطريقة الوضعية للدراسة.

إذن إن الفلسفة الوضعية،ليست شيئاً غريباً عن الاختصاص العلمي،بل هي بعض منه،أي إنها تستجيب لشرط التخصص العلمي في مظهريه المتعارضين،فالفلسفة الوضعية تعمل على الربط بين النتائج العلمية المحصلة في كل ميدان على حدة،وبين مجموع المعرفة العلمية.

ونجد بصدد مهمة الفلاسفة الوضعيين عدداً من التحديدات،أي أن عليهم أن يحددوا روح كل علم من العلوم،وإليهم يرجع أمر اكتشاف العلاقات المتبادلة بين العلوم المختلفة،وعليهم أن يلخصوا المبادئ الخاصة للعلوم في أقل عدد ممكن من المبادئ العامة،وإليهم يرجع أخيراً أمر الربط بين كل اكتشاف علمي جزئي وبين النسق العام للمعارف الوضعية.

ولقد مرت المعارف الإنسانية بمرحلتين وهما المرحلة اللاهوتية،والمرحلة الميتافيزيقية،عبر من خلالها العلماء والفلاسفة عن طبيعة تكوين النسيج الفكري والمعرفي،لكن فيما بعد أتى الفيلسوف وعالم الاجتماع أوغست كونت ليطور المرحلتين إلى مرحلة ثالثة وهي المرحلة الوضعية.

أي المرحلة التي تربط العلم بالواقع الانطلوجي،الذي يقوم على مبدأ البساطة والعمومية،أي ترتب تلك العلوم على حسب بساطتها بالنسبة لقراءة

الظواهر،بالإضافة إلى ترتيبها وفق التطور الفكري للإنسان في التاريخ،ثم تصنيفها

تبعاً لدقة كل علم على حدا،وتبعاً لإمكانية كل علم للتحليل الرياضي في دراسة ظواهره.

وعلى أساس هذا السياق التاريخي والمعرفي السابق،تم تقسيم العلوم على مجردة،موضوعها اكتشاف القوانين التي تحكم في مختلف فئات الظواهر،وعلوم وصفية جزئية يمكن أن تدعي أحياناً بالعلوم الطبيعية.

وتتميز الطريقة الوضعية،بإضفاء الصفة النسبية على الظواهر المدروسة،فالانتقال من النظرة المطلقة للظواهر إلى النظرة النسبية لها،قد مثل دائماً أحد الظواهر الأساسية للتطور،الذي ينقل أية معرفة من المرحلتين اللاهوتية والميتافيزيقية إلى المرحلة العلمية.

إذن يمكن أن نفهم مما سبق أن وضعيو الجيل الأول،يرون أن المسألة الأساسية في الفلسفة،كغيرها من المشكلات الجذرية ستبقى إلى الأبد دونما حل،وذلك بسبب ضعف العقل البشري وقصوره،وهذا ما أدى إلى ظهور الوضعيون الجدد أو ما يطلق عليه (الوضعية المنطقية)،أو الذرية المنطقية،أو التجريبية المنطقية،أو مدرسة التحليل المنطقي.وحلت هذه الوضعية كتيار عالمي جديد.

وقد أتت رداً على النزعة الماخية،التي ترفض دور اللحظة المنطقية في عملية المعرفة،فهم أي الماخيون لم يروا في العلم أكثر من طريقة لترتيب الاحساسات،في حين صاغ الوضعيون الجدد فهماً جديداً للمعرفة العلمية،باعتبارها إنشاء منطقي على أساس المضامين الحسية.وقد زعموا أن معرفتنا عن العالم تأتي عن طريق العلوم التجريبية،وأن مهمة الفلسفة تنحصر في التحليل المنطقي لمبادئ وأحكام الحس السليم،والتي من خلالها نصوغ معرفتنا عن العالم.

فالوضعية المنطقية،ظهرت على يد الفيلسوف النمساوي موريس شليك1883-1936.ولقد دعت الوضعية المنطقية المحدثة إلى أن تكون هناك فلسفة علمية تكون مهمتها توحيد العلوم،وتخليص الفلسفة من كل الغموض واللبس،وذلك عن طريق التحليل المنطقي من أجل صبغ التفكير الفلسفي بخصائص المعرفة العلمية وهي

الوضوح والاتساق والدقة والموضوعية،ومن هنا وجدوا على ضرورة أن تميز الفلسفة بين الواضح والغامض،وان تقوم بتحليل العلامات الخارجية القائمة بين المعاني،حتى تتوصل من هذا الطريق إلى القضاء نهائياً على المشكلات الزائفة والمفاهيم الخارجية والقضايا الكاذبة.

وجاء ألفرد آير،وهو من أعلام الوضعية المنطقية ولد في إنجلترا عام 1910.وقد قال عنه رسل أنه داعية من دعاة التفكير الواضح،وله عدة مؤلفات منها اللغة والصدق والمنطق،الذي ظهر عام 1936.ومن أهم أفكاره أن الخبرة هي القاعدة الأساسية والعامة التي تساعدنا على اكتشاف العالم،وهي تبقى صحيحة حتى لو تعرضت للبطلان ومعنى بطلانها لا يدل إلا على أن هناك خبرة أخرى،كما يؤكد أن التحقق يكفل دور الرابطة الحقيقة بين الوضع التجريبي الذي يميز سمة العلم،وبين الإيضاحات اللغوية.

ولقد لعبت مؤلفات برتراندرسل،وفيتجنشتاين دوراً كبيراً في ظهور تلك الفلسفة،فقد حصر برتراندرسل الفلسفة الوضعية في مهمة التحليل المنطقي،معتمداً في ذلك على منجزات علم المنطق الرياضي المعاصر،ففي أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالي،أدى تطور العلوم الرياضية،وخصوصاً ظهور الهندسات اللاأقليدية،ووضع نظرية المجموعات،ومحاولات صياغة الحساب والهندسة صياغة منطقية،إلى ظهور حاجة ملحة في تحليل الأسس المنطقية للرياضيات،ودراسة طبيعة المسلمات،وقد لعب رسل دوراً كبيراً في عملية تقديم تعريف للمفاهيم الرياضية،من الناحية المنطقية،خلص منها إلى القول بإمكانية إرجاع كافة المفاهيم الرياضية إلى العلاقات بين الإعداد الطبيعية،وإن هذه العلاقات بدورها ذات طبيعة منطقية بحتة. فتوصل رسل إلى أن المنطق هو لب الفلسفة،وأنه يمكن استنباط الرياضيات من المنطق.وهكذا توصل برتراندرسل إلى أهمية منهج التحليل المنطقي في العلوم.

ثم جاء تلميذه فتجنشتاين،ليقول إن الفلسفة ليست نظرية،بل هي فعالية،وهذه الفعالية تكمن في نقد اللغة،أي في التحليل المنطقي لها،حيث أن المسائل الفلسفية التقليدية

تعود،في نظره إلى سوء الاستعمال غير الصحيح للغة،ولذلك رأى بضرورة وجود لغة كاملة تنص عباراتها أما على أحكام بخصوص الوقائع التجريبية،أو على تحصيل حاصل،كما في المنطق والرياضيات .

ولكي نفهم الخطوط الأساسية للوضعية المنطقية أكثر،يجب أن نبيّن أن القضية المركزية الأساسية للتجريبية الكلاسيكية الجديدة،فهي تقوم على اتجاه ينقسم إلى جيلين وهما : الجيل الأول من التجريبيين قد أنقسم إلى النيوتينيين الذين أصبحوا أكثر نفوذاً وتأثيراً،وذلك باعتقادهم أن النظريات الحقيقة يمكن إثباتها بالبرهنة عليها سواء باستقرائها أو استنباطها والإستدلال عليها وبأنها مؤكدة النجاح ولكنها لا تؤدي إلـى شيء أخر.

وأما الجيل الثاني من التجريبيين- وهنا محور حديثنا - لم يعتمد فقط على فكرة الحقيقة،بل فكرة المعنى والدلالة التي يمكن إلقاء الضوء عليها بواسطة التجربة والخبرة ونتيجة لذلك فإن مصطلحات الملاحظة والمشاهدة يمكن أن يكون لها المعنى أو المغزى الأساسي.وإن معنى المصطلحات النظرية يمكن أن تكون مشتقات أو مصطلحات ثانوية ويتم تعريفها بصورة مصطلحات يمكن رؤيتها أو إدراكها.

لكن المشكلة القائمة بالنسبة للتجريبية الكلاسيكية الجديدة تكمن في اعتمادها على البرهان الاستقرائي الضعيف(درجـة الإثبات أو البرهان)،ويرى لاكاتوس وهو أحد فلاسفة العلم،أنه عقب هزيمة التجريبية الكلاسيكية فإن معظم التجريبيين قد رفضوا اتخاذ القرار بأن العلم النظري الغير معرّف أو المحدد عن مصطلحات المشاهدة أو التجريب،لا يمكن البرهنة عليه من خلال تعبيرات أو بيانات المشاهدة أو الملاحظة،واعتقدوا أن التجريبي الجيد لا يمكنه أن يتخلى عن هذا العلم.

وقد بلغت ذروة هذا الأمر عند كارناب،حيث وصل إلى حد البرهان المنطقي،وكانت على الأقل هذه المدرسة قد قامت بتصنيف النظريات إلى ما يمكن البرهنة عليها بصورة جزئية أي يمكن تأكيد هذه النظريات بحقائق ذات درجة معينة من

الثبات،وأنه من المعتقد بأن هذه الدرجة من التدعيم البرهاني أو الإثباتي أو درجة التأكيد يجب أن تكون متوازنة إلى حد ما مع الاحتمالية في الإدراك والفهم .وهنا نجد كارناب الذي اتبع مدرسة كامبردج، حيث قام بحل جملة من المشكلات التالية:

1- البرهنة والإثبات لزعمه بأن درجة التأكيد والبرهنة ترضي وتبدد شكوك البديهيات عن الاحتمالية .

2- أن نكّون تدريجياً لغة تامة ومتقنة للعلم يمكن من خلالها التعبير عن الافتراضات العلمية ولقد اعتقد كارناب في بداية الأمر أن العلم هو شيء حدسي وتخميني وأن نظريات التأكيد الاحتمالي ينبغي أن تُرى كحقيقة في ضوء الحدس الاستقرائي،وأن اللغة يجب ألا تكون قابلة للدحض أو الجدل .

لكن برأي،إن وضع أو تأسيس لغة كاملة أو تامة للعلم هي عملية غير منتهية ولكن يكون من الأفضل للمرء أن يتأكد من أن التأسيس التدريجي لوظيفة التأكيد البرهاني،تتبع بصورة وثيقة التأسيس التدريج للغة العلم.إذاً لقد وجد كارناب من مبدأ اللغة أساساً للتأكيد وللاقتراح أو الفرض، والذي يمكن من خلاله التعبير عن تلك الفروض ووجد أن درجة التأكيد أو البرهان يجب أن تبقى ثابتة ولا تتغير،وأن اللغة يجب أن تظل خصبة.

وهنا نجد أن كارناب قام بمحاولات تفسيرية لتفسير التخمين أو التصور وهو يعني بذلك الانتقال من التصورات قبل العلمية على أنها تصورات غير دقيقة إلى تصورات دقيقة تعبر عن تطور اللغة العلمية وتستند إلى قواعدها ، وهنا يمكن التمييز بين أمرين الأول يعبر عن درجة التأييد والثاني يعبر عن التكرار النسبي لخاصية واحدة للحوادث أو الأشياء،وبالتالي يرى أن المشكلة الأساسية في ميدان العلوم الاستقرائية هي مشكلة منطقية ولغوية،.

ويجب أن نعلم،بأن كارناب ومدرسته قد تجاهلوا مشكلة المنهج العلمي،فقد كانت المشكلة الكلاسيكية للاستقراء تقوم على كيفية الإثبات أو البرهنة على النظريات واكتشاف النظريات من حقائق،وإن حل كارناب الكلاسيكي الجديد قد أمد قضية

البرهان بالضعف والوهن وهنا تستبعد تماماً مشكلة الاكتشاف ومشكلة نمو المعرفة ولا يتطرق إليها أحد ،وأن التجريبيين المنطقيين قد عملوا قطعاً تغيراً ذو مغزى في برنامج البحث التجريبي،لكنني أصر على أن كارناب ومساعديه كانوا بعيدين تماماً عن أساليب الكشف المنطقي،لأنه كما يقول كارناب أن فكرة أو تصور البرهان أو الإثبات هي أساس في منهجية العلم التجريبي.

أما بالنسبة للافتراضات المتضمنة في عمل كارناب،فقد لعبت هذه الافتراضات دوراً هاماً في نمو العلم،وأن كانت هذه الافتراضات لم تشكل الأهمية الكبرى في منطق البرهان ،فكما نعلم أن المشكلة الأساسية للبرهان تكمن في الوصول إلى نظرية للإثبات أكثر مما هو موجود في فروض وتنبؤات خاصة،طبعاً كل ذلك كان يمثل إشعال مشكلة نظرية المعرفة التجريبية للإثبات على الأقل بأن النظريات بصورة جزئية مأخوذة من حقائق،وذلك من أجل إنقاذ العلم النظري من الشكوك.

لكننا نجد بأن كارناب يعود للقول أن البديهية البسيطة تؤدي أحياناً إلى صورة مضللة،وقد أشار أن درجة الإثبات والبرهان هي تصور غامض مبهم،ويطرح علينا المثال التالي (أن العالِم في وصوله إلى نظرية علمية جيدة التأسيس أو يمكن الاعتماد عليها،هذا لا يعني أنه يراهن على أن النظرية كانت حقيقية في كل اقتراحاتها وأمثلتها في كل العالم وأن مصيرها الخلود ،بل يراهن على ما أطلق عليه كارناب المثال المؤهل الكفء Qualified Instance Confirmation للقانون،وبالتأكيد فأن المثال المؤهل للقانون ليس هو الصفر،ومن ناحية أخرى فأن المثال المؤهل للقانون أو القابلية للاعتماد على القانون ليس أمراً قابلاً للاحتمال.

وإن المقال الذي نشره كارناب في عام 1945. عن فلسفة العلم وعن المنطق الاستقرائي الذي تحدث فيه بأن الاستنتاج الاستقرائي الجامع أو الشامل في الاستدلال عن عينة تمت مشاهدتها أو ملاحظتها أدت إلى فروض ذات شكل أو صيغة كلية شاملة،بينما لاكاتوس يرى أن الاستنتاج الشامل ليس عاملاً أكثر أهمية،وحتى أن دور الاستنتاجات الجامعة للإجراءات أو المناهج الاستقرائية في

العلم يبدو أنها مغالى في تقديرها ،وأن الاستنتاج التأكيدي هو أهم ،وبالتالي فأن الاستنتاج الاستقرائي الجامع عند كارناب لا يتوقف على استنتاج عينة ينتقل من خلالها إلى افتراضات شاملة ، لكن الأمر لم يتجاوز المعنى اللغوي للصيغة.

وبدأ كارناب يتأرجح بين الافتراضات النظرية القوية،والتطابق بين التدعيم والإثبات البرهاني ودمج الآراء العلمية النظرية الضعيفة والقوية في ملحق القواعد والأسس المنطقية.ونجد أن كارناب قد اختتم حديثه بقوله (هل تحتاج القوانين لعمل تأكيدات)،وهنا نقول بالطبع أن استخدام القوانين هو شيء ضروري لا غنى عنه في عمل تأكيدات،إذاً رأينا أن كارناب قد ركز فقط من خلال ما قدمه على الحكم السريع والحاضر على النظريات ولم يكن اهتمامه منصب على كيفية اكتشاف هذه النظريات،وحتى اكتشاف النظريات لا يمكن تقليله أو اختزاله إلى اكتشاف تأكيدات معينة.

إن الوضعيين الجدد حاولوا أن يطردوا الميتافيزيقا من سياق أن تكون علمية أو منبع للعلم،على أساس أنها لا تحوي أي معنى،وأضافوا أن لأحكامنا عن الوقائع تتصف بالصفة العلمية،عندما يدور الحديث عن الوقائع فقط،أي أن ترتبط تلك الوقائع بمبدأ التحقق،بمعنى أن الحكم ينبئنا فقط بما يقبل التحقق،أي القول أن المطر يهطل في الخارج،يكون بإلقاء نظرة من النافذة والتحقق من ذلك.

لقد حاول الوضعيين المنطقيين أن يعتمدوا على مبدأ التحقيق،الذي يستجيب لكل متطلبات الدقة العلمية،وهو موجه ضد الميتافيزيقا التأملية،لكن هذا المبدأ أي التحقق قد سبب لهم الكثير من المشاكل،على أساس أن هذا المبدأ ليس من الأحكام التحليلية أو التركيبية،ولا مكان له بالتالي في لوحة المعرفة العلمية،لذلك تم استبداله بقابلية الإثبات بدل قابلية التحقق كما فعل كارناب.

وقد حاول الوضعيون العثور على أحكام يقينية مطلقة،تصف الوقائع بدقة كبيرة،وقد اسموا هذه الأحكام ذرية أولية،أو برتوكولية،ولكي تكون الأحكام البرتوكولية موضعاً للثقة يجب أن تتناول الوقائع الحسية فقط،أي أحساسات الذات،ولذا فأنها

ذات معنى بالنسبة لهذه الذات وحدها،وفقط عندما تحس بها،وهذه النتيجة تنبع بصورة حتمية من النظرة الفينومينولوجية إلى الوقائع الحسية كحدود،لا يسمح للتحليل بتجاوزها،وهنا يقترب الوضعيون من الأنا وحدية(الانفرادية.(
فالنظرية العلمية عندهم،ليست إلا تركيباً وإنشاء منطقياً،يستند إما على المعطيات أو إلى أحكام عن الوقائع،تختار تلقائياً،وهذا التركيب المنطقي أو المنظومة يجب أن يخضع فقط لقواعد منطقية محدودة خاصة باللغة التي تستخدم لبناء النظرية المعينة.

3- الفلسفة التربوية الماركسية (النظرية التطبيقية البوليتكنيكية)

المبادئ الأساسية للفلسفة الماركسية تدور حول الأتي:

- المادة هي الأصل في وجود الإنسان فالإنسان مجرد مادة ليس فيه روح ولذلك فقد ألغت الماركسية التقسيم الثنائي للطبيعة الإنسانية واعتبرت أن الطبيعة الإنسانية مكونة من مادة فقط وهذه الطبيعة ما دامت مادة فهي متغيرة.
- العالم (الكون) حقيقة أساسية موجودة سواء أدركها الإنسان أم لا والعقل والطاقات الإنسانية الأخرى ما هي إلا وظائف لأشكال دقيقة ومعقدة للمادة والمادة ليست نتاجاً للعقل ، بل نتاجاً للمادة.
- أكدت أهمية الجماعة وكيفية نمو قيمة الفرد من خلالها ، لأن مصلحة الفرد تتمثل في مصلحة الجماعة وكل اهتمامها موجه إلى المجتمع وهي بهذا تركز على المجتمع بدرجة أكبر من تركيزها على الفرد إذ إن التربية السوفيتية لا تعمل على غرسها وتربيتها أو تأكيدها.
- تضمنت نظرية المنهاج المبادئ العلمية الرئيسية لفرع الإنتاج ، واستعمال آلات العمل العامة واحترام العمل والسعي إليه لكي يلعب الفرد دوراً نشيطاً في الإنتاج والتقدم التكنولوجي ويقبل أي عمل يوكل إليه.

- ألغت الثنائية بين النظرية والتطبيق وجعلت العمل المنتج مصدراً أساسياً للمعرفة، فأصبحت المعرفة وظيفة لخدمة النتاج بذلك خالفت النظريات التي تركز على المعرفة كفاية في حد ذاتها.
- اهتمت بالعمل وبنوعية النشاط خارج المدرسة بهدف إيجاد مخارج لميول التلاميذ الفردية وتنمية استعداداتهم ومواهبهم الشخصية ليظهروا قدراتهم الدقيقة ويشجعوا على الابتكار ويدربوا على البحث العلمي.
- عمقت النظرة الإلحادية وأهملت الأديان وحرمت ممارسة طقوسها بهدف خلق الإنسان الملحد وذلك انعكاساً لفلسفتها الماركسية التي تقول أن الدين أفيون الشعوب.
- التربية الماركسية تربية واسعة تشمل الجهاز الثقافي كله وتشمل جميع المؤسسات والهيئات التي تسهم في تربية الصغار وتزويدهم بالمعلومات.
- الهدف التربوي في نظر الماركسية واحد لجميع المراحل وهي تؤكد ضرورة أن يكون الهدف تفهم العلم وتطويره وتسعى الأهداف التربوية إلى تكوين المواطن الشيوعي الجديد القادر على العمل والمساهمة في الإنتاج ، وهي لا تميز بين الأهداف اليدوية والأهداف العقلية.
- المنهاج يتوزع بين شكلين، الشكل الأول بصفة أساسية على التطبيق للعلم وعلى تسخير المعرفة وتوظيفها للإنتاج أما الشكل الثاني فهو منهج علمي يجمع بين المعرفة والتطبيق ويوظف أساساً لخدمة الإنتاج والتنمية والمناهج تؤكد التراث الثقافي الذي حققه الإنسان.
- طرائق التدريس متعددة منها طريقة التعلم بالعمل وطريقة نظم الأفكار لحل المشكلات.

الانتقادات التي وجهت لعدد من المفكرين والفلاسفة وإلى الفلسفة التربوية الماركسية:

لا تؤمن الماركسية بالذاتية أو بالفردية، فهي ترى أن الإنسان جزء من كل لا قيمة بمفرده ، وأنه لا يستمد قسمته من المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يهو جزء منه والماركسية لا تعترف بالجوانب الروحية للإنسان، بل تؤكد الجانب المادي وترى أن المادة وقوتها أي حركتها هي أصل العالم، وأن المخلوقات كلها تكونت بسبب حركتها ولذلك فهي تنكر الروح والعاطفة والمشاعر وكل ما له علاقة بعالم الروح وإن الإنسان يفنى حين الموت، فلا إيمان بوجود الخالق وبوجود دين وتعتقد أن الدين أفيون الشعوب.

المهام التي يدور حولها المنهج البوليتكنيكي بما يأتي:

1. تزويد التلاميذ بالفروع الأساسية للإنتاج الحديث من حيث المعرفة العلمية والتكنولوجية والتنظيم.
2. تزويد التلاميذ بالمبادئ العلمية العامة للإنتاج الاجتماعي.
3. تزويدهم بالمهارات المهنية والتكنولوجية.
4. إشراكهم بالعمل المنتج.
5. العمل على زيادة فاعلية الجيل الصاعد. وتمكنه من القدرة على المشاركة في الإنتاج.
6. أما منهاج التعليم العام على مستوى المراحل التعليمية كلها من المدارس الابتدائية وحتى التعليم العالي فإنه يركز بصفة خاصة على الرياضيات والعلوم الطبيعية والمنهج العام لا يغفل العلوم الإنسانية. فالمنهج العام يجمع بين المعرفة والتطبيق ويوظف أساساً لخدمة الإنتاج.

استعملت الماركسية طرائق كثيرة في تنظيم المنهج فهناك طريقة نظم الأفكار وهي تقسيم المعرفة على مواد دراسية محددة مثل اللغة والحساب يحفظها التلاميذ ويتقدم التلميذ معرفياً، وتصبح المواد أكثر تخصصاً وتربط المواد فيما بينها ، ويكون أثر المدرسة الربط بين هذه المواد. وهناك طريقة العودة إلى الأشياء الواقعية المحسوسة بدلاً عن الأنظمة الفكرية لأن قسماً من الأطفال ليست لديهم القدرة على

الاستجابة للمعلومات المجددة. وهناك طريقةثالثة هي طريقة المشكلات أي التركيز على مشكلات الأطفال وحاجاتهم.

فلسفة التربية الإسلامية

إن مصدري الفلسفة الإسلامية هما القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ، وهما الإلهام الأعظم للحضارة الإسلامية الرائعة.

لقد كان التكامل في نظرية المعرفة الواردة في الآيات القرآنية ذات أثر كبير وواضح في حركة الفلسفة ونتاج العلماء من السلف الصالح. فقد أنتجت هذه المعرفة في العلوم المتنوعة منها العلوم العقلية نحو الرياضيات والفيزياء والكيمياء والمنطق فضلاً عن علم الدين والعقيدة والتفسير والفقه والحديث.

يقدم القرآن الكريم آيات كثيرة يمكن أن نستنتج منها فلسفة تربوية. فالإيمان بالله هو أساس كل ما عداه. ولذلك نجده مذكوراً في القرآن الكريم في آيات تزيد على (763) آية والكلمة الجامعة للعقيدة هي لا إله إلا لله محمد رسول الله وبها يتحقق شرط الإسلام ، وهي تثبيت الألوهية والتوحيد المطلق لله.

التربية الإسلامية:

تمتلك التربية الإسلامية منهجاً كاملا للحياة والنظام التعليمي ومكوناته لأنها:

- تضم مناحي الإنسان جميعاً، ولا تؤثر ناحية على ناحية أخرى ،أو جانب على جانب مما يدخل تحت مفهوم الإنسان.
- تتناول الحياة الدنيا والحياة الآخرة على قدم المساواة، ولا تهتم بواحدة منها على حساب الأخرى.
- تعنى بالإنسان في كل مرافق حياته، وتنمي لديه العلاقات التي تربطه بالآخرين، ولا تقتصر على علاقة واحدة أو جانب واحد فقط بل تهتم بالعلاقات كلها وتؤكدها وهذا يحقق التكامل والتوازن في الشخصية.
- مستمرة تبدأ منذ أن يتكون الإنسان في بطن أمه إلى أن تنتهي حياته على الأرض. ثم تشمل ألوانا من التربية المقصودة وغير المقصودة و وتعليما

ذاتياً، وتشارك في بناء شخصية الإنسان فمؤسسات المجتمع جميعا تقوم على التربية، وبوظيفة التربية وكل أفراد المجتمع يؤدون الأثر نفسه، منهم إما معلمون أو متعلمون فالحياة كلها تربي الإنسان، وليس المعلم وحده هو المربي، ولا في المدرسة وحدها يتربى الإنسان.

- إن منهاج التربية الإسلامية حين طبق بتكامله وشموله واتزانه خرج للحياة أناسا هم الأحياء الذين لم يكونوا زهاد قط، بل كان لهم نصيب من الدنيا تماما كما كان لهم نصيب من الآخرة.

المعلم والتلميذ في الفلسفة الإسلامية:

لقد عني فلاسفة الإسلام بالكتابة عن العالم والمتعلم، أو المعلم والتلميذ، وما لهما من حقوق، وما عليهما من واجبات، وكتبوا كثيراً عن الصفات التي يجب أن يتحلى بها كل منهما. فقد كتب النمري والقرطبي في كتابهما (جامع العلم وفضله) عن آداب العالم والمتعلم. وكذلك كتب الغزالي في كتابيه (فاتحة العلوم، وإحياء علوم الدين) وقد حظي المعلم بالتقديس والتبجيل، وجعله في منزلة تلي منزلة الأنبياء وهنالك أربعة أنواع من شخصية المعلم فهو (إما حال طلب واكتساب أو حال تحصيل يغني عن السؤال أو حال استبصار وهو التفكير في المحصل والتمتع به وحال تبصير وهو أشرف الأحوال).

ويضع الغزالي للمعلم آداباً وشروطاً مع عظم المسؤولية ، ويذكر الآداب والواجبات التي هي عبارة عن وظائف ما يأتي:

1. الشفقة على المتعلمين.
2. أن يكون تعليمهم دون مقابل.
3. أن لا يدخر في تصح المتعلم شيئاً.
4. زجر المتعلم عن سوء الخلق بطريقة التعريض ما أمكن.

5. أن لا يفرض على الطالب اتجاه المعلم وميله.
6. أن يتعامل مع المتعلم على قدر فهمه.
7. التعلم مع المتعلم بجلاء ووضوح.
8. أن يكون المعلم عاملاً بعلمه.

أما المتعلم فقد اهتم الغزالي به اهتماماً خاصاً وقد وضع مواصفات هذا لمتعلم بالأمور التالية:

1. تقديم مهارة النفس على رذائل الأخلاق ومذموم الصفات.
2. التقليل ما أمكن من الاشتغال بالدنيا.
3. أن لا يتكبر على المعلم ولا يتأخر على العلم.
4. على المبتدئ ألا يخوض أو يصغي إلى اختلاف الناس.
5. ألا يدع طالب العلم فناً من العلوم المحمودة ولا نوعاً من أنواعها إلا وينظر فيه.
6. ألا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله.
7. أن يعرف السبب الذي به يدرك أشرف العلوم.
8. أن يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة.
9. أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد.

طرائق التدريس:

استعمل المسلمون أساليب عديدة منها:

1. القدوة الحسنة.
2. الموعظة والنصح.
3. التربية بالملاحقة.
4. الثواب والعقاب.
5. المحاورة والمناقشة.
6. التدريس بالعادة والممارسة العملية.

ثانيا: الأسس النفسية للمنهج

هي المبادئ النفسية التي توصل إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.

ومن المعروف أن محور العملية التربوية هو الطالب الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير وتعديل سلوكه، ووظيفة المنهج هي إحداث هذا التغيير في السلوك يقول علماء النفس التربوي: أن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة، ومن تفاعل الوراثة وما ينتج عنها من نمو مع البيئة ومع ما ينتح عنها من تعلم يحدث السلوك الذي نرغب فيه في الطالب المتعلم.لذلك لا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله عند موضع المنهاج.

تفصيل علاقة المنهج بكل من:

أولاً: طبيعة الطالب المتعلم.

ثانياً: طبيعة عميلة التعلم.

أولاً – علاقة المنهج بطبيعة المتعلم:

معرفة طبيعة الإنسان المتعلم أمر أساسي في وضع المنهج وتنفيذه لأن المتعلم هو محور العملية التعليمية ،وإن تقديم أي خبرات تعليمية له دون معرفة مسبقة بخصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته تؤدي إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي إليها المنهج.

ومن أهم النظريات التي تحدثت عن الطبيعة الإنسانية ما يلي:

1. النظرية الثنائية للطبيعة الإنسانية: وتعود هذه النظرية إلى المفكرين اليونانيين الذين قالوا أن الطبيعة الإنسانية تنقسم إلى جسم 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 اهتمام المدرسة بالنواحي النظرية العقلية دون اهتمامها بالنواحي الجسمية وما تتطلبه من نشاط وعمل.غير أن التربية الحديثة أثبتت خطأ هذه النظرية واعتبرت الإنسان وحدة متكاملة مما يعني عدم جواز الفصل بين نموه العقلي والاجتماعي والعاطفي.

2. نظرية الاختزان العقلي: الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء كمخزن أو وعاء وأن واجب المدرسة يتمثل في ملئه بالتراث والخبرات الإنسانية المتنوعة وهذه النظرية ترى أن المتعلم ليس إلا نجرد مستقبل للمادة الدراسية التي يقدمها المعلم باعتباره مسؤولاً عن ملء عقل المتعلم بالتراث الثقافي سواء أكان مفيداً للتلميذ أو غير مفيد.

ولكن علم النفس أثبت خطأ هذه النظرية، وأكد أن الإنسان يولد ولديه استعدادات تنمو عن طريق تفاعله مع البيئة، وأنه لا يتعلم إلا إذا كان عاملاً فعالاً وليس مجرد مستقبل لما يقدم له من معرفة، كما أنه لا يتعلم إلا ما يعتقد انه مفيد لحياته.

3. نظرية التدريب العقلي: سيطرت هذه النظرية على الفكر التربوي عدة قرون وترى أن عقل الإنسان يتألف من مجموعة من الملكات تستقل كل منها عن الأخرى مثل ملكة التفكير والذاكرة وغيرها وأن هذه الملكات تدرب بالمواد الدراسية التي تناسبها ولذلك نظمت المناهج المدرسية على أساس اشتمالها على المواد اللازمة لتدريب هذه الملكات فالتاريخ يدرب ملكة الذاكرة،والعلوم تدرب ملكة التحليل غير إن علم النفس اثبت خطأ هذه النظرية نظراً لصعوبة الفصل بين الجسم والعقل حيث أن كلاً منهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه.

4. نظرية الغرائز: تقول هذه النظرية أن الطبيعة الإنسانية تسيطر عليها غريزة واحدة أو مجموعة غرائز ولكن الأبحاث النفسية أثبتت أن طبيعة الإنسان متغيرة متطورة تسعى دائماً إلى تكييف نفسها حسب الظروف وأنها قادرة على التحسن والتقدم.

المنهاج ونمو المتعلمين:

يعرف النمو بأنه مجموع التغيرات التي تحدث في جوانب شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والتي تظهر من خلالها إمكانيات الإنسان واستعداداته الكامنة على شكل قدرات أو مهارات أو خصائص. ودور التربية تقديم المساعدة لكل فرد لينمو وفق قدراته واستعداداته نمواً موجهاً نحو ما يرجوه المجتمع وما يهدف إليه، ويهتم المربون بشكل عام ومخططو المهج بشكل خاص بما توصلت إليه الأبحاث حول سيكولوجية نمو الفرد من أجل مراعاة خصائص النمو في المراحل التعليمية المختلفة.

ويتأثر نمو الأفراد بعدد من العوامل التي قد تزيد من سرعته أو تقلل منه أو تعوقه ومن أهم هذه العوامل النضج والتعلم إضافة إلى عوامل أخرى كالوارثة ولإفرازات الغدد ولا سيما الغدد الصماء ونوع التغذية ومقدارها والظروف الصحية والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان، ونوع انفعالاته وقوتها، وقد أظهرت الأبحاث النفسية أن النضج والتعلم يمثلان عاملين متكاملين يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، فمن واجب المنهج أن يأخذ بعين الاعتبار نضج المتعلم ونموه، وأن يكون متطوراً نامياً باستمرار حتى يواكب استمرار نمو الإنسان ونضجه في المراحل العمرية المتعاقبة.

مبادئ وأسس النمو:

أظهرت الدراسات النفسية أن هناك مبادئ وأسساً عامة للنمو ينبغي أن تراعى في وضع المنهج وهي تتمثل فيما يلي:

1. النمو يتأثر بالبيئة: عملية النمو لا تتم من تلقاء نفسها، وإنما تتوقف على ظروف البيئة التي يعيش فيها الإنسان سواء أكانت بيئة طبيعية أو اجتماعية فالبيئة الصالحة تساعد على النمو السليم في حين أن البيئة الفاسدة تعيقه.

2. النمو يشمل جميع نواحي شخصية الإنسان: يجب أن يهتم المنهج بجميع جوانب النمو في شخصية التلميذ باعتبارها أجزاء متكاملة بدلاً من العناية بجانب واحد على حساب الجوانب الأخرى.

3. النمو عملية مستمرة: ينمو الإنسان نمواً تدريجياً متصلاً فالتغيرات التي تحدث للفرد في حاضره لها جذورها في ماضيه وهي تؤثر بدورها فيما يحدث له من تغيرات في مستقبله ومنم واجب المنهج في ضوء ذلك أن يقدم خبرات مترابطة ومتدرجة تستند على خبرات التلاميذ السابقة وتؤدي إلى اكتساب خبرات أخرى في المستقبل فعلى سبيل المثال لا يجوز أن ينتقل المنهج بالطفل من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية انتقالاً مفاجئاً غير متدرج.

4. النمو عملية فردية: مبدأ الفروق الفروق الفردية موجود بين التلاميذ في مظاهر النمو المختلفة ولهذا فان من واجب المنهج أن يراعي هذه الفروق بين التلاميذ كما يلي:

- أن ينوع المنهج من أنشطته حتى يجد كل تلميذ النشاط الملائم له.
- أن يوفر خبرات مرنة تتيح لكل تلميذ أن ينمو وفقاً لظروفه الخاصة.

- أن ينوع من طرق التدريس وأساليبه بحيث تناسب استعدادات التلاميذ وقدراتهم.
- أن يتيح أمام التلاميذ فرصاً أكبر للنجاح لأنه شيء أدعى للنجاح من النجاح نفسه.
- أن يوفر توجيهاً دراسياً ومهنياً ونفسياً لكل تلميذ في ضوء استعداداته وميوله وظروفه الخاصة.

إن الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ليس معناه عدم وجود خصائص مشتركة بينهم في كل مرحلة من مراحل نموهم فالواقع أن هناك قدراً كبيراً من النواحي المشتركة بين الأطفال في كل مرحلة، وهو الذي يمكننا من وضع الخطط والمستويات العامة والتدريس إليهم كجماعات.

5. يتأثر النمو بالمواقف الاجتماعية التي يعيشها الفرد: تتكون البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من عوامل لا حصر لها ومن بينها المطالب التي يفرضها على الفرد والداه واخوته وزملاؤه ومدرسوه والجماعات يضعون معايير للتعلم والتكيف والنمو ينبغي إن يصل إليها التلميذ حتى يستمتع بوجوده في الجماعة الاجتماعية التي يعد جزءاً منها وهي ما تسمى بمطالب النمو.

أهمية دراسة مطالب النمو:

1- أنها توضح أنواع المشكلات التي يحاول المتعلم حلها بمساعدة المدرسة أو بدونها.

2- أنها تبين المجالات التي يجب أن يحقق فيها المتعلم كفاءة ليعيش بنجاح في المجتمع الحديث.

3- أنها دليل هام لتتابع الأنشطة المدرسية وتقديم الخبرات التي تلائم مراحل النمو المختلفة.

ثانياً: علاقة المنهج بطبيعة التعلم

الهدف من العملية التربوية ووسائلها المختلفة هو تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة ويستلزم هذا التعديل تعلماً ويعرف بأنه النشاط العقلي الذي يمارس فيه الفرد نوعاً معيناً من الخبرة الجديدة التي لم يسبق أن مر بها. كما يعرف بأنه تغيير أو تعديل في سلوك الكائن الحي الناتج عن قيامه بإشباع حاجة من الحاجات.

ومن نتائج عملية التعلم ما يحصله الفرد من معلومات أو مهارة أو طريقة تفكير أو اتجاه أو قيمة اجتماعية ونستدل على حدوث التعلم من خلال ما نلاحظه من تغير في سلوك الفرد نتيجة لخضوعه لموقف تعليمي معين، فالتعلم لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما نستدل عليه من خلال ما يظهر على السلوك من تغير أما التعلم فهو العملية التي من خلالها نساعد الفرد على اكتساب الخبرات الصالحة بأبسط طريقة ممكنة.

نجد أن مفهوم التعلم قد تطور تطوراً كبيراً إلا أنه يمكن أن يميز بين ثلاثة مفاهيم للتعلم هي:

1. التعلم كتحصيل للمعرفة والمهارات وهذا مفهوم ضيق للتعلم لا يتلائم مع المجتمع.

2. التعلم كتدريب عقلي وهذا المفهوم يجعل العقل سالباً فهو يقبل الأفكار ولا يبتدعها.

3. التعلم كتغير في السلوك نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها وهو المفهوم الصحيح للتعلم.

أسس التعلم وانعكاساتها عل المنهاج:

تتمثل المبادئ التي ينبغي مراعاتها في تخطيط المنهاج بما يلي:

1. يتعلم التلاميذ بشكل أفضل إذا كان العلم ملائماً لمستوى نضجهم: ينبغي عند وضع المنهج دراسة مستوى نضج التلاميذ بحيث لا يثقل عليهم في موضوعاته أو مجالات نشاطه.

2. يكون التعلم أكثر كفاية حين يرتبط بأغراض وواقع التلميذ: وتنفيذاً لهذا الأساس يجب على المنهج أن يدرس رغبات التلاميذ وحاجاتهم وميولهم ويعمل على تلبيتها حتى يكون لما يتعلمونه معنى وقيمة لديهم.

3. النمو والتعلم عمليتان مستمرتان: ينمو التلاميذ ويتعلمون قبل دخولهم المدرسة، ويستمرون في تعلمهم خارجها بعد دخولهم فيها فمن واجب المنهج أن يربط بين ما يتعلمه التلاميذ في المدرسة وبين ما سبق لهم أن تعلموه قبل دخولهم فيها،وعليه أن يربط بين حياتهم خارج المدرسة وداخلها بحيث تكون الخبرات التي يشتغل عليها مرتبطة ومتكاملة مما يحقق استمرار النمو والتعلم في آن واحد.

4. يختلف كل تلميذ عن الآخر في سرعة تعلمه: هناك فروقاً فردية بين التلاميذ، فمن ناحية المنهاج يجب توفير خبرات تناسب المستويات المختلفة للتلاميذ،كما أن عليها أن تعيد النظر في نظام الامتحانات وطرق التدريس بما يتلاءم مع تباين التلاميذ واختلافهم في التعلم.

5. يتعلم التلميذ عدة أشياء في آن واحد: من واجب المنهج أن ينمي أشياء عديدة في التلميذ في الموقف التعليمي الواحد وهذا المبدأ يأخذ به أصحاب نظرية الجشتالت ويراعونه في المنهج، وهو ما يميزهم عن أصحاب النظرية السلوكية.

6. يتعلم التلميذ بطريقة أفضل نتيجة الخبرات المتصلة بالحياة: أفضل المواقف التعليمية هي التي يشترك فيها التلاميذ مباشرة تحت إشراف مدرسهم ولا سيما أسلوب حل المشكلات وهذا الأسلوب يعد أحدث نظرية في التعلم وتبدأ المشكلة عندما ترتبط رغبة شديدة أو حاجة ملحة يريد الإنسان الوصول إليه.

فالمنهج الناجح هو الذي يثير دافعيه التلاميذ لتحقيق أهدافهم وينمي فيهم أسلوب حل المشكلات وعلى هذا المنهج أن يشتمل على خبرات ترتبط بحياة التلاميذ وبمشكلاتهم الحقيقية التي يواجهونها.

7. انتقال أثر التعلم: يتم انتقال أثر التعلم عندما توجد علاقة بين تعلمنا السابق وبين المواقف الجديدة التي تواجهنا ومن أبرز النظريات التي تناولت انتقال أثر التعلم ما يلي:

8. نظرية العناصر المشتركة: وترى إن انتقال أثر التعلم يحدث نتيجة وجود عناصر مشتركة بين ما تعلمناه وبين المواقف الجديدة التي نريد تعلمها.

9. نظرية التعميم: وترى أن انتقال اثر التعلم يحدث عندما يعمم المتعلم خبرته السابقة ويطبقها في مواقف جديدة.

نظرية الجشتالت: وترى أن انتقال أثر التعلم يحدث حينما يدرك المتعلم الموقف ككل وليس كأجزاء متفرقة.

التمرين: التمرين هام في تعلم المهارات الجسمية وهو وحده لا يكفي إذ يجب أن ينبع التعلم من خبرات ذات هدف ومعنى بالنسبة للمتعلم وتقل الحاجة إلى التمرين كلما رافق التعلم خبرة مباشرة ومن المبادئ الهامة التي يجب مراعاتها في التمرين ما يلي:

- تقل الحاجة إلى التمرين كلما رافق التعلم خبرة مباشرة كالتجارب والعمل بالورش أو المعامل.
- يجب أن يدرك المتعلم الهدف من التمرين.
- التمرين الموزع أكثر فائدة من التمرين المتصل.
- ضرورة ربط الجزئيات بالكل الذي ينتمي إليه وضرورة التدرب على الكل قبل التدرب على جزئياته.
- ضرورة الترابط والتكامل بين طبيعة عمل التعلم وخصائصها وبين أبعادها المتمثلة في الطالب المتعلم باعتباره محور عملية التعلم والمنهج باعتباره يمثل الخبرات التي تقدم للمتعلم والمعلم باعتباره الشخص الذي يوصل بأسلوبه الخبرات إلى المتعلم.

ثالثا: الأسس المعرفية للمنهاج

الذكاء من المميزات الأساسية للإنسان والمعرفة هي نتاج هذا الذكاء ولما كانت المعرفة أساسية في النمو الإنساني حيث لا ينمو بدونها فقد اعتبرت أحد أهداف التربية الرئيسية كما اعتبرت أساساً هاماً من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي.

فواضع المنهج لا بد أن يسأل نفسه الأسئلة التالية

- ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج ؟
- ما مصادر الحصول عليها ؟
- كيف يمكن للمنهج أن يحققها؟
- ما هي أنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية وتسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية التي يعمل المنهج على تحقيقها

المنهاج وطبيعة المعرفة:

تتوقف طريقة التعلم والتعليم ومحتواها إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة ومن التعريفات التي ذكرت للمعرفة: أنها مجموعة المعاني

والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به وتتفاوت في طبيعتها فهي:

1. معرفة مباشرة وغير مباشرة: عندما نقول عن إنسان أنه يعرف أن المعادن تتمدد بالحرارة فإن ذلك يعني أن معرفته تمت عن خبرة مباشرة أي عن علم ودراية،أما عندما نقول عن إنسان آخر أنه يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة فإن معرفته هذه تمت بواسطة وسائل أو طرق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره أي أن معرفته وصفية.ومن واجب المنهج أن يهتم بالمعارف المباشرة دون أن يهمل المعارف الغير مباشرة فالمنهج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين من المعرفة ويهتم بهما.

2. المعرفة ذاتية وموضوعية: المعرفة هي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف وأن نوع المعرفة هو الذي يعكس طبيعة العارف والمعروف وقد اختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية فمنهم من قال أن المعرفة ذاتية ومنهم من قال إنها موضوعية والبعض الآخر قال إنها ذاتية وموضوعية وهو القول الأرجح فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية أي لا توجد هناك معرفة مطلقة

المنهج ومصادر المعرفة:

1. الحواس: هي مرشد أساسي نحو الحقيقة والمعرفة التي تتم عن طريق الحواس هي معرفة أصيلة لأن منافذ المعرفة على العالم الخارجي هي حواس الإنسان.فمن واجب المنهج وواضعه الاهتمام بحواس التلاميذ واستخدامها نظراً لوجود علاقة طردية بين كثيرة استخدامها في الحصول على المعرفة وبين زيادة سهولة المعرفة ومن واجبه أيضاً الإكثار من استخدام الوسائل الحسية المعنية التي تساعد التلاميذ على تحقيق تعلم نافع لهم.

2. العقل: وهو مصدر ثان من مصادر المعرفة ويقصد به عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان وترتبط عملية التفكير ارتباطاً بالإدراك الحسي لأن محتوى إدراك الإنسان يتوقف على العمليات العقلية مثل التوقعات والذاكرة.ومن واجب المنهج والمعلم الاهتمام بالتفكير العقلي للتلاميذ والاهتمام بتوجيه مدركاتهم الحسية عن طريق الفهم العقلي.

3. الحدس: ليس نوعاً من الإدراك الحسي فالمعرفة التي تتم عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ولا تأتي نتيجة تفكير منتظم فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي لأن التعلم يحدث مباشرة من الداخل دون وسيط. فعلى المربين أن ينظروا إلى الحدس كمصدر للمعرفة له تأثيره في طريقة تدريسهم ومن واجب المنهج تشجيع التعلم الذاتي عند التلاميذ وتنميته بالوسائل المناسبة.

4. التقاليد: وهي ما خلفه السلف من الآباء والأجداد من تراث ثقافي كاللغة والدين والأخلاق وهذه المعرفة التي خلفها لنا الآباء والأجداد يتم استقبالها عن طريق العقل والحواس معاً فالتقاليد بشكل خاص هي مصدر معرفة السلوك والأخلاق. ومن المسائل التربوية التي يدور حولها الجدل والنقاش مسألة ما يعطي من قيمة للمعرفة التقليدية وموقف المدرسة منها فالبعض يؤكد أن عمل المدرسة الأساسي هو نقل التراث الثقافي باعتباره المعرفة اللازمة للتلاميذ في حين يرفض البعض الآخر التقاليد ويعتبرها معرفة غير نافعة على أساس أن المعرفة النافعة في رأيهم هي التي تكون أصيلة نابعة من مصادر أولية وليست متوارثة عن السابقين. فمن واجب المنهج يتمثل في التنسيق بين المعرفة التقليدية والمعرفة الأصلية على أن تستخدم المعرفة الأصلية لتأكيد المعرفة التقليدية ومنحها الحيوية اللازمة وتستخدم المعرفة التقليدية كأساس لمساعدة وإنماء المعرفة الأصلية الضرورية.

5. الوجود ويقصد بالوجود الخبرة الذاتية والعمل التي تتحقق بواسطتهما المعرفة عند الإنسان ومن واجب المنهج أن يهتم بالخبرات الذاتية للتلاميذ وبتوفير فرص التعلم بشكل مناسب وواسع لهم.

6. الوحي والإلهام: وتتم عن طريق وحي الله سبحانه وتعالى إلى أشخاص مختارين هم الأنبياء والرسل فالإلهام يعد هبة خاصة من الله لمن يشاء من عباده.

وهذه المعرفة لا نستطيع أن ننميها في المناهج وإنما نأخذها كما هي دون أي تدخل فيها ويكتفي بتفسيرها وبيان مقاصدها فمن واجب المنهج أن يعد التلاميذ للعمل بالمعرفة الملهمة من عند الله واحترامها واستقبالها بشكل طاعة وقدسية.

لا بد للمنهج أن يهتم بالمعرفة الحسية ،والمعرفة العقلية،والمعرفة التقليدية،والمعرفة الوجودية أو العملية ،والمعرفة الملهمة بشكل يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها.

المنهاج وخصائص المجال المعرفي:

لكل مجال خاصيتان أساسيتان هما:

- حصيلة من المعلومات
- طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة.

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسم إلى أربعة مستويات هي:

1- الحقائق النوعية:

وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة مثل قولنا أن بيروت عاصمة لبنان فمثل هذه الحقيقة هي على أبسط مستويات التجريد.والحقائق النوعية

تعد معرفة ميته، وأن إتقانها لا يؤدي إلى أفكار جديدة ومن واجب المنهج أن يختار التفاصيل التي يدرسها التلاميذ بعناية وأن يربط بينها على نحو يساعد على تفسيرها في إطار الأفكار التي تخدمها.

2- الأفكار الأساسية أو الرئيسية:

تمثل الأفكار والمبادئ والقوانين بنية المادة الدراسية ومن أمثلتها القوانين الطبيعية والمبادئ الرياضية، ومن واجب المنهاج أن يجعل هذه الأفكار محور اهتمامه بحيث يتعلمها كل تلميذ في المستويات التعليمية المختلفة.

3- المفاهيم:

هي أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية والتغير الاجتماعي ومفهوم الفئة في الرياضيات والعينة في الإحصاءات أو في مناهج البحث.

والمنهج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها التلاميذ في صفوفهم المختلفة على التوالي بحيث ينمو المفهوم شيئاً فشيئاً وما يصل التلميذ إلى مرحلة دراسية متقدمة حتى يزداد المفهوم تعمقاً وتجريداً.

4- الأنساق الفكرية أو التركيب:

تمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير فهي تحدد الأسئلة التي تطرح وأنواع الإجابة التي تبحث عنها والطرق التي نستخدمها

للوصول إلى المعرفة، ومن واجب المنهج أن يبني بشكل يؤدي فيه التعلم إلى التفكير المنظم عند التلاميذ، وعليه أن يؤكد على التنسيق بين المحتوى الدراسي وطريقة التدريس على نحو يؤدي إلى تنمية الأنساق الفكرية عند الدارسين.

المنهاج وحقول المعرفة:

تتمثل حقول المعرفة في الأمور التالية:

1. 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 للتلاميذ الاستفادة منها معنى وهدفاً.

2. العلوم التذوقية وتشمل الموسيقى والفنون التوضيحية والأدب والشعر.

3. العلوم الأخلاقية وهي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف الناس وسلوكهم في الحياة.

4. العلوم التجريبية وتشمل العلوم الفيزيائية والكيميائية والحيوانية والنباتية والعلوم الإنسانية.

5. العلوم الجامعة وتشمل الدين والفلسفة والتاريخ وهذه العلوم تعتمد في طرائقها على العلوم الأخرى وإن كان لكل علم منها طريقة تتحدد بحسب طبيعته فالتاريخ مثلاً له بعد خاص يرتبط بحوادث معينة ووظيفته تحليل الحوادث وتفسيرها من خلال تعاونه مع العلوم الأخرى.

أما الدين فهو قمة المعرفة الأساسية للبشر وله مصدران الوحي والعقل المدرك للأشياء التي خلقها الله تعالى والتي تقودنا إلى إدراك عظمة الخالق سبحانه وتعالى والإيمان به.

ومن واجب المنهاج أن يشمل هذه العلوم ويحقق الترابط والتكامل فيما بينها على نحو يؤدي إلى وحدة المعرفة التي تقدم للتلاميذ

رابعا الأسس الاجتماعية للمنهاج

مفهوم الأسس الاجتماعية: هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها.

وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها
وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.
فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية يحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد

الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به. ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى.

ولتحديد العلاقة بين المنهج والظروف الاجتماعية للمجتمع فلا بد من توضيح ما يلي:

- علاقة المنهج بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة.
- علاقة المنهج بواقع المجتمع (مبادئه وقيمه ومشكلاته).
- علاقة المنهج بالواقع الثقافي للمجتمع.

المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرسة.كانت تربية الأبناء قبل إنشاء المدارس بيد الآباء ورجال الدين وكان الأطفال يتعلمون عن طريق تقليد الكبار ونتيجة لتضخم التراث البشري وصعوبة تقليد الصغار للكبار نشأت الحاجة للمدارس. فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسئوليتها بتربية التلاميذ وإعدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة.

ولقد تميز القرن العشرين بازدياد إشراف الدول على التعليم لدرجة أن معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواداً تتعلق بالتعليم من حيث تخطيطه وتنظيمه وتمويله، كما توسعت الدول في فتح المدارس من أجل المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإعداد المواطنين بما يتفق وخصائص المجتمع وأهدافه، وهو مما يجب أن يقوم به المنهج ويعمل على تحقيقه. فالمدرسة لا تعمل في فراغ وإنما لها علاقة بكل مؤسسات المجتمع من الأسرة ,المؤسسات الدينية، وسائل الإعلام، مؤسسات أخرى مثل الأندية والجمعيات والمعارض والمكتبات والمتاحف.

علاقة المنهاج بواقع المجتمع: إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها. وانطلاقاً من أهمية التعليم كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع فقد أصبح وظيفة عامة تشرف عليها الدولة، وهذا ما دفع معظم الدول الحديثة إلى جعل التعليم مجانياً وإلزامياً لفترة من الوقت.

المنهاج يقوم على أساسين هما:

- فهم الأهداف الاجتماعية فهماً عميقاً والعمل على تلبيتها.
- قيام المدارس بدور إيجابي في مساعدة التلاميذ على تحليل وفهم تلك الأهداف وتنفيذها.

المنهاج والواقع الثقافي للمجتمع: من أول واجبات المدرسة تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه، ولا بد لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور. فالثقافة – أو التراث الثقافي– هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية، ومما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وآراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة . وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغير في مفهوم المنهج فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع.

عناصر الثقافة : لقد قسمت إلى ثلاث أقسام:

1. العموميات: ذلك الجزء من الثقافة التي يشترك فيها معظم أبناء المجتمع وتشمل اللغة والملبس والمأكل وأساليب التحية والمعتقدات والقيم.
2. الخصوصيات: هي الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة وتقسم الخصوصيات إلى نوعين : أ. الخصوصيات المهنية. ب. الخصوصيات الطبقية.
3. البديلات والبدائل: هي الأنماط الثقافية التي لا تنتمي للعموميات أو الخصوصيات ولا يشترك فيها إلا عدد قليل نسبياً من أفراد المجتمع، وهي لا تقتصر على جماعة معينة أو طبقة خاصة.

خصائص الثقافة هي:

- إنسانية أي خاصة بالإنسان فالإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على بناء ثقافة خاصة به.
- مكتسبة: أي الثقافة سلوك يتعلمه الأفراد وينقلونه من جيل إلى جيل،فالإنسان لا يبدأ ثقافته من العدم، وإنما يبنيها من النقطة التي انتهت إليها الأجيال السابقة.
- قابلة للانتقال: الإنسان وحده هو القادر على نقل ما تعلمه إلى الأجيال المعاصرة واللاحقة سواء في مجتمعه أو في غيره من المجتمعات.
- اجتماعية: تمتاز الثقافة بأنها عادات اجتماعية مشتركة بين أفراد جماعة معينة أو مجتمع معين وهي بذلك تضمن نوعاً من التوافق والوحدة بين الأفراد.

- مشبعة لحاجات الإنسان: فالثقافة تشبع حاجات الفرد البيولوجية والنفسية وقصور الثقافة عن إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى انحلالها والقضاء عليها ومن واجب المنهج أن يلبي هذه الحاجات ويعمل على إشباعها.
- متطورة ومتغيرة: تمتاز الثقافة بأنها في نمو مستمر وتغير دائم،سواء في عمومياتها أو خصوصياتها نتيجة للبدائل التي تدخلها ولا سيما إذا أثبتت هذه البدائل قدرتها على إشباع حاجات الأفراد.
- متكاملة: وتعني وجود قدر من التكامل والانسجام بين عناصر الثقافة المختلفة بحيث إذا انعدم هذا التكامل سبب اضطراباً للفرد وفقد المجتمع تماسكه ومن واجب المنهج أن يكون متكاملاً في محتواه وعناصره حتى يحقق تكامل الثقافة.

تنظيمات المنهاج المدرسي

أنواع تصنيفات المنهاج

أولاً: تنظيمات المنهاج القائمة على المادة العلمية (تنظيمات تقليدية).

ثانياً: تنظيمات المنهاج القائمة على نشاط المتعلم (تنظيمات حديثة).

ثالثاً: تنظيمات المنهاج القائمة على مشكلات المجتمع (تنظيمات حديثة).

تنظيمات المنهاج القائمة على المادة العلمية (تنظيمات تقليدية).

- منهاج المواد منفصلة.
- منهاج المواد المترابطة.
- منهاج المواد المندمجة.
- منهاج المجالات الواسعة.
- المنهاج الحلزوني.

منهاج المواد المنفصلة

يركز هذا النوع من المناهج على المادة العلمية كأساس لعملية التعليم والتعلم، إذ تعرض المواد الدراسية على المتعلم بصورة مجزأة ومنفصلة، لا علاقة ولا ترابط قائم بين المواد الدراسية المختلفة، فالتاريخ منفصل عن الجغرافيا، والرياضيات مادة

منفصلة عن الكيمياء، وهكذا، ولذا فإن المتعلم الذي يدرس الرياضيات مثلاً يتم اختباره في تلك المادة بدون التطرق إلى توظيف ما تعلمه في حل مسائل في الكيمياء أو الفيزياء، والمواد الدراسية تعطى من خلال معلمين متخصصين كل حسب مادة تخصصه.

عيوبها/

يلجأ المتعلم إلى حفظ المادة العلمية ومحاولة استرجاعها وقت الاختبار بدون أن يكون قادراً على تطبيق أو توظيف ما تعلمه في مواطن جديدة أو في مواد دراسية أخرى.

مواصفات منهاج المواد المتصلة

1. يُكسب المتعلم القدرة على حفظ كم كبير من المعلومات.
2. يركز على المادة العلمية كأساس لعملية التعلم.
3. الحياة منفصلة، والأحداث التي يتعرض لها المتعلم غير ذات صلة.
4. يحقق أدنى مستويات الأهداف وهو التذكر.
5. المتعلم الجيد هو الذي يحفظ معلومات أكثر من غيره.
6. المتعلم الراسب هو الذي لديه قدرات عليا لا يقيسها المنهاج.

عيوبها

1. يجزئ المعارف والمعلومات وبالتالي يجزئ الفهم الذي يحصل عليه المتعلم،

فهو ليس علماً متكاملاً بل أجزاء متناثرة.

2. لا يواجه المتعلم بمشكلات العالم المحيطة به، فالمتعلمون يصلون إلى المرحلة الثانوية وهم يعرفون عن الحروب الصليبية أكثر مما يعرفون عن الحروب الأهلية في بلادهم.
3. لا يهتم بحاجات وميول المتعلمين بل إنه يركز فقط على الموضوعات المعطاة.
4. يُخَرج متعلمين ليس لديه القدرة على توظيف ما تعلموه في الحياة.
5. أهدافه ومراميه بعيدة عن مضامينه ولا ترتبط به بصورة مباشرة.
6. لا ينمي أنماطاً تفكيرية معينة تساعد المتعلمين على الكشف والابتكار.

منهاج المواد المترابطة

جاء هذا التنظيم للتخلص من الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، إذ أنه اهتم بكيفية ربط المواد الدراسية من خلال المعلمين، ولم يركز على إيجاد علاقات رأسية أو أفقية بين المواد الدراسية المختلفة داخل المحتويات الدراسية أو المضامين العلمية، وإنما جعل المعلم حراً في إيجاد علاقات معينة بين الموضوعات الدراسية المختلفة بدون أن تكون تلك الموضوعات مترابطة داخل المقرر الدراسي، ولذا جاءت عملية الربط هذه بطريقة عشوائية قد يتوفق فيها المعلم أم لا، كما أن ذلك يتوقف على خبرة المعلم ومهاراته في عمليات الربط، إذ قد لا يستطيع معلم ما إيجاد علاقات معينة بين موضوعات دراسية محددة، الأمر الذي جعل هذا التنظيم قائماً على الارتجالية والعشوائية.

مواصفاته

1. يركز على عمليات الربط أكثر من اكتساب المضمون العلمي.
2. يعطى فرصة للمعلمين لإجراء عمليات ربط غير مخططة.
3. يمكن المعلم من مشاركة الآخرين في البيئة الصفية لإجراء عملية الربط (التعلم بالفريق).
4. الموضوعات الدراسية داخل المقرر غير مترابطة وما زالت منفصلة.
5. المتعلم دوره سلبي مستمع والمعلم إيجابي شارح وملقن.

عيوبه

1. لا يستطيع المعلم القيام بربط كل موضوعات المقرر الدراسي داخل البيئة الصفية، فقد يتعذر عليه الربط الواقعي أو الحقيقي، الأمر الذي يجعل عملية الربط عملية اصطناعية.
2. يحتاج من المعلم الاجتماع مع معلمين آخرين في تخصصات مختلفة للتدخل في الوقت المناسب لإجراء عمليات الربط داخل البيئة الصفية، وهذا يتطلب تنسيق ووقت لا يساعد على إنهاء المقرر في الوقت المناسب.
3. ما زال هذا التنظيم يركز على كمية المعلومات المعطاة للمتعلم بدون الاهتمام بسيكولوجيته.
4. الطريقة المستخدمة في عمليات الربط (التدريس بالفريق) غير قابلة للتطبيق في مدارسنا الحالية.

منهاج المواد المندمجة

يتم في هذا التنظيم دمج مادتين أو ثلاث مواد دراسية مع بعضها البعض داخل المقرر الدراسي، وذلك مثل دمج التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية أو غيرها من المواد الدراسية مع بعضها البعض، حيث إن هذا الدمج يساعد المعلم على إجراء عمليات الربط المطلوبة بدون افتعال ذلك، كما أن ذلك النوع من التنظيمات ما زال يهتم بالمعلم أكثر من اهتمامه بالمتعلم، الأمر الذي أدى إلى ظهور انتقادات متعددة.

مواصفاته

1. يدمج مادتين أو ثلاث في مقرر موحد يعطى فكرة بسيطة عن تكامل وحده المعرفة.
2. يهتم بعمليات الربط التي يقوم بها المعلم داخل البيئة الصفية من خلال مجموعة من المعلمين.
3. يعمل على جمع المواد الدراسية ذات المضمون الواحد لتصبح مترابطة وبينها علاقات معينة.
4. يركز على المادة الدراسية ولا يراعى حاجات المتعلم ومتطلبات المجتمع الذي يعيش فيه.

عيوبه

1. المادة العلمية ما زالت محور عملية التعلم، كما أن عمليات الربط الشغل الشاغل لهذا التنظيم.
2. عدم مقدرة المتعلم على فهم التفاصيل الدقيقة للمادة العلمية نظراً للاهتمام

بعمليات الربط.

3. السطحية وعدم قدرة المعلم على التعمق في المادة العلمية أو تطبيقها في الحياة الواقعية.

4. عملية الدمج هنا شكلية، فهذا التنظيم مجرد محاولة لتطوير منهاج المواد المترابطة في إيجاد علاقات معينة.

5. يعطى هذا التنظيم فرصة للمعلم ليكون إيجابيا، وذلك على حساب نشاط المتعلم وحاجاته.

منهاج المجالات الواسعة

يهتم هذا التنظيم بدمج المواد الدراسية في مجالات متعددة بحيث يكون كل مجال متضمناً مواد دراسية متشابهة، حيث يمكن ضم الفيزياء والكيمياء والبيولوجي وعلوم الأرض وغيرها في مجال واحد يحمل اسم مثلاً المجال العلمي، وكذلك يمكن ضم الجبر والهندسة وحساب المثلثات والتفاضل والتكامل والإحصاء وغيرها في مجال واحد يمكن تسميته بالمجال الرياضي، وكذلك ضم الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والمجتمع ومشكلاته والقضية الفلسطينية، والتربية المدنية وغيرها في مجال واحد يمكن تسميته بالمجال الاجتماعي... وهكذا. ومن هذا المنطلق أطلق على هذا التنظيم منهاج المواد الواسعة لأنه يتضمن مجالات متنوعة فيها مواد دراسية متعددة. وكل ذلك من أجل إيجاد روابط وعلاقات ذات معنى بين المواد الدراسية المتشابهة، لجعل وحدة المعرفة قائمة والتكامل بينها مفيد.

مواصفاته

1. يحاول أن يحقق مفهوم وحدة المعرفة وتكاملها.
2. يركز على الأفكار الرئيسة دون الدخول في الجزئيات.
3. يعتبر المجال الواحد وحدة دراسية مترابطة ومتكاملة.
4. يركز على المعرفة وطرق استذكارها وحفظها.

عيوبه

1. محور عملية التعليم والتعلم هي المعرفة، بينما خصائص المعلم وحاجاته مهملة.
2. ضغط عدة مقررات دراسية معاً لا يعنى بالضرورة أنها كونت مجالاً دراسياً واحداً.
3. صعوبة دمج بعض المواد في مجال واحد، لأن نجاح هذا الدمج يحتاج إلى خبراء.
4. ملاءمة هذا التنظيم للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وعدم ملاءمته للمرحلة الثانوية.
5. يتيح الفرصة لتنفيذ نشاط للمعلم ويحد من نشاط المتعلم (موقف المتعلم سلبي).

المنهاج الحلزوني

تعتمد فكرة المنهاج الحلزوني على الهياكل المعرفية، وهي تعنى المفاهيم والتعميمات والمبادئ وأساليب التفكير التي تتعلق بمادة دراسية معينة، إذ يمكن أخذ الهياكل المشتركة للمواد الدراسية المختلفة كأساس لبناء هذا التنظيم، حيث تعطى الهياكل

البسيطة في بداية المرحلة الابتدائية ثم تتدرج تلك الهياكل في اتساعها حتى نصل إلى المرحلة الثانوية، والتي يستطيع كل متعلم أن يكتسب تلك الهياكل، وبالتالي يمكن لكل متعلم أن يتخصص طبقاً لما يراه مناسباً له، فجميع المتعلمين لديهم نفس الهياكل في جميع المواد الدراسية المختلفة، فيمكن للمتعلم أن يتخصص رياضيات أو علوم أو جغرافيا أو هندسة أو طب، إذ أن لديه من الهياكل ما تسمح له بالاستمرار في تعلم المساقات المتقدمة في الجامعة.

مواصفاته

1. يسعى هذا التنظيم إلى توحيد المعرفة وتكاملها أفقياً ورأسياً من خلال الهياكل المشتركة.
2. يسمح هذا التنظيم بتأهيل المتعلم لأي تخصص في مجال التعليم العالي.
3. يعمل على إكساب المتعلم ثقافات متعددة من خلال تعلم المواد المختلفة في المرحلة الثانوية.
4. يؤكد على عدم تمسك المعلم بتخصصه، وأنه لا يعرف في الحياة غيره.
5. يركز على الهياكل المعرفية ولا يتعدى الجوانب العقلية للمتعلم.

عيوبه

1. صعوبة إعداد معلم يستطيع تدريس جميع الهياكل المعرفية أو المواد الدراسية.
2. يركز هذا التنظيم على المادة العلمية من خلال دراسة هياكلها ويهمل

خصائص المتعلم واهتماماته.

3. يصعب وضع هياكل معرفية للعلم في بعض المجالات، بمعنى أن هذا التنظيم يمكن استخدامه في مجال العلوم والرياضيات بينما يصعب استخدامه في مجال الإنسانيات (مثل الفلسفة).

تنظيمات المنهاج القائمة على نشاط المتعلم (تنظيمات حديثة)

- منهاج الخبرة.
- المنهاج الخفي.
- المنهاج التكنولوجي.

منهاج الخبرة (النشاط)

بعد أن كان المنهاج بمفهومه التقليدي يركز على المادة العلمية كمحور لعملية التعليم والتعلم انتقل الاهتمام إلى المتعلم كمحور لهذه العملية، ولذا جاء هذا التنظيم ليصحح مسار العملية التربوية ويركز على ميول المتعلم واهتماماته، إذ أصبحت المادة العلمية وسيلة تحقيق وإشباع المتطلبات الأساسية للمتعلم، ولهذا فإن المتعلم في هذا التنظيم يقوم بالأنشطة المدرسية واكتساب الخبرات المربية عن طريق تلك النشاطات أو الممارسات، وبالتالي أصبحت الخبرة مرتبطة بحياة المتعلم وحاجاته، أي أن المتعلم أصبح متفاعلاً ونشطاً ويتقدم طبقاً لرغباته واهتماماته وحاجاته وميوله. ولا يحدد الكبار ميول المتعلمين وليست خيالية، إذ يحددها الطالب بنفسه

وذلك من خلال مدى فائدة تلك الميول لحاجاته.

مواصفاته

1. ميول المتعلمين وحاجاتهم هي التي تحدد محتوى هذا المنهاج.
2. لا يعد منهاج الخبرة مقدماً كما يحدث في المنهاج التقليدي، وإنما يعد في ضوء دراسة مستفيضة لخصائص المتعلمين وميولهم واهتماماتهم.
3. يحرص هذا المنهاج على وحده المعرفة وتكاملها ويعتبرها وسيلة لتحقيق غاية.
4. الطريقة المستخدمة في المنهاج هي حل المشكلات وهي طريقة مناسبة لتنمية تفكير المتعلم واهتماماته.
5. العمل الجماعي والتخطيط المشترك من أهم سمات هذا المنهاج.
6. يهتم بالتنظيم السيكولوجي للمادة العلمية.
7. يهتم بالحاضر ولم يهتم بالماضي والمستقبل.
8. أظهر استمرارية في التقويم من خلال استمرار ملاحظة المشروعات وتعديلها.

عيوبه

1. يتخذ هذا المنهاج الميول القديمة للمتعلم ولا يراعى ميوله الجديدة التي تتولد

نتيجة عملية التعلم.

2. يعجز هذا المنهاج عن إعطاء المتعلم جميع خبرات الحياة التي ينبغي أن يكتسبها للتصدي لمشكلاتها.

3. كرس هذا المنهاج كل همه على إشباع ميول المتعلمين الوقتية، بل إنه تناسى اهتمامات ومشاكل المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم.

4. دور المعلم في هذا التنظيم دور ثانوي يجنح إلى السلبية، وذلك لأن المعلم في بعض الأوقات لا يقدم للمتعلمين توجيهات أو إرشادات أو الاشتراك معهم بصورة فعالة.

المنهاج الخفي

وهو المنهاج الذي يكتسب المتعلم فيه مهاراته التطبيقية بدون أن يكون هناك مواد دراسية رسمية محددة، ولذا فإن هذا المنهاج غير رسمي يكتسب المتعلم عوائده من منهاج غير معلن أو خفي، فالأحداث وأنماط السلوك والموضوعات التي يتفاعل المتعلم معها أو يشاهدها في الواقع تعد جميعها مكونات هذا المنهاج، وبالتالي فإن تأثير هذا المنهاج في سلوك المتعلم ومهماته يعد مهماً وقوياً مقارنة بالمنهاج الرسمي، إذ أن الكثير من الخبراء يعتبرون المنهاج الخفي قد يحد من فاعلية المنهاج الرسمي ويعمل على إضعافه.

الفرق بين المنهاج الخفي والمنهاج الرسمي

1. المنهاج الرسمي محدد بأهداف، بينما المنهاج الخفي لا حدود لأهدافه وإن

كانت لا تخرج عن أهداف المنهج.

2. المنهاج الرسمي له مصادره تكاد تكون معلومة، في حين أن المنهاج الخفي لا حدود لمصادره، حيث أنها المجتمع بكافة مؤسساته.

3. المنهاج الرسمي مكتوب وظاهر بشكل واضح، أما المنهاج الخفي فهو غير مكتوب ومستتر.

4. المنهاج الرسمي يمكن تقويمه بوسائل وأساليب متنوعة، أما المنهاج الخفي فلا نستطيع تقويمه إلا عن طريق الملاحظة أو المقابلة.

5. يعي التلميذ تأثير المنهاج الرسمي، بينما لا يعي تأثير المنهاج الخفي.

6. تأثير المنهاج الخفي في المتعلم أكبر من تأثير المنهاج الرسمي، إذ أن دائرة التعلم في المنهاج الخفي أوسع وأشمل في مجالات الحياة.

مواصفات المنهاج الخفي

1. ليس لهذا التنظيم أسس واضحة ومكونات مفهومه، إذ أنه يختلف من فرد لآخر.

2. النتاجاتالتعلمية في هذا التنظيم مفيدة للمتعلم لأنها تركز على مهاراته ونشاطه من خلال تفاعله مع عناصر البيئة ومكوناتها.

3. يركز هذا التنظيم على منظومات خفية وذلك مثل الشلة والأنشطة غير المنظورة، المجموعات التي تعمل في الخفاء، ورفاق السوء وغيرهم.

4. يتطلب هذا التنظيم الكشف عن الجوانب الخفية لدى المتعلم لمعالجة العديد من مواطن الضعف من خلال المنهاج الرسمي وتعزيز مواطن القوة بالإثابة

والمكافأة.

5. تقاس نتاجات التعلم للمنهاج الخفي دائماً عن طريق الملاحظة أو المقابلة، لأن المتعلم يكتسب من خلاله مهارات وأنشطة معينة يمكن مشاهدتها في سلوكه وتحركاته.

عيوبه

1. صعوبة وضع منهاج رسمي لكل متعلم يعالج الأنماط السلوكية الناتجة عن المنهاج الخفي.
2. يصعب قياس النتاجاتالتعلمية العائدة من هذا التنظيم بصفة خاصة أو فصلها عن مفهوم التعليم مدى الحياة أو المنهاج الرسمي المخطط له.
3. يترك هذا التنظيم المتعلم ليتصرف لأهوائه أو معتقداته، مما يجعله يكتسب عادات أو أنماط سلوكية غير مرغوبة لا يقبلها المجتمع ومعتقداته.
4. صعوبة متابعة النتاجات السلبية سواء من الأسرة أو المدرسة أو غيرهما، وذلك نظراً لصعوبات الكشف عن الخفايا وأنماط السلوك المزيفة.

المنهاج التكنولوجي

يعتمد هذا التنظيم على التقنيات الحديثة من أجهزة ووسائل تكنولوجية وأساليب عرض وبرمجة معاصرة للمضامين العلمية، ولذا فإن هذا التنظيم لا يركز فقط على الأدوات والوسائل التقنية الحديثة بل إنه يهتم بتصنيف وتحليل المشكلات العلمية واستحداث أساليب وطرق مختلفة لحل مثل هذه المشكلات، وبالتالي الوصول بالمتعلم إلى مستوى التمكن Mastery Level، فكل متعلم يتقدم طبقاً لقدراته ومهاراته وتفاعلاته، والفرق بين متعلم وأخر يكمن بالوقت الذي يستغرقه في عملية

التعلم، إذ في النهاية جميعهم يحققون الأهداف المطلوبة.

مواصفاته

1. يعد هذا التنظيم من التنظيمات الحديثة التي تستفيد من تقنيات الحاسوب والإنترنت في العملية التعليمية، هذا فضلاً عن الشبكات التلفزيونية المغلقة والفيديو كنفرنس.
2. يستخدم هذا التنظيم العديد من أساليب التدريس لتحقيق أهدافه من أهمها التعليم المبرمج، التدريس بمساعدة الكمبيوتر، حل المشكلات، التعلم عن بعد وغيرها.
3. يتطلب هذا التنظيم استخدام التعلم الفردي في إنجاز المهام المختلفة، كما يتطلب أيضاً أجهزة ووسائل وقاعات ملائمة لإحداث التعلم المطلوب.

4. يميل هذا التنظيم إلى عولمة الموضوعات والاتصال الثقافي والعلمي بين المجتمعات المختلفة في ضوء ما توصلت إليه البشرية من اكتشافات في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات.

5. يؤكد هذا التنظيم على التعلم المفتوح Opened Leaning وخاصة في مجال التعليم العالي والجامعات، ولذا فإن هناك الكثير من الجامعات في العالم تتعامل مع هذا التنظيم من خلال التعلم المفتوح والاستفادة من تكنولوجيا الاتصال في التواصل مع الآخرين.

عيوبه

1. يهتم هذا التنظيم بالأجهزة والوسائل التكنولوجية التي تكلف أموالاً باهظة

الثمن، هذا فضلاً عن الاتصالات بين المجتمعات المختلفة التي هي الأخرى تكلف أموالاً كثيرة.

2. إن التطور في مجال الأجهزة التكنولوجية المتسارع لا يواكبه تطور متسارع مقابل في أساليب عرض وبناء برامج تعليمية تتفق مع مضامين هذا المنهاج.

3. صعوبة تحديد مستوى التمكن المطلوب في هذا التنظيم فقد يكون 80% من الأهداف التعليمية قد تم تحقيقها أو 85% منها أو 90% منها أو 95% منها، ولذا فإن هناك خلافات واضحة في تحديد مستوى التمكن المطلوب في هذا التنظيم.

تنظيمات المنهاج القائمة على مشكلات المجتمع (تنظيمات حديثة).

- المنهاج المحوري.
- منهاج الوحدات الدراسية.

المنهاج المحوري

يركز هذا التنظيم على مشكلات المجتمع عامة ومشكلات المتعلم خاصة وهو بهذا المعنى له جانبان، الأول يسمى بالبرنامج المحوري الذي يهتم بالمشكلات العامة والتي يشترك في دراستها جميع المتعلمين في المرحلة الثانوية، حيث ترتب المشكلات العامة طبقاً لأولويات حلها أو طبقاً لأهميتها، ثم يقوم المتعلمون من خلال أسلوب حل المشكلات بإيجاد حلول لتلك المشكلات.

أما الثاني فهو يتعلق بالمشكلات الخاصة أو الفردية، بحيث يمكن إيجاد حلول لها

من خلال إرشاد المتعلم وتوجيهه إلى أساليب جديدة توصله إلى الحل، ولذا فإن هذا التنظيم تتمحور موضوعاته على هيئة مشكلات عامة وخاصة هذا التنظيم يربط المتعلم بالحياة وبالواقع الحقيقي الذي يعيشه.

مواصفاته

1. تعتمد الدراسة في الجانب العام على الحاجات والمشكلات الحقيقية والمشتركة بين المتعلمين.
2. تتكامل فيه المعرفة على أساس مبدأ العناصر أو المحاور المشتركة بين المتعلمين في المواد الخاصة بالجانب العام.
3. يحتاج تنفيذ الجانب العام (البرنامج المحوري) إلى وقت طويل نسبياً من اليوم الدراسي.
4. يحتاج تنفيذ الجانب العام إلى تعاون الجميع سواء أكان ذلك في مرحلة التخطيط أم التنفيذ.
5. يحتاج الجانب الخاص إلى تعاون المعلم والمشرف التربوي في عمليتي التوجيه والإرشاد.
6. يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين ويلبى حاجاتهم واهتماماتهم.
7. يهتم البرنامج العام بمشكلات المجتمع ومشكلات التي يهتم بها الدارسين .
8. يتكون البرنامج الخاص من ثلاث برامج أساسية هي:-

- برامج تخصصية تساعد الطالب على اختيار مهنتهُ في المستقبل .
- برامج تتعلق بالهوايات التي يختارها الطالب حسب ميوله واتجاهاته مثل هواية التصوير فيتعلم كيفية التصوير والالتقاط والتحميض وتسويق الصور أيضاً.
- برامج تتعلق بالمشاركة والانضمام لأحد الفرق الرياضية داخل المدرسة والاشتراك بالمسابقات التي تحددها المدرسة.

عيوبه

1. يحتاج إلى درجة عالية من التنسيق والتخطيط من المعلمين والتلاميذ، وهذا أمر ما زال غير قابل للتنفيذ في العالم العربي حتى الآن
2. عدم تحديد وقت معين لحل مشكلات معينة، إذ تحتاج تلك المشكلات إلى وقت غير متوقع وبالتالي يكون اليوم المدرسي طويلاً.
3. يركز المنهاج المحوري على الجانب العام ويلح عليه بصفة مستمرة، وبالتالي يهتم بحاجات المتعلمين واهتماماتهم الخاصة بصورة جزئية ولا يعطيها الاهتمام الأكبر، ولذا فإن هذا التنظيم ركز على المحور العام بما فيه من مضامين وموضوعات وأهمل الدراسة الخاصة أو المستقلة.
4. يستطيع هذا التنظيم مواكبة تحديات العصر وتطوراته، وبالتالي لا يمكن أن يعد المتعلمين لحياة المستقبل، إذا أن المستقبل لا يمكن التكهن به أو توقعه.

منهاج الوحدات الدراسية

يقوم هذا النوع من التنظيمات المنهجية على سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تكون متضمنة خلال وحدات دراسية معينة، ولذا فإن هذا التنظيم يقسم

الموضوعات الدراسية إلى وحدات لها علاقة وارتباط خاص، حيث يكون لكل وحدة دراسية مقدمة وأهداف ومضمون وأنشطة وأساليب تقويم وتمارين وأمثلة محددة، إلا أن الحواجز بين هذه الوحدات غير موجودة، مما يؤكد على أهمية وحدة المعرفة وتكاملها في هذا التنظيم، كما أن الوحدات الدراسية تقوم على أساس نشاط المتعلم وإيجابيته وليس على أساس نشاط المعلم وتفاعلاته، إذ إن دور المعلم هنا مرشد وموجه ومخطط ومعدل ومصحح ومُنمذج للوحدات والأنشطة المطلوبة.

مواصفاته

1. يتفق هذا التنظيم مع المنهاج المحوري من حيث تركيزه على المشكلات الحياتية للمتعلمين ويحاول أن يحل هذه المشكلات من خلال تفاعل المتعلمين في مجموعات.
2. هناك أنواع متعددة من الوحدات الدراسية، ويمكن تصنيفها إلى نوعين

الأول: الوحدات القائمة على المادة الدراسية، وهي تركز على الموضوعات ومدى ارتباطها مع بعضها البعض لتحقيق أهداف مهارية أو إشباع حاجات معينة من خلال تنفيذ تلك الموضوعات.

والثانية: الوحدات القائمة على الخبرة، وهي تلك الوحدات التي تجعل من الخبرات المكتسبة محوراً لعملية التعلم، إذ أن هذا النوع من الوحدات يعتمد على خبرات الآخرين ومحاولة إكسابها للمتعلمين الجدد، وذلك من خلال ممارسة أنشطة معينة تتفق مع قدراتهم ومهماتهم.

3. يتم صناعة وبناء تلك الوحدات من قبل الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج، بينما يقوم المعلم باختيار الوحدات الملائمة التي تتفق مع خصائص ومتطلبات تلاميذه، ومن هنا يبدأ دور المتعلم في تحديد الأنشطة والمواد التعليمية بالاتفاق مع المعلم داخل المدرسة، الأمر الذي يتطلب من المعلم معرفة ميول وحاجات واتجاهات تلاميذه، وذلك من أجل اختيار الوحدات التي تناسبهم وتتفق مع رغباتهم وقدراتهم ومهاراتهم .

1. يصلح هذا التنظيم للمراحل الأولية من التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية) ولا يصلح للمرحلة الثانوية أو الجامعية، إذ تركز المراحل العليا على الدراسة الأكاديمية المتخصصة.
2. على الرغم من أن هذا التنظيم يهتم بالمعلومات والمعرفة، إلا أن تلك المعلومات والمعارف ضحلة في ضوء التراكم المعرفي وتقدم وسائل الاتصال والتكنولوجيا، الأمر الذي يجعل من دراسة وحدات معينة غير كاف لمتابعة التقدم العلمي والتكنولوجي.

3.لا يوجد لهذا التنظيم كتب دراسية مقررة ومنظمة، إذ أنه عبارة عن وحدات دراسية يتم تطبيقها في ضوء خصائص المتعلمين ومتطلباتهم، وبالتالي يصعب توفير مصادر متنوعة تتفق مع خصائص كل متعلم واهتماماته.

4. تحتاج المدارس ومعلموها إلى إعادة تنظيم في ظل هذا المنهاج، حيث ينبغي أن

يكون هناك قاعات للأنشطة والتدريب، وأجهزة لممارسة تلك الأنشطة وإنجاز التمرينات المطلوبة والتجارب العلمية المقررة في الوحدة الدراسية، كما أن المعلمين في مدارسنا مازالوا قادرين على تدريس المنهاج التقليدي فقط، وليس لديهم القدرات الكافية أو الإعداد المطلوب لممارسة هذا النوع من التنظيمات المنهجية.

مراجع الفصل الثالث

1- دروزة ، أفنان نظير (2004) : أساسيات في علم النفس (التربوي، دار النشر والتوزيع، رام الله ، فلسطين .

2- دروزة ، أفنان (1991) : منشطات إستراتيجية لإدراك كوسائل إدراكية معينة لتحسين العملية التعليمية – مجلس جامعة بيت لحم ع.1 .

3- دروزة ، أفنان (1986) : إجراءات في تقييم المناهج ، ط .

4- الخوالدة ،محمد (2003):مقدمة في التربية ،دار المسيرة عمان ،الأردن.

5- سعادة ،جودت أحمد (2001) : صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية ، دار الشروق للنشر والتوزيع رام الله ، فلسطين .

6- سعادة ، جودت أحمد (1984) : استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية ، دار الثقافة ، القاهرة .

7- سهيلة محسن الفتلاوي ،، (2006)،المنهاج التعليمي التوجه الأيدلوجى،دار

الشروق للنشر والتوزيع،عمان الأردن.

8- عطية ، محسن علي و الهاشمي ، عبد الرحمن (2008) : التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

9- فايز مراد مينا (1994):قضايا في مناهج التعليم ،مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة.

10 كوجاك ،كوثر حسين (1997):اتجاهات حديثة في المنهاج وطرق التدريس ،عالم الكتب ،القاهرة.

10- ماهر إسماعيل صبري ،المناهج ومنظومة التعليم ،الرياض ،مكتبة الرشد 2008،

12- المفتي ، محمد أمين (1986) : سلوك التدريس ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة .لشروق للنشر والتوزيع،عمان الأردن.

13- فالوقى ،محمد هاشم (1994):المناهج التربوية/ إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم الجامعة المفتوحة.