مقدمة في علم

المناهج التربوية

تأليف

د. محمد عبدالله الحاوري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

كلية التربية (أرحب) جامعة صنعاء

د. محمد سرحان علي قاسم

أستاذ مناهج البحث المساعد

جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية

مقدمة في علم المناهج التربوية

تأليف

د. محمد عبد الله الحاوري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

كلية التربية (أرحب) جامعة صنعاء

د.محمد سرحان علي قاسم

أستاذ مناهج البحث المساعد

جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية

الطبعة الأولى

1437هـ – 2016م

الجمهورية اليمنية

صنعاء

دار الكتب

رقم الإيداع ( ) لسنة 2016م

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه.. وبعد:

إن التربية هي فعل الأكابر في الأصاغر، قال الله تعالى: {وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا} (24) سورة الإسراء. هذه التربية امتدت من الأسرة إلى المدرسة، والمدرسة هي المؤسسة التي أوكل إليها المجتمع مسألة التربية للنشء، هذه التربية لها أدواتها ووسائلها، ومن أهمها المناهج التي يدرسها المتعلمون وتدرس لهم، وهذه المناهج يقف وراء إنجازها علم المناهج التربوية، ففي ضوئه تصاغ هذه المناهج وفي ضوئه يتم تقويمها وتطويرها أيضا.

إن المنهج يعتبر السياق الذي تتم فيه العملية التعليمية، وهو يشمل كل ما تقدمه المدرسة للمتعلمين من المنهج المعلن أو من المنهج الخفي، أوهو الخطة التي يتم في ضوئها تحديد الأنشطة التي يقوم بها التلميذ حين يتعلم، وحين يتعلم التلميذ تحدث لديه تغيرات مختلفة : فكريه، ووجدانيه، وأدائية، لتحقيق النمو الشامل للمتعلمين وإعدادهم للمستقبل.

وبين أيديكم كتاب (مقدمة في علم المناهج التربوية) هذا الكتاب الذي ينير لكم الدرب حول هذا العلم المهم بما يقدم لكم من معلومات ومهارات وخبرات أساسية حول علم المناهج التربوية، وبخاصة أن الطالب المعلم سيتعامل في الميدان مع المناهج تدريسا وتنفيذا وتقويما وتطويرا، ومن المهم

أن يكون لديه تصور واضح عن علم المناهج التربوية وهو ما يحاول هذا الكتاب أن يقدمه لهم.

ويشمل الكتاب خمس وحدات عالجت الوحدة الأولى علم المناهج المفاهيم والمصطلحات والنظرة إلى المناهج بين المفهوم الضيق والمفهوم الشامل واعتبار المنهج نظاما له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وقدمت الوحدة الثانية أسس المنهج الفلسفية العقدية والنفسية والاجتماعية والثقافية والمعرفية، وتصدت الوحدة الثالثة لمكونات المنهج في المفهوم الحديث: الأهداف والمحتوى والطرائق والأنشطة والتقويم، وبينت الوحدة الرابعة تصميمات المناهج التربوية وتنظيماتها، وتناولت الوحدة الخامسة تطوير المنهج.

يتميز هذا الكتاب بمحتواه الغزير، ولغة عرضه الميسرة، ويقدم خلاصة مفيدة تغني عن العودة إلى كثير من المراجع، ويمتاز بربط هذا العلم بمنابعنا الإسلامية من القرآن الكريم والسنة المطهرة؛ فالكتاب يجمع بين الأصالة والمعاصرة، مما يتميز به هذا الكتاب أنه تطرق لقضية تطوير المناهج وهي قضية جوهرية وأساسية في التربية باعتبار أن التربية هي إعداد المتعلمين للحياة في قابل أيامهم ومستقبل حياتهم.

والله من وراء القصد وهو الهادي إلى سواء السبيل

المؤلفان

الأهداف العامة للمقرر:

يتوقع من الدارس بعد دراسة هذا الكتاب أن يكون قادرا على أن:

1) يعرف مفهوم المنهج المدرسي بالمعنيين الضيق والواسع .
2) يحدد الفرق بين المنهج بمفهومه الضيق والواسع.
3) يبين موقع المنهج وأهميته في منظومة التعليم والتدريس.
4) يذكر الأسس المختلفة لبناء المناهج.
5) يعدد مكونات المنهج المدرسي .
6) يحدد العلاقة بين مكونات المنهج.
7) يميز بين التنظيمات المختلفة للمنهج .
8) يحدد أهم مزايا وعيوب التنظيمات المختلفة للمنهج ..
9) يفرق بين مفهوم التطوير والتغيير للمنهج.
10) يستنتج أهم مبررات ودواعي التطوير للمنهج.
11) يعدد الأساليب المختلفة لتطوير المناهج.
12) يسرد مراحل وخطوات تطوير المنهج.

محتويات المقرر		
الوحدة	الموضوع	الصفحة
المقدمة	المقدمة.	أ- ب
	الأهداف العامة للمقرر.	ج
	فهارس المحتويات.	د- و
المنهج مصطلحات ومفاهيم	أهمية دراسة مساق عن المناهج	4
	مفهوم المنهج التربوي.	6
	المفهوم الضيق للمنهج.	10
	المفهوم الواسع للمنهج.	11
	المنهج كنظام.	13
	المنهج الخفي.	16
	مفهوم المنهج التربوي الإسلامي وخصائصه.	17
	أهداف المنهج التربوي الإسلامي.	18
أسس بناء المنهج	الأسس الفلسفية	26
	الأسس المعرفية	31
	الأسس النفسية	33
	الأسس الاجتماعية	38
	خصائص المجتمع اليمني	39
	مصادر الفلسفة التربوية في اليمن	41

محتويات المقرر		
الوحدة	الموضوع	الصفحة
مكونات المنهج	العناصر التي يتكون منها المنهج التربوي.	47
	أولا: الأهداف التربوية.	47
	مصادر اشتقاق الأهداف التربوية.	48
	أنواع الأهداف التربوية	49
	الصياغة الجيدة للهدف التعليمي السلوكي	57
	معايير جودة الأهداف التربوية	57
	ثانيا: المحتوى	61
	مفهوم المحتوى	61
	اختيار المحتوى	62
	تنظيم المحتوى	67
	ثالثاً: طرق التدريس وأنشطة التعلم	73
	عملية التدريس وطرائقها	73
	مراحل عملية التدريس	74
	أنشطة التعلم	76
	رابعًا: التقويم	79
	أسس التقويم	80
	أنواع التقويم	84

محتويات المقرر		
الوحدة	الموضوع	الصفحة
تصميم المنهج وتنظيماته	مفهوم تصميم المنهج	93
	مفهوم نموذج تصميم المنهج	93
	خصائص وفوائد نموذج تصميم المنهج	94
	بعض نماذج بناء المنهج	95
	أهمية تنظيم المنهج	101
	تنظيمات المنهج القائمة على المواد الدراسية	103
	التنظيمات القائمة على احتياجات المتعلمين واهتماماتهم	115
	تنظيمات المنهج المتمركزة حول المجتمع	122
	تنظيمات المنهج القائم على المحاور	125
تطوير المنهج	الفرق بين التطوير والتغيير	135
	مفهوم وأهمية تطوير المنهج	136
	دواعي وأسباب تطوير المنهج	137
	مجالات تطوير المنهج	137
	أساليب تطوير المنهج	138
	أسس تطوير المنهج	139
	مراحل وخطوات تطوير المنهج	141
المراجع		A-F

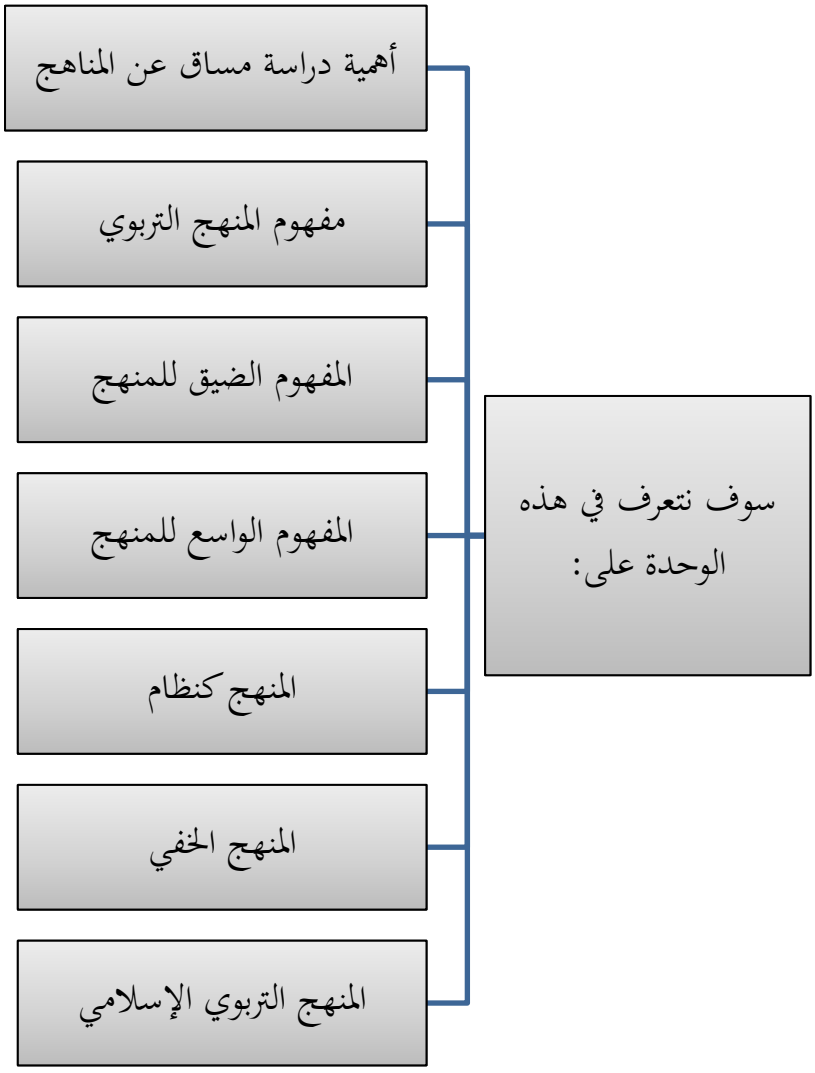
الوحدة الأولى

المنهج مفاهيم ومصطلحات

يتوقع من الدارس بعد دراسة الوحدة أن يكون قادراً على أن:

أهداف الوحدة

1. يبين أهمية دراسة المناهج المدرسية.
2. يعرف مفهوم المنهج والمصطلحات المتعلقة به.
3. يقارن بين المفهوم الضيق والمفهوم الواسع للمنهج.
4. يتبنى المفهوم الصحيح والواسع للمنهج.
5. يشرح طبيعة المنهج كنظام.
6. يوضح مفهوم المنهج الخفي وخصائصه ومصادره.
7. يعرف مفهوم المنهج التربوي الإسلامي.
8. يعدد خصائص وأهداف المنهج التربوي الإسلامي.


سوف نتعرف في هذه الوحدة على:
أهمية دراسة مساق عن المناهج
مفهوم المنهج التربوي
المفهوم الضيق للمنهج
المفهوم الواسع للمنهج
المنهج كنظام
المنهج الخفي
المنهج التربوي الإسلامي

المنهج: مفاهيم ومصطلحات

أهمية دراسة مساق عن المناهج:

تلعب المناهج الدراسية دورا أساسيا ومهما في صياغة الشخصية على المستوى الفردي والمجتمعي، وترد اللائمة إلى المناهج الدراسية في كثير من الأحيان، لا سيما عند ظهور القصور في المخرجات التعليمية، ويتم التطلع إلى المناهج الدراسية عند الحديث عن التقدم والتحديث والتطور، وستبقى المناهج الدراسية لاعبا أساسيا في مختلف مناشط الحياة باعتبار التعليم القاطرة التي تقود كل تغيير، وبخاصة التغيير الإيجابي في المجتمع.

ويناط بالمؤسسات الأكاديمية وبخاصة كليات التربية التعريف بالمناهج الدراسية والمفاهيم المتنوعة حولها، وما يتعلق بها من قضايا وهموم، ويعنى ذلك الاهتمام بالمستوى النظري والمستوى التطبيقي، بما يمكن من الاستفادة المثلى من كل ما هو نافع ومفيد في الثقافة التربوية من القديم والحديث.

إن التدريس مهنة علمية راقية، ويجب على من ندب نفسه لها أن يدرك أخلاقها وآدابها من جهة، وأن يدرك طبيعة مهنته والأسس التي تبنى عليها من جهة أخرى، وأن يلم إلماما كافيا بمكونات المنهج الذي أوكلت إليه مهمة تنفيذه، فيكون على بصيرة من أمره؛ وقد دعانا القرآن الكريم إلى التبصر والهداية، قال تعالى: {أَفَمَن يَمْشِي مُكِبًّا عَلَى وَجْهِهِ أَهْدَى أَمَّن يَمْشِي سَوِيًّا عَلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ} (22) سورة الملك

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

1. تكوين رؤية علمية عن المناهج مفهوما ومكونات وتصميمات وعن علاقتها ببعضها البعض.
2. تبني المفهوم الواسع للمناهج الذي يجعل مفهوم المنهج يشمل الإنسان كله، ولا يقصره على العقل فقط، باعتباره النهج الأقوم الذي تتبعه التربية.
3. تحسين التعامل مع المناهج الدراسية على مستوى مكونات المنهج وأسسه وتصميماته.
4. تحسين صياغة الأهداف التعليمية صياغة واضحة ومحددة وقابلة للقياس.
5. تحسين عرض المحتوى بإتباع الاستراتيجيات والأساليب والطرق والمناسبة وابتكار المناشط التعليمية والتعلمية في الموقف التعليمي بما يمكن من بلوغ أقصى الفاعلية في تحقيق الأهداف.
6. يُحسِّن أساليب التقويم سواء التقويمي التكويني في أثناء العملية التعليمية أو التقويم الختامي في نهاية الدرس.
7. يحسن التعامل مع المتعلم باعتباره غاية العملية التعليمية التربوية وذلك بما يدرسه في المناهج من الأسس النفسية وخصائص مراحل النمو.
8. يفيد في السعي لتحقيق طموحات المجتمع وتوجهات والحفاظ على الهوية والاستعداد للحياة المستقبلية في الوقت ذاته من خلال ما يدرسه من الأسس المعرفية والاجتماعية.
9. يحسن الإفادة من تصميمات المنهج كلها في عملية التدريس.

10. تمكين الطالب المعلم من أن يكون جزءا فاعلا من عملية تطوير المناهج وتحديثها؛ لأن المعلم هو المنفذ الفعلي للمنهج ويرتبط نجاح تنفيذ المنهج ارتباطا عضويا بقناعات المعلمين وقدرات الطلاب، والمعلمون هم المنفذون الفعليون للمنهج وهم الذين يناط بهم تحقيق الأهداف المنشودة، فدراستهم مساقا عن المنهج يمكنهم من معرفة أدوارهم في تنفيذ المنهج وفي تطويره حين تجرى عمليات التطوير، فيكونون رديفا فعليا للقائمين بعمليات تطوير المنهج عند مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم ويكون لآرائهم دورا أساسيا في الدفع بالمنهج نحو الغايات المنشودة.

مفهوم المنهج التربوي:

المنهج مصطلح تربوي مهم، وهو من المصطلحات التربوية الأساسية، ويتعلق بالعملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما، ومع كونه من المصطلحات التربوية الصرفة فإنه من المصطلحات التي تتعلق بها رؤى متعددة.

1- تعريف المنهج لغة:

وقد عرف المنهج في اللغة بأنه: الطريق الواضح، وقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى: {لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا}(48) سورة المائدة.

قال الإمام الشوكاني: "المنهاج الطريقة الواضحة البينة، وقال أبو العباس المبرد: المنهاج الطريق المستمر".

والمنهج: يعني الخطة المرسومة، والمنهج بوجه عام: وسيلة محددة، توصل إلى غاية معينة.

2- مفهوم التربية:

التربية بمعناها العام تتضمن المهنة التي يقوم بها المربي لتنشئة الصغار، وتنميتهم بالزيادة والتطوير والتحسين، وبمعناها الخاص تتضمن جهود المعلمين في التعليم وجهود المتعلمين في التعلم.

وهي عملية مركبة ومعقدة، من حيث وسائلها، وأدواتها، ومصادرها، وخطواتها، ومناهجها، وما تقتضيه كل خطوة من تلك الخطوات لبلوغ أهدافها في الأفراد والجماعات والشعوب.

كما أنها عملية دائمة ومستمرة ومتدرجة، يعيشها الإنسان منذ ولادته، وتلازمه طيلة حياته، وهي وواسعة وشاملة بحيث تشمل محيط الإنسان كله يتربى من خلاله، وتشمل أبعاد الإنسان القلبية والعقلية والجسمية والمهارية.

والتربية المقصودة في أي مجتمع ليست نظاما مكتفيا بذاته، وإنما هي نظام ذو علاقة وثيقة بالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع الذي تخدمه التربية.

وبالرجوع إلى الأصول اللغوية نجد أن لكلمة "التربية"أصولا لغوية ثلاثة هي:

أ- ربا يربو، بمعنى: زاد ونما: {وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِبًا لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلا يَرْبُو عِنْدَ اللَّهِ} [الروم: 39] .

ب- ربا يربي، بمعنى: نشأ وترعرع.

جـ- رب يرب، بمعنى: أصلحه وتولى أمره، وساسه وقام على رعايته.

وقد اشتق بعض المفكرين المسلمين من هذه الأصول اللغوية تعريفا اصطلاحيا للتربية، فعرفت بأنها " تنشئة الشيء حالا فحالا حتى يبلغ الكمال والتمام".

وقد استند من هذه الأصول اللغوية، ومن التعريف الاصطلاحي، أن التربية تتكون من مجموعة من العناصر، أهمها ما يلي:

1- المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها.

2- تنمية مواهبه واستعداداته كلها.

3- إيصال كل مربي إلى درجة كماله الخاصة التي هيأه الله لها.

4- توجيه هذه الفطرة وهذه المواهب للعمل في الأرض والقيام بحق الخلافة فيها عن الله.

5- التربية تقتضي خططا متدرجة، تسير فيها الأعمال التربوية، وفق منهج منظم صاعد، ينتقل مع الناشئ من طور إلى طور، ومن مرحلة إلى أخرى، حتى يصل كل إلى درجة كماله الخاصة به.

3- مفهوم المنهج التربوي:

وفي الميدان التربوي لا يختلف معنى المنهج . في جوهره . عن المعنى اللغوي السابق، من حيث كون المنهج وسيلة منظمة ومحددة، تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات منشودة.

إلا أننا نلحظ عند النظر في مفاهيم المنهج المتعددة -سواء منها النظرية، أو التي تمارس في الميدان التربوي وتفرض ذلك المفهوم واقعا نظريا وعمليا-، أن هناك مفهوما واسعاً للمنهج، وآخر ضيق، وبفعل التعامل مع تلك المفاهيم نشأت مفاهيم متعددة للمنهج.

فالطالب لديه مفهومه عن المنهج، اكتسب هذا المفهوم من خلال الممارسة، باعتباره حقل العملية التعليمية.

وأولياء الأمور لهم تصورهم الخاص عن المنهج، ويدلون بدلوهم في

الحديث عن الجانب التربوي باعتبار أن التربية تتعلق بفلذات أكبادهم، وأنه ينعكس على أبنائهم، فيضمنون مستقبلا أفضل لهم، وتؤثر تطلعات أولياء الأمور في تصورهم عن المنهج أيضا.

والمعلم يمتلك تصوره الخاص عن المنهج، ومن خلال هذا التصور ينفذه في عملية التدريس وفقا لهذا التصور، فمعتقدات المعلمين وتصوراتهم عن المفاهيم التربوية تؤثر تأثيرا كبيرا في تنفيذ المنهج، وفي سائر شئون التربية الأخرى.

وخبراء التربية . أصحاب الاختصاص الأكاديمي والمهني . يقدمون تعريفات عدة للمنهج، بحسب المدارس الفكرية التي ينطلقون منها، أو الأهداف التي يرونها للمؤسسة التعليمية، بل وللعملية التعليمية برمتها، ومن أبرز هذه التعريفات الآتي:

1- مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة.

2- مجموعة من الخبرات المنظمة التي يمر بها التلميذ تحت إشراف المؤسسة التعليمية التابع لها أو التي يدرس فيها.

3- جميع الخبرات التعلمية المخططة التي تنظم داخل المدرسة وخارجها لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم.

4- جميع الخبرات التي يخطط لها داخل المدرسة وخارجها من أجل تحقيق النمو الشامل للمتعلم في جميع جوانب شخصيته مما يحقق الأهداف، بناء السلوك السليم، وتعديل السلوك غير المرغوب لديه ليكون مواطنا صالحا.

المفهوم الضيق للمنهج:

كانت النظرة الضيقة إلى المنهج قاصرة لا تتجاوز به حدود المقررات الدراسية باعتباره "مجموعة من الدروس الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من حقول الدراسة".

ومن خصائص المنهج بالمفهوم الضيق للمنهج:

يتصف المنهج بالمفهوم الضيق للمنهج بعدة خصائص، منها:

1. المنهج يعني المقرر الدراسي، ويقتصر على الجانب المعرفي في المحتوى. وفي مستوياتها الدنيا، دون إعطاء أهمية واضحة . في أغلب الأحوال . للجوانب الوجدانية والمهارية.
2. يصبح الكتاب المدرسي المرجع أو المصدر الوحيد للمعرفة والتعلم.
3. اقتصر دور المعلم على نقل المعرفة والتلقين، فهو شارح للكتاب المدرسي، ودور المتعلم هو الحفظ.
4. يركز على عملية التعليم وليس التعلم. فالدور كله للمعلم، إعدادا وتنفيذا ونقاشا وغير ذلك، ولم يمكَّن الطالب نفسه من المرور بفرص التعلم، وتم التركيز على ما يقدمه المعلم أكثر مما يقوم به المتعلم.
5. لا يراعى الفروق الفردية، فهو يعامل الجميع كأنهم عقلية واحدة، ولا يهتم بحاجات المتعلمين وميولهم.
6. عزلة التعليم عن الحياة، وعدم ارتباطه بالواقع بعبارة أخرى أنه لا يعد المتعلمين للحياة والمجتمع بعد تخرجهم، فالمدرسة غارقة في اهتماماتها بتحفيظ المعلومات وتلقين الدروس التي قلما ترتبط بحياة التلاميذ وبيئتهم المحلية، ولذلك لم تفلح المدرسة في إعداد هؤلاء التلاميذ للحياة بكل ما تتطلبه من مهارات وقدرة على تحمل المسئوليات وحل

المشكلات والإسهام في تقدم المجتمع تنميته التنمية الشاملة. ويؤكد حسن شحاتة: أن التعليم للحياة وليس للامتحانات.

7. كتاب مدرسي واحد لبيئات مختلفة، وبالتالي فهو لا يولي اهتماما بتنوع البيئات، فمثلا البيئة الصحراوية، تختلف عن البيئة الساحلية، لاختلاف البحر عن الصحراء، والإنسان يتأثر قطعا بالبيئة المحيطة به.
8. يقتصر التقويم على التحصيل المعرفي.
9. طريقة التدريس في الغالب هي الإلقاء والتلقين.
10. لا يهتم بالأنشطة ولا يركز على الخبرات والمهارات.

المفهوم الواسع للمنهج:

ومع مرور الزمن تطور مفهوم المنهج واعتبر بأنه نظام يتكون من مجموعة من العناصر تتكامل وتترابط، ويؤثر بعضها في بعض.

ومن خصائص المنهج بالمفهوم الواسع:

يتصف المنهج في ضوء المفهوم الواسع بخصائص عدة، أهمها:

1. يركز على الخبرة، فهو يتضمن مرور المتعلمين بخبرات تربوية، ويقصد بها موقف تعليمي منظم يخططه المعلم، بحيث يؤدي الموقف التعليمي (الخبرة) إلى التغيرات المرجوة في سلوك المتعلم.
2. يركز على إيجابية المتعلم، من خلال المشاركة الفعالة في كل نشاط تعليمي، مما يساعده على المشاركة في إصدار النقد، والاشتراك في المناقشات عن اشتراك ورغبة.
3. لا يقتصر التعليم فيه داخل المدرسة، وإنما تمتد إلى خارجها، فتشمل المصنع والحقل والرحلة والمكتبة وغيرها مما يمثل بيئة مناسبة للتعليم.

4. يتميز بالشمولية فهو يشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ويعمل على تنمية هذه الجوانب بصورة متكاملة ومتوازنة.
5. مراعاة الفروق الفردية، سواء الفروق الفردية بين فرد وآخر، أي الفروق البينية، أو داخل الفرد ذاته، أي ما يطلق عليه الفروق الذاتية، وهو يراعي ميول المتعلمين واهتماماتهم واتجاهاتهم، فيشعر كل متعلم أن له مكانا في الخبرات التي يقدمها المنهج.
6. شمولية التقويم، فلم يعد يقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل امتد للجوانب الأخرى هذا من جهة، ومن جهة أخرى تنوع التقويم فشمل مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم نفسه، فهناك تقويم تكويني في أثناء العمل بل من مرحلة الإعداد والتخطيط، وتقويم ختامي في كل مرحلة أو في نهاية العمل، وتقويم تشخيصي وعلاجي، وتقويم للتقويم نفسه، وبذلك يحقق التقويم وظائف عدة مثل التعليم من خلال التقويم، والتغذية الراجعة لإصلاح الاعوجاج.
7. تأكيد النظرة التكاملية للفرد والمجتمع، وتلبية حاجات الفرد والمجتمع.
8. يركز على عملية التعلم أكثر من تركيزه على عملية التعليم، فالمتعلم هو المسئول الرئيسي عن تعديل سلوكه، فهو الذي يناط به مهمة التعلم.
9. يهتم بالأنشطة ويعدها جزءا مهما من المنهج، ولا تقتصر الأنشطة على الجانب الجسدي والمهاري، بل تشمل الأنشطة العقلية والعاطفية، باعتبار السعي نحو نمو شخصية المتعلم في عقلا وقلبا ومهارة حركية.

المنهج كنظام:

يقصد بالنظام: الكل المتكامل الذي تتفاعل أجزاؤه مع بعضها لتحقيق

النظام. ويتكون النظام من المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة. وأجزاؤه تقوم بينها علاقات تبادلية شبكية[1]. فيها الأخذ والعطاء وفيها التأثير والتأثر، وفيها النفع المتبادل، ويبينها الشكل التالي:

المدخلات	العمليات	المخرجات
●حاجات المجتمع وعاداته. ●حاجات الفرد. ●أهداف مشتقة من الحاجات. ●خبرات تعليمية. ●المعرفة التي يتضمنها المنهج. ●كافة الأنشطة التعليمية. ●الإمكانات المتوافرة في البيئة	●تصميم المنهج. ●تجريب المنهج. ●إعداد المعلمين الأكفاء. ●توفير المواد التعليمية. ●تطبيق المنهج. ●أساليب وطرق التعليم. ●دور المتعلم في المنهج	● النمو الشامل والمتكامل للمتعلم. ● تحقيق أهداف النظام التربوي.

شكل (1) يبين نظام المنهج

وفيما يلي بيان بهذه العناصر:

أولا: المدخلات:

(1) العلاقة الشبكية تعني: أن كل عنصر له علاقة بكل عنصر من العناصر الأخرى، وأما العلاقة الخطية فتعني: أن للعنصر علاقة بأحد العناصر، أو بعدد محدود منها فقط.

تتكون مدخلات نظام المنهج من كافة مصادر تصميم المنهج، حاجات الفرد والمجتمع، ومنها تشتق الأهداف، ومن المدخلات الخبرات التي يتضمنها المنهج، الأمر الذي يتطلب التعرف على خبرات التلاميذ السابقة، وتحديد الأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ، وتتضمن المدخلات المعرفة وتهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين التكيف مع البيئة.

ولتوفير أفضل الظروف المناسبة لذلك كله، لا بد من توفير المواد المنهجية كالكتب والوسائل والمعلم والإدارة والتوجيه التربوي، وتوفير الإمكانات البشرية والمادية تنفيذ المنهج المدرسي وتحقيق أهدافه.

ولا بد من أن تكون المدخلات بمواصفات مناسبة للمخرجات من جهة ولا بد أن تتفاعل فيما بينها لبلوغ هذه المخرجات. لأن هذه المدخلات كلها تؤثر في نوعية المخرجات، ولهذا فإن النظرة النظامية تسمح لنا بإعادة النظر في المدخلات باستمرار، في ضوء المخرجات المطلوبة.

ثانيا: العمليات:

ويقصد بالعمليات تلك التفاعلات التي تحدث بين المدخلات لإنتاج المخرجات، وتتمثل هذه التفاعلات في خطوات إنتاج المنهج المدرسي تخطيطا وتجريبا وتنفيذا وتقويما وحساب كل ما يلزم لإنتاج منهج فعلا، وهندسة المنهج في تصميمه من حيث صياغة أهدافه ومكوناته.

وعملية هندسة المنهج يشترك فيها كل من له علاقة بالمناهج من خبراء ومعلمون وأولياء أمور وتلاميذ، ويخضع للمراجعة قبل التنفيذ، وللتجريب قبل التعميم، وفي ضوء نتائج التجريب يعدل ويحسن إلى أن يصل إلى أفضل صورة ممكنة.

ثالثا: المخرجات:

بعد تطبيق المنهج لا بد من التأكد من أن المتعلمين حققوا الأهداف المحددة في الجوانب الوجدانية والمعرفية والنفس حركية واستخدام كافة وسائل التقويم للتأكد من درجة تحقيق الأهداف من جهة ومن أن المدخلات كانت مناسبة.

ولا يتم الحكم على النتاجات التربوية المتمثلة في الأهداف الخاصة بالنمو الشامل والمتكامل للتلاميذ بمعزل عن أهداف النظام التربوي ككل؛ لأن هناك أهداف أخرى للمنهج تتعلق بكفاءة المعلمين، ووسائل التقويم، والظروف المكانية والزمنية، فلا بد أن تؤخذ أهداف النظام التربوي بعين الاعتبار عند تقويم المنهج.

رابعا: التغذية الراجعة:

وتهدف التغذية الراجعة إلى تحديد درجة ملاءمة المدخلات للمخرجات المطلوبة، ومن تعديل أي عنصر من عناصرها لتحسين نوعيات المخرجات، كتطوير مهارات المعلمين والمديرين والموجهين، والكتب وكل هذه العناصر تخضع للمراجعة من أجل أن تصبح في أفضل صورة ممكنة.

وكذلك تشمل التغذية مراجعة العمليات ونوعية التفاعل بينها، وكفاءة أداءها في السير نحو تحقيق الهدف، ومعالجة التعثر، وتعزيز نقاط القوة بما يحقق فاعلية وكفاءة أكبر.

المنهج الخفي:

الإنسان يتعلم بسمعه وبصره وبالاحتكاك، وبالتالي فكل ما يلاحظه في المدرسة أو يمارس يشكل جزءا من تربيته، ويسهم بشكل أو بآخر في بناء

شخصيته.

ويعرف المنهج الخفي بأنه: المنهج الذي يشير إلى " تعلم الطفل من الطبيعة، ومن التصميم التنظيمي للمدرسة العامة، وكذلك من سلوكيات واتجاهات المدرسين وأعضاء الإدارة المدرسية، أو من تفاعله مع أقرانه".

ومن خصائصه الآتي:

1- غير مخطط له.

2- غير مقصود.

3- يكتسب طوعياً.

4- يجهل وجوده الكثير.

مصادره:

تشير الدراسات إلى أن أبرز مصادره الآتي:

أ- تصرفات المعلمين وسلوكياتهم.

ب- أقران وزملاء التلميذ.

ج- قوانين وأنظمة المدرسة.

د- التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة.

هـ- الأنشطة غير الصفية.

و- طرق التدريس المتبعة.

المنهج التربوي الإسلامي:

يعرف بعض الباحثين المنهج التربوي الإسلامي بأنه: أداة تربوية لتنشئة الأفراد تنشئة شاملة متكاملة متوازنة، وفق الأهداف العامة للتربية الإسلامية.

والتي يجمعها الهدف العام: بناء الإنسان الصالح المصلح، المتوازن في: تفجير طاقاته، وأهدافه، ووسائله، وأعماله كلها تحقيقا لغاية خلق الإنسان، وهي عبادة الله تعالى وحده بإخلاص وفق ما شرع، بمفهوم العبادة الشامل، والعمل على استغلال تسخير قوى الكون لرفاهية الإنسان.

خصائص المنهج التربوي الإسلامي:

يتميز المنهج الإسلامي عن غيره من المناهج بالآتي:

1- ربانية المصدر.

2- منهج شامل ومتكامل ومتوازن.

3- يعالج كل شعب الحياة، وجوانب النفس البشرية، وواقع الحياة.

4- له بعد تربوي يتناول طرق التعلم والتعليم ووسائلهما المتعددة والتي على رأسها القدوة الحسنة في كل سلوك متضمن في المنهج.

5- يهدف إلى توجيه شخصية المعلم والمتعلم نحو اكتمالها وتطويرها نحو الأحسن من خلال إقدارها على التعامل مع الحياة والأحياء تعاملا يحقق مصالح المعاش والمعاد الدنيا والآخرة.

6- لا يكتفي بتنظيم أمور المسلم وحده، وإنما ينظم أيضا علاقته بالكون وبالآخرين، وينتظم حياة الفرد كلها، فيأخذ بيد الفرد منذ ميلاده فينظم علاقته بربه وبنفسه وبأسرته وبمجتمعه وبالبيئة الطبيعية من حوله ويأخذ بيد المجتمع المسلم فينظم جميع شئون حياته ثم ينظم وعلاقات المسلمين أفرادا ومجتمعات ودولا بالغير في عدل وحق وبر ورحمة.

أنواع الأهداف العامة للتربية الإسلامية:

هناك نوعان من الأهداف العامة للتربية الإسلامية، أهداف دائمة ثابتة لا يطرأ

عليها التغيير بتغير الزمان والمكان مثل التوحيد وعبادة الله وفق ما شرع وتحقيق شعب الإيمان في الفرد والمجتمع. وأهداف متغيرة ومتجددة وهي التي تراعي الزمان والمكان والإنسان، وتتناول رصد المتغيرات في الواقع الاجتماعي للمسلمين واتخاذ ما يلزم نحو مواجهتها ومعالجتها، وتحقيق مطالب الطموح للمجتمع المسلم وفق رؤية إسلامية.

مراجع الوحدة الأولى:

1. إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، ط2، 1987م، بيروت، أمواج للطباعة و والنشر والتوزيع.
2. إبراهيم مهدي الشبلي: المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج، ط2، إربد أ الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.
3. أحمد المهدي عبد الحليم: السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي،السنة (10) العدد (37-38) 2004م
4. أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط 3، 2003، القاهرة، عالم الكتب
5. إسحاق أحمد الفرحان وزميلاه: المنهج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ط 1، عمَّان الأردن، دار الفرقان ودار البشير، 1984م
6. بسامة خالد المسلم: المنهج الخفي معناه ومكوناته ومخاطره، المجلة التربوية، تصدر عن مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد 39 المجلد العاشر 1996م
7. البيضاوي: تفسير البيضاوي، د.ت

8.الراغب الأصفهاني: مفردات القرآن، د.ت
9.جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، القاهرة، دار النهضة العربية، 1999م،
10.حسن جعفر الخليفة: المنهج المدرسي المفهوم. الأسس. المكونات. التنظيمات، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون،2003م
11.حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، 2003م، القاهرة، الدر المصرية اللبنانية.
12.حسن شحاتة: التعليم للحياة وليس للامتحانات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر الخامس عشر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة 21-22 يوليو 2003م، المجلد الأول
13.حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط 3، 2003م، القاهرة، الدار العربية للكتاب
14.عبد المجيد سرحان الدمرداش: المناهج المعاصرة، 1988م، القاهرة، دار النهضة العربية.
15.سعيد إسماعيل علي: مركزية القضية التربوية في فهم واقع الأمة وأسباب تخلفها، مجلة إسلامية المعرفة، السنة (10) العدد (37-38) 2004م
16.صبري الدمرداش: المناهج حاضرا ومستقبلا، 2001م، الكويت، مكتبة المنارة الإسلامية
17.عبد الرحمن الباني: مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام، المكتب الإسلامي، بيروت، 1403هـ-1983م

18.عبد الرحمن صالح عبد الله: المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، ط1، 1986م

19.علي أحمد مدكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، 2001م، القاهرة، دار الفكر العربي.

20.فايز مراد مينا: مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد، ط1، 1992م، دار سعاد الصباح

21.فتحي علي يونس: تحليل المناهج وتقويمها، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (62) يناير 2007م.

22.فتحي مكاوي: التحيز في التفكير التربوي الغربي، إسلامية المعرفة، السنة (10) العدد (37-38) 2004م

23.فتحي يونس: تعليم اللغة العربية للصغار والكبار، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2001م

24.مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ج2، ط1، 1992م، بيروت، دار إحياء التراث العربي

25.مجدي وهبة وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ط2، 1984م، لبنان، مكتبة لبنان.

26.محمد بن علي بن محمد الشوكاني: فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية في علم التفسير، عالم الكتب.

27.محمد حاتم المخلافي: محاضرات طلبة الماجستير كلية التربية صنعاء 1997م.

28.محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته، 1981م، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر

29.محمود قمبر: نحو رؤية موضوعية للتربية في التراث الإسلامي دراسة تحليلية نقدية، مجلة إسلامية المعرفة، السنة (10) العدد (37-38) 2004م

30.محمود كامل الناقة: المصطلحات الرئيسية للتدريس، استراتيجيات التدريس، إعداد نخبة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج، بكلية التربية، جامعة عين شمس

31.وليد عبد اللطيف هوانة: المدخل في إعداد المناهج الدراسية، 1988م، الرياض دار المريخ للنشر.

32.يحيى حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر: المناهج أسسها تخطيطها تقويمها، ط 3، 1978م، القاهرة، دار النهضة العربية

33.يعقوب حسين نشوان: المنهج التربوي من منظور إسلامي، ط1، 1992م، عمَّان، دار الفرقان للنشر والتوزيع

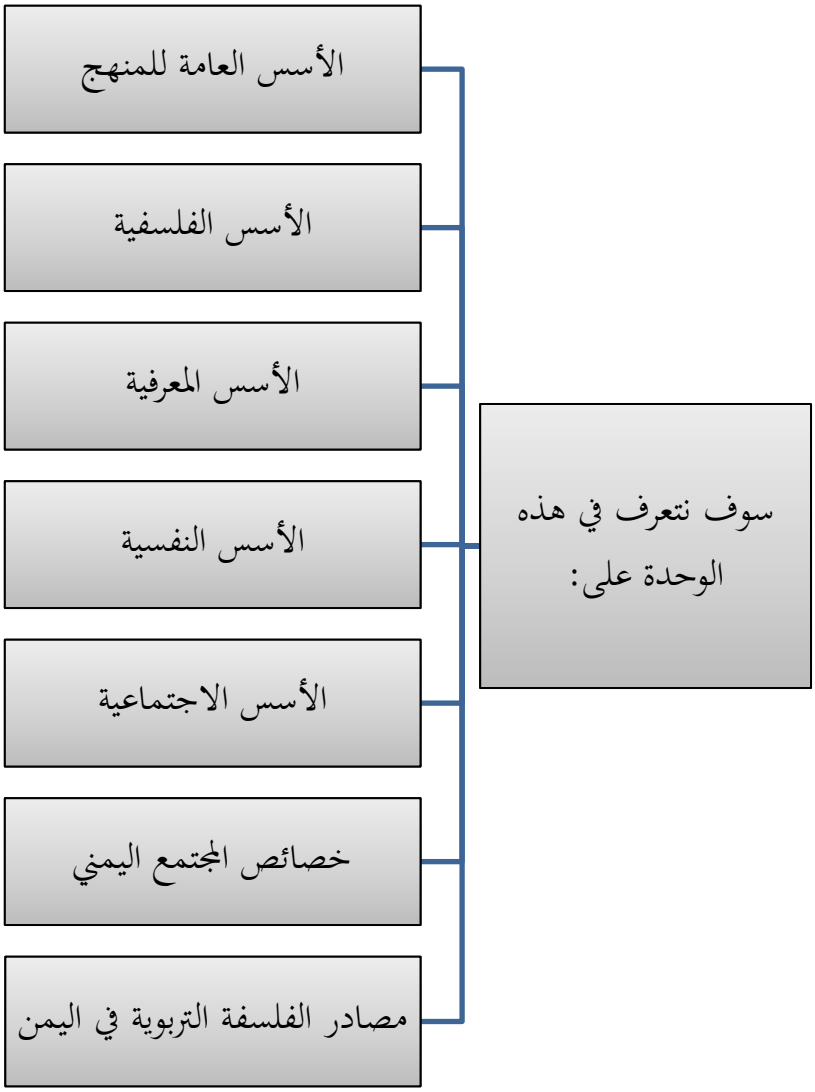
الوحدة الثانية

أسس بناء المنهج

يتوقع من الدارس بعد دراسة الوحدة أن يكون قادراً على أن:

أهداف الوحدة

1. يعدد الأسس العامة لبناء المنهج.
2. يعرف الفلسفة والفلسفة التربوية.
3. يسرد أشهر الفلسفات التي أثرت في بناء المناهج الدراسية.
4. يشرح الفكرة الأساسية في فلسفة بناء المناهج المدرسية عند أبرز المدارس الفلسفية.
5. يبرز أهم المبادئ الفلسفية التي تتميز بها الفلسفة التربوية الإسلامية عن غيرها من الفلسفات الأخرى في بناء المنهج المدرسي.
6. يبين النظرة الإسلامية للمعرفة وانعكاساتها على المنهج التربوي
7. يعدد الأسس النفسية للمنهج .
8. يوضح العلاقة بين الأسس النفسية للمنهج.
9. يعرف مفهوم الثقافة وتصنيفاتها.
10. يتحدث عن طبيعة المجتمع اليمني وخصائصه.
11. يحدد مصادر الفلسفة التربوية في اليمن.


سوف نتعرف في هذه الوحدة على:
الأسس العامة للمنهج
الأسس الفلسفية
الأسس المعرفية
الأسس النفسية
الأسس الاجتماعية
خصائص المجتمع اليمني
مصادر الفلسفة التربوية في اليمن

أسس بناء المنهج

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

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

أولاً: الأسس الفلسفية للمنهج.

ثانيًا : الأسس المعرفية للمنهج.

ثالثًا : الأسس النفسية للمنهج.

رابعاً: الأسس الاجتماعية والثقافية للمنهج.

وسيتم تناولها على النحو الآتي:

أولا: الأسس الفلسفية للمنهج:

الفلسفة كلمة يونانية وأصلها (فيلا- صوفيا)، تعني حب الحكمة، وتعنى بتفسير المعرفة تفسيرا عقليا. وكانت تشمل العلوم جميعا واقتصرت في هذا العصر على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة.

ويمكن القول بأن الفلسفة منظومة من الفكر تنشأ نتيجة البحث عن المعرفة، وخاصة فيما يتعلق بطبيعة ومعنى الوجود ...

والفلسفة التربوية هي أسلوب منهجي منظم في تناول القضايا التربوية، يتركز حول غايات التعليم ووسائل تحقيقها.

والأسس الفلسفية للمنهج هي المنطلقات الفكرية والنظرية التي تحكم العملية التربوية وتوجهها اختيارا وتنظيما، وفي ضوئها تتحدد ملامح الشخصية التي تستهدفها التربية، وهي بذلك تمثل هوية المجتمع وشخصيته التي تميزه عن سائر المجتمعات وتختلف بسببها ناتج الشخصية بالحفاظ عليها ثابتة على فطرة الله تعالى، أو مسخها وسلخها عنها، عن أبي هريرة قال: قال رسول الله ﷺ: "كل مولود يولد على الفِطْرَة، فأبواه يُهَوِّدانه، ويُنَصِّرَانه، ويُمَجِّسَانه" . متفق عليه.

ومن أشهر الفلسفات التي أثرت في بناء المناهج الدراسية:

1- الفلسفة المثالية: (التقليدية):

وهي ترى أن الحقيقة عقلية مطلقة، والحياة الحقة روحية لا مادية، وتهدف إلى نقل التراث الإنساني إلى الأجيال، وبالتالي تعتبر المادة الدراسية (المقرر الدراسي) الأساس الذي تقوم عليه المناهج، وهدف التعليم فيها أن يستوعب الطلاب المعلومات والمعارف المقدمة إليهم.

ومن تطبيقاتها التربوية:

- ✓ التركيز على الكتاب المدرسي باعتباره المصدر الأساسي للمعلومات.
- ✓ اقتصار التقويم على الجانب المعرفي، وعلى جانب التحصيل العلمي فقط، والاختبارات هي الأداة الوحيدة للتقويم.
- ✓ عدم الاهتمام بالأنشطة.
- ✓ إهمال الفروق الفردية، وميول الطلاب واتجاهاتهم.

2- الفلسفة الواقعية:

وهي نقيض الفلسفة المثالية، حيث تجعل الحقيقة مستقلة عن العقل يكتشفها الإنسان؛ ولذا فهي تركز على التجريب والملاحظة والمنهج التجريبي. وأن المعرفة نسبية ومتغيرة وليست مطلقة وأزلية، ومتغيرة وغير ثابتة.

ومن تطبيقاتها التربوية:

- ✓ الاهتمام بالمواد العلمية.
- ✓ إتباع المنهج التجريبي في البحث التربوي.
- ✓ استخدام أساليب القياس والتقويم في الكشف عن المؤشرات المادية للتعلم.

3- الفلسفة البراجماتية: (التقدمية/ العملية)

تركز على الجوانب العملية التطبيقية، وأن النظريات تظل قليلة الجدوى حتى يتم تطبيقها والإفادة منها، وهي تؤكد على أن العمل والنفع أساس الحكم على صدق الفكرة أو المنهج التعليمي، وترى أن اكتساب الخبرة يتم عن طريق التفاعل بين الطفل والبيئة، وأن كل ما هو نافع وقابل للتطبيق يعد مفيدا وصادقا.

ومن تطبيقاتها التربوية:

- ✓ التأكيد على مناهج النشاط، وطريقة المشروع، وحل المشكلات.
- ✓ التأكيد على العوامل الذاتية والشخصية في التعليم والتعلم.
- ✓ استخدام أكثر من مصدر للمعلومات المنهجية بالإضافة إلى الكتاب المدرسي.

- ✓ مراعاة الفروق الفردية من خلال تنوع الخبرات المقدمة للطلاب.
- ✓ الاهتمام بعملية التقويم المستمر وشمولها لجوانب الوجدان والمهارة بالإضافة للجانب المعرفي.
- ✓ الاهتمام بالأنشطة باعتبارها جزء من المنهج، والاهتمام بالنواحي التجريبية.

4- الفلسفة التجديدية:

تعتبر امتدادا للفلسفة التقدمية، مع فرق جوهري واحد هو الاهتمام الكبير بالمستقبل، ومستقبل الحضارة في هذا الكون، ويؤمن أصحاب هذه الفلسفة أن المؤسسات المجتمعية ومنها مؤسسة التعليم بصورتها الراهنة لم تعد قادرة على التكيف مع متطلبات المستقبل، وأن علينا أن نهتم بدراسة المستقبل، وتركز هذه الفلسفة على المجتمع وتؤكد أن على كل فرد أن يسهم في تحقيق مصالح الآخرين، وأن يحسن في استخدام الموارد، ويعمل على زيادتها. واستشراف المستقبل والاستعداد لمواجهته، واستثمار الفرص المتاحة فيه.

ومن تطبيقاتها التربوية:

- ✓ الدعوة إلى الاهتمام بالإبداع والابتكار والتنمية الذاتية.
- ✓ الاستفادة القصوى من الثورة التقنية، والانترنت.
- ✓ الاهتمام بعلوم المستقبل، وجودة المنتج التعليمي.

5- الفلسفة الإسلامية:

وهي الإطار الفكري والنظري الذي تنطلق منه التربية في المجتمعات المسلمة لصياغة الشخصية المسلمة الصالحة في نفسها المصلحة لغيرها، المنتجة النافعة لذاتها ومجتمعها والناس من حولها، وتتمثل في القرآن الكريم والسنة

المطهرة وما قدمه الفقهاء والمفكرون المسلمون من إسهامات تربوية، في ضوء احتياجات الدنيا والآخرة. وهذا يعني ممارسة النشاط المعرفي التربوي كشفا وتجميعا وتركيبا وتوصيلا ونشرا من زاوية التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

ولها ثلاثة مبادئ أساسية هي: الخلق الهادف، {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ} (56) سورة الذاريات. والتوحيد أن خالق الوجود ومعبوده هو واحد، هو الله وحده لا شريك له. والاتزان .

ومن تطبيقاتها التربوية:

- ✓ التأكيد على كل نافع مفيد في الجانب التربوي، في تحقيق عبوديته لله، فيعيش الإنسان مع الله في محراب التعبد حتى وهو يقضي وطره، ويأتي شهوته، كما ورد في الحديث الصحيح: "وَفِي بُضْعِ أَحَدِكُمْ صَدَقَةٌ" قَالُوا: يَا رَسُولَ اللهِ، أَيَأْتِي أَحَدُنَا شَهْوَتَهُ وَيَكُونُ لَهُ فِيهَا أَجْرٌ؟ قَالَ: "أَرَأَيْتُمْ لَوْ وَضَعَهَا فِي حَرَامٍ أَكَانَ عَلَيْهِ فِيهَا وِزْرٌ؟ فَكَذٰلِكَ إِذَا وَضَعَهَا فِي الْحَلاَلِ كَانَ لَهُ أَجْرٌ". رواه مسلم
- ✓ الالتزام بآداب الشريعة في الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية.
- ✓ لا تقتصر على الخبرات التعليمية فيما يخص المعرفة الدينية الشرعية بل تشمل الحياة كلها.
- ✓ تؤكد على خلافة الإنسان لله في الأرض، وأن العبادة هي الهدف الأسمى من خلق الإنسان.
- ✓ تسخير الكون لخدمة الإنسان، وتكريم الإنسان وأنه مطالب دائما

بالتفكر والتدبر، والإنسان كل متكامل.

- ✓ التأكيد على أن طلب العلم فريضة، والعمل فرض عين.
- ✓ التأكيد على أن الكون غيب وشهادة، وأننا لسنا وحدنا في هذا الكون فخناك عوالم لا نراها ولكن نؤمن بوجودها كالملائكة والجن.
- ✓ التأكيد على أن الدين يشمل الحياة كلها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .
- ✓ التأكيد على التوحيد باعتباره جوهر العقيدة في التصور الإسلامي.

ثانياً: الأسس المعرفية للمنهج:

ترتبط الأسس المعرفية بالأسس الفلسفية ارتباطا وثيقا وتتأثر بها، ولذا تختلف النظرة إلى المعرفة باختلاف الفلسفات من حيث طبيعتها وطرق الحصول عليها وبنيتها وأسلوب تنظيمها ووظائفها.

وتؤثر الأسس المعرفية بدرجات متفاوتة على تحديد مجال المنهج وتخطيطه وتنفيذه.

تصنيف المعرفة:

توجد وجهات نظر متعددة حول تصنيف المعرفة، فصنفها فينكس (Phinix) إلى عدة مجالات هي:

- المعرفة الرمزية مثل اللغات والرياضيات والمنطق.
- والمعرفة التجريبية مثل العلوم الاجتماعية والطبيعية.
- والمعرفة الجمالية مثل الفنون والآداب.
- والمعرفة الأخلاقية تعنى بالأخلاق والدين.
- والمعرفة الشخصية وتشمل المفاهيم الخاصة المشتقة من مجالات الأدب

والفلسفة والتاريخ.

أما النظرة الإسلامية إلى المعرفة فقد جاءت شاملة كاملة متوازنة، ويمكن إجمالها بالآتي:

- قسمت العلم إلى: علم فرض عين وهو ما لا يسع أحد جهلة، ويجب أن يعلمه كل مكلف كفرائض الإسلام القولية كالنطق بالشهادتين، والقلبية كالإيمان بالله تعالى وبقية أركان الإيمان، والبدنية كالصلاة وغيرها من الفرائض البدنية.

  وعلم فرض كفاية وهو ما يحتاجه المجتمع من العلوم الكفائية التي يأثم المجتمع بعدم قيامها أو عدم الكفاية من الحاجة فيها، وإذا قام بها البعض الذي يسد الحاجة سقط عن الباقين الإثم، كعلوم الطب والهندسة والتربية وغيرها.
- اشتهر في الفكر الإسلامي تقسيم العلم والمعرفة إلى نقلية وعقلية، وقد يوهم هذا التقسيم بالتعارض بين العقل والنقل والحقيقة أنه لا تعارض بينهما ومن ادعى التعارض فالتعارض في فهمه هو.

  فالعقل له حدوده ومجالاته التي يظهر سلطانه فيها، وتبرز إمكانياته في التعامل معها، ولكنه خادم للنقل، وكل حقيقة توصل إليها العقل لا تعارض النقل، لأن الذي خلق العقل هو الذي أوحى بالشرع (النقل) {أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ} (14) سورة الملك.
- وأمر آخر في نظرة الإسلام إلى المعرفة يتميز بها المنهج الإسلامي دون سواه، وهي اعتبار وجوب التعليم، قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: "بلغوا عني ولو آية" رواه البخاري، وقال رسول الله صلى الله

عليه وآله وسلم: "طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ". رواه ابن ماجه، وصححه الألباني في صحيح الترغيب والترهيب.

- والمنهج الإسلامي يراعي الترتيب المنطقي للعلوم فيبدأ بالأهم فالمهم، والضروريات قبل الحاجيات وبالحاجيات قبل التحسينيات، مستوعبا لكل الوسائل التي تخدم المعرفة ولا تتعارض مع الشرع.

مصادر اكتساب المعرفة:

1 ـ الوحي (قرآنا وسنة): وهو أعلا المصادر، وأصدقها، قال تعالى: {أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ} (14) سورة الملك. وقال الله تعالى: {أَأَنتُمْ أَعْلَمُ أَمِ اللهُ} (140) سورة البقرة.

2 ـ الحواس الخمس وما يتلقفه الإنسان بواسطتها من معارف وأحكام.

3 ـ العقل بالتأمل والاستنتاج وباستخدام الحواس بالبحث والتجريب والحدس والكشف والتنقيب.

ثالثاً: الأسس النفسية للمنهج:

إن العناصر الأساسية التي يتكون منها مفهوم الأسس النفسية للمنهج متعددة، أهمها ما يلي:

- معرفة طبيعة عملية التعلم والتعليم.
- معرفة طبيعة المتعلم وخصائص المتعلمين، وشروط التعلم في كل مرحلة من مراحل نموهم.

مفهوم التعلم:

يعرف بعض الباحثين التعلم بأنه: تغيير مؤقت أو دائم أو مؤقت في السلوك.

كما يعرف بأنه: "تغير شبه دائم في أداء المتعلم نتيجة ظروف الخبرة والممارسة والتدريب".

ويشار إليه في علم النفس التربوي بأنه تغير دائم نسبي يحدث عمدا أو عفويا.

وفي الواقع فإن أبسط تعريف له هو: إن التعلم هو ما يبقى في الذهن أو يؤثر في الأداء بعد زوال الموقف التعليمي بوقت طويل.

ويقع التعلم في القلب من العملية التعليمة، وهو لب العملية التربوية كلها، ولهذا فالتعلم هو النقطة البؤرية للمعلم ولتدريسه.

ويهتم علماء النفس بالتعلم ودراسته لسببين أساسيين، السبب الأول: أن التعلم مركز القلب من كل نظرية سيكولوجية. والسبب الثاني: أن معظم السلوك البشري ناتج عن التعلم.

ويقدم (ملوكاو) تسع خصائص للتعلم، هي:

أ ـ التعلم هو تعديل مستمر للسلوك. ويستمر خلال الحياة

ب ـ التعلم إثراء، فهو يثري كل جوانب الحياة البشرية.

جـ ـ يتضمن التعلم الشخص ككل، اجتماعيا، وانفعاليا، وعقليا.

د ـ التعلم عادةً هو تغير في تنظيم السلوك.

هـ ـ التعلم تطوري.

و ـ التعلم استجابي للحوافز. في معظم حالات الحوافز الموجبة، مثل : المكافأة يكون أكثر فعالية من الحوافز السالبة مثل العقاب.

ز ـ يهتم التعلم عادة بالأهداف، ويمكن التعبير عن هذه الأهداف في إطار السلوك المشاهد.

ح ـ يرتبط الميل والتعلم ارتباطا موجبا، فيتعلم الفرد أفضل الأشياء التي يميل إلى تعلمها. فمثلا نجد معظم الأولاد تتعلم كرة القدم أسهل من تعلم الكسور.

ط ـ يعتمد التعلم على الاستعداد والدافعية، وفي بعض الأحيان يجب أن يسبق النضج البدني التعلم، فيتعلم الطفل المشي عندما يكون قادرا بدنيا وعندما يكون راغبا في المشي.

مفهوم التعليم:

ويعرف التعليم بأنه: طرق عديدة يستخدمها المدرس لتقديم المادة العلمية للتلاميذ بقالب ملائم لاستعداداتهم وحاجاتهم واهتماماتهم.

وتتضمن عملية التعليم كل المصادر اللازمة لشرح المادة العلمية نظريا وعلميا، وكل الوسائل التقنية المساعدة على ذلك.

والتعليم والتعلم هما عنصران أساسيان في أي موقف تعليمي تعلمي، فلا بد في أن يعتمد بناء المنهج على تصور صحيح للنفس الإنسانية للمتعلم، يستلهم هذا التصور من القرآن الكريم والسنة المطهرة، ويستفيد من كلما أسفرت عنه الدراسات والبحوث النفسية المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم، وبالذات ما يتعلق بطبيعة الإنسان، ونظريات التعلم، وخصائص النمو الإنساني.

تعريف النمو:

يشير مصطلح النمو إلى تلك التغيرات التي يمر بها الفرد منذ ولادته في جميع جوانب شخصيته جسميا وعقليا وانفعاليا في نظام متعاقب متفاعل، بهدف الوصول إلى نضج الإنسان واكتمال شخصيته.

ومن أهم الخصائص العامة للنمو الإنساني:

1. أنها عملية مستمرة تتأثر بالخصائص البيئية والوراثية.
2. أنها متدرجة تمر عبر مراحل، لكل مرحلة خصائصها ومتطلباتها واحتياجاتها.
3. الأصل فيها أن تكون عملية شاملة متكاملة تشمل الأبعاد الرئيسية في الإنسان (الجسدية والنفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية) تتكامل فينا بينها.
4. وأنه توجد فروق فردية بينية (بين شخص وآخر) وفروق ذاتية أي قدرة أكبر للنمو في جانب أكثر من الجانب الآخر في الشخص نفسه، كأن يكون لديه قدرة في اللغة أفضل من قدرته في العلوم الطبيعية مثلا.

أهمية الأسس النفسية في بناء المنهج:

تتضح أهمية الأسس النفسية في بناء المنهج من خلال الاستفادة من نظريات التعليم والتعلم الحديثة، التي ركزت على المبادئ والأسس التالية:

- الدور الإيجابي للمتعلم في عملية التعلم.
- أهمية استخدام التعزيز ولإثابة في تنظيم التعلم.
- الانطلاق من حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم في اختيار الأهداف وطرائق التعلم.
- التنوع في مصادر التعليم.
- استخدام أساليب الاستكشاف والاستطلاع والاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي في تنظيم التعلم والتركيز على ممارسة التفكير بأنماطه

ومستوياته المختلفة سبيلا للتعلم.

- التركيز على توفير فرص التفاعل النشط مع عناصر التعلم بصورة أفضل.
- توفير الفرصة للمتعلمين لاختيار ما يناسبهم من الخبرات التعلمية وفق قدراتهم واحتياجاتهم بما يضممن لهم تفريد التعليم من خلال البدائل المتنوعة.
- توفير فرص التعلم والتدريب في مواقف تعليمية تعلمية متنوعة، تزيد من احتمالات استبقاء التعلم وتذكره واستخدامه وتوظيفه (انتقاله) وتقاوم آلية النسيان والعجز عن الإفادة مما تعلم، وتطبيقه في المواقف الحياتية المختلفة.
- الاهتمام بالمفاهيم والمبادئ في التعلم.
- توظيف نظريات التعلم المختلفة في تعلم المفاهيم والمبادئ والاتجاهات والمهارات العقلية والحركية.
- الالتزام بالدور التوجيهي للمعلم باعتباره منظما للتعلم وميسرا له، وليس باعتباره مصدره الأوحد.

رابعاً: **الأسس الاجتماعية والثقافية للمنهج:**

ترتبط الأسس الاجتماعية الثقافية بطبيعة المجتمع وحاجاته المختلفة، وظروفه السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وترتبط ارتباطا وثيقا بقيم المجتمع وعقيدته وعاداته وتقاليده.

مفهوم الثقافة:

إن مفهوم الثقافة مفهوم معقد وواسع ومتشابك بحيث لم يعد ممكنا التعامل معه على أنه موضوع مستقل بذاته. وترجع صعوبة التحديد العملي الدقيق لهذا المفهوم إلى تداوله في حقول معرفية متعددة، مما خلق له نوعا من الاستقلالية النسبية في كل حقل من هذه الحقول، وسبَّبَ في الوقت ذاته تشابكا في المفهوم، وانتماء يصعب الحد منه لأكثر من حقل معرفي تبعا لحقل التطبيق والتنظير المستخدم لهذا المفهوم. ونظرا لأهمية مفهوم الثقافة فقد حاول كثير من علماء الاجتماع وما زالوا يحاولون تعريفها وتحديد مفهومها.

وتعرف الثقافة بأنها: "كل القيم والاعتقادات والعادات والفنون والجوانب العلمية واللغة والمؤسسات الاجتماعية التي يتميز بها مجتمع معين؛ لذا تمثل الثقافة الجانب المعنوي من المجتمع على عكس الحضارة التي تمثل الجانب المادي منه".

وتصنف الثقافة في ثلاثة مستويات، هي:

1 . العموميات: ويقصد بها العناصر الثقافية المشتركة بين جميع أفراد المجتمع، مثل: الدين واللغة ونحوها.

2 . الخصوصيات: وهي العناصر الثقافية التي تخص جماعة داخل المجتمع، كالأطباء أو العمال.

3 . بديلات الثقافة: وهي عناصر ثقافية لا تنتمي إلى العموميات أو الخصوصيات، وهذه العناصر إما أن يتقبلها المجتمع فتدخل ضمن العموميات أو الخصوصيات الثقافية، أو يرفضها فتذبل وتموت.

وتمتاز بديلات الثقافة عن العموميات والخصوصيات بأنها تقدم اختيارا بينها

وبين عموميات الثقافة أو خصوصياتها؛ لذا فإن على المناهج أن تقوم بدور أساسي في تقديم البديلات المرغوبة.

خصائص المجتمع اليمني وتوجهاته:

المجتمع اليمني مجتمع عربي مسلم، نظام الحكم فيه النظام الجمهوري، ويقر دستور الجمهورية اليمنية التعددية السياسية طريقا للتداول السلمي للسلطة عبر مجلس نيابي، وقد ذكرت الحضارة اليمنية في كتاب الله في قصة بلقيس ونبي الله سليمان عليه السلام، وأن اليمن مركز تجاري مهم لجزيرة العرب في رحلتي الشتاء والصيف في سورة قريش.

ووصفه رسول الله صلى الله عليه وسلم بالإيمان والحكمة والفقه، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " الإيمان يمان والحكمة يمانية والفقه يمان" رواه مسلم

وأنهم أرق قلوبا وألين أفئدة فقال صلى الله عليه وسلم: "أَهْلُ الْيَمَنِ أَرَقُّ قُلُوبًا وَأَلْيَنُ أَفْئِدَةً وَأَنْجَعُ طَاعَةً" رواه أحمد.

ودعا لليمن بالبركة فقال صلى الله عليه وسلم: " اللهم بارك لنا في شامنا ويمننا "رواه البخاري والترمذي وأحمد.

وامتدح التكافل الذي يبديه الأشعريون وهم من اليمن بقوله : "إِنَّ الْأَشْعَرِيِّينَ إِذَا أَرْمَلُوا فِي الْغَزْوِ أَوْ قَلَّ طَعَامُ عِيَالِهِمْ بِالْمَدِينَةِ جَمَعُوا مَا كَانَ عِنْدَهُمْ فِي ثَوْبٍ وَاحِدٍ ثُمَّ اقْتَسَمُوهُ بَيْنَهُمْ فِي إِنَاءٍ وَاحِدٍ بِالسَّوِيَّةِ فَهُمْ مِنِّي وَأَنَا مِنْهُمْ " رواه البخاري ومسلم

واليمن مدد وعون وزيادة متصلة للأمة، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله استقبل بي الشام وولى ظهري اليمن، وقال لي : « يا محمد

جعلت ما تجاهك غنيمة ورزقا وما خلف ظهرك مددا " رواه الطبراني في مسند الشاميين

ومن خصائص المجتمع اليمني:

التنوع الجغرافي والبيئي، فاليمن بلد فيه السهل والجبل، والصحراء والبحر، والجزر الكثيرة، ويتنوع تبعا لذلك مناخه، وهو مجتمع زراعة وصيد بالمقام الأول، بالإضافة إلى موقعه الجغرافي المتميز؛ فهو يطل على البحر الأحمر من الغرب والمحيط الهندي من الجنوب، ويسيطر على منفذ مائي مهم للملاحة الدولية هو باب المندب، وهذا التنوع الجغرافي أثمر تنوعا ثقافيا في العادات والتقاليد، وموروثا واسعا من التراث والفلكلور الشعبي، وهذا التنوع والثراء ينبغي أن ينعكس على المنهج من خلال تعريف الطلاب ببلادهم وجغرافيتها وعاداتها، ومن خلال توظيف هذه المعرفة كذلك.

وللمجتمع اليمني تطلعاته وتوجهاته التي تستهدف تحقيق الرفاه الاجتماعي، والاستقرار السياسي، وتعزيز الوحدة اليمنية المباركة، وإيجاد نهضة وتقدم وتنمية في كافة المجالات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

ومن أبرز ما يمثل سعي المجتمع والدولة لذلك: المنطقة الحرة في عدن، وتوسيع اكتشاف حقول البترول، واستغلال الثروة السمكية، وميكنة الزراعة، وتوجه الدولة نحو الصناعة وتشجيعها، وتوسيع رقعة التعليم وبخاصة تعليم الفتاة، والقضاء على الأمية، والتوسع في إنشاء الجامعات، وتدريب اليد العاملة اليمنية وتطوير تأهيلها باستمرار، وتشجيع الاستثمار الداخلي والخارجي من خلال قانون الاستثمار الذي يوجد به تسهيلات وامتيازات كبيرة للمستثمرين من أبناء اليمن وخارجه.

بيد أن أكبر المشكلات التي تواجه اليمن هي: الجهل والأمية التي تعاني منها البلاد، إضافة إلى شحة الموارد الاقتصادية لليمن، يضاف إلى ذلك مشكلة الزيادة السكانية المطردة.

مصادر الفلسفة التربويـة في اليمن

تستمد الفلسفة التربوية أسسها ومبادئها من المصادر الآتية :

1. القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة .
2. الدستور والقوانين النافذة .
3. خصائص المتعلم واحتياجاته وطموحه .
4. طبيعة المجتمع واحتياجاته وطموحه .
5. البحث العلمي ونواتجه .
6. البنية المعرفية وخصائصها .
7. التراث اليمني والعربي والإسلامي والإنساني المتفق مع ثوابت المجتمع اليمني .
8. خصائص العصر والتقدم العلمي .

مراجع الوحدة الثانية:

1.أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، ط4، 2002م، عالم الكتب

2.أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1972م

3.إسحاق أحمد الفرحان وزميلاه: المنهج التربوي بين الأصالة والمعاصرة،ط1، عمَّان الأردن، دار الفرقان ودار البشير، 1984م

4.دستور الجمهورية اليمنية.

5.ستيفان كولييني: الحديث عن مصطلح الثقافة، ترجمة: عمر عطاري، الثقافة العالمية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، العدد (14) السنة الحادية والعشرون، سبتمبر – أكتوبر 2002م

6.سعيد إسماعيل علي: مركزية القضية التربوية في فهم واقع الأمة وأسباب تخلفها، مجلة إسلامية المعرفة، مجلة فكرية فصلية محكمة يصدرها المعهد العالي للفكر الإسلامي، السنة الثامنة، العدد 39، صيف 2002م

7.عباس محجوب: أصول الفكر التربوي في الإسلام، ط1، 1987م

8.عبد السلام عبده قاسم المخلافي: الثقافة الإسلامية والقضايا المعاصرة، 2009م، صنعاء، مكتبة مركز الصادق

9.عبده المطلس: المناهج التعليمية وواقعها في اليمن، 1996م، صنعاء، المنار للطباعة وخدمات الحاسب

10.علاء عبد الهادي: الأمن الثقافي العربي أسئلة وتأملات نظرية، شئون عربية، مجلة قومية فصلية، تصدرها الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، العدد (112) شتاء 2002م.

11.علي أحمد مدكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، 2001م، القاهرة، دار الفكر العربي.

12.فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، ط5، 1981، دار العلم للملايين

13.كمال صلبيا: المعجم الفلسفي

14.كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط3، 2006م، القاهرة، عالم الكتب

15.محمد عبد القادر عبد الغفار: المدخل لعلم نفس التعلم، القاهرة، دار النهضة العربية

16.وليد عبد اللطيف هوانة: المدخل في إعداد المناهج الدراسية، 1988م، الرياض دار المريخ للنشر.

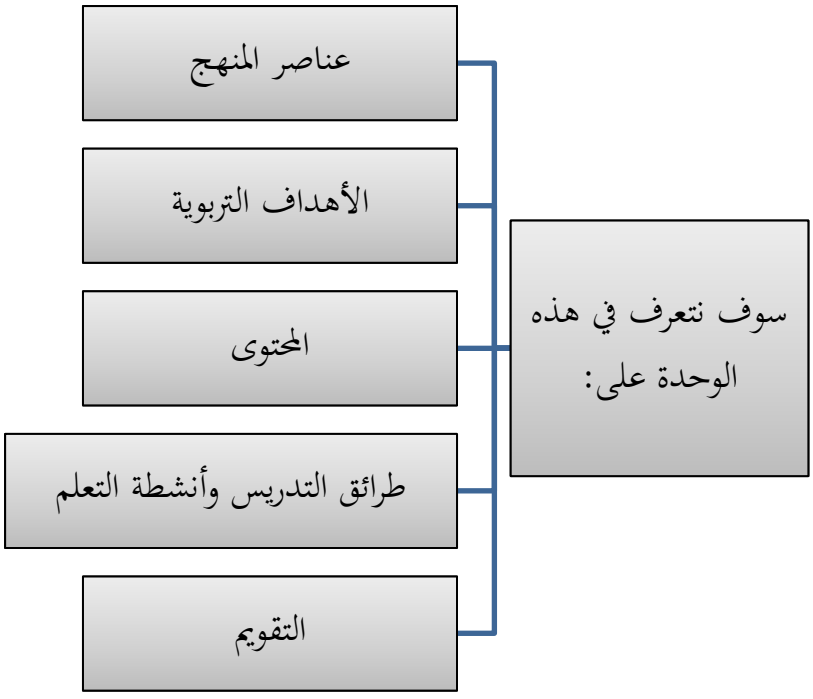
الوحدة الثالثة

مكونات المنهج

يتوقع من الدارس بعد دراسة الوحدة أن يكون قادراً على أن:

أهداف الوحدة

1. يعدد العناصر التي يتكون منها المنهج التربوي.
2. يذكر تعريفا للهدف التربوي.
3. يبين أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية للمنهج المدرسي.
4. يشرح أهم المعايير لاختيار الأهداف التربوية.
5. يتمكن من صياغة الأهداف التربوية.
6. يعدد خصائص الهدف الجيد.
7. يذكر أنواع الأهداف التربوية.
8. يبين طبيعة كل مجال من مجالات الأهداف التربوية .
9. يوضح المقصود بالمحتوى الدراسي.
10. يحدد مراحل اختيار المحتوى الدراسي ومعايير الاختيار والتنظيم للمحتوى.
11. يسرد مراحل عملية التدريس وطرائقها.
12. يذكر معايير اختيار أنشطة التعلم.
13. يعطي تعريفا شاملا للتقويم التربوي.
14. يقارن بين أنواع التقويم الثلاثة .
15. يحدد أشكال التقويم التربوي.


سوف نتعرف في هذه الوحدة على:
عناصر المنهج
الأهداف التربوية
المحتوى
طرائق التدريس وأنشطة التعلم
التقويم

مكونات المنهج

يتكون المنهج من أربعة عناصر رئيسة ترتبط ببعضها ارتباطا عضويا، وهذه العناصر الأربعة هي :

١ – الأهداف التربوية.

٢ – محتوى المنهج.

٣ – طرق التدريس وأنشطة التعلم.

٤ – التقويم.

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

وبهذا فإن مكونات المنهج التي تتناولها هذا الوحدة تنحصر فيما يلي:

أولا: الأهداف التربوية:

سوف يتم تناول الأهداف من خلال النقاط الآتية:

تعريف الهدف:

جاء في المعجم الوجيز: الهدف الغرض، توجه إليها السهام ونحوها. والمرمى في كرة القدم، وإصابة المرمى.

وهناك عدة تعريفات عند التربويين للهدف، منها أنه "غرض يراد الوصول إليه، وقد يكون عاما كأغراض التربية أو المرحلة التعليمية، وقد يكون خاصا كأغراض وحدة تعليمية أو درس معين".

و يقصد بالأهداف النتاجات التعلمية الكبرى المخططة التي يسعى المجتمع والنظام التعليمي والمدرسة إلى مساعدة المتعلم إلى بلوغها بالقدر الذي تسمح به إمكانياته وقدراته.

ويعرف الهدف تربويا ـ أيضا ـ بأنه " إيصال ما نقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم، صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم. إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه".

فالهدف إذن هو وصف لنتاجات التعلم المتوقعة، والمخططة، من خلال المرور بالخبرات التعليمية التي يقدمها المنهج، ويسعى المعلم لإحداثها في المتعلم من خلال التدريس، بحسب قدرات المتعلم، وإمكانياته.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

تشتق الأهداف من أربعة مصادر أساسية هي:

1 . المجتمع:

يعد المجتمع أحد المصادر المهمة لاشتقاق أهداف التربية، من حيث فلسفته، وثقافته، ونوع الحكم فيه، وتوجهاته، وطموحاته؛ لأن التربية هي أداة الحفاظ على هوية المجتمع من جهة، والرقي به لمواكبة العصر من جهة أخرى.

2. المعرفة:

تمثل المعرفة (المادة الدراسية) أحد مصادر اشتقاق الأهداف من حيث طبيعتها، وبنيتها، وتنظيمها، وتوظيفها. وهناك وجهتي نظر فيما يتعلق

بالمعرفة، فالفكر التقليدي يراها هدفا في حد ذاته، في حين يراها الفكر التقدمي جزءا مكملا لحياة الفرد، فضلا عن أنها أداة للإعداد لحياة الكبار.

3. المتعلم

تعد طبيعة المتعلم، وخصائصه، وحاجاته، ونموه الكامل، والشامل، والمتوازن أحد المصادر المهمة لاشتقاق الأهداف.

4. الاتجاهات العالمية الحديثة في التربية وعلم النفس:

الاتجاهات العالمية الحديثة في التربية وعلم النفس، وآراء خبراء التربية وعلمائها، وما تقدمه هذه الاتجاهات، وهؤلاء الخبراء، من نظريات تربوية، تستشرف المستقبل، وتعمل على تسهيل عملية التعليم والتعلم، وتظهر أهمية هذه الاتجاهات في ضرورة مواكبة علوم العصر، ومتطلبات الحياة فيه.

ومن المهم التنبيه على ضرورة الاستفادة من الاتجاهات العلمية بما يتواءم مع هويتنا وشخصيتنا من ناحية، وما يتلاءم وطموح تطوير العملية التعليمية والتربوية من ناحية أخرى، وبما يحقق الإفادة وليس مجرد النقل، أو الوقوع في فخ التقليد غير المجدي.

أنواع الأهداف التربوية:

وللأهداف التربوية تقسيمات من حيث الشكل، ومن حيث المضمون، أما من حيث الشكل فهي تنقسم إلى الآتي:

1- أهداف تربوية عامة:

وهي أهداف غائية موجهه تشمل عدة مراحل تعليمية، ولا تخضع للقياس المباشر، ومنها تشتق سائر أهداف العملية التعليمية، وتعتبر بقية الأهداف جزءا منها وخادمة لها.

وبناء عليه فإن الأهداف العامة هي: شيء ما، لا يمكن الوصول إليه في الحاضر ... إنها غرض أو هدف يصاغ بطريقة تثير الخيال، وتعطي الناس بعض الشيء مما يريدون أن يعملوا من أجله.

والهدف العام هو وصف للتغير السلوكي المتوقع من المتعلم, نتيجة لاحتكاكه وتفاعله مع مضمونات وخبرات منهجية واسعة ومتنوعة.

ومن أهدف الأهداف العامة لمنهج التربية مثلا: "إعداد الإنسان الصالح القادر على المساهمة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله".

إن هذا هدف عام يمكن تحقيقه من خلال كل المناهج والدراسات الإسلامية.

وقولنا: إن الهدف من تعليم اللغة العربية هو "إكساب المتعلم القدرة على التعبير الواضح الجميل كلاما وكتابة" أو "تربية الملكة اللسانية لدى المتعلم" هذا هدف عام أيضا, ويمكن تحقيقه من خلال دراسة مناهج اللغة العربية المختلفة.

وهكذا، فإن الأهداف العامة إنما توضع للمناهج والبرامج والكتب الدراسية المختلفة، حيث تسهم المحتويات المختلفة والمتنوعة في تحقيقها، وهذه الأهداف يجب أن تكون في كل الأحوال واضحة ومحددة.

2- أهداف تعليمية خاصة بمرحلة أو مادة أو مقرر:

وهي أهداف أقل عمومية من أهداف التربية، وأكثر اتساعا من الأهداف الإجرائية، أي الأهداف التعليمية الخاصة بالدروس، أو بالخبرات التعلمية

التي تقدمها فرص التعلم. ومن أمثلتها: الأهداف الخاصة بالمرحلة الثانوية، أو أهداف مادة اللغة العربية.

3- أهداف تعليمية إجرائية:

تصف الناتج التعلمي الذي يستطيع المتعلم القيام به بعد تعرضه للموقف التعليمي (في حصة دراسية مثلا) ، ومروره بالخبرات التعليمية فيه، وهي الأهداف الأكثر تحديدا، والتي يرتجى من خلالها ظهور تغير ملحوظ، ومباشر في شخصية المتعلم، بما يحقق نموه في جوانب شخصيته المختلفة.

وتعتبر الأهداف التعليمية الإجرائية جزءا من الأهداف التربوية العامة، ومكملة للأهداف التعليمية الخاصة ومحللة لها.

أما تقسيم الأهداف من حيث المضمون، فلقد صنف "بنجامين بلوم" هذا النوع من الأهداف إلى ثلاثة أنواع، هي:

1. المجال المعرفي:

ويركز على الجانب السلوكي العقلي، الذي يضم القدرات، والحقائق، والمبادئ، والقواعد، والتعميمات، والنظريات، والعمليات المعرفية متدرجة المستويات، تأخذ ترتيبا تصاعدا يتدرج في صعوبته، ويبنى كل مستوى على المستوى الذي قبله.

ويشمل المجال المعرفي ستة مستويات، هي بحسب ترتيبها تصاعديا: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. وفيما يلي بيان ذلك:

أ. مستوى التذكر:

ويعني: القدرة على تذكر المعلومات، واستدعائها، ويعتمد على حفظ المتعلم المعلومات والمعارف عن ظهر قلب حتى ولو لم يدرك معانيها بشكل

واضح. ومن الأفعال التي تحدد أهداف هذا المستوى: يعدد، يكتب، يسمي، يعرف... .

ب. مستوى الفهم:

وهو إدراك معنى المادة التي يتعلمها التلميذ بحيث يفسر ما تعلمه، ويعيد صياغة المعارف، والمعلومات بلغته. ومن الأفعال التي تحدد أهداف هذا المستوى: يشرح، يفسر، يوضح، يبين، يعيد صياغة، يعطي أمثلة...

ج. مستوى التطبيق:

وهو توظيف المعلومات في مواقف جديدة، حيث يستخدم القواعد، والقوانين، والنظريات، والمفاهيم في مواقف تطبيقية عملية. ومن الأفعال التي تحدد أهداف هذا المستوى: يستعمل، يستخدم، ينفذ، يحل، يتعرف، يكتشف، يغير...

د. مستوى التحليل:

ويعني: تجزئ الموضوع إلى مكوناته الرئيسية، وتحديد العلاقة بين الأجزاء، وإدراك الأسس التنظيمية المستخدمة. ومن الأفعال التي تحدد أهداف هذا المستوى: يحدد أوجه الشبه والخلاف، يبين الدوافع، يصف فئات معينة، يفرق، يخطط، يحدد الأسباب...

هـ. مستوى التركيب:

ويقصد به: ترتيب وتجميع المعلومات في كل متكامل جديد له معنى ودلالة، ويمكن أن يظهر الابتكار، والإبداع في هذا المستوى. ومن الأفعال التي تحدد أهداف هذا المستوى: يركب، يصمم، يطور، ينشئ، يضع عنوانا، يقترح اسما، يكتب موضوعا... .

و. مستوى التقويم:

وهو اتخاذ قرارات في ضوء بيانات، ومعايير معينة، ويظهر التقويم في صورة أحكام، وتذوق، وأحكام، وموازنة، وتقدير. ومن الأفعال التي تحدد أهداف هذا المستوى: يعلل، يفاضل، ينقد، يقيم، يوازن، يحكم... .

2- المجال الوجداني:

ويعنى بتنمية مشاعر المتعلم، وتطويرها، ويعمل على بناء القيم، وتمثلها، في صورة سلوك قيمي يميز شخصية الفرد، وفلسفته في الحياة.

ويمكن تصنيف المجال الوجداني في ست مستويات، هي: الانتباه، والتقبل، والاهتمام، وتكوين الاتجاه، وتكوين النظام القيمي، والسلوك القيمي، وفيما يلي شرح لذلك:

أ. مستوى الانتباه:

ويقصد به جذب انتباه المتعلم عن طريق الحواس، بما يثر فضوله، ورغبته في معرفة المزيد عن هذا المثير، والاحتفاظ بهذا الانتباه ضروري لحدوث التعلم المطلوب. ومن الأفعال التي تستخدم في توضيح أهداف هذا المستوى: يستمع بيقظة، ينتبه، يتابع، يركز على، يصغي، يلاحظ، يحس، يشعر.

ب.مستوى التقبل أو الاستجابة:

ويقصد به التصرف الذي يقوم به التلميذ تجاه الظاهرة التي أثارته، من خلال المشاركة الحية، وتدرج الاستجابة في هذا المستوى من كونها استجابة مفروضة على المتعلم، أو ذاتية طوعية. ومن الأفعال التي تستخدم في بيان

أهداف هذا المستوى: يستجيب، يبادر، يتقبل، يطيع، يجيب بحرية، يشترك في، يناقش، يبدي استعدادا، يوافق على ... .

ج. مستوى الاهتمام:

يتجاوز المتعلم في هذا المستوى الانتباه، والاستجابة، إلى إبداء الحرص، وإظهار الرغبة في تعرف الظاهرة التي أثارته، وصرف جزء من وقته، وجهده في بعض الأعمال المرتبطة بها طواعية، سواء داخل المدرسة، أو خارجها. ومن الأفعال التي تستخدم في التعبير عن أهداف هذا المستوى: يشارك، يثير نقاطا جديدة، يشترك طواعية، يعتني ب، يبدي اهتماما ب، يتعاون في، يتطوع للقيام بعمل ما، يقرأ حول الموضوع، يجمع مادة علمية حول الموضوع ... .

د. مستوى تكوين الاتجاه:

يهتم هذا المستوى بإدراك المتعلم للموضوع أو الظاهرة المدروسة، وتقديرها تقديرا ذاتيا، بحيث يتجلى ذلك في سلوكه المتكرر، بصفة تتسم بالثبات، والاستمرارية في عدد من المواقف المختلفة على مستوى معين من الانفعال يطلق عليه اتجاه. وتكوين الاتجاه هو الأساس الذي يبنى عليه تكوين القيم، وفيه يستطيع المتعلم تقديم وجهة نظره حول الموضوع بجرأة وشجاعة، والدفاع عنها أمام الرأي المخالف قولا وعملا. ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى: يختار بحرية، يمارس بحماس، يتبنى فكرة، يظهر ولاء ل، يبذل مجهودا، يبادر ب، يدافع عن، يفضل ...

هـ. مستوى تكوين النظام القيمي:

وفي هذا المستوى يتقوى الاتجاه ويصل إلى حد الإيمان به، والسلوك الدائم إزاءه، ويرتبط الانفعال في هذا المستوى بتكوين القيم، ولا بد أن تستقر هذه القيم في ذات الإنسان بشكل سوي، يقبله ويرتضيه، وأن يحدد مكانة كل قيمة في نسق قيمي، يحدد سلوك الفرد. ومن الأفعال التي تستخدم في بلورة أهداف هذا المستوى: يفاضل، يصنف، يرتب تبعا للأهمية، يوائم ويكيف، يعدل ويطور، يبرر ... .

و. مستوى السلوك القيمي:

هذا المستوى هو أعلى مستويات المجال الوجداني، حيث تتكامل في هذا المستوى الأفكار، والاتجاهات، والمعتقدات، والقيم، ويثبت النظام القيمي، ويصدر عنه سلوك الفرد وطبيعة شخصيته، وفلسفته في الحياة. ويكرره بصورة ثابتة ومستمرة بما يمكن من التنبؤ به، وتوقعه قبل حدوثه. ومن الأفعال التي تستخدم في تحديد أهداف هذا المستوى: يسلك، يتصرف، يواظب، يحافظ على، يدافع عن، يتطوع لـ ... .

3- المجال المهاري:

يرتبط هذا المجال بالمهارات الحركية، نتيجة لما يمر به المتعلم من خبرات تعليمية، ويشمل استخدام الحركات، والعضلات، والأنشطة؛ لأداء عمل محدد، ويشمل كل ما يتصل بالمهارات الجسدية والعضلية. وتتدرج أهداف المجال المهاري، من حيث السهولة والصعوبة في المستويات التالية: الملاحظة، والتقليد، والتجريب، والممارسة والإتقان، الإبداع. ويبنى كل مستوى على المستوى السابق له.

ويمكن توضيح هذه المستويات على النحو الآتي:

أ. مستوى الملاحظة:

تعد الملاحظة أساس تكوين المهارة، وتتطلب من المتعلم القدرة على الملاحظة الواعية الدقيقة للمهارة المطلوبة، وتفاصيلها الدقيقة؛ لكي تتكون المهارة لديه بشكل سليم. ومن الأفعال التي تستخدم في تبيين أهداف هذا المستوى: يراقب، يلاحظ، يشاهد، يتابع، يتبين... .

ب.مستوى التقليد:

وفي هذا المستوى يقوم المتعلم بأداء عمل ما، أو جزء منه متبعا خطوات معلمه تماما، ويقوم بتقليد الخطوات نفسها في إنجاز ما يطلب منه؛ لتعلم المهارة. ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى: ينقل، يعيد، يقلد، يحاكي، يكرر، ينسخ... .

ج. مستوى التجريب:

وهنا يبدأ المتعلم في تنفيذ المهارة بشيء من الحرية والتعرف، أي أنه يجرب عمل أشياء لم يرها منفذة أمامه، وتقل تدخلات المعلم في عمل الطالب أثناء الإشراف عليه. ومن الأفعال التي تستخدم في تحديد أهداف هذا المستوى: يؤدي، يجرب، يعمل، ينفذ، يحاول، يحدد... .

د. مستوى الممارسة:

وفي هذا المستوى يبدأ تكوين المهارة، ويكون أداء المتعلم سلسا وتلقائيا؛ لأن تكوين المهارة يعتمد تكرار الممارسة بدقة، بدون تغييرات جذرية في أدائها. ومن الأفعال التي تستخدم في تحديد أهداف هذا المستوى: يعمل بدون إشراف، ينتج كميات، يعمل بثقة، يعمل بكفاءة ... .

هـ. مستوى الإتقان:

مستوى الإتقان هو الذي يدل على تكون المهارة فعلا، ويتسم فيه أداء المتعلم بالسرعة في العمل، وإتقانه، والسهولة في أدائه. ومن الأفعال التي تستخدم في التعبير عن أهداف هذا المحتوى: يجيد، يتقن، يحسن عمل، ينتج بسرعة أو بكثرة، يعمل بثقة ... .

و. مستوى الإبداع:

الإبداع هنا هو إبداع حركي، ويعني قدرة المتعلم على تطوير الأداء، أو إحداث نماذج حركية يبتكرها؛ لمواجهة مشكلة معينة، أو التناغم مع موقف جديد. وتنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل للمهارة، ومن الثقة في النفس؛ بحيث يجرؤ الفرد على الخروج عن المألوف، والإقدام على ابتكار شيء جديد ... شيء فيه حداثة، وفيه فن، ويعبر عن قدرة خلاقة.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى: يبتكر، يصمم، يشيد، يبني، يطور، يؤلف، يكون... .

الصياغة الجيدة للهدف التعليمي السلوكي:

مكونات صياغة الهدف الجيد هي: أن + فعل سلوكي + المتعلم + مصطلح المادة + معيار الأداء المقبول.

مثل: أن يقرأ المتعلم سورة الفاتحة بدون أخطاء في قراءته.

معايير جودة الأهداف التربوية:

وسواء كانت الأهداف عامة أو خاصة فإنها يجب أن تتوافر فيها المعايير التالية:

1- الوضوح:

يجب أن تكون الأهداف العامة والخاصة للمنهج محددة تحديدا واضحا؛ بحيث لا يكون هناك اختلاف في تفسيرها؛ ومن ثم في اختيار الخبرات أو المحتويات التي تتحقق من خلالها.

والهدف الخاص يكون واضحا ومحددا إذا توفرت فيه الشروط التالية:

1- أن يمكن ملاحظة الهدف التدريسي الخاص في أثناء تحقيقه وفي نتائجه وبذلك يمكن تعديل وتطوير العملية التربوية.

2- أن يمكن قياس الهدف التدريسي؛ لأن ذلك يساعد على قياس مدى تحقيقه، أو مدى تعلم التلميذ وتعديل سلوكه.

3- أن يتضمن الهدف التدريسي الخاص ما يعرف بالحد الأدنى للأداء، حيث إن ذلك يساعد في قياس مدى تعلم التلميذ وتحقق الهدف فيه.

2- الشمول:

والشمول يعني كل جوانب النشاط الإنساني، المعرفي والوجداني والحركي، كما يشمل أيضا كل جوانب النفس الإنسانية: العقلية، والوجدانية، والجسمية.

3- التكامل:

إن تكامل أهداف منهج التربية، يعتمد على أساسين هما:

1- تكامل جوانب النفس الإنسانية، فالأهداف يجب ألا تركز على العقل دون الجسم أو الشعور والوجدان أو العكس، فإن ذلك يحدث الخلل وعدم التوازن في النفس.

2- تكامل جوانب المعرفة الإنسانية، وهذا يتطلب أن تكون أهداف منهج التربية مشتملة على الجانب المعرفي في الخبرة الإنسانية، وعلى الجانب الوجداني، وعلى الجانب الحركي .

4- مراعاتها لحقوق الإنسان:

فيجب أن تراعى الأهداف التربوية الفرد كعضو في المجتمع، وأن تحترم حقوقه السياسية والاقتصادية والثقافية.

5- أن تتمشى مع الاتجاه الديمقراطي:

والأهداف التربوية الجيدة يمكن أن تشتق فقط من الأيديولوجية الديمقراطية، فالنظام الديمقراطي هو الذي يراعى الحاجات الإنسانية الأساسية، ويحترم كرامة الفرد وملكيته الشخصية، وتعطى له الفرصة المتكافئة مع الآخرين ليطور نفسه، وتتاح له الفرصة ليسهم في تطور الآخرين، وتكون الحكومة مسئولة عن تلبية رغبات أفراد المجتمع، كما يتمتع فيه الفرد بحرية التفكير، والحديث، والكتابة، والقراءة.

6- أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع:

ويجب أن تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بالمجتمع، فلا بد أن تعكس القيم السائدة بالمجتمع، وأن تكون صادقة لمستقبل المجتمع، ولكن عندما يكون التغير سريعًا في المجتمع فإن الأهداف التي توضع لتناسب فترة مستقبلية معينة سوف تصبح غير وثيقة الصلة بالمجتمع نتيجة التغير السريع، ولذلك يجب أن يوضع هذا في الاعتبار .

ولهذا فإنه ليس من الضروري فقط أن تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بالحاجات الحالية للمجتمع، ولكن أيضًا ينبغي أن تجرى بعض المحاولات التي تهدف إلى التنبؤ بالحاجات المستقبلية لهذا المجتمع.

7- أن تلبى الحاجات الشخصية للمتعلمين:

وينبغي أن يعرف المسئولون عن المناهج الحاجات الأساسية للأفراد، وأن يعملوا على ربط هذه الحاجات بالأهداف التي سيتم تقويمها، وعليهم أن يميزوا بين الحاجات اللازمة لمجموعات خاصة من الأفراد، وبين الحاجات المشتركة بين جميع أفراد المجتمع، فالمتعلم يحتاج إلى أن ينمو ويطور نفسه وفقًا لمعدلاته الشخصية في النمو والتطور ويحتاج إلى بعض الحاجات الأساسية خلال فترة نموه المختلفة، ويحتاج جميع أفراد المجتمع للأمان، والتلميذ على وجه الخصوص يحتاج إلى الشعور بالأمان من جانب أبويه ومن جانب الآخرين .

وعلى وجه العموم هناك نوعان من الحاجات ينبغي على واضعي المناهج أن يراعوهما، وهما:

النوع الأول: يتمثل في حاجات الإناث التي تتصل بالجوانب السيكولوجية للفرد، أما النوع الآخر : فهي الأشياء التي تحتاجها مرحلة الرشد.

8- التوازن:

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

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

ثانيا: المحتوى:

المحتوى هو الشكل الذي يظهر به المنهج كشيء مادي ملموس، ويعد المحتوى ترجمة عملية للأهداف التعليمية، والمحتوى هو العنصر الثاني من مكونات المنهج وهو يرتبط مع بقية المكونات بعلاقة تأثير وتأثر.

إن إحدى المهام الكبيرة في بناء المنهج هي: "اختيار مقرر الدراسة المناسب، واختيارات الخبرات؛ إذ أن مدى التعليم، وتحصيل الأهداف التربوية تعتمدان على الاختيار الدقيق لمواد التعلم وخبراته".

وفي حقيقة الأمر فإن اختيار محتوى المنهج يحتاج تكاتف الجهود من قبل المتخصصين الأكاديميين في المادة العلمية، والمعنيين بشئون التربية، وخبراء التربية والاختصاصيين فيها؛ ليتلاءم المحتوى مع الأهداف التربوية وحاجات المتعلمين والتطور المعرفي وتطلعات المجتمع، ويلبي احتياجات السوق، واتجاهات التربية المعاصرة، وكل ذلك في إطار يحفظ هوية الأمة وتنشئة الأجيال عليها.

مفهوم المحتوى:

يعرف المحتوى بأنه: "مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان، وحاجات الناس،

التي يحتك المتعلم بها، ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيها".

ومن المهم التأكيد أنه "لا يمكن الفصل بين المحتوى وعمليات التعليم والتعلم، وبين المعرفة والعملية المصاحبة لها، فالعلاقات بين هذه المتغيرات هي علاقة جدلية تحكمها الأطر البيئية والثقافية المحددة".

والجدير ذكره أن المحتوى يتأثر بنوع النظرة إلى المنهج فإن كانت نظرة تقليدية ضيقة فإن تأثيرها يكون سلبيا، وإن كانت نظرة تقدمية شاملة (المفهوم الواسع للمنهج) فإن تأثيرها على المحتوى يكون إيجابيا.

دواعي اختيار المحتوى:

وتوجد مجموعة من العوامل تحكم اختيار محتوى المنهج، تتمثل في العوامل الآتية:

- الانفجار المعرفي والزيادة الهائلة في كمية المعرفة المتاحة تحتم الاختيار الدقيق للمحتوى.
- التغيرات الاجتماعية السريعة تجعل اختيار المحتوى في ضوء حاجات المتعلمين أمرا لا مفر منه.
- الفروق الفردية بين الطلاب، فعدم التجانس الواضح بين الطلاب يتطلب تكييف المنهج بحيث يتلاءم مع التباين الواسع في الميول والقدرات.
- التغيرات السريعة التي حدثت في المجتمع المحلي والعالمي، مثل الديمقراطية، والتعددية السياسية، والانفتاح العالمي.

ويضيف بعض الباحثين أسبابا أخرى، تتمثل في:

- قصر المدة التي يقضيها المتعلم في المدرسة.
- تمكين المتعلم أن يعلِّم نفسه باستمرار، فالمتعلم لن يقضي عمره كله في المدرسة، فلابد أن يستقل بتعليم نفسه بنفسه، وهذا إنما يتأتى إذا قدم محتوى المنهج المفاهيم الرئيسة في كل مادة، وفق حقائقها الأساسية، ومنهجها في دراسة الظواهر التي تعنى بها وتقع في نطاق بحثها، فدراسة اللغة تختلف عن دراسة الكيمياء. فإذا تمت سيطرة المتعلم عليها أمكن أن يستقل بنفسه في دراستها مستعينا بما تعلمه من القوانين والمبادئ ومناهج الدراسة.
- للتعليم أثر ينتقل، فهناك انتقال لأثر التدريب، فالتدرب على قيادة سيارة يمكن المتعلم من قيادة سيارة أخرى، ورغم تحفظات علم النفس على أثر التدريب إلا أن انتقال أثر التدريب أمر لا يمكن إنكاره. بشرط أن يحسن اختيار المحتوى وأن تراعى الشروط التي يذكرها علماء النفس لضمان انتقال أثر التعلم المطلوب.

طرق اختيار المحتوى:

يتم اختيار المحتوى يتم بطرائق ثلاث:

- الطريقة الأولى: تعتمد على تحديد حاجات الدارسين ومشكلاتهم، والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم، وفي ضوئها يتم اختيار المحتوى، بما يحقق ذواتهم وفق ما فطرهم الله عليه ذكورا وإناثا.
- الطريقة الثانية: وهي التي تهتم بتحديد مطالب المادة التعليمية، أكثر من حاجات الدراسين. (الترتيب المنطقي للمادة).
- الطريقة الثالثة: هي طريقة اختيار المحتوى عن طريق الخبراء في كل مجال

من مجالات المعرفة.

ويرجح الدكتور علي مدكور أفضلية الطريقة الأولى، مع الاستعانة بالطريقتين الأخريين، ويرى أن الخبراء هم أهل الذكر (الاختصاص في مجالهم) عملا بقوله تعالى: {فَاسْأَلُواْ أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ} (43) سورة النحل.

معايير اختيار المحتوى:

تعترض عملية اختيار المحتوى مجموعة من الصعوبات؛ تتمثل في انتقاء ما يقدم للتلميذ من المعلومات والخبرات؛ فكل مادة لها مجالاتها، وفي كل مجال محاور، وما يتضمنه كل محور من حقائق ومعارف ومبادئ وقوانين، وهذه الصعوبات تجعل من اختيار المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف الموضوعة أمرا صعبا.

ومع ذلك فقد وضع علماء التربية عددا من المعايير الأساسية لاختيار المحتوى يمكن إجمالها في الآتي:

1) **ارتباط المحتوى بالأهداف:**

بمعنى أن يستهدف المحتوى تحقيق الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة بكل مادة دراسية في صف دراسي معين، فإذا كانت الأهداف تخضع عند اختيارها لعوامل متشابكة كالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى طبيعة المتعلم وخصائص نموه واستعداداته وحاجاته. فإن المحتوى ينبغي أن يكون ترجمة صادقة لهذه الأهداف وذلك بمراعاة موضوعاته لكل العوامل التي تحدد هذه الأهداف، ومن هنا أصبح ارتباط المحتوى بالأهداف من أهم المعايير التي نحكم بها على مدى صحة المحتوى

الدراسي، فكلما كان المحتوى مراعيا للأهداف بجميع جوانبها – معرفية ووجدانية ومهارية – كان الارتباط بينهما قويا

2) **صدق المحتوى:**

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

3) **حداثة المحتوى:**

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

وحاضر المجتمع اليوم يعانى من العديد من المشكلات المعاصرة كالتطرف والإرهاب والتعصب والإدمان والتيارات الفكرية الوافدة والمخالفة لعادتنا وقيمنا .. وحداثة المحتوى تفرض عليه إلا يغفل هذه المشكلات إنما ينبغي أن يعكسها ويعالجها بأسلوب علمي وبتربية سلوكية منهجية.

4) ملاءمة المحتوى لمستوى التلاميذ:

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

5) اتصاف المحتوى بالعمق:

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

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

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

تنظيم المحتوى:

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

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

1- التنظيم السيكولوجي (النفسي): ويقصد به وضع خبرات محتوى المنهج وترتيبها وفقًا لخصائص نمو التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، فالمحور الأساسي الذي يدور حوله هذا التنظيم هو الفرد المتعلم، ومن ثم فخبرات المحتوى وفق هذا التنظيم لا تفرض على التلاميذ فرضًا من قبل الكبار وأصحاب الخبرة إنما تختار وتنظم في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصائص نموهم.

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

معايير تنظيم المحتوى:

من الضروري جدا اختيار التنظيم المناسب لعرض المحتوى المختار وفق معايير معينة تسمى معايير تنظيم المحتوى وهى كالآتي:

أ – التتابع:

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

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

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

ب – الاستمرار:

يقصد بالاستمرار هنا استمرار العلاقة الدراسية بين العناصر الرئيسية لمحتوى المنهج، فبعد أن تنظم الموضوعات في صف دراسي معين وليكن الصف الأول الابتدائي، ينظر إلى موضوعات الصف الثاني ومدى علاقتها بما قدم في الصف الأول أي أن الاستمرار هو أن تكون الموضوعات المقدمة في صف لاحق مرتبطة عضويًا وفكريا بالموضوعات المقدمة في الصف السابق. ويرى خبراء المناهج أن الاستمرار يحقق النمو لدى التلاميذ، ويخلق دائمًا الحافز للتعلم، ويمنع الملل، ويوفر الجهد والوقت والمال، وبصفة عامة فإن الاستمرار في تقديم الموضوعات يؤدى إلى تنمية الفكر والمعارف، وينمى في ذات الوقت شخصية المتعلم، ويعني كذلك أن تكون الموضوعات المقدمة في الصف اللاحق استمرارًا لما يقدم في الصف السابق، وتنمية لها، لا تكرارًا أو لغوًا.

ج – التكامل:

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

ويأتي الاهتمام بالتكامل وجعله معيارًا من معايير تنظيم المحتوى للتغلب على المآخذ التي تواجه تقديم المعرفة بصورة مجزءة ومفتتة حيث يؤدى هذا إلى ضعف واضح في البناء المعرفي للمتعلم وبذلك لا يتضح لديه صورة

العلوم الإنسانية ولا علاقات بعضها مع البعض، ولعلاج ذلك كان الاهتمام بالتكامل باعتباره معيارًا من معايير تنظيم المحتوى.

المحتوى ومجتمع المعرفة:

إن الوصول إلى مجتمع التعلم الزاخر بالمعرفة يستوجب توافر نوعية تربوية جديدة يستوجبها مجتمع المعرفة، وتمليها ضرورات اقتصاد المعلومات، لذلك فإنه ولابد من إرساء جملة من التحولات التعليمية التي تستهدف توفير هذه النوعية التربوية المطلوبة.

فالمستقبل يستلزم مواصلة الجهد في هذا الاتجاه، حيث تتمثل أبرز التحولات التعليمية، دخولا إلى المستقبل، وهي:

- التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة.
- التحول من ثقافة الاجترار والتكرار إلى ثقافة الإبداع والابتكار.
- التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم.
- التحول من ثقافة القهر إلى ثقافة المشاركة.
- التحول من ثقافة الاستهلاك إلى ثقافة الإنتاج.
- التحول من أسلوب القفز إلى النواتج إلى أسلوب معاناة العمليات.
- التحول من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات.
- التحول من التعليم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة.

المحتوى والإعداد للمهن والحرف:

ومحتوى منهج التربية الإسلامية ترتبط فيه النظرية بالتطبيق، والقول بالعمل، وذلك انطلاقا من أن الدين الإسلامي لا يفرق بين المثال والواقع، لأن مثله موضوعة بحيث يمكن تطبيقها في الحياة: {لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا}

[البقرة: 286] ، {فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ وَاسْمَعُوا} [التغابن: 16] ، وعلى هذا فالإسلام ليست فيه تلك الفجوة المعهودة بين المثال والواقع، أو بين النظرية والتطبيق كما يعبر عنها في أوروبا.

لا بد إذن أن يكون محتوى المناهج الدراسية –إذا أردنا أن تكون مناهجنا في الشكل والمضمون– نظرية وعملية معا، لا نظرية فقط، وأن توجد في مدرسة البنين "ورشة" أو "معمل" أو "مختبر" لتدريب المتعلمين فيها، وربط الأفكار النظرية بتطبيقاتها العلمية، وأن توجد في مدرسة البنات "بيت" يدرن شأنه ويدبرن أموره، بالإضافة إلى كل الخبرات التي تعدهن للقيام بأعباء الزوجية وتربية الأطفال على خير وجه.

ويجب أن يشتمل محتوى منهج التربية الإسلامية على مواد كسب المهارة، وتعلم الصناعات المختلفة، والإعداد للحياة العملية والعمل الجاد، الذي يعين الإنسان على عمارة الأرض بمقتضى منهج الله، كما يشتمل على مواد ترقية الوجدان، وإبراز دقة الله في الخلق كالآداب والفنون والموسيقى, وزخرف الخط, وغير ذلك من الفنون.

لقد وضع الإسلام دستورا شاملا للعمل هو جزء من محتوى منهج التربية، فسواء كان العمل يدويا أو عقليا أو فنيا فالخبرة والمهارة فيه مطلوبة، فالمجتمع يحتاج إلى العامل الماهر كما يحتاج إلى الطبيب الماهر يقول الرسول –صلى الله عليه وسلم: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" , "رواه أبو يعلى والعسكري". ويقول: "من أمسى كالا من عمل يده أمسى مغفورا له" , "أخرجه الطبراني". ويقول: "إن الله يحب المؤمن المحترف" , "أخرجه الطبراني والبيهقي". ويقبل الرسول –صلى الله عليه وسلم– يدا

تورمت من كثرة العمل ويقول: "هذه يد يحبها الله ورسوله"، كما روي أنه -صلى الله عليه وسلم- قال: "الحرفة أمان من الفقر".

وقد تعلم نوح صناعة السفن، إذ أمره الله بصنعها في قوله: {وَاصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا وَلا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُمْ مُغْرَقُونَ، وَيَصْنَعُ الْفُلْكَ وَكُلَّمَا مَرَّ عَلَيْهِ مَلَأٌ مِنْ قَوْمِهِ سَخِرُوا مِنْهُ قَالَ إِنْ تَسْخَرُوا مِنَّا فَإِنَّا نَسْخَرُ مِنْكُمْ كَمَا تَسْخَرُونَ} [هود: 37، 38] وكانت النتيجة أن نجا نوح ومن آمن معه في السفينة التي صنعها، وغرق الباقون.

وقد علم الله نبيه داود مهارة الحدادة وصناعة الدروع الحربية: {وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَكُمْ لِتُحْصِنَكُمْ مِنْ بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنْتُمْ شَاكِرُونَ} [الأنبياء: 80] ، ويقول في شأن داود أيضا: {وَأَلَنَّا لَهُ الْحَدِيدَ، أَنِ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ} "دروع واسعة سابغة واقية" {وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ} "أي: اجعله بقدر يناسب المهمة التي عمل من أجلها" {وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ} [سبأ: 10، 11] ، وكان الرسول -صلى الله عليه وسلم- يجيد مهنة التجارة، كما اشتغل بالرعي.

من كل ما سبق يتضح لنا ضرورة اهتمام محتوى منهج التربية بالعمل يدويا كان أو عقليا أو فنيا، وبالإتقان فيه، وبضرورة اشتمال محتوى منهج التربية على مواد كسب المهارة وتعلم الصناعات، وإتقان المهارات على اختلاف أنواعها، وبما يتفق مع قدرات المتعلمين واستعداداتهم.

ثالثاً: طرق التدريس وأنشطة التعلم:

عملية التدريس وطرائقها:

عملية التدريس هي نظام أو نسق يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرس بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معينة، أي: إن التدريس نشاط هادف يرمي إلى إحداث تأثير في شخصية التلميذ وأنه وسيلة، أما الغاية فهي التعلم أو تعديل سلوك التلاميذ تعديلا يساعد على نموهم المتكامل, ويستند هذا التصور على عدة مسلمات، أهمها:

1- أن الكون كله كتاب مفتوح لمنهج التربية لينهل منه، فجميع الطرائق والأساليب والوسائل المشروعة التي تمكن المربي من تحقيق أهداف منهج التربية بالحق والعدل، هي طرائق وأساليب سليمة، ويمكن إتباعها، سواء الموجود منها الآن، وما سوف يوجد فيما بعد.

2- أن التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة، تتألف من مدرس وتلميذ ومادة تعليمية أو خبرة تربوية, يحاول الأول أن يحدث من خلالها تأثيرا في الثاني.

3- أن التدريس سلوك اجتماعي لا ينشأ من فراغ، وأنه لا بد من وجود تفاعل بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ والمادة التعليمية أو الخبرات التربوية، ومن هنا تظهر أهمية الدقة في اختيار المحتوى والخبرات التربوية المناسبة، وأيضا الدقة في اختيار الطريقة أو الطرائق المناسبة.

4- أن التدريس سلوك يمكن ملاحظته وقياسه، وبالتالي يمكن ضبطه وتقويمه وتحسينه، ومن هنا فإننا نميل إلى اعتبار أن التدريس علم وفن, وأن المدرس الكفء يصنع ولا يولد.

5- أن التدريس يشتمل على بعد إنساني يتمثل في التفاعل بين المدرس والتلاميذ، وأن المدرس لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية مهما ارتفعت درجة كفاية هذه الآلة، ولذلك فإن ما يعرف بالوسائل التعليمية إنما هي أدوات معينة وليست بديلة.

6- أن التدريس عملية ديناميكية فيها حركة وتفاعل وتأثر وتأثير وثقة، فالمدرس يسلم بأهمية تلميذه وضرورة مشاركته في الموقف التعليمي، والتلميذ يسلم بقدرة أستاذه على التأثير ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية.

7- أن التدريس عملية اتصال، وأن وسيلتها الرئيسية هي اللغة، أي: إن المدرس يتعين عليه أن يستخدم لغة ما لتوصيل رسالة معينة إلى مستقبل معين.

8- أن عملية التدريس ليست فقط ما يقوم به المدرس داخل الفصل، وإنما هي عملية تتضمن أنشطة كثيرة قبل وأثناء وبعد لقاء المدرس مع التلاميذ.

مراحل عملية التدريس:

ويمكن تقسيم عملية التدريس إلى ثلاث مراحل رئيسية هي:

أ- مرحلة التخطيط أو ما قبل التفاعل.

وهي مرحلة النشاط الذهني الذي يهدف إلى تحديد الأهداف واختيار أفضل السبل لتحقيقها، فهي مرحلة خالية من التفاعل؛ وذلك لأنها تتم خارج الفصل, كما أنها تمثل نشاطا منطقيا مقصودا, يبدو فيه الموقف التدريسي على أنه موقف سهل ومنسجم الحلقات.

ب– مرحلة التنفيذ أو التفاعل.

وتبدأ بمواجهة المدرس بتلاميذه؛ ولذلك فهي مرحلة تفاعل حي، وهي مرحلة سريعة بأحداثها, وما كان يبدو منطقيا في مرحلة التخطيط يصبح موقفا سيكولوجيا معقدا.

جـ– مرحلة ما بعد التنفيذ أو مرحلة المتابعة.

فإن المدرس يحاول فيها أن يقف على مدى تأثيره في التلاميذ, وبالتالي فإنه يكون نظرة دقيقة على مدى فاعلية التدريس, ويحاول أن يستفيد بهذه المتابعة في عملية التدريس.

طرائق التدريس:

تتعدد طرائق التدريس لتشمل الطرق العامة التي يمكن ممارستها عند تدريس أي مادة، كما تشمل الطرق الخاصة التي تخصص لتدريس مادة من المواد أو فرع من فروع تلك المادة.

ومن أبرز طرق التدريس العامة:

1) طريقة الإلقاء.
2) طريقة الحوار.
3) طريقة الاستقصاء.
4) طريقة حل المشكلات.
5) طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه.
6) الطريقة الاستقرائية.
7) طريقة التدريس بالفريق.
8) طريقة التدريس المصغر.

وإلى غيرها من الطرق التي سيتحدث عنها باستفاضة في كتابنا (طرق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية)

أنشطة التعلم:

لأنشطة التعلم دورًا هامًا ورئيسيا في تشكيل خبرة التلميذ وتربيته، فالأهداف الجيدة والمحتوى الممتاز لا يحققان شيئا يذكر إذ كانت أنشطة التعلم التي يشترك فيها التلاميذ لا تمدهم بخبرة لها استمرارية تربوية.

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

معايير اختيار أنشطة التعلم:

تشترك معايير اختيار أنشطة التعلم مع معايير اختيار المحتوى، ويمكن تلخيص أهم هذه المعايير فيما يلي:

–ارتباط الأنشطة المباشرة بأهداف محتوى المنهج وتجسيدها لها.

–تنوع متطلبات الأنشطة فتكون شفوية وتحريرية وعملية.

–تنوع مستوى الأنشطة المعرفي والعاطفي والمهاري.

–تنوع تخصص أنشطة التعلم – معرفي – عاطفي – حركي.

–تنوع الأنشطة حسب مرحلة التعلم كأن تكون أنشطة لبدء التعلم وأنشطة لتطوير التعلم ثم أنشطة لتركيزه وختامه.

–مراعاة الأنشطة لحاجات التلاميذ وقدراتهم المعرفية والاجتماعية والحركية والجسمية ومساهمتها في بناء الإنسان المتكامل.

–الارتباط بخبرات التلاميذ السابقة.

–الارتباط بميول التلاميذ ورغباتهم.

—الاستفادة من البحوث والدراسات العلمية الخاصة بأنواع الأنشطة المفيدة لتعلم أهداف ومحتوى منهج معين لنوع محدد من التلاميذ.

—قابلية التطبيق العملي للأنشطة بما يتفق مع إمكانات البيئة المدرسية.

—مدى الاستفادة من آراء المختصين واقتراحاتهم.

معايير تنظيم أنشطة التعلم:

من أهم المعايير التي يمكن استعمالها لتنظيم الأنشطة المنهجية وذلك لتسهيل تعلمها والقيام بها من التلاميذ، مايلي:

1- الاستمرار:

يشير الاستمرار بالنسبة لأنشطة التعلم تكرارها رأسيا، أي تكرار نفس نوع النشاط المرة بعد المرة خلال تعلم المنهج.

فإذا كان النشاط على سبيل المثال هو إعداد التقارير الفردية الخاصة بالمادة عندئذ يقوم التلميذ بمثل هذا النشاط لعدة مرات حتى يتحقق الهدف الذي وضع أو اقترح من أجله .

2- التتابع:

يتصل التتابع بالاستمرار ولكنه يذهب إلى مدى أبعد منه، فالنشاط ليس كليا فقط كما هو في المعيار السابق بل نوعيا وكميا .والتتابع كمعيار للتنظيم يؤكد أهمية أن النشاط لا يتكرر فقط على نفس المستوى خلال سنوات الدراسة ولكنه يجب أن ينتقل من النشاط البسيط إلى الأكثر تركيبا وتعقيدا حتى ينتهي بدرجة عالية من التركيب وتعدد المتطلبات، فأنشطة القراءة مثلا تنظم بطريقة بحيث تتيح للتلميذ التعامل مع مفردات الجملة وتركيبها بصورة متزايدة في التعقيد عند التعامل مع المنهج وفي نفس الوقت

يستمر التلميذ في التقدم والتدريب على مهارات نطق الكلمة وسرعته، وفي مرحلة متقدمة أكثر من المنهج فإن التلميذ قد يساهم في أنشطة تعلم تتطلب منه التفسير والنقد وترجمة الكلمات المكتوبة إلى لغة ونطق هذه اللغة.

3- التكامل

والمقصود منه هنا أنه بالنسبة لأنشطة المنهج عند أي نقطة في التتابع أن تكون مرتبطة ببعضها بطريقة ما بحيث تقدم للتلاميذ خبرة موحدة متكاملة تفيد في تعلم التلاميذ وتؤدى بهم من خلال الخبرات المركزة المتكاملة إلى تحصيل المهارات المطلوبة فمثلا يمكن للأنشطة في دروس مادة البيولوجي أن ترتبط بالأنشطة في المواد الاجتماعية لتساهم في حل مشكلة تلوث المياه، وأيضًا أنشطة حل مسائل الهندسة يمكن أن ترتبط بأنشطة عمل الخرائط في دروس الجغرافيا بمعنى ألا تنمى هذه الأنشطة على أنها أنواع منعزلة من النشاط تستخدم فقط في مقررات معينة مثل الهندسة، وإنما تنمى على أنها أنشطة مترابطة يمكن للتلميذ أن يستخدمها في جميع المقررات والمواقف المتنوعة في حياته.

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

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

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

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

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

رابعًا : التقويم :

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

والتقويم هو "عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله في ضوء الأهداف التربوية المنشودة".

ويتضح لنا من هذا التعريف أن التقويم ليس نشاطا بسيطا، ولكنه عملية معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة وتسير في عدة خطوات:

1- تحديد الأهداف العامة والخاصة التي هي محكات عملية التقويم.

2- تحديد المواقف التي يمكننا أن نجمع منها المعلومات المتصلة بالأهداف.

3- تحديد كمية ونوعية المعلومات التي نحتاج إليها.

4- اختيار، ثم تصميم أساليب وأدوات التقويم المناسبة.

5- جمع البيانات بواسطة الأدوات والأساليب المختارة, ومن المواقف التي سبق تحديدها.

6- تصنيف البيانات والمعلومات عن طريق تحليلها وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج، ويمكن الاستعانة في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة.

7- تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول منها إلى حكم أو قرار.

8- إصدار للحكم أو القرار.

9- متابعة تنفيذ الحكم أو القرار حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية في تحسين العمل أو الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه، وتعرف هذه الخطوة باسم المتابعة؛ لأنها تؤكد على الطبيعة الدائرة لعملية التقويم التربوي.

أسس التقويم:

والتقويم بهذا المفهوم يستند على مجموعة من الأسس والمبادئ أهمها ما يلي:

1- أن التقويم ليس وسيلة للحكم على فاعلية العملية التربوية فقط، بل هو أيضا خطة أساسية لعملية التغيير والتطوير التربوي.

2- أن التقويم عملية مرتبطة ارتباطا مباشرا بالأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها، فالتقويم هو العملية التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية التي ننشدها، بل إنه العملية التي نحكم بها على قيمة هذه الأهداف ذاتها.

3- التقويم هو عملية تعزيز لأداء الأفراد والجماعات؛ فهو ينمي لديهم الدوافع لمزيد من العمل والإنتاج، فتعزيز السلوك الإيجابي يدعمه ويثبته، ويؤدي في نفس الوقت إلى تصحيح السلوك الخاطئ؛ ولذلك لا بد من عرض نتائج التقويم على من يقع عليهم التقويم سواء كانوا تلاميذ أو مدرسين أو مديرين أو مصممي مناهج، فالتلميذ يحتاج إلى معرفة مدى تقدمه في تحقيق الأهداف المنشودة ومدى تعلمه، والمدرس يحتاج إلى معرفة مدى نجاحه في مساعدة التلاميذ على تحقيق أهدافهم، ومدى توفيقه في اختيار الطرق والأساليب المناسبة، ومدير المدرسة يحتاج إلى معرفة مدى نجاحه في إدارة المدرسة، وتوفير المناخ المناسب والظروف التي تحفز المدرسين والتلاميذ على التعليم والتعلم، وواضع المنهج يحتاج إلى معرفة مدى توفيقه في تحديد أهداف المنهج، واختيار محتواه، واختيار طرائق وأساليب تدريسه، وطرائق وأساليب تقويمه، ومدى مناسبة كل هذا لحاجات التلاميذ وميولهم ومستوياتهم العقلية والوجدانية والحركية والاجتماعية، ومدى مناسبة المنهج -أيضا- للإمكانيات والطاقات المادية والبشرية المتاحة.

4- أن التقويم عملية شاملة، وشمول عملية التقويم تتجلى في عدة صور، من أهمها ما يلي:

- أولا: أن التقويم ليس مرادفا للامتحانات والاختبارات، وليس مرادفا

للقياس، فالامتحانات والاختبارات وسائل للقياس، والقياس إحدى وسائل التقويم، فالتقويم أشمل منها جميعا.

- ثانيا: أن التقويم ليس مجرد "تقييم" أي: الحكم على قيمة العمل أو الموقف أو الظاهرة أو السلوك؛ بل يتعدى هذا إلى بيان جوانب القوة والضعف وأسبابها وعلاجها. فهو تشخيص وعلاج.
- ثالثا: أن التقويم عملية شاملة لجميع أنواع السلوك، ومستوياتها، أما أنه شامل لجميع أنواع السلوك؛ فهذا يعني أن التقويم شامل للسلوك المعرفي، والسلوك الوجداني، والسلوك الحركي.

أما أنه شامل لجميع مستويات السلوك أو التعلم، فهو لا يركز على المستويات الدنيا للسلوك المعرفي –مثلا– كالتذكر والحفظ والفهم، مع إغفال المستويات العليا للتفكير كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

- رابعا: أن التقويم ليس عملية ختامية، تأتي في آخر مراحل تنفيذ الدرس أو المنهج، بل هو عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا ومتابعة.
- خامسا: أن التقويم شامل لجميع جوانب العملية المنهجية؛ فهو يشمل تقويم الأهداف، وتقويم المحتويات والخبرات التعليمية، وتقويم طرائق وأساليب التدريس، وتقويم نتائج التعلم، وتقويم طرائق وأساليب التقويم المتبعة نفسها.

5– أن تكون الأدوات المستخدمة في التقويم متنوعة، فكلما تنوعت أدوات التقويم زادت معلوماتنا عن العمل أو الظاهرة أو الموقف أو السلوك أو التلميذ الذي نقومه، وبالتالي تكون أحكامنا دقيقة وعلاجنا شافيا، فلا

يجب الاقتصار مثلا على اختبار المقال من ضمن الاختبارات التحصيلية المختلفة، فهناك اختبارات: الاختيار من متعدد، والمزاوجة، والصواب والخطأ ... إلى آخره، كما أنه لا يجب الاقتصار في تقويم التلميذ –مثلا– على الاختبارات التحصيلية السابقة، بل يجب أن نستخدم الاختبارات التي نتعرف من خلالها على ملامح شخصيته، وسماته المزاجية، ودرجة ذكائه وابتكاره، وهذا يقتضي استخدام أساليب: الملاحظة المباشرة للسلوك، ورصد ملاحظتنا بطريقة منظمة، واستخدام الاختبارات المقننة، وغير ذلك من الأساليب التي تزيد من قدرة المقوم على مساعدة التلميذ أو تطوير العمل.

6– أن تكون عملية التقويم صادقة، وثابتة، وموضوعية، والمقصود بالصدق أن تقيس أداة التقويم ما وضعت لقياسه، والمقصود بالثبات أنه إذا أعيد تطبيق الأداة على نفس العينة أو عينة أخرى مكافئة، فإننا نحصل على نفس النتائج تقريبا، والمقصود بالموضوعية، عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوم، وتحليل وتفسير نتائج الاختبار وفق معايير موضوعية واضحة.

7– أن تكون عملية التقويم اقتصادية من حيث الجهد والوقت والتكلفة، فالاختبارات المكلفة والطويلة، قد تستغرق الإجابة عليها وقتا طويلا، وبذلك تمثل عبئا ثقيلا على كل من التلميذ أو المدرس أو المدرسة، والاختبارات التي تطول الإجابة عنها وتكون غير محددة، يصعب أن تكون صادقة وثابتة وموضوعة.

8- أن تراعي عملية التقويم خاصية الفروق الفردية بين التلاميذ، واختلاف مستويات الأداء بينهم، فالاختبار الجيد هو الذي يكشف عن الفروق بين التلاميذ، وعن القدرات التي يتمتع بها كل منهم، وبذلك يسهل توجيهه في الاتجاهات المناسبة لهذه القدرات والميول.

9- يجب التأكيد على أن عملية التقويم هي عملية إنسانية، فالتقويم ليس عقابا للتلميذ أو ثأرا منه، ولكنه عملية إيجابية فعالة للتعرف على النفس، وتحقيق الذات عن طريق معالجة جوانب النقص وتنمية جوانب القوة. فالتقويم إذن عملية يجب أن تنمي مشاعر المحبة والإقدام بين المتعلمين وأولئك الذين يساعدونهم على التعلم وتحقيق الذات.

أنواع التقويم:

يفرق المتخصصون في علم المناهج بين ثلاثة أنواع للتقويم هي:

1- التقويم المبدئي :

إن التقويم المبدئي هو ذلك النوع من التقويم الذي يزود مصمم المنهج أو الكتاب أو الوحدة بمجموعة من المعلومات والبيانات "كمية وكيفية" عن مستويات التلاميذ العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، ويزوده أيضا بمعلومات عن الخبرات السابقة التي تمت سيطرتهم عليها، ويزوده أيضا بمدى استعداد هؤلاء التلاميذ أو المتعلمين لتقبل الموضوعات الجديدة، ومعرفة ميولهم واهتماماتهم وخصائصه العقلية والنفسية والاجتماعية.. إلى آخره. وبذلك يحدد أهداف المنهج أو البرنامج، ويختار المحتوى، وطرائق وأساليب التدريس والتقويم بما يتفق مع الخصائص والسمات السابقة، وبما يتفق أيضا

مع الإمكانات والطاقات المادية والبشرية المتاحة1، والتقويم المبدئي هو لون من ألوان التقويم التشخيصي.

2- التقويم البنائي :

فهو الذي يصاحب الأداء أو التنفيذ، ويهدف إلى تصحيح المسار، عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل ما يعترض عملية التعليم والتعلم من عقبات، ولذلك يطلق على هذا النوع من التقويم أداء التصحيح الذاتي والمقوم هنا يضع عينه دائما على مدى مطابقة الأداء للأهداف المحددة سلفا، إذن فهذا اللون من التقويم هو عملية تشخيص وعلاج معا.

والتقويم البنائي يزود المدرس والتلميذ معا بالتغذية المرتجعة عن أخطاء التلميذ، ومستوى تحصيله، ومدى تحقيقه للأهداف السابقة، كما أنه يزود المعلم والمتعلم أيضا بما يجب على كل منهما فعله، ويمكن تسمية هذا بالتغذية الأمامية.

إذا تبين لكل من المعلم والمتعلم جوانب القوة والضعف، فيحدد كل منهما الطرق والأساليب التي يمكن أن يستخدمها في تعديل الأهداف أو تطويرها، وتعديل المحتوى أو الخبرات التعليمية التي يتم تناول المحتوى من خلالها، أو أساليب التدريس المتبعة، أو كل ذلك إذا اقتضى الأمر.

وهكذا نجد أن التقويم التشخيصي يبدأ قبل وضع المنهج أو الوحدة، ويستمر بعد ذلك أثناء التنفيذ، لكن يصاحبه أثناء التنفيذ، ما يسمى بالتقويم العلاجي، أو البنائي.

3- التقويم الختامي :

هو أكثر أنواع التقويم ألفة لدى المعلمين والمتعلمين على السواء، فالمعلمون يعتمدون عليه غالبا في تقويم تلاميذهم، ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من دراسة المنهج المقرر أو الوحدة، وهو يستهدف الحصول على تقدير عام لتحصيل التلاميذ، وتحديد مستوياتهم النهائية، وهو -بصفة عامة- يخدم عدة أغراض لعل من أهمها:

1- تقدير مدى تحصيل التلاميذ, ومدى تحقيقهم لأهداف المنهج.

2- تزويد المعلمين بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة موضوعية وعادلة.

3- تزويد المعلمين والإدارة أو القائمين على العملية التعليمية عموما بالبيانات التي على أساسها ينتقل التلاميذ من صف إلى آخر، ويصنفون حسب درجات تقدمه.

4- تزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات والمعلومات المناسبة عن المنهج؛ مما قد يؤدي إلى إعادة النظر فيه وتعديله أو تطويره، كله، أو بعض أجزائه، وقد يقوم التقويم الختامي مقام التقويم المبدئي في تزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات التي تمكنهم من وضع برنامج جديد تماما، وبذلك تصبح العملية التقويمية عملية دائرية.

أشكال التقويم:

تتعدد أشكال التقويم بصور عديدة من أبرزها الآتي:

- الاختبارات التحصيلية: وتعتبر أكثر أشكال التقويم ممارسة من قبل القائمين على العملية التربوية والتعليمية، ولها صور متعددة تم شرحها

باستفاضة في كتابنا (طرق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية).

- اختبارات الذكاء.
- اختبارات الاستعداد العقلي.
- اختبارات الشخصية.
- اختبارات تحديد الميول والاتجاهات.

مراجع الوحدة الثالثة:

1.أحمد حسين اللقاني، المنهج الأسس المكونات التنظيمات، القاهرة، عالم الكتب

2.أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط4، 2002م، عالم الكتب.

3.إسحاق أحمد الفرحان وزميلاه، المنهج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ط1، عمَّان الأردن، دار الفرقان ودار البشير، 1984م

4.جابر عبد الحميد وآخرون، مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية، د.ت.

5.حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسي المفهوم. الأسس. المكونات. التنظيمات، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون،2003م

6.حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، 2003م، القاهرة، الدر المصرية اللبنانية.

7.حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط3، 2003م، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب

8.رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها، ط 2، 2000م، القاهرة، دار الفكر العربي

9.عبد العزيز بن صلاح التميمي، المناهج أسسها – عناصرها – تنظيماتها

10.عبده المطلس، المناهج التعليمية وواقعها في اليمن، طبعة 1996م، صنعاء، المنار للطباعة وخدمات الحاسوب

11.علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، 2001م، القاهرة، دار الفكر العربي.
12.فتحي علي يونس، تحليل المناهج وتقويمها، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (62) يناير 2007م.
13.كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط3، 2006، القاهرة، عالم الكتب
14.لطيفة صالح السميري، النماذج في بناء المناهج، ط1، 1997م، الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
15.لورين أندرسون وديفيد كرازوول، مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، ترجمة: فايز مراد مينا، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
16.مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، طبعة 2005م، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية.
17.محمد عبد العليم مرسي، المعلم والمناهج.. وطرق التدريس، الرياض، عالم الكتب، 1405هـ-1985م
18.محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981م

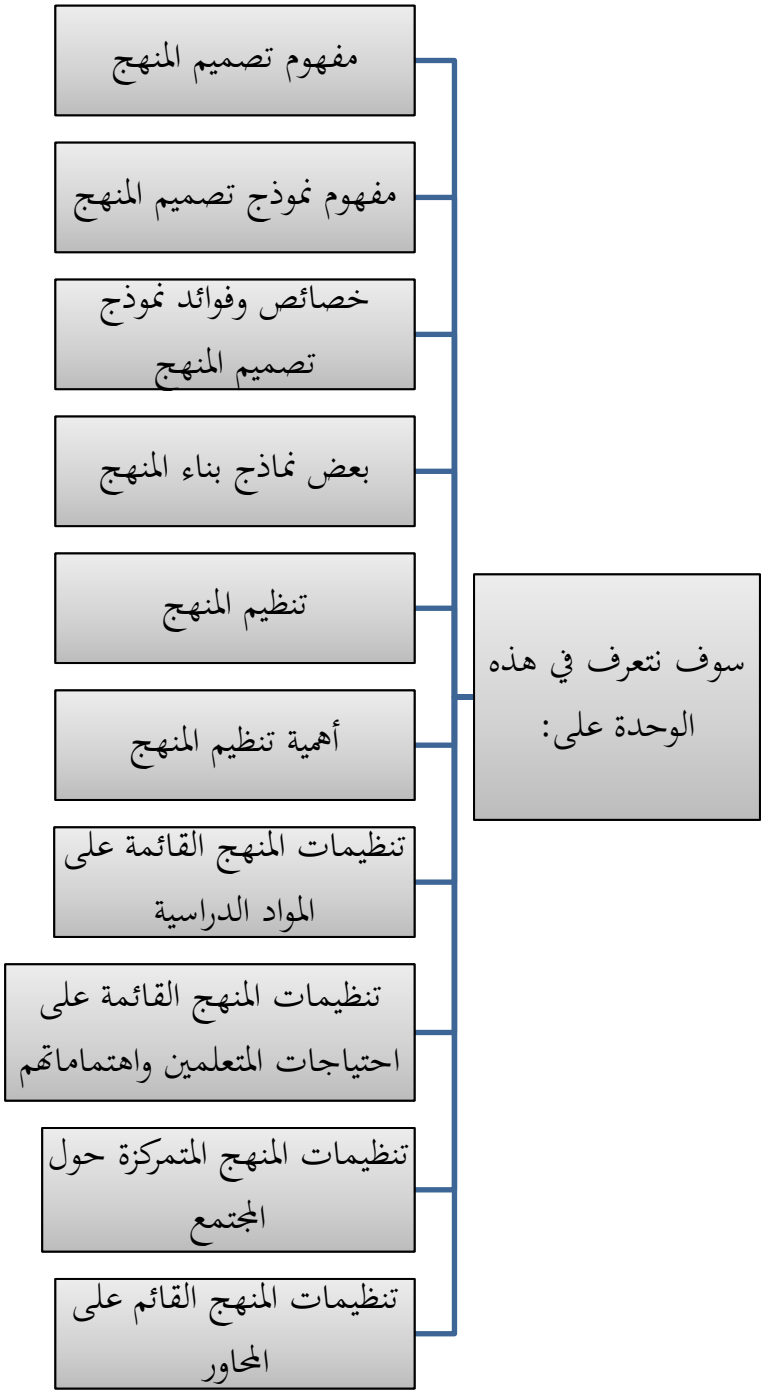
الوحدة الرابعة

تصميم المنهج وتنظيماته

يتوقع من الدارس بعد دراسة الوحدة أن يكون قادراً على أن:

أهداف الوحدة

1. يبين مفهوم تصميم المنهج.
2. يوضح مفهوم نموذج تصميم المنهج وفوائد وخصائصه.
3. يذكر بعض نماذج بناء المنهج .
4. يبين مفهوم تنظيم المنهج وأهميته.
5. يسرد تنظيمات المنهج.
6. يعرف كل منهج من تنظيمات المنهج القائمة على المواد الدراسية.
7. يعدد مزايا وعيوب كل منهج من تنظيمات المنهج القائمة على المواد الدراسية.
8. يعرف كل منهج من تنظيمات المنهج القائمة على احتياجات المتعلمين واهتماماتهم.
9. يبين مزايا وعيوب كل منهج من تنظيمات المنهج القائمة على احتياجات المتعلمين واهتماماتهم.
10. يوضح مفهوم كل منهج من تنظيمات المنهج المتمركزة حول المجتمع .
11. يسرد مزايا وعيوب كل منهج من تنظيمات المنهج المتمركزة حول المجتمع .
12. يبين خصائص المنهج المحوري.
13. ينقد المنهج المحوري مبينًا مزاياه وعيوبه.


سوف نتعرف في هذه الوحدة على:
مفهوم تصميم المنهج
مفهوم نموذج تصميم المنهج
خصائص وفوائد نموذج تصميم المنهج
بعض نماذج بناء المنهج
تنظيم المنهج
أهمية تنظيم المنهج
تنظيمات المنهج القائمة على المواد الدراسية
تنظيمات المنهج القائمة على احتياجات المتعلمين واهتماماتهم
تنظيمات المنهج المتمركزة حول المجتمع
تنظيمات المنهج القائم على المحاور

تصميم المنهج وتنظيماته

مفهوم تصميم المنهج:

وضع إطار فكري للمنهج لتنظيم عناصره ومكوناته جميعها (الأهداف، والمحتوى، والأساليب والوسائط، والأنشطة، والتقويم)، ووضعها في بناء واحد متكامل يؤدي تنفيذه إلى تحقيق الأهداف العامة للمنهج.

وفي تصميم المناهج وتنظيم عناصرها يفترض أن تراعى مفاهيم التصميم الآتية:

١ –التصميم الأفقي :الذي يتطلب مراعاة اتساع المنهج وعمقه والتكامل والترابط بين المجالات المعرفية والمهارية وترابط عناصر المنهج ببعضها (الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والأنشطة، والتقويم).

٢ –التصميم العمودي : والذي يتطلب تراكم الخبرات بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين وأعمارهم ومراحل نموهم وطبيعة المادة فيكون التتابع من البسيط إلى المعقد ، ومن الكل إلى الجزء.

٣ –التوازن : ويكون بين منهج النشاط والخبرات والمهارات التي يركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وبين منهج المادة الدراسية الذي يركز على طبيعة المعرفة.

مفهوم نموذج تصميم المنهج:

ويعرف نموذج تصميم المنهج بأنه" تصور مبسط يشرح أهم الخطوات التي يجب أن يشتمل عليها المنهج المراد بناؤه، ويصف بدقة أهم الخطوات التي يجب أن تتبع عند بناء المنهج وتنفيذه والإجراءات التي يجب أن تتبع للتأكد من فعاليته.

فوائد نموذج تصميم المنهج:

- يركز الاهتمام على القضايا الأساسية في بناء المنهج.
- يزيد من احتمالية النجاح في العمل.
- يحقق الاقتصاد في الوقت والجهد.
- تسهيل الاتصال والتنسيق بين المشاريع أو المجالات ذات العلاقة.

خصائص نموذج تصميم المنهج:

من أبرز خصائص نموذج تصميم المنهج مايلي:

- الانطلاق من نظرية واضحة.
- الدراسة الدقيقة للسياق التعليمي.
- الانطلاق من رؤية متكاملة للمنهج.
- التحديد الدقيق للخطوات المتبعة في تصميم أو تطوير المنهج.
- التغذية العكسية
- إمكانية الإثبات أو التحقق من صلاحيته.
- الدقة
- التحديد

عيوب نموذج تصميم المنهج:

-التعقيد لاحتوائها على عمليات فرعية متعددة ومتداخلة.

بعض نماذج بناء المنهج:

تتعدد نماذج بناء المنهج بصور وأشكال كثيرة، نذكر أبرز هذه النماذج على النحو الآتي:

١ –نموذج الأهداف (لتايلر Tyler)

يحدد (تايلر) المنهج كأهداف وخبرات وأنشطة يقررها المتعلمون، والمجتمع وتختارها وتنظمها الفلسفة التربوية ومبادئ علم النفس.

يركز هذا النموذج على أربع مراحل وهي:

١ –تحديد الأهداف :ولابد أن تكون هذه الأهداف واضحة والتي تتطلب تحديد نوع السلوك المرغوب فيه ويطلق عليها (الأهداف السلوكية)

٢ –مرحلة اختيار خبرات التعليم.

٣ –مرحلة تنظيم هذه الخبرات ليعزز بعضها البعض.

٤ –مرحلة التقويم. التي تؤدي إلى تغذية راجعة.

فلقد أوضح تايلر في تنظيميه للمنهج بعدين هما:

البعد الأول :يهتم بالمحتوى ويضم المفاهيم والمهارات.

البعد الثاني :يهتم بالقيم كأهداف مضافة في صياغة سلوكية وأشار عند تصميمه للمبادئ الأساسية استخدام الترتيب الزمني، وتحليل حياة التلاميذ.

2– نموذجADDLE :

ويتكون هذا النموذج لتصميم المناهج من خمس مراحل وهي التحليل، والتصميم، والتطوير، والتوظيف، وأخيراً التقويم

ويشكل هذا التصميم بمراحله الخمس خريطة طريقة لمن يقوم بتصميم التعليم، حيث أنه يسير خطوة خطوة في عملية التصميم وفيما يلي عرضا مبسطاً للمراحل الخمس المكونة لهذا النموذج.

الخطوة الأولى : التحليل :

تمثل أول خطوات تصميم التعليم وأهمها لأن التصميم الجيد لا يأتي صدفة فهو يحتاج إلى التحليل والتخطيط، ويتم التحليل لثلاث نواحي أساسية مرتبطة بالتصميم وهي:

١ -أهداف التعلم المراد تحقيقها.

٢ -المحتوى.

٣ -قدرات المتعلمين واستعداداتهم.

وتحليل الاحتياجات هام لأنه يمد مصمم التعليم بمعلومات عن الواقع من حيث خصائصه وحدوده وعن الأهداف المطلوب تحقيقها، وعن طبيعة المحتوى المتعلم ومكوناته، وكذلك عن قدرات المتعلمين وخصائصهم، وميولهم وحاجاتهم وبالتالي تتضح أمامه الرؤية كاملة أثناء عملية التصميم.

وتوجه عملية تحليل الاحتياجات مجموعة من الأسئلة ومنها :

- ما الاحتياجات التي توجه تصميم التعليم ؟
- ما الأهداف المراد تحقيقها ؟
- كيف تحدد نجاح كل من المتعلم والتعليم ؟
- كيف نقيس هذا النجاح ؟
- ما الذي يعرفه المتعلمون ؟
- ما الذي يحتاجون إلى تعلمه ؟

- ما المصادر المتاحة بالفعل ؟

الخطوة الثانية : التصميم

وفي هذه المرحلة يخط المصمم ما الذي يجب أن يكون عليه المقرر عندما يكتمل وفي نهاية تلك المرحلة أيضاً يقدم المصمم لحل التصميم التعليمي للمقرر ويصف هذا النص محتوى المقرر لكنه لا يحتوي علي ذلك المحتوى.

وفي بداية مرحلة التصميم ينبغي أن يكون لدي المصمم فكرة جديدة وجيدة لما سوف يعرفه المتعلمين بالفعل عندما يبدأون المقرر . كما يجب أن يعرف المصمم أيضاً ما الذي سيحتاج المتعلمين إلى تعلمه أثناء المقرر كما حدث ذلك في أهداف التعلم.

ويراجع المصمم دائما في مرحلة التصميم أهداف تعلم المقرر، كما يأخذ في اعتباره الأسئلة التالية:

١ -كيف يجب أن ينظم المقرر ؟

٢ -كيف يجب تقديم الأفكار للمتعلمين ؟

٣ -ما أنواع الأنشطة والتدريبات التي ستساعد المتعلمين ؟

٤ -كيف سيقيس المقرر تعلم الطلاب ؟

وإجابات هذه الأسئلة تساعد المصمم إنتاج نص التصميم التعليمي الذي يصف بنية المقرر وإستراتجيات التعلم.

وتتمثل خطوات عملية التصميم فيما يلي:

١ -تخطيط إستراتجيات التعليم.

٢ -اختيار شكل المحتوى وتنسيقه.

٣ -كتابة نص التصميم التعليمي.

الخطوة الثالثة : التطوير

في هذه المرحلة يقوم المصمم تكوين مواد المقرر، وإعداد المحتوى، وتبني هذه المرحلة على المعلومات المجمعة في مرحلة تحليل الاحتياجات، والقرارات المتخذة في مرحلة التصميم.

ولذلك فإذا كان هناك مشكلات في هاتين المرحلتين فإن ذلك ينعكس في مرحلة التطوير.

وتمر مرحلة التطوير بعدة خطوات، وهي:

١ -تكوين نموذج أولي.

٢ -تطوير مواد المقرر.

٣ -إجراء مراجعة.

٤ -تنفيذ استطلاع جزئي.

ويمكن التعديل في هذه المرحلة بما يناسب احتياجات المتعلمين والتعليم المصمم.

الخطوة الرابعة : التطبيق

يوفر نموذج ADDIE في تصميم التعليم درجة عالية من الثقة عن المقرر قبل تطبيقه وذلك لأن:

١ -المقرر يتفق مع أهداف تعلم هامة.

٢ -المقرر يغطي محتوي يحتاج المتعلمين لمعرفته.

٣ -المقرر يعكس قدرات واستعدادات المتعلمين.

فضلاً عن أن محتوى المقرر تتم مراجعته للتدقيق والإكمال كما يتم إجراء اختبار استطلاعي للتأكد أن المتعلمين سوف يتقنون فعلا المهارات التي يحتاجون إليها وتحقيق أهداف التعلم.

ومع ذلك، فمن الأهمية بمكان تنفيذ خطوة التطبيق، وذلك لاتخاذ قرارات حول بعض الموضوعات، ومنها:

١ -تحديد الجدول الزمني للمقرر.

٢ -جدول المقرر، وعدد المتعلمين.

٣ -ملاحظة توجيهات وتعليقات المتعلمين علي المقرر.

٤ -التحقق من أن جميع جوانب المقرر جيدة.

الخطوة الخامسة :التقويم

عندما يتم تطبيق المقرر، فهذه ليست نهاية عملية التصميم فهناك مرحلة التقويم التي تمد المصمم بمراجعة نهائية كيف يحقق التعليم أهدافه، وفيما يلي بعض الأسئلة التي يمكن استكشافها أثناء مرحلة التقويم:

١ -هل أحب المتعلمين المقرر ؟

٢ -هل حقق المتعلمون أهداف التعلم في نهاية المقرر ؟

٣ -هل غير المتعلمون سلوكياتهم ؟

٤ -هل ساعد المقرر المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها ؟

وبناء علي نتائج تلك المرحلة يتم تعديل المقرر الذي كان ثمة جوانب سلبية به أو الإبقاء عليه كما هو، ومن ثم تطبيقه في المرحلة التعليمية التي صمم لها مع الثقة في النتائج التي ستحقق منه.

3- نموذج كنريك وجيساتافسون

يتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل وهي : تحديد المشكلة، والتصميم، والتطوير.

وفيما يلي توضيح مبسط لهذا النموذج:

المرحلة الأولى : تحديد المشكلة

وفيها يقوم المصمم بالنزول إلى الواقع لتحديد المشكلات الموجودة به، والتي من المفترض أن يصمم تعليم جديد لمعالجتها وحلها، ويهتم المصمم هنا بتحديد المشكلة من خلال بعدين أساسيين هما:

أ –تحديد مستوى مهارة المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم.

ب –فحص الأهداف التعليمية وتحليلها.

ومن خلال المعلومات التي يتوصل إليها المصمم يبدأ في تنظيمها ليكون صورة كاملة عن مشكلات الواقع.

المرحلة الثانية : التصميم

بناء علي تحديد المشكلة الموجودة بالواقع التعليمي يبدأ المصمم في عملية التصميم، وهذه المرحلة تبدأ بتطوير الأهداف حينما يقوم المصمم بصياغة أهداف التعلم / التعليم المراد تحقيقها لدى المتعلمين، أو المتوقع أن يتمكن منها الطلاب بعد انتهاء التعليم .

وفي ضوء صياغة الأهداف يقوم المصمم بما يلي:

١ –تحديد الاستراتيجيات التعليمية وطرق التدريس.

٢ –تحديد الوسائط التعليمية اللازم توافرها لتنفيذ المقرر.

المرحلة الثالثة : التطوير

يؤدي تحديد الاستراتيجيات التعليمية، والوسائط المتعددة إلى مرحلة التطوير والتي تبدأ باختيار الخامات المطلوب توافرها لتطبيق التعليم المصمم والتي تتم علي مرحلتين هما:

١ –تحليل النتائج من عملية اختيار الخامات والمواد وتطويرها.

٢ –إعادة فحص المواد والخامات مرة أخرى في ضوء النتائج التي تم تحليلها لتلافي أوجه النقص بها.

وتنتهي تلك المرحلة بتطبيق وتوظيف المنهج المصمم والمؤسسات التعليمية.

تنظيمات المنهج وتصميماته:

يقصد بتنظيم المنهج أنه:

عملية ترتيب خبرات المنهج من موضوعات ومعلومات وغير ذلك بحيث تساعد على الوصول إلى الأهداف التعليمية وتحقيقها

أهمية تنظيم المنهج:

ترجع أهمية تنظيم المنهج للأمور الآتية:

1) يساعد على الوصول إلى الأهداف التعليمية وتحقيقها
2) يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها ومدى اتساع هذه الخبرات وعمقها وترابطها وتتابعها واستمرارها.
3) يساعد على تحديد مسئوليات كل من التلميذ والمدرس ومدير المدرسة والموجه وغيرهم من المهتمين بالعملية التعليمية نحو المنهج وترجمة الأهداف التعليمية والخطط إلى واقع عملي .

تنظيمات المنهج:

تتعدد المدارس التربوية حول تقسيمات وأنواع تنظيمات المنهج وتصميماته مما يجعل المتتبع يجد أنواعا مختلفة من المناهج. فهناك من ينظمها على أساس المواد الدراسية والمحتوى التعليمي، وهناك من يرى أن تنظيمها يجب أن يكون على أساس النشاط وتفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي متخذا من أسلوب حل المشكلات منهجا للتنظيم. وفريق ثالث يرى أن تنظم المناهج على الأساس المحوري وجعل المحتوى التعليمي يدور حول قضية محددة تشكل نقطة انطلاق، وتكون بذلك المادة الدراسية تتمحور حول هذه القضية. وبرغم هذه التقسيمات فإن المناهج تتداخل مع بعضها البعض ولا يمتلك أي منها تفرداً كاملاً في محتوياته وتنظيماته.

وثمة أربعة تنظيمات رئيسية للمناهج وهي:

أولاً : تنظيمات المنهج القائمة على المواد الدراسية: وهي:

أ –منهج المواد الدراسية المعرفة المنفصلة .

ب –منهج المواد الدراسية المترابطة.

ج– منهج المواد الدراسية المندمجة.

د –منهج المجالات الواسعة.

ثانيا : تنظيمات المنهج القائمة على احتياجات المتعلمين واهتماماتهم: وهي:

١ –منهج النشاط.

٢ –المنهج التكنولوجي.

٣ –منهج الألعاب التعليمية .

ثالثاً : تنظيمات المنهج المتمركزة حول المجتمع: وهي:

١ –منهج مجالات الحياة.

٢ –منهج النشاط حول مشكلات اجتماعية.

رابعاً: تنظيمات المنهج القائم على المحاور: وهي:

المنهج المحوري.

وسندرج في هذه الوحدة على عرض هذه التنظيمات المنهجية وما يتفرع عنها من تصميمات للمنهج وتوضيح مميزات وعيوب كل تصميم والأساس الذي بني عليه، وذلك على النحو الآتي:

أولاً : تنظيمات المنهج القائمة على المواد الدراسية:

أ –منهج المواد الدراسية المعرفة المنفصلة:

1– المفهوم:

يطلق منهج المواد الدراسية المنفصلة على تلك الخبرات التي تأخذ شكل المواد الدراسية المعروفة مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات واللغات وعلم النفس والاقتصاد . . . . وغيرها.

ويرتبط منهج المواد الدراسية المنفصلة بالمفهوم التقليدي للمنهج المدرسي والذي يهدف إلى إكساب التلاميذ مجموعة من المعلومات والمعارف بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها.

وينظم المنهج فيها على أساس اختيار مجموعة مناسبة من المواد الدراسية تقدم للتلميذ في كل مرحلة وفي كل وصف، وتتناول الدراسة في كل مادة عددًا محددًا من الموضوعات .

ويعتبر منهج المواد الدراسية المنفصلة من أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشارًا وشيوعًا في أكثر بلدان العالم، ويرجع ذلك إلى أنه أسهل المناهج في التخطيط والتنفيذ والتدريس وأكثر ملائمة لإمكانات المدارس في الدول النامية .

2- مزايا منهج المواد الدراسية المنفصلة:

لهذا المنهج مزايا كثيرة، من أبرزها:

1. يسهم هذا المنهج في نقل جانب كبير من التراث الثقافي عبر الأجيال.
2. يسهم في تقديم المواد الدراسية إلى التلاميذ بطريقة أكثر عمقاً وتنظيماً، تساعدهم في اكتساب المعلومات.
3. سهولة تخطيط هذا المنهج وتنفيذه وتقويمه وتطويره، فهو اقتصادي بالنسبة لغيره من المناهج.
4. اعتاد الآباء والأمهات هذا التنظيم ، فقد تعّلموا هم أنفسهم عن طريقه؛ ولذلك يستطيعون استكمال دور المعّلم حينما يعود الأبناء إلى منازلهم.
5. لا تحتاج عملية التقويم فيه إلى وقت، أو جهد، أو تكلفة كبيرة.
6. لا يحتاج هذا المنهج إلى معّلمين من نوع خاص، كما في المناهج الدراسية الحديثة، فهو لا يحتاج إلاّ إلى معّلم متقن للمادة الدراسية، ولطريقة تدريس معينة

3- عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة:

لعلّ من أبرز العيوب الموجهة لهذا المنهج مايلي:

1. لا يساعد هذا المنهج على التنمية الشاملة المتكاملة للمتعّلمين؛ لتركيزه

على الاهتمام بالجانب المعرفي، وإهمال بقية الجوانب الأخرى للنمو.

2. لا تقدم المعرفة إلى التلميذ بشكلها الطبيعي من حيث التكامل والتفاعل، وإنّما تقدم مجزأة مفتّتة في صورة مواد دراسية منفصلة، لا تكامل بينها، ولا تفاعل؛ وهذا الأمر ينعكس سلباً على تكامل شخصية المتعّلم، وقدرته على مواجهة الحياة ومشكلاتها.
3. يحرم هذا المنهج المتعّلم من التفاعل الإيجابي في المواقف التعليمية؛ لأن دوره الوحيد هو الاستماع إلى المعلّم، واستظهار المادة العلمية، أو تسجيلها على ورقة الامتحان، دون أن يتلقّى أي مساعدة لحلّ مشكلاته، أو تعديل سلوكه.
4. لا يراعي هذا المنهج ميول المتعّلمين، وقدراتهم واستعداداتهم، فالمادة العلمية مقررة على المتعّلمين جميعهم، دون مراعاة لما بينهم من فروق أو تمايز.
5. المادة العلمية في هذا المنهج منظّمة بطريقة منطقية ، فهي تخضع لطبيعة المادة، ولا تراعي طبيعة المتعّلمين، وبالتالي فالتوازن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي في هذا المنهج معدوم، وهذا مخالف لأسس تنظيم المحتوى.
6. يهمل هذا المنهج النشاط المدرسي، ويعده مضيعة للوقت، أو هروباً من الواجب، مع أنّه يشكّل عنصراً مهماً من عناصر المنهج الحديث؛ وهذا ما أدى إلى الشعور بجفاف المادة العلمية، وتسرب الملل إلى نفوس المتعّلمين، وما ينتج عنه من ضيق بالمدرسة، ورغبة في التسرب منها، إضافة إلى حرمانهم من فرص الحصول على الخبرات المباشرة، أو تنمية

الجوانب الاجتماعية والمهارية لديهم

ب– منهج المواد الدراسية المترابطة:

١ – مفهومه:

ويعرف بأنه "منهج يقوم على مقررات دراسية بينها بعض الانفصال، لكنّه ليس انفصالاً تاماً، إذ يحاول أن يقيم الروابط بين كلّ مقرر أو أكثر، فالمقرر يعد منفصلاً عن غيره، مع وجود قدر من الترابط بينه وبين المقررات الأخرى، اعتماداً على ما يوجد بينها من تشابه في طبيعة المعرفة التي تشتمل عليها"

ويقصد بمنهج المواد الدراسية المترابطة العناية بإظهار العلاقات والروابط المتبادلة التي بين المواد الدراسية أو بين الموضوعات فيها، وقد يكون هذا الربط بين مادتين أو أكثر، أو بين موضوع في مادة وموضوع في مادة أخرى، فقد يتفق مدرس الفيزياء ومدرس الكيمياء على أن يكون موضوع الماء مجالا للربط بين المادتين حيث يمكن تناول الخواص الطبيعية للماء في الفيزياء وتركيبه الكيميائي في الكيمياء.

ويتضح من المثال السابق أن الربط ليس معناه بناء المنهج المدرسي على أسس مترابطة، ولكن المقصود به توجيه عناية المدرسين إلى العلاقات التي بين أجزاء منهج المواد الدراسية المنفصلة، والأمر في النهاية متروك لحساسية المدرسين للعلاقات الممكنة بين المواد الدراسية.

طرائق الربط بين المواد:

يتم الربط بين مواد هذا المنهج، أو موضوعاته بطريقتين:

-**الربط العرضي**، وفيه يقوم المعلّم – وباجتهاد شخصي –بالربط بين المادة التي يقوم بتدريسها، ومادة أخرى يشعر بأن ثمة رابطاً بينهما، والمشكلة في هذا الربط أنّه يتم وفق ظروف المعلّم، وطبيعة المادة التي يدرسها، فقد تسمح تلك الظروف بإيجاد هذا الربط، وقد لا تسمح، إضافة إلى أن المعّلمين قد يتفاوتون في قدرتهم على اكتشاف العلاقات بين المواد، كما أن دقّة هذا الربط – إذا حدث – تتوقّف على خبرة المعّلم، ومدى تعمقه بالمواد الدراسية الأخرى.

-**الربط المنظم**، ويعد هذا الربط أكثر فاعلية من الربط العرضي، حيث يتم بالتعاون بين خبراء المناهج والمعّلمين ، لتحديد المواد التي يمكن الربط بينها ، والهدف من هذا الربط، والتأكّد من استخدام الطرائق المناسبة لنجاح الربط ، ووضوحه في أذهان المتعّلمين.

ويمكن أن يتم الربط بين مواد متشابهة(التاريخ والجغرافيا)، ومواد غير متشابهة (الأدب والتاريخ).

2–مزايا منهج المواد الدراسية المترابطة:

من أبرز مزايا هذا المنهج ما يلي:

1. إظهار العلاقات المشتركة فيما بين المواد الدراسية المختلفة، وتوضيحها في ذهن المتعلّم.
2. محاولة تكامل المعرفة في ذهن الطلاب إلى حد ما.

3– عيوب منهج المواد الدراسية المترابطة:

يمكن أن توجه لهذا المنهج العيوب والانتقادات الآتية:

1. التركيز على المعرفة.
2. إغفال ميول المتعلّم، وعدم مراعاة الفروق الفردية.
3. تحجيم لدور المعلّم، وتهميش للنشاط المدرسي.

ج- منهج المواد الدراسية المندمجة.

1- المفهوم:

ظهر منهج المواد الدراسية المندمجة كخطوة نحو تحقيق تكامل المعرفة ولإزالة الحواجز بين المواد الدراسية المنفصلة.

ويقصد بمنهج المواد الدراسية المندمجة مزج وصهر المواد الدراسية مزجا تاما بإدماجها في بعضها بحيث تزول الحواجز التي بينها، ويشبه المزج والتفاعل بين المواد الدراسية المندمجة ما يحدث عند اتحاد عناصر في التفاعلات الكيميائية.

والمواد الدراسية المندمجة هي " : تلك المواد التي تجمع وتتلاحم بهدف فهم مسألة، أو حلّ مشكلة.

وهي " المواد الموحدة، أي أن الدمج لا يراعي الفواصل والحدود بين المواد الدراسية؛ وذلك يشتمل على تدريس مادتين متقاربتين أو أكثر بعضها مع بعض في مقرر واحد .

فمنهج المواد الدراسية المندمجة، هو نوع متطور من أنواع منهج المواد الدراسية، يهدف إلى دمج أو تجميع أو توحيد فرعين متقاربين أو أكثر في مجال دراسي واحد، ضمن مقرر واحد، مثل : دمج فروع الإملاء والخطّ والتعبير الكتابي في مقرر واحد هو الكتابة العربية، أو دمج مادتين متقاربتين

في مجال دراسي واحد ضمن مقرر واحد، مثل : دمج مادتي علم الحيوان وعلم النبات في مقرر واحد هو علم الأحياء.

2- مزايا منهج المواد المندمجة:

من مزايا هذا المنهج الآتي:

1. تعتبر فكرة دمج المواد الدراسية خطوة مهمة على طريق التخّلص من الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية.
2. تقديم المعرفة إلى المتعّلم بشكل متكامل، وهذا ما ينعكس تكاملاً وانسجاماً في شخصيته.

3- عيوب منهج المواد المندمجة:

من عيوب هذا المنهج الآتي:

١ -إن المواد المندمجة كثيراً ما تغفل عملية ربط الخبرات المجزأة والموزعة على المواد المتقاربة.

٢ -إن هذا الدمج قد يجعل الدراسة على درجة كبيرة من السطحية لا يسمح للتلاميذ بالتعمق في أية دراسة من الدراسات التي يقومون بها، حيث يؤدى إلى إمداد التلاميذ بقواعد عامة ومفاهيم رئيسية في المواد الدراسية.

٣ -إن هذا الدمج يعطي تصوراً عاماً عن هذه المواد المندمجة، دون الوقوف على التفصيلات الأساسية الضرورية.

٤ –إن هذا الدمج يتطّلب نوعية خاصة من المعّلمين لتدريس المواد المندمجة تكون قادرة على إدراك الصلات الوظيفية بين المعارف في المجالات الدراسية المختلفة؛ ولذا فمن الصعب تطبيق مثل هذا التنظيم في مدارسنا.

د –منهج المجالات الواسعة:

1– مفهومه:

ظهر منهج المجالات الواسعة كمحاولة من المحاولات المبذولة للتغلب على التميز والفصل الحاد بين المواد الدراسية المنفصلة، وكخطوة مكملة لاتجاه الربط والدمج بين المواد الدراسية، وهو محاولة لإزالة الحواجز الفاصلة بين مجموعة من المقررات، سواء أكانت تنطوي تحت مجال واحد، أو أكثر من مجال.

ويقصد بمنهج المجالات الواسعة تجميع المواد الدراسية المتشابهة في مجالات واسعة تضمها بحيث تزول الحواجز بينها تماما، وبذلك يمثل هذا المنهج محاولة لتكامل المواد الدراسية.

ويعرف بأنه " إيجاد ترابط كبير بين عدد من المقررات المنفصلة ، ودمجها معاً في مقرر واحد، بحيث تشكّل مجالاً أكثر اتّساعاً "

ومن أهم المجالات التي يتكون منها هذا المنهج:

–مجال العلوم العامة :ويتضمن مواد الفيزياء والكيمياء والأحياء.

–مجال المواد الاجتماعية :ويجمع مواد الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية.

–مجال الدراسات اللغوية : ويضم فروع اللغة من قراءة ونصوص وأدب ونحو وإملاء وخط.

-مجال الدراسات الإسلامية : ويضم الحديث والتفسير والفقه والتوحيد والسيرة.

-مجال الرياضيات العامة :ويشمل الجبر والهندسة والتفاضل والتكامل.

-مجال التربية الفنية ويضم : الرسم والأشغال والموسيقى.

ولقد استخدم منهج المجالات الواسعة على نطاق واسع في التعليم الأساسي، حيث تم تجميع المواد الدراسية كالقراءة والكتابة والنحو في دروس اللغة، وجمعت مواد الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية في مقرر المواد الاجتماعية، وذلك لأن هذه المرحلة لا تتطلبان تعمق في المواد الدراسية، بينما نظم منهج المجالات الواسعة في المرحلة الثانوية في صورة مشكلات مرتبطة بحياة التلاميذ والمجتمع الذي يعيشون فيه مثل مشكلة التغذية ومشكلة تزايد السكان ومشكلة المواصلات، ومشكلة التلوث البيئي، ومشكلة الزواج، والمشكلات الصحية– وغيرها، وترتب على هذا تنظيم الوحدات الدراسية التي لعب منهج المجالات الواسعة دورا كبيرا فيها.

ولكن في الواقع لم تنجح الجهود المبذولة في إزالة الحواجز بين مواد المجال الواحد إزالة تامة فلو حللنا أحد هذه المجالات كالعلوم العامة نجده يجمع أجزاء مختلفة من المواد التي يتضمنها المجال كالفيزياء والكيمياء والأحياء مع احتفاظ كل جزء بصفته الخاصة التي تميزه عن أجزاء المواد الأخرى ويبدو أن كل ما يحدث هو تجميع هذه الأجزاء داخل غلاف كتاب واحد، ولقد حاول المربون علاج هذا القصور ببناء الوحدات الدراسية.

2-مزايا منهج المجالات الواسعة:

يتمتع منهج المجالات الواسعة بمجموعة من المزايا أهمها:

أ – تكامل المواد الدراسية إلى حد ما، وبذلك يحاول هذا المنهج تحطيم الحواجز التي تفصل بين المواد الدراسية.

ب – ينظم المعرفة تنظيما وظيفيا، بحيث تصبح المعرفة التي يحصل عليها التلاميذ من خلال التكامل بين المواد الدراسية أكثر وظيفية لتشابهها إلى حد كبير مع الصورة التي تظهر بها المشكلات في حياة الفرد والمجتمع، مما يساعد التلاميذ على فهم طبيعة المشكلات ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

ج – يتيح الفرصة أمام التلاميذ للإحاطة بكثير من المواد الدراسية وفهم أوسع للمشكلات المعاصرة، وبذلك يتغلب هذا المنهج على بعض عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة والتي تتمثل في دراسة التلاميذ لأجزاء محدودة من المواد الدراسية المختلفة، حيث يصبح التلاميذ في ظل منهج المجالات الواسعة الذي يجمع بين عدد من المواد المتشابهة قادرين على فهم أشمل لميادين واسعة من المعرفة.

د – يعمل منهج المجالات الواسعة على ربط المدرسة بالمجتمع وذلك من خلال تنظيم المنهج حول بعض المشكلات الاجتماعية وإن كان هذا الربط لم يتم بالصورة المنشودة، وبذلك يعتبر هذا المنهج أفضل من المنهج المنفصل والمنهج المترابط في هذه الناحية.

هـ – يؤكد منهج المجالات الواسعة على دراسة المفاهيم والمبادئ الأساسية والتعميمات أكثر من اهتمامه بالحقائق والمعلومات المفككة حيث يكتسب

التلاميذ الكثير من المفاهيم والمبادئ الأساسية والتي تصبح جزءا رئيسيا من كيانهم المعرفي وتصبح أكثر وظيفية، وذلك بدلا من التركيز على الحقائق والمعلومات المفككة سريعة النسيان.

و- يمزج بين عدد من المواد المتشابهة لتشكّل مجالاً دراسياً واحداً، فيزيل الحواجز بين المواد، ويقّلل من عددها، ويحقّق الترابط الأفقي فيما بينها، الأمر الذي يؤثّر إيجاباً وحدة المعرفة وترابطها.

3-عيوب منهج المجالات الواسعة:

من أبرز الانتقادات والعيوب إلى توجه لهذا المنهج مايلي:

أ - يقدم منهج المجالات الواسعة المعرفة بشيء من السطحية، لأن ضم المواد الدراسية المتقاربة لا يتيح الفرصة للتعمق في كل مادة ولذلك يعتبر هذا المنهج أكثر ملاءمة للمرحلة الأساسية ولكنه غير مناسب للمرحلة الثانوية التي تحتاج إلى التخصص والتعمق في المواد الدراسية.

ب - صعوبة إزالة الحواجز بين بعض المواد الدراسية وضمها في مجال واحد، فهذه عملية معقدة تحتاج إلى خبراء ومتخصصين، مما نتج عنه عدم تحقيق التكامل المنشود عن طريق منهج المجالات الواسعة، ففي أمثلة كثيرة بقيت محتويات المواد المنفصلة كما هي بعد تجميعها داخل غلاف الكتاب.

ج - يحتاج هذا التنظيم من المناهج في تنفيذه إلى خبرة ودقة قد لا تتوافر لدى المدرسين الحاليين.

د – يهتم هذا المنهج بالجانب المعرفي أكثر من اهتمامه بالجوانب التربوية الأخرى مثل التنمية الشاملة لشخصية التلاميذ وتكوين المهارات والاتجاهات والميول.

هـ – قد يترتب على استخدام منهج المجالات الواسعة معرفة مجردة أعلى من مستوى النضج العقلي للتلاميذ حيث يقدم المفاهيم والمبادئ المستخدمة لربط المواد الدراسية بصورة مجردة أكثر صعوبة في الفهم بالنسبة لكثير من التلاميذ وذلك نتيجة عدم الاهتمام بالحقائق التفصيلية التي توضح هذه المفاهيم والمبادئ.

و – لا يساعد منهج الحالات الواسعة المتعلم على إدراك التنظيم المنطقي للمواد الدراسية لأن ضم المواد الدراسية في صورة تنظيم المجالات الواسعة يؤدى إلى فقدان المتعلم للتنظيم المنطقي الذي يتميز به منهج المواد الدراسية المنفصلة.

ز – لا يتيح منهج المجالات الواسعة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة التربوية مما يؤدى إلى سلبيتهم أثناء التعلم وبالتالي سرعة نسيانهم لما تعلموه.

ح – قد يفضل المدرس مادة دراسية على غيرها من المواد الأخرى المتضمنة في منهج المجالات الواسعة، مما يجعل باقي المواد تبدو ثانوية عنده وعند التلاميذ.

ثانيًا: تنظيمات المنهج وفق احتياجات المتعلمين واهتماماتهم:

جاءت هذه التنظيمات المنهجية للتغلب علي الانتقادات الموجهة لتصميمات المناهج القائمة علي الموضوعات المعرفية وكذلك للتغلب علي سلبية المتعلم في الموقف التعليمي ومن تلك التنظيمات منهج النشاط، والمنهج التكنولوجي، ومنهج الألعاب التعليمية، فيما يلي نعرض باختصار توضيح كل نوع منها:

أ- منهج النشاط:

1- مفهومه:

منهج النشاط هو منهج يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط التلاميذ الذاتي، وما يتضمنه هذا النشاط من مرور التلاميذ في خبرات تربوية متنوعة، تؤدي إلى تعلمهم تعلما سليما مرغوبا فيه، وإلى نموهم نموا متكاملا منشودا.

وقد بنيت فكرة منهج النشاط على إيجابية المتعلم في موقف التعلم وهذه الفكرة ليست بالجديدة تماماً في مجال التربية ولكنها تبلورت علي يد جون ديوي عام ١٨٦٩ وقد أعتمد هذا المنهج علي عدة تبريرات مؤداها أن الناس يتعلمون فقط ما يكتسبونه من الخبرة، وأن التعلم المرتبط أهداف نشطة يترجم تلقائيا في تغيرات سلوكية، كما أن التعلم يحدث أثناء الحث عن حلول لمشكلات أو عند التفكير في الوصول إلى أهداف معينة.

ويتوافر في هذا المنهج العديد من الأنشطة التي يختارها التلاميذ ولا تفرض عليهم، وأثناء ممارستهم لهذه الأنشطة تحت إشراف المعلم، تتاح لهم فرصا عديدة للملاحظة وقراءة الكتب والمجلات .والبحث، والتفكير، وإجراء

التجارب وتسجيل النتائج وتفسيرها، والقيام بالمقارنات ورسم الخرائط . وكتابة التقارير .وغير ذلك .ويوفر المناخ السابق لكل تلميذ اختيار نوع النشاط المناسب له، ويمارسه داخل المدرسة وخارجها .وهذا يعنى أن التلميذ ينمو كفرد وكعضو في جماعة، يوجهه المعلم ليقوم بنشاط فردى ويشترك في نشاط جماعي، وبعض الأنشطة تكون ذهنية، وبعضها يدوى متنوع، وبعضها جسمي، وكل نشاط يكمل الآخر وينتج عن ذلك النمو المتكامل للتلميذ.

2-مميزات منهج النشاط:

يمتاز منهج النشاط بما يلي:

١ -إيجابية المتعلم ونشاطه ومشاركته في اختيار الأنشطة والتخطيط لها وتنفيذاً وتقويما

٢ -إتاحة فرصة النمو الشامل والمتكامل لمتعلم في جميع الجوانب.

٣ -يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين لاهتمامه بميولهم واحتياجاتهم.

٤ -ينقل المعلم من ناقل للمعرفة إلى كونه موجها ومرشداً.

٥ -يساعد علي تحقيق كثير من الأهداف التربوية المهمة، مثل : تنمية التفكير العلمي والقدرة علي التخطيط والتعلم الذاتي والتعلم الجماعي.

3-عيوب منهج النشاط:

على الرغم من مميزات منهج النشاط فإنه لا يخلو من العيوب التي تمثل عقبات في سبيل تطبيقه ومنها:

١ –اعتماده على ميول المتعلمين فقط قد لا يحقق النمو الشامل المتكامل الذي يشير إلى أهداف التربية . لأن موضوعاته قد لا تكون ذات قيمة تعليمية أو تربوية كبيرة.

٢ –العلاقة بين الخبرات في منهج النشاط قد تكون عشوائية وغير مترابطة ارتباط جيد أو منتظم.

٣ –تحديد ميول المتعلمين ورغباتهم عملية صعبة ومعقدة.

٤ –يتطلب تنفيذه إعادة تأهيل المعلمين، حتى يستطيعون العمل من خلاله، وهذه عملية مكلفة.

ب–المنهج التكنولوجي:

1– مفهومه:

هو ممارسة وسائط تكنولوجيا التعليم دورا أساسيا في تصميم وتنفيذ وتقويم وتطوير الخبرات التعليمية التعلمية للمنهج.

وفي ظل هذا التعريف لا ينظر إلى تكنولوجيا التعليم على أنها مجرد مجموعة من الأجهزة والمعدات، بل أنها وسائط فاعلة في تحقيق الأهداف المرجوة في إطار العلاقة التفاعلية بين الجانب البشري والخبرات والأجهزة والأدوات لتقديم الكثير بالنسبة لعمليتي التعليم والتعلم .

أهداف المنهج التكنولوجي لتحقيق الأهداف التالية:

يرمي المنهج التكنولوجي لتحقيق الأهداف التالية:

1. تنمية القدرات الفكرية والإجرائية لدى المتعلم.
2. تشجيع وتنمية الكفايات والمهارات الفردية في البحث والاطلاع

والتعبير والتطبيق

3. تنمية قدرة المتعلم علي توظيف معرفته في مواقف جديدة.
4. تقوية رغبة المتعلمين للتعلم من خلال التفاعل مع مواقف تعليمية تكنولوجية.
5. تأهيل المتعلمون للتعايش مع المستجدات التكنولوجية
6. تسريع التعلم وإغناءه بتوفير الأنشطة الموجهة.
7. تشجيع التعليم الذاتي.
8. تنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم وإدارتها.

المنهج التكنولوجي وعناصر الموقف التعليمي:

يتخذ هذا التصميم من وسائط تكنولوجيا التعليم منطلقاً أساسيا في تنظيم مواقف تعليمية تعلمية، ومن هذا المنطق ينبغي مراعاة ما يلي:

١ –تحديد أهداف المنهج إجرائياً على أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.

٢ –تقديم المحتوى داخل وحدات تعليمية تؤكد على استخدام المحتوى التعليمي في ضوء تقسيمه إلى مهمات.

٣ –تقدم المحتوى التعليمي على شكل مثيرات تظهر أمام المتعلم بأشكال عدة حسب نوعية الوسائط المستخدمة.

٥ –ربط المحتوى التعليمي بمجموعة من التدريبات أو الألعاب أو الإجراءات التي يناط بالمتعلم تنفيذها

٦ –يقدم المنهج التكنولوجي فرص التقويم الذاتي للمتعلم على ثلاث مراحل: تشخيصي، بنائي، نهائي.

٧ -تجريب محتوى البرنامج وطبيعة المواد التعلمية على مجموعة صغيرة من المتعلمين بواسطة خبراء.

2- مزايا المنهج التكنولوجي:

من أهم مميزات المنهج التكنولوجي ما يلي:

١ -مراعاة الأسس النفسية والتكنولوجية والإنسانية والاجتماعية في المنهج التكنولوجي.

٢ -إعداد المتعلمين لمواجهة التغير الثقافي والاجتماعي في عصر الانفتاح العالمي.

٣ -حل مشكلات طرق التدريس التقليدية، لأن المتعلم سيتعلم فرديا بطرق تضمن انتباهه ودافعيته للتعليم والتعلم.

٤ -التركيز على أهداف سلوكية محددة مرتبطة بالمنهج.

٥ -يوفر مرونة فائقة للمتعلم في إدارة الوقت اللازم للتعلم والتحصيل.

٦ -يوفر خبرات عالية الجودة لا يمكن للمتعلمين الحصول عليها في المناهج التقليدية.

٧ -يعود المتعلم علي الانضباط الذاتي في الدراسة كما تعوده علي العمل وبذل الجهد.

3- عيوب المنهج التكنولوجي:

تشكل عيوب المنهج التكنولوجي في أغلبيتها معوقات تواجه تنفيذه ومنها:

١ -التكلفة المادية الكبيرة.

٢ -قلة المتخصصين في تصميم هذا المنهج.

٣ –لم ينجح في إتاحة الفرصة لتوظيف التعلم بدرجة معقولة وفق مبدأ انتقال أثر التعليم.

٤ –ضعف الإيمان بأهمية تكنولوجيا التعليم.

٥ –عدم كفاية الأدوات والأجهزة اللازمة في المدارس.

٦ –لم ينجح في تحديد المواصفات الإدراكية والسلوكية للمتعلمين المطلوبة للتعلم

٧ –يحرم المتعلمين من فرصة اشتقاق أهداف تعبر عن احتياجاتهم الفعلية.

٨ –عدم كفاية مهارات المعلمين والمتعلمين في استخدام وسائط تكنولوجيا التعليم.

ج –منهج الألعاب التعليمية:

جاء الاهتمام بتصميم منهج الألعاب التعليمية بسبب التقدم التكنولوجي، وقد تنوعت مجالات الأهداف في عمليتي التعليم والتعلم بتصميم خبرات وبيئات قائمة علي الألعاب التعليمية، ويمكن تلخيص أهداف هذا التصميم في الأتي:

أ –الأهداف المعرفية : يهدف إلى إكساب المتعلم الخبرة الغوية والمعارف والمعلومات والمهارات، وتنمية قدرات التميز والتحليل والتركيب والتطبيق وكذلك مساعدته على التفكير الإبداعي والاستنتاج والنقد.

ب –الأهداف المهارية : يسعى إلى تدريب المتعلمين على استخدام الألعاب والأدوات والأجهزة، وتصميم ألعاب، فضلاً عن إكسابهم المهارات العقلية والجسمية.

ج –الأهداف الوجدانية : حيث يسعى إلى تطوير فهم المتعلمين لمجتمعهم وتمكينهم من تحصيل مهارات اجتماعية كتحمل المسئولية والتعاون واتخاذ القرارات والاتصال مع الآخرين وغيرها.

شروط اختيار الألعاب كخبرات تعليمية:

١ –اختيارها في سياق تحديد الأهداف المرجوة.

٢ –تختار في ضوء قدرات المتعلمين العقلية والشخصية.

٣ –مراعاة إمكانية ممارستها في المرحلة الدراسية المختارة لها.

٤ –تمثل منبعاً للمعرفة في كثير من الأفكار والنظريات وأساليب التفكير.

٥ –أن تتلاءم مع أبعاد المكان والزمان والمادة المراد تعلمها للمتعلمين.

دور المعلم في منهج الألعاب التعليمية:

١ –الموجه : بتوجيه الألعاب في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة.

٢ –المشجع : يشجع المتعلم علي المشاركة الفردية أو الجماعية.

٣ –المخطط والمشارك : يشارك في التخطيط لإجراءات المنهج، فضلا عن مشاركة المتعلمين في ألعابهم رصداً وتفاعلاً معهم.

٤ –الميسر : ييسر تحركات المتعلمين من خلال تيسير إجراءات تنفيذ الألعاب وتنظيم البيئة الصفية.

مآخذ على منهج الألعاب التعليمية:

١ –النظرة السلبية من قبل أولياء الأمور تجاه الألعاب وعدم تقدير قيمتها الحقيقة.

٢ –نقص الأدوات والأجهزة والمباني الضرورية للألعاب التعليمية.

٣ –عدم تحمس الإدارات المدرسية للأخذ بهذا المنهج.

٤ –صعوبة تحديد احتياجات المتعلمين وميولهم لبناء الألعاب.

٥ –يحتاج إلى معلمين معدين إعدادا خاصاً.

٦ –التأثير السلبي على المادة الدراسية وتتابعها، ومن حيث العمق الكافي في غرضها.

٧ –لا يتناسب مع طبيعة اليوم الدراسي في نظامنا التعليمي.

ثالثًا : تنظيمات المنهج المتمركزة حول المجتمع:

تجعل هذه التنظيمات المنهجية من المواقف الاجتماعية ومشكلات المجتمع وقضاياه محور اهتمامها حتى لا يكون هناك عزلة بين التعليم والمجتمع، ومن أشكال هذه التنظيمات: منهج مجالات الحياة، تصميم منهج النشاط حول مشكلات اجتماعية، وفيما يلي عرض موجز لهذين التصميمين.

أ –تصميم منهج مجالات الحياة:

1–مفهومه:

ظهرت بدايات هذا التصميم علي يد هربرت سبنر عام ١٨٨٥ م الذي أقترح أن المناهج يجب أن تهتم بمساعدة المتعلمين على مواجهة قضايا حياتية اجتماعية، وإعداد المتعلم بشكل تربوي من خلال تلك المواقف وذلك من منطق النظر للمدرسة علي أنها مجتمع مصغر يعكس ما يدور حوله في المجتمع من مشكلات وأحداث اجتماعية.

ويأخذ هذا التصميم المنهجي عدة مسميات مثل:

أ –منهج الأنشطة الاجتماعية.

ب –منهج المشكلات الاجتماعية.

ج –منهج الوظائف الحياتية.

ومهما كانت المسميات فإن هذا المنهج يستمد خبراته من واقع الحياة ويقدمها بشكل وظيفي يخدم مشكلات المجتمع لحلها أسلوب علمي.

2–مميزات منهج مجالات الحياة:

لهذا التصميم مميزات عديدة منها:

١ –العناية بمشكلات المجتمع واحتياجاته، ودراستها على أسس علمية سليمة.

٢ –يؤكد على ربط وتكامل المعارف المتحدة من ميادين المعرفة المختلفة، واستخدامها في مواقف ذات المعني.

٣ –يؤكد على دور المدرسة في إعداد المتعلمين للقيام بأدوار معينة في المجمع مستقبلاً

٤ –يسهم في تحقيق فاعلية التعلم، وذلك بالتأكيد على توظيف المعرفة من خلال الممارسة أثناء التعلم.

٥ –يهتم بتنمية مهارات التفكير الناقد، وتعلم إجراءات البحث العلمي السليم لدى المتعلمين.

3–عيوب منهج مجالات الحياة:

تتلخص أهم سلبيات هذا المنهج فيما يلي:

١ –أغفل البعد الثالث للمعرفة بعدم تعرضه للتراث الثقافي وتركيزه الشديد على دراسة المشكلات الاجتماعية بمنظور مستقبلي.

٢ –صعوبة تحديد المجالات الحياتية الضرورية للمتعلمين.

٣ –إهماله لاحتياجات المتعلم وقدراته وميوله.

٤ -يصعب إعداد معلمين أكفاء يلبون احتياجات المتعلمين، ويحققون أهداف المنهج الاجتماعي.

٥ -يتطلب تنفيذه إمكانيات مادية وبشرية قد يصعب توفيرها.

مثال: تصميم منهج يتضمن معالجة القضايا التالية.

١ -التلوث البيئي.

٢ -التغذية.

٣ -المواطنة.

٤ -الثقافة العلمية.

٥ -الصحة العامة.

وعرضها في صورة مواقف حياتية يحاول الطلاب حلها والتغلب عليها، بحيث تبني كل مشكلة في وحدة مستقلة.

٢ -تصميم منهج النشاط حول مشكلات اجتماعية:

يأتي هذا التصميم لتطبيق منهج النشاط، حيث تدور جميع عمليات المنهج المدرسي حول احدي المشكلات الاجتماعية، ويوجه نشاط المتعلمين في إطار دراسة المشكلة الاجتماعية، ويوجه نشاط المتعلمين في إطار دراسة المشكلة الاجتماعية المطروحة، ويشاركون في تحديد المشكلة وصياغتها، ووضع خطة لدراستها.

ويجب أن تختار المشكلة بحيث تحقق أكبر قدر ممكن من الأهداف التربوية المرغوبة، وتكون مرتبطة بحياة المتعلمين، وواقعهم، وملائمة لقدراتهم، ويجب

أن يراعى في اختيارها الإمكانات المتاحة، والفترة الزمنية المخصصة لدراستها، فضلا عن تنوعها.

وحيث أن لكل مشكلة اجتماعية طبيعتها، وظروفها التي تحدد طبيعة العمل فيها، ودراستها، فضلا عن درجة ارتباطها بميول بعض المتعلمين، واهتماماتهم، ومن ثم فإن تنوع المشكلات المنتقاة للدراسة طوال العام الدراسي سوف يعمل على تنوع ما يكتسبه المتعلمون من معلومات ومهارات وقدرات، فضلا عن إشباع رغباتهم، والاستحواذ على اهتماماتهم

رابعاً: تنظيمات المنهج القائم على المحاور:

المنهج المحوري.

مفهومه:

يعرف المنهج المحوري بأنه تنظيم متكامل لخبرات المنهج المدرسي يهدف إلى تزويد جميع المتعلمين بقدر مشترك من الخبرات التربوية التي تساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة ومتطلباتها، وفي الوقت نفسه يتضمن الجانب التخصصي الذي يختاره كل متعلم بغرض تحقيق أقصي درجة من النمو الذي تؤهله له استعداداته، وميوله، وقدراته الخاصة.

ويتضمن المنهج المحوري جانبين على قدر كبير من الأهمية بالنسبة للدارسين هما:

الأول : والذي يمثل قدرا من الثقافة العامة والمهارات الأساسية، ومواجهة مشكلات الحياة، ويسمي ذلك بالبرنامج المحوري ويحتل جزء كبير من اليوم الدراسي.

والثاني : يتضمن الدراسات التخصصية التي يختارها الدارسون كل وفق ما تسمح به قدراته واستعداداته وميوله.

أنواع المحاور:

تتنوع المحاور التي يمكن تنظم حولها الخبرات التعليمية المقدمة من خلال المنهج المحوري، وتتنوع الأهداف التي يمكن أن يحققها كل محور منها ويمكن تصنيف المحاور على ثلاث فئات رئيسية وهي:

أ –المحاور المتمركزة حول المادة الدراسية ومنها:

–المحور الذي يضم عددا من المواد الدراسية المنظمة وفق منطق المادة وتدرس كل منها منفصلة، مثل : دراسة اللغة العربية والانجليزية، والتربية الدينية كمواد أساسية في المرحلة الثانوية.

–المحور القائم علي الربط بين بعض المواد الدراسية ذات الصلة ببعضها، كالربط بين بعض المواد العلمية في ضوء بعض العلاقات الداخلية المستوحاة من هذه المواد

–المحور القائم علي دمج بعض المواد الدراسية في مجال واحد بحيث تفقد كل مادة استقلاليتها.

–المحور المتمركز حول فكرة واحدة تخدمها موضوعات من أكثر من مجال معرفي.

ب –المحاور المتمركزة حول نشاط المتعلم:

وهي تتمركز حول ميول المتعلمين وحاجاتهم، ومشكلاتهم وفيها تختار مجموعة من الخبرات التعليمية كلها تدور حول ما يميل إليه المتعلمون في مرحلة ما ويقبلون علي دراسته، أو بعض مشكلاته، أو حاجاته.

ج –المحاور المتمركزة حول المجتمع:

وتتمركز هذه المحاور حول بعض المشكلات الاجتماعية، أو الأنشطة البيئية التي يخطط لها من أجل خدمة المجتمع، وكل ما يدور في تلك الحياة الاجتماعية والبيئة المحلية للمدرسة.

2– مزايا المنهج المحوري:

من أهم مزايا وسمات المنهج المحوري ما يلي:

أ – يتيح للتلاميذ فرصة تعلم أسلوب حل المشكلات والتفكير الناقد والتدرب عليهما أثناء الدراسة.

ب – تقوم الدراسة في هذا المنهج على أساس من حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وهذا أساس هام ينبغي توفره في أنواع النشاط التعليمي لكي يكون هادفا ووظيفيًا.

ج – يكون التلميذ في هذا المنهج إيجابيا ونشطا حيث يتيح له فرصة المشاركة في كل مراحله تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

د – يكسب المنهج المحوري التلميذ الكثير من المهارات الاجتماعية والأدبية والعقلية كما يكسبه بعض القيم مثل تحمل المسئولية والتعاون والدقة في العمل وغيرها.

هـ – يعطى المنهج المحور الفرصة لكل تلميذ لكي ينمى ميوله وقدراته الخاصة من خلال المجال الخاص الذي يحتوي على الكثير من الدراسات التي تناسب جميع التلاميذ.

و – يتيح المنهج المحوري للتلاميذ فرصة تعلم المعارف المختلفة بطريقة متكاملة – وهذا مما يجعلها أكثر فائدة بالنسبة لهم.

3-عيوب المنهج المحوري:

من أهم العيوب والانتقادات التي توجه للمنهج المحوري ما يلي:

1. يحتاج إلى معلم معد إعداداً خاصاً يستطيع التعامل مع عنصري المنهج
2. يتطلب تطبيقه إعادة تنظيم الجدول المدرسي، واليوم الدراسي كله.
3. عدم تحقيق مبدأي استمرار الخبرة التعليمية، وتتابعها، وذلك لارتباطه بالمشكلات الاجتماعية وميول المتعلمين من جانب، وتنوع خبرات الجانب الاختياري من جهة أخرى.
4. يحتاج إلى تجهيزات معينة ومباني مدرسية خاصة قد يصعب توفيرها .
5. عدم كفاية الوسائل التعليمية وضيق حجرات الدراسة مما لا يسمح للتلاميذ بالقيام بالأنشطة المطلوبة.

تساؤل:

ويبقى السؤال الذي يطرح نفسه: أي التنظيمات السابقة الذكر يعد الأفضل؟

والواقع أن كل منها قد ركز علي جانب واحد وأهمل باقي الجوانب الأخرى، وكلما أمكن التوفيق بين التصميمات المنهجية التي عرضت سابقاً فهو الأفضل مع التركيز والاعتبار للمحاور الآتية:

- التركيز علي طبيعة المعرفة.
- مراعاة خصائص نمو المتعلم وميوله
- مراعاة قضايا المجتمع ومشكلاته
- مراعاة متطلبات سوق العمل
- مواكبة متطلبات التكنولوجيا أيضاً

مراجع الوحدة الرابعة:

1.إبراهيم محمد الشافعي وزميلاه، المنهج المدرسي من منظور جديد الرياض، مكتبة العبيكان، 1996م

2.أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب، 1989م.

3.حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرشد، الرياض،2005 م.

4.حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب، 2001.

5.حسن شحاتة، تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2008.

6.حسين سليمان قورة : الأصول التربوية في بناء المناهج، ط ٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1977م

7.حلمى أحمد الوكيل، تطوير المناهج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،1977م

8.حلمي أحمد الموكّيل، ومحمد أمين المفتي، المناهج :المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1998م

9.حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتى، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، القاهرة، مطبعة حسان، 1982م

10. رالف تايلور، أساسيات المناهج، ترجمة جابر عبد الحميد، أحمد حيرى كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية، 1971م
11. رجب أحمد الكلزة، محمد أحمد الكرش، علي سلام، رجب بدر، المناهج الحديثة، جامعة الإسكندرية :كلية التربية بدمنهور ، 2006م
12. سامي محمود عبدالله، خالد فاروق الهواري، خلف الديب عثمان، عطية السيد عطية، سعد فتحي شاور، المناهج الدراسية أسس بنائها وتطويرها، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2006م
13. شوقي السيد الشريفي، أحمد محمد أحمد ، المناهج التعليمية، مكتبة الرشد، الرياض، 2004م.
14. عبد الحميد حسن شاهين تصميم المناهج، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، 2010م
15. عبد الرحمن حسن إبراهيم، طاهر عبد الرازق، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، القاهرة، دار النهضة العربية
16. عبد الله محمد إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مطابع الفن، 1982م
17. عبد المجيد سرحان الدمرداش، المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، 1985م.
18. عبد علي محمد حسن، المنهج الدراسي، المنامة، دار الثقافة، 1993م
19. فؤاد سليمان قلادة، نظرية المنهج والنموذج التربوي، القاهرة، مكتبة بستان المعرفة، 2004م

20.محمد أحمد الكرش، علي سلام، رجب بدر، مناهج التعليم الابتدائي، جامعة الاسكندرية، كلية التربية بدمنهور، 2005م

21.محمد أشرف المكّاوي، أساسيات المناهج، الرياض، دار النشر الدولي، 2006م

22.محمد السيد علي، تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م.

23.محمد عزة عبد الموجود، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981م.

24.مها بنت محمد العجمي، المناهج الدراسية، مكتبة الملك فهد، المملكة العربية السعودية، 2005م

25.هشام الحسن، وشفيق الكايد، تخطيط المنهج وتطويره، 1990م

الوحدة الخامسة

تطوير المنهج

يتوقع من الدارس بعد دراسة الوحدة أن يكون قادراً على أن:

أهداف الوحدة

1. يفرق بين التطوير والتغيير.
2. يوضح مفهوم تطوير المنهج.
3. يبين أهمية عملية تطوير المنهج.
4. يسرد دواعي وأسباب تطوير المنهج .
5. يعدد مجالات تطوير المنهج.
6. يذكر أساليب تطوير المنهج.
7. يحدد أسس تطوير المنهج .
8. يشرح مراحل وخطوات تطوير المنهج.

سوف نتعرف في هذه الوحدة على:
الفرق بين التطوير والتغيير
مفهوم تطوير المنهج
أهمية عملية تطوير المنهج
دواعي وأسباب تطوير المنهج
مجالات تطوير المنهج
أساليب تطوير المنهج
أسس تطوير المنهج
مراحل وخطوات تطوير المنهج

تطوير المنهج

يرتبط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج ذاته والنظرة إليه، فالتطوير يشمل جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم، فالتطوير عملية شاملة لأنها تتناول جميع الجوانب والعوامل التي تتصل بالمنهج وتؤثر فيه وتتأثر به، فهي تتناول أهداف المنهج والخبرات الدراسية سواء منها ما يتصل بالكتب والمقررات الدراسة أو الأنشطة الأخرى.. إلخ. وتتناول أيضا طرائق التدريس والوسائل المعينة والإدارة المدرسية والمكتبات ووسائل التقويم المتبعة ومدى دقتها ومناسبتها للأهداف المحددة سلفا.

وتبدأ عملية تطوير المنهج من المنهج القائم والذي يراد تحسينه أو الوصول إلى طموحات جديدة من خلال إعادة تصميمه، ومن جهة أخرى تشترك عمليتا بناء المنهج وتطويره في أنهما تقومان على أسس مشتركة وهي المتعلم، والمجتمع، والمعرفة، وأنهما تتطلبان قدرة على استشراف المستقبل وحاجات المجتمع وأفراده.

الفرق بين التطوير والتغيير:

يوجد فرق شاسع وكبير بين التطوير والتغيير، ومن هذه الفروق ما يلي:

1) التطوير يستلزم التغيير الواعي، بينما التغيير قد يؤدي أو لا يؤدى إلى التطوير.
2) التغيير يتجه نحو الأفضل أو الأسوأ، بينما التطوير يتجه نحو الأفضل والأحسن.
3) التغيير يحدث بإرادة الإنسان أو بدون إرادته بينما التطوير يحدث بإرادة الإنسان ورغبته الصادقة.

4) التغيير قد يكون جزئيا ينصب على جانب معين أو مظهر خاص، بينما تطوير المنهج عملية شاملة لجميع جوانبه فتشمل التلميذ وبيئته وظروف حياته والمجتمع الذي توجد فيه المدرسة.

مفهوم تطوير المنهج:

يقصد بعملية تطوير المنهج " العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج وفق خطة مدروسة من أجل تحسين العملية التربوية ورفع مستواها "

كما تعرف بأنها: "العملية التي تعني تحسين المنهج الموجود أصلا من خلال الإضافة أو الاستبدال أو الحذف"

كما يعرف تطوير المنهج بأنه : "إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهج قائم بقصد تحسينه، ومواكبته للمستجدات العلمية والتربوية، والتغيرات في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافة بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده، مع مراعاة الإمكانات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة" .

وتطوير المنهج عملية تهدف إلى الوصول به إلى الصورة التي تمكنه من تحقيق أهدافه على أفضل وجه في أقصر وقت وأقل جهد وكلفة.

أهمية عملية تطوير المنهج:

تعتبر عملية تطوير المناهج عملية مهمة وملحة للاعتبارات الآتية:

1) المواكبة المستمرة للتطوير والتدريب والتأهيل.

2) تطوير طرق التدريس للمادة، وتأليف الكتاب الجيد.

3) تحقيق الترابط والتكامل بين المواد الدراسية، وربط المعلومات بالحياة العملية والتقنيات المعاصرة.

4) إيجاد الوسائل الفعالة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وإيجاد التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية في المنهج.
5) تطوير المناهج مطلب تربوي واقتصادي واجتماعي، من أجل تحقيق تطابق المناهج مع التطلعات والأهداف الطموحة.
6) تسهم في حل الكثير من مشكلات المنهاج المدرسي من منظور تطويري مستمر يعتمد على فلسفة المناهج المطورة لكل دولة.

دواعي وأسباب تطوير المنهج :

توجد هناك عدة دواعي وأسباب لتطوير المنهج منها:

1) طبيعة التقدم العلمي والتقني، والتطور في المعرفة الإنسانية كماً وكيفاً؛ مما يستدعي تقويم المناهج ومواكبتها للتطور التكنولوجي والمعرفي.
2) عدم قدرة المناهج الحالية على الإسهام الفعال في التغيير الاجتماعي.
3) عجز المناهج الحالية عن مواكبة التطور في الفكر التربوي والنفسي.
4) مشكلة الغزو الثقافي.
5) حدوث تطورات وتغيرات على المستوى المحلي، والعربي، والعالمي في القطاع السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي مما يترتب عليه الحاجة الملحة لتطوير المناهج بما يتناسب مع هذه المستجدات.
6) التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع المستقبلية، فدراسة واقع المجتمع والأفراد، ودراسة اهتماماتهم واتجاهاتهم دراسة علمية دقيقة يمكن أن يسهم في استنتاج أهم احتياجاتهم واتجاهاتهم، ومن ثم فلابد من تطوير المنهج ليلبى هذه الاحتياجات والمطالب.

مجالات تطوير المنهج:

تشمل عملية تطوير المناهج المجالات التالية:

1) تأليف وثائق جديدة للمناهج

2) تعديل وتنقيح وثائق المناهج المطبقة حالياً.

3) تأليف جديد للكتب المدرسية.

4) تعديل وتنقيح الكتب المدرسية المطبقة حالياً.

أساليب تطوير المنهج:

للتطوير أساليب متعددة منها:

1) التطوير بالحذف:

نتيجة للتطور والتغيير الدائم قد تتخلف المعلومات الموجودة في المنهج وقد لا تناسب المجتمع فيتم حذف هذه المعلومات من المنهج.

ويتم عن طريق حذف جزء من المادة الدراسية وهو ما يطلق عليه بالحذف الجزئي، كما أنه قد يتم عن طريق حذف مواد بأكملها كما حدث عندما حذفت اللغة الفرنسية في مصر في أحد السنوات.

2) التطوير بالإضافة:

وذلك بأن نضيف فقرات جديدة لم تكن موجودة بالمنهج أصلا وهذه الفقرات والإضافات تكون مسايرة للتطورات الحاصلة في المجتمع.

ويتم عن طريق الإضافة الجزئية لبعض الصفحات أو الفصول، أو قد يتم عن طريق إضافة كاملة لمادة لم تكن مقررة من قبل.

3) التطوير بالاستبدال:

ويقصد به تغيير هيكل المادة الدراسية بهيكل آخر مخالف مثل استبدال الرياضيات التقليدية بالرياضيات الحديثة.

ويتم بأن نستبدل معلومة بمعلومة أخرى أصح وأفضل منها تظهرها معطيات العلم.

4) تطوير الكتب أو طرائق التدريس أو الوسائل أو الامتحانات:

من الركائز الأساسية في عملية التطوير تضمنها لعنصر الشمول، بمعنى أن التطوير ينبغي أن ينصب على تطوير الكتاب المدرسي (المحتوى)، مع عدم إغفال بقية جوانب المنهج مثل الطريقة والوسيلة والتقويم وغيرها.

وعلى سبيل المثال فيمكن أن نطور أحد عناصر المنهج مثل الوسائل التعليمية فبدلا من أن نستخدم اللوحات أو المجسمات، نستخدم السبورة الضوئية أو جهاز عرض Data Show .

كما أن عملية التقويم يمكن أن نطورها لتتعدى اقتصارها على الاختبارات التحصيلية فقط، إلى أنواع من الاختبارات التي تهدف إلى قياس نمو التلاميذ في مجالات متعددة مثل الجانب التحصيلي، القدرات، المهارات،..

أسس تطوير المنهج :

تتمثل أسس عملية التطوير فيما يلي:

1) أن يستند التطوير إلى فلسفة تربوية معينة ومناسبة.

2) **التخطيط:** يستند تطوير المنهج على التخطيط العلمي الذي يراعى مبدأ ترتيب الأولويات والواقع والإمكانات المتاحة، ويعتمد على دقة البيانات

والإحصاءات، ويتسم بالمرونة بحيث يمكن تعديل الخطة للحاجة في أي وقت.

3) الدراسة العلمية للتلميذ والمعلم والمجتمع:

إن التربية عملية تهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو الشامل المتكامل من خلال المنهج، ومن هنا لابد من مراعاة خصائص نمو التلاميذ في كل مرحلة تمر به، كما يجب مراعاة ميولهم وحاجاتهم واتجاهاتهم .

كما يجب أن يستند التطوير إلى دراسة علمية للمعلم بدراسة حاجاته وقدراته وقدرته على تنفيذ المنهج الجديد المطور.

كما تتطلب الدراسة العلمية للمجتمع التعرف على مصادره المختلفة وكيفية استغلالها لخدمة المنهج المطور، كما يراعى المنهج المطور فلسفة المجتمع ومبادئه وقيمه.

4) التطورات العلمية الحديثة:

يتميز هذا العصر بمجموعة من الخصائص، فهو عصر التقدم العلمي وهو عصر التخصصات والماديات وعصر السرعة وعصر القلق والتوتر النفسي .

كل هذه الخصائص يجب أن يراعيها المنهج المطور.

5) الشمول والتكامل والتوازن والاستمرار:

يشمل تطوير المنهج المكونات التي يتكون منها والتي تتمثل في الأهداف والمحتوى والطريقة والوسيلة والنشاط والتقويم .

وينبغي أيضا أن يكون التطوير متكاملا وذلك لارتباط جوانب المنهج ببعضها البعض. فإذا طورت أهداف المنهج فينبغي أن يتبع ذلك تطوير بقية الجوانب من محتوى وطريقة ووسيلة وتقويم.

كما ينبغي أيضا أن نراعى التوازن بين بين الجوانب المعرفية والانفعالية والحركية، فلا يطغى جانب على آخر.

كما ينبغي مراعاة أن يكون التطوير مستمرا أي يجب أن يتم تطوير المنهج كل 5 سنوات كي يساير التطور الحاصل في العلوم حيث تتضاعف اليوم معارف البشرية كل 18 شهر.

6) الجماعية:

يجب أن يشترك في عملية التطوير كل من له صلة مباشرة بالعملية التربوية مثل التلميذ والمعلم والموجه والخبير وولي الأمر ورجال الاقتصاد والسياسة والدين ...الخ.

مراحل وخطوات تطوير المنهج:

إن عملية التطوير كما نتصورها هنا تحتوي على ست مراحل:

1- مرحلة وضع المبررات للتطوير.

ويتم في هذه المرحلة إعداد تقرير مبدئي يصف التطوير, ويصف الفئات المقصودة بالتعليم، كما يصف أهمية مشروع التطوير المقترح ومبرراته.

وقد تكون هذه المبررات هي نتائج بحوث تكشف عن عجز المنهج الموجود عن الاستجابة للمتعلمين، وقد تكون ظروفا اجتماعية مستجدة، أو مشكلات استحدثتها عوامل التغير، وقد يشعر المدرسون بقصور منهج المادة التي يدرسونها كالمواد الاجتماعية أو الفنون اللغوية مثلا، ويرون ضرورة تطوير وحدات جديدة لها كل خصائص المنهج الجيد.

2- مرحلة تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير من أجل القياس عند تجريب المنهج.

وهذه المرحلة تتطلب التخصص والتفصيل في تحديد النتائج المرغوبة لمشروع التطوير، وعليه فلابد أن تكون الأهداف مصاغة في صور إجرائية بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها، مما يساعد في تسهيل عملية التخطيط، ويساعد التلاميذ في عملية التعلم نفسها.

وفي هذه المرحلة أيضا لا يجب الاقتصار على تحديد الأهداف إجرائيا، بل إذا كانت هناك أهداف معقدة فإنه يجب تفتيتها إلى عناصرها ومهاراتها الأولية, ووصف ما يجب أن يتعلمه التلميذ من هذه العناصر والمهارات، أي: وصف السلوك المتوقع من التلاميذ نتيجة لمرورهم بخبرات معينة.

3- مرحلة اختيار المحتوى, ومنهجيات التعلم البديلة.

وفي هذه المرحلة يتم إنتاج نماذج بديلة للوحدات التعليمية, ولطرق التدريس كالتعلم الذاتي، والتعلم الجماعي ... إلخ،

أي: إن مطوري المنهج يجب أن يصفوا ويقترحوا مواد وطرقا بديلة للتعلم، وهنا يجب أخذ عينة من المواد المطورة واختبارها بمقارنتها بالنموذج, ومعرفة ما إذا كان الكتاب أو المواد الدراسية والأنشطة المختلفة مناسبة للأهداف المحددة سلفا أم لا، وأيضا معرفة ما إذا كانت المواد التعليمية منفصلة على المواد البديلة أم لا، وعند هذا الحد فإن قرارات قد تتخذ لحذف بعض الأجزاء أو إضافة أجزاء أخرى أو الاثنين معا.

وفي تطوير سلسلة متدرجة من المواد والدروس داخل وحدة أو مجموعة من الوحدات داخل المنهج، فإن هناك مجموعة من المعايير لاختيار الأنشطة والخبرات التعليمية، ومن هذه المعايير ما وضعه (تايلور) عام 1950، والتي يؤكد فيها"أن تكون المواد والخبرات التعليمية ذات معنى لدى التلاميذ،

وأن تزود التلاميذ بالفرص التي يمارسون فيها السلوك المطلوب تحقيقه في الأهداف، ومنها أيضا معرفة النتائج، أي: نتاج التعلم، وهي السلوك الجديد، وتصحيحه إن كان معيبا، وتعزيزه وتقويته إن كان صائبا".

بعد كل هذا تجمع كل التعديلات المقترحة وتبسط وتعرض في صورة خطة تمثل منهجا عاما مناسبا لجميع التلاميذ، وهنا يتطلب الأمر اختبار هذه الخطة في مدى ثباتها وعكسها للمبادئ والمعايير النظرية، كما يتطلب الأمر هنا أيضا اختبار صدق محتوى المنهج، ومدى تتابع خبراته ومنطقيتها وتدرجها من السهل إلى الصعب.. إلخ.

4- مرحلة الاختبار الميداني.

بعد هذا يطرح المنهج المطور كله للاختبار الميداني لمعرفة مدى مناسبة المواد التعليمية لظروف المدارس والفصول الدراسية كما هي عليه في الواقع، كما أنها قد تقترح خبرات وأنشطة جديدة لبرامج تدريب المدرسين؛ وذلك لضمان تنفيذ المنهج كما هو مخطط له، وقد يكون هناك ملاحظون لملاحظة مدى انحراف المنهج عن أهدافه، ورفع ذلك في تقريرات لمعرفة ما إذا كانت هناك حاجة للمراجعة أم لا.

وعليه فإن نتائج الاختبارات هنا يجب أن تقترح على مطوري المنهج التعديلات المناسبة والاختيارات البديلة للمحتوى الذي تم اختياره، والتي تناسب تنوع التلاميذ على اختلاف قدراتهم واستعداداتهم ومشاكلهم المتنوعة بتنوع بيئاتهم، وأن ترشد المطور أيضا إلى مصادر هذه الخبرات والمواد، كما يجب اختبار مدى تلاؤم أساليب التدريس المتبعة للمواد والخبرات المتضمنة من محتوى المنهج.

إن المدرس يجب أن يعتبر مصدرا للمعلومات عن المنهج الجديد، بتقريراته وتعليقاته عن المنهج الجديد، وعن مدى سهولة أو صعوبة الخبرات الدراسية، والوقت الذي يحتاج إليه، كل هذه معلومات نافعة ومفيدة لأنها من واقع التطبيق الميداني في هذه المرحلة، وقد يكون من الضروري أيضا قياس اتجاهات المدرسين نحو المنهج المطور بأي وسيلة من وسائل القياس.

5- مرحلة المراجعة.

تقوم المراجعة في هذه المرحلة بناء على المعلومات التي تم جمعها أثناء الاختبارات الميدانية، من تسجيلات الملاحظين، ونتائج الاختبارات، وتقارير المدرسين، وتعليقاتهم، وآراء الطلاب ... إلخ.

وقد تعتبر المراجعة غير ضرورية إذا وصل التحصيل إلى الدرجة أو المستوى المقدر له من قبل في أهداف المنهج, أو إذا وصلت أوجه القصور التي يراد الكشف عن أسبابها ومعالجتها إلى حد أنها لا تستحق ما سينفق عليها من مال ووقت وجهد.

6- مرحلة التنفيذ.

وفي هذه المرحلة يطبق المنهج الجديد على نطاق واسع في كل المدارس، وتنفيذ المنهج هنا لا يتم بواسطة مطوريه، وإنما عن طريق المدرسين العاديين, أو الذين أعدوا لذلك من جديد أو دربوا أثناء الخدمة على فلسفة المنهج الجديد, وأهدافه والمهارات والخبرات التي استحدثت والطرائق والوسائل الجديدة.

كما ينبغي على المطورين في هذه المرحلة متابعة تنفيذ المنهج وتقويمه أثناء التنفيذ لمعرفة مدى تحقق الأهداف الموضوعة.

مراجع الوحدة الخامسة:

1.حسن شحاتة، تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2008.

2.حلمى أحمد الوكيل، تطوير المناهج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،1977م

3.حلمي أحمد الموكّيل، ومحمد أمين المفتي، المناهج :المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1998م

4.حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتى، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، القاهرة، مطبعة حسان، 1982م

5.سامي محمود عبدالله، خالد فاروق الهواري، خلف الديب عثمان، عطية السيد عطية، سعد فتحي شاور، المناهج الدراسية أسس بنائها وتطويرها، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2006م

6.عبد الرحمن حسن إبراهيم، طاهر عبد الرازق، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، القاهرة، دار النهضة العربية

7.عبد العزيز بن صلاح التميمي، المناهج أسسها – عناصرها – تنظيماتها

8.عبد الله محمد إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مطابع الفن، 1982م

9.عبد المجيد سرحان الدمرداش، المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، 1985م.

10.علي أحمد مدكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، 2001م، القاهرة، دار الفكر العربي.
11.فؤاد سليمان قلادة، نظرية المنهج والنموذج التربوي، القاهرة، مكتبة بستان المعرفة، 2004م
12.محمد أشرف المكّاوي، أساسيات المناهج، الرياض، دار النشر الدولي، 2006م.
13.محمد السيد علي، تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م.
14.محمد عزة عبد الموجود، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981م.
15.مصطفي نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء
16.هشام الحسن، وشفيق الكايد، تخطيط المنهج وتطويره، 1990م

المراجع

1.إبراهيم أنيس وآخرون: المعجم الوسيط، ط2، 1987م، بيروت، أمواج للطباعة و والنشر والتوزيع.

2.إبراهيم محمد الشافعي وزميلاه، المنهج المدرسي من منظور جديد الرياض، مكتبة العبيكان، 1996م

3.إبراهيم مهدي الشبلي: المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج، ط2، إربد أ الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

4.أحمد المهدي عبد الحليم: السمات المنشودة في الخطاب التربوي الإسلامي، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي،السنة (10) العدد (37-38) 2004م

5.أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط 3، 2003، القاهرة، عالم الكتب

6.أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، ط4، 2002م، عالم الكتب

7.أحمد حسين اللقاني، المنهج الأسس المكونات التنظيمات، القاهرة، عالم الكتب

8.أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة مكتبة النهضة المصرية، 1972م

9.إسحاق أحمد الفرحان وزميلاه: المنهج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ط 1، عمَّان الأردن، دار الفرقان ودار البشير، 1984م

10.بسامة خالد المسلم: المنهج الخفي معناه ومكوناته ومخاطره، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، العدد 39 المجلد العاشر 1996م

11.البيضاوي: تفسير البيضاوي، د.ت

12.جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، القاهرة، دار النهضة العربية، 1999م،

13.جابر عبد الحميد وآخرون، مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية، د.ت.

14.حسن جعفر الخليفة: المنهج المدرسي المفهوم. الأسس. المكونات. التنظيمات، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون،2003م
15.حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرشد، الرياض،2005 م
16.حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب، 2001.
17.حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، 2003م، القاهرة، الدر المصرية اللبنانية.
18.حسن شحاتة: التعليم للحياة وليس للامتحانات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر الخامس عشر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة 21-22 يوليو 2003م، المجلد الأول
19.حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط3، 2003م، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب
20.حسن شحاتة، تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2008.
21.حسين سليمان قورة : الأصول التربوية في بناء المناهج، ط ٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1977م
22.حلمى أحمد الوكيل، تطوير المناهج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،1977م
23.حلمي أحمد الموكّيل، ومحمد أمين المفتي، المناهج :المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1998م
24.حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتى، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، القاهرة، مطبعة حسان، 1982م
25.دستور الجمهورية اليمنية.
26.الراغب الأصفهاني: مفردات القرآن، د.ت

27.رالف تايلور، أساسيات المناهج، ترجمة جابر عبد الحميد، أحمد حيرى كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية، 1971م

28.رجب أحمد الكلزة، محمد أحمد الكرش، علي سلام، رجب بدر، المناهج الحديثة، جامعة الإسكندرية :كلية التربية بدمنهور ، 2006م

29.رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها، ط 2، 2000م، القاهرة، دار الفكر العربي

30.سامي محمود عبدالله، خالد فاروق الهواري، خلف الديب عثمان، عطية السيد عطية، سعد فتحي شاور، المناهج الدراسية أسس بنائها وتطويرها، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2006م

31.ستيفان كولييني: الحديث عن مصطلح الثقافة، ترجمة: عمر عطاري، الثقافة العالمية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، العدد (14) السنة الحادية والعشرون، سبتمبر – أكتوبر 2002م

32.سعيد إسماعيل علي: مركزية القضية التربوية في فهم واقع الأمة وأسباب تخلفها، مجلة إسلامية المعرفة، السنة (10) العدد (37-38) 2004م

33.شوقي السيد الشريفي، أحمد محمد أحمد ، المناهج التعليمية، مكتبة الرشد، الرياض، 2004م.

34.صبري الدمرداش: المناهج حاضرا ومستقبلا، 2001م، الكويت، مكتبة المنارة الإسلامية

35.عباس محجوب: أصول الفكر التربوي في الإسلام، ط1، 1987م

36.عبد الحميد حسن شاهين تصميم المناهج، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، 2010م

37.عبد الرحمن الباني: مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام، المكتب الإسلامي، بيروت، 1403هـ-1983م

38.عبد الرحمن حسن إبراهيم، طاهر عبد الرازق، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، القاهرة، دار النهضة العربية

39.عبد الرحمن صالح عبد الله: المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، ط1، 1986م

40.عبد السلام عبده قاسم المخلافي: الثقافة الإسلامية والقضايا المعاصرة، 2009م، صنعاء، مكتبة مركز الصادق

41.عبد العزيز بن صلاح التميمي، المناهج أسسها – عناصرها – تنظيماتها

42.عبد الله محمد إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، مطابع الفن، 1982م

43.عبد المجيد سرحان الدمرداش: المناهج المعاصرة، 1988م، القاهرة، دار النهضة العربية.

44.عبد علي محمد حسن، المنهج الدراسي، المنامة، دار الثقافة، 1993م

45.عبده المطلس: المناهج التعليمية وواقعها في اليمن، 1996م، صنعاء، المنار للطباعة وخدمات الحاسب

46.علاء عبد الهادي: الأمن الثقافي العربي أسئلة وتأملات نظرية، شئون عربية، مجلة قومية فصلية، تصدرها الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، العدد (112) شتاء 2002م.

47.علي أحمد مدكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، 2001م، القاهرة، دار الفكر العربي.

48.فاخر عاقل: التعلم ونظرياته، ط5، 1981، دار العلم للملايين

49.فايز مراد مينا: مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد، ط1، 1992م، دار سعاد الصباح

50.فتحي علي يونس: تحليل المناهج وتقويمها، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (62) يناير 2007م.

51.فتحي مكاوي: التحيز في التفكير التربوي الغربي، إسلامية المعرفة، السنة (10) العدد (37-38) 2004م

52.فتحي يونس: تعليم اللغة العربية للصغار والكبار، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2001م

53.فؤاد سليمان قلادة، نظرية المنهج والنموذج التربوي، القاهرة، مكتبة بستان المعرفة، 2004م

54.كمال صلبيا: المعجم الفلسفي

55.كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط3، 2006م، القاهرة، عالم الكتب

56.لطيفة صالح السميري، النماذج في بناء المناهج، ط1، 1997م، الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

57.لورين أندرسون وديفيد كرازوول، مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، ترجمة: فايز مراد مينا، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية

58.مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ج2، ط1، 1992م، بيروت، دار إحياء التراث العربي

59.مجدي وهبة وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ط2، 1984م، لبنان، مكتبة لبنان.

60.مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، طبعة 2005م، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية.

61.محمد أحمد الكرش، علي سلام، رجب بدر، مناهج التعليم الابتدائي، جامعة الاسكندرية،كلية التربية بدمنهور، 2005م

62.محمد أشرف المكّاوي، أساسيات المناهج، الرياض، دار النشر الدولي، 2006م

63.محمد السيد علي، تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م.

64.محمد بن علي بن محمد الشوكاني: فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية في علم التفسير، عالم الكتب.
65.محمد حاتم المخلافي: محاضرات طلبة الماجستير كلية التربية صنعاء 1997م.
66.محمد عبد العليم مرسي، المعلم والمناهج.. وطرق التدريس، الرياض، عالم الكتب، 1405هـ-1985م
67.محمد عبد القادر عبد الغفار: المدخل لعلم نفس التعلم، القاهرة، دار النهضة العربية
68.محمد عزة عبد الموجود، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981م.
69.محمود قمبر، نحو رؤية موضوعية للتربية في التراث الإسلامي دراسة تحليلية نقدية، مجلة إسلامية المعرفة، السنة (10) العدد (37-38) 2004م
70.محمود كامل الناقة، استراتيجيات التدريس، إعداد نخبة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج، كلية التربية، جامعة عين شمس
71.مصطفي نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء
72.مها بنت محمد العجمي، المناهج الدراسية، مكتبة الملك فهد، المملكة العربية السعودية، 2005م
73.هشام الحسن، وشفيق الكايد، تخطيط المنهج وتطويره، 1990م
74.وليد عبد اللطيف هوانة: المدخل في إعداد المناهج الدراسية، 1988م، الرياض دار المريخ للنشر.
75.يحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر: المناهج أسسها تخطيطها تقويمها، ط 3، 1978م، القاهرة، دار النهضة العربية
76.يعقوب حسين نشوان: المنهج التربوي من منظور إسلامي، ط1، 1992م، عمَّان، دار الفرقان للنشر والتوزيع

مكتبة الوسطية للنشر والتوزيع
صنعاء - جولة الجامعة الجديدة
تلفون:- ٤٦٩٥٨٧ - جوال: ٧١٢١٤٤٢٤٠