تصميم المناهج التعليمية

الدكتور: كمال فرحاوي

دار الخلدونية

الطبعة
1438هـ-2017م

حُقوق الطّبع مَحفُوظة
يُمنع طبع هذا الكتاب أو جزء منه بكل طرق الطبع والنقل والتصوير والترجمة والتصوير
المرئي والمسموع والحاسوبي..
وغيرها من الحقوق إلا بإذن خطي من المؤلف ومن :



5، شارع محمد مسعودي- القبة القديمة - الجزائر.
هـ :021.68.86.49 هـ/ فا : 021.68.86.48
البريد الإلكتروني : khaldou99_ed@yahoo.fr

منشورات دار الخلدونية، 2017.
ردمك: 978-9961-52-771-9
الإيداع القانوني : السداسي الأول، 2017.



الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة التي أدعو الـلـه أن يسكنها فسيح جناته

إلى أمي التي أدين لها بحياتي وفكري

إلى جدتي تغمدها الـلـه برحمته

إلى روح عمي عمر رحمه الـلـه

إلى حماتي سعدية تغمدها الـلـه برحمته

إلى أختي وإخوتي سدد الـلـه خطاهم

إلى من أدين لهم بحبي: زوجتي رفيقة دربي، موطن حبي، وأبنائي عبد المالك أمين، أنيس ونسيم، فلذات كبدي ومناط رجائي.

إلى أساتذتي الأجلاء وإلى كل من يعمل في حقل التربية والتعليم.

إلى هؤلاء جميعا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع عربون وفاء وتقدير.



مقدمة

مقدمة

تعتبر التربية فضاء معرفيا مترامي الأطراف، أسهم في إثرائه رجال الفكر و التربية و العلوم النظرية و التطبيقية ، عبر مراحل التاريخ الإنساني منذ أقدم الحضارات وأعرقها حتى عصرنا الراهن بحكم كون التربية حقلا معرفيا متصلا بكل العلوم الإنسانية والاجتماعية ، فضلا عن العلوم الطبيعية و العلوم الدقيقة كالرياضيات و العلوم الفيزيائية ، مما جعل هذا الحقل المعرفي يخوض تجارب إنسانية و تربوية واجتماعية جادة ومتعاقبة تتوخى الارتقاء بالإنسان سلوكا و إبداعا ليسهم في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع الذي ينتمي إليه، ولا يمكنه تحقيق ذلك إلا بتوافقه مع مجتمعه و تفاعله مع واقعه تفاعلا إيجابيا مرنا مع شتى المتغيرات المتعاقبة في شتى مناحي الحياة و المجتمع على حد سواء. و هذا ما يفرض على التربية أن تضع أهدافا تنبع من فلسفة المجتمع وقيمه ومعاييره، ترتكز أساسا على دعامتين هما الفلسفة العامة للمجتمع والخصائص النمائية للمتعلمين ومطالب نموهم. و لا يمكن أن تتحقق أهداف التربية إلا من خلال جودة المناهج التي تعتمدها المدرسة في تعليم أبنائها، بحيث تعد المناهج التربوية والتعليمية أداة منهجية فعالة تترجم الأهداف العامة النابعة من فلسفة المجتمع إلى مرامٍ توزع من خلال مواد دراسية توجه المتعلمين، يقوم بتنفيذها الأساتذة وذلك يعتبر مسؤولية جسيمة تلقى على عاتقهم، تصبو إلى إعداد وتكوين المواطن و الإسهام في عملية التطبيع الاجتماعي، في ظل فلسفة المجتمع ونظمه و قيمه، حيث لا يمكن لأي أمة من الأمم أن تتطور وترقى دون الاهتمام بنظامها التربوي والتعليمي كونه يعد بمثابة الجهاز العصبي المحرك لسيرورة باقي الأنظمة الأخرى، لذلك تسعى كل أمة إلى مراجعته وإصلاحه وتطويره بصفة مستمرة

ودورية باعتباره من أهم أولوياتها كركيزة أساسية تضمن نجاح التنمية الشاملة وفعاليتها.

تناولنا في هذا الكتاب "تصميم المناهج النظرية والتطبيقية"، معتمدين على تنظيم المادة العلمية في أربعة فصول أساسية، أردفناها بنموذج تطبيقي ختمنا به الكتاب.

تضمن الفصل الأول مفاهيم المناهج وتطورها التاريخي، وكذا مقاربات تصميم المناهج، أما الفصل الثاني فقد احتوى أسس ومبادئ ومراحل بناء المناهج، في حين الفصل الثالث تضمن مكونات المنهاج التربوي، أما الفصل الرابع، فتطرقنا فيه إلى التقويم التربوي، و أخيرا الفصل الخامس خصصناه لبعض أنواع المناهج الأكثر تداولا واستخداما في العصر الحديث.

تقديم لكتاب

الدكتور كمال فرحاوي

الموسوم "تصميم المناهج التعليمية"

د. أحمد بن دانية

قسم الدراسات العامة

كلية الدراسات المساندة والتطبيقية

جامعة الملك فهد للبترول والمعادن

إن المناهج التربوية وتصميمها أمر ضروري في التخطيط للتطور والتنمية في إطار العصب الأساسي للمجتمع المتمثل في النظام التربوي. فالتربية تحقق أدوارا مهمة في المجتمع، فهي تعتمد في المقام الأول على التعليم المقصود لإعداد الأفراد لأدوارهم في المجتمع، و التربية بذلك تقوم بتشكيل شخصية الفرد على أساس ثقافة مجتمعه،وتعمل المؤسسات التربوية على إكساب المتعلمين جزءا كبيرا من المهارات والقيم الاجتماعية والعلمية والتقنية، وتتمثل أدوار المؤسسات التربوية في عدة أمور ترتبط بالمجتمع الذي تعمل فيه، ويمكن تلخيصها في التالي:

1. التنشئة الاجتماعية: و تتمثل في إعداد الأفراد ليندمجوا ويشاركوا في مجتمعهم، فيتعلم الطلاب القيم والقواعد والمهارات الاجتماعية، وهذا ما يعبر عنه "جون ديوي" بالكفاءة الاجتماعية ، و يشير بذلك إلى الكفاءة الاقتصادية والثقافية ، و يسميها " التنشئة الاجتماعية للفرد ".

2. تنمية الشخصية : تهدف التربية إلى تنمية الفرد من جميع جوانب شخصيته، وهو ما يتفق عليه التربويون وعلماء الاجتماع و النفس، فالتربية

تساعد في تطوير الفرد بدنيا وعقليا و عاطفيا، و علماء النفس النمو و التربوي مثلا يهتمون بهذا الجانب.

3. الضبط الاجتماعي: تهتم التربية بتنظيم السلوك الفردي من خلال نقل و إيصال الأفكار و القيم إلى الأجيال الجديدة، وبالتالي فالتربية وسيلة حيوية للسيطرة الاجتماعية ، فالتعليم النظامي في المجتمعات الحديثة يعمل على توصيل الأفكار والقيم التي تلعب دورا في تنظيم السلوك.

4. التكامل الاجتماعي: وتركز على دمج الأفراد في المجتمع الأوسع عن طريق نشر القيم، فالمناهج الدراسية في المدرسة وأنشطتها "اللاصفية " والعلاقة الرسمية بين الطلاب والمعلّمين وإكساب القيم والمهارات الاجتماعية مثلا التعاون أو روح الفريق، والطاعة... إلخ تساعد على دمج الأفراد في مجتمعاتهم.

5. تحديد مكانة الفرد: تعمل التربية على مساعدة الفرد على تبوؤ مكانته في مجتمعه، ومن المعلوم في اقتصاديات التربية أن التعليم مؤشر جيد لتحديد الحالة الاجتماعية والاقتصادية، فالتعليم يُؤَمِّنُ للشباب وظائف ومكانة أعلى في مجتمعهم، و بالتالي يوفر التعليم مكانة اجتماعيةو وضعا اقتصاديا أفضل.

6. الحراك الاجتماعي: تشكل المؤهلات التعليمية على نحو متزايد الأساس لتوزيع الأفراد على الأوضاع الاجتماعية والحراك الاجتماعي، وتوفر المؤسسات التربوية فرصة للحراك الاجتماعي والاقتصادي من خلال اختيار و تدريب الشباب مما يتيح لهم مكانة أعلى في المجتمع.

7. التنمية الاجتماعية: تشمل التنمية الاجتماعية كل الجوانب التي تؤدي إلى تطوير المجتمع، وتعمل التربية بمؤسساتها على هذا الأمر بما توفره للمتعلّمين من مهارات وقيم ترتبط مباشرة بالاقتصاد والهيكل الوظيفي،

فـالتعليم يـضطلع بتـدريب الأفـراد عـلى المهـارات المتعلقـة بأولويـات المجتمـع الاقتصادية والتنمية الاجتماعية.

تستطيع المؤسسات التربوية من خلال النظام التعليمي تحقيق هـذا الأمـر بالتخطيط الجيّد للعمل التربوي، ويأتي كتـاب الـدكتور كـمال فرحـاوي مناسـبا إذ يطرح قضية مهمة تتمثل في الإسـهام في هـذا الجهـد البنـاء، وهـو البنـاء العلمـي للمناهج، وهو ما اصطلح عليه "تصميم المناهج التعليمية".

وتناول الكتاب مفاهيم المـنهج وتطورهـا التـاريخي، ثـم شرح د. فرحـاوي مقاربات تصميم المناهج الثلاثة من حيث المحتوى والأهـداف والكفـاءات، فمـن حيث المحتوى تطرق إلى تصميم المناهج على أساس المواد المطلوب دراسـتها، أمـا من حيث الأهداف فقد بيَّن ارتباط تطور بناء المناهج حسب الأهداف التعليميـة وبيَّن دور تصنيف "بلوم" في ذلـك مـن حيـث بنـاء المنـاهج وتقويمهـا والعمليـات التعليمية والتعلّمية المتعلقة بها، أما من حيث تصميم المناهج بالكفاءات، والجميـل في هذا أن د. فرحاوي ربطها بالممارسة في النظام التعليمـي الجزائـري، ولـذلك وضـع بناء المناهج على أساس هذه المقاربة للعملية التربوية بجوانبهـا المختلفـة، وتحديـدا مـستويات بنـاء المنـاهج، ولـذلك أشـار إلى ثلاثـة منهـا، أولهـا الأهـداف التعليميـة بمستوياتها الأساسـية المـستندة إلى تـصنيف "بلـوم" بأبعادهـا المعرفيـة، والوجدانيـة والحـسية الحركيـة، ثـم تنـاول جانـب المحتـوى مركـزا عـلى المحتويـات في ارتباطهـا بالقواعد الأساسية التي تساعد في حل المشكلات التـي يواجههـا المـتعلم في المدرسـة وفي مـستقبل الحيـاة، وأشـار إلى آراء العلـماء في أهميـة تـوفير الوسـائل التعليميـة المناسبة للمقاربة بالكفاءات، وتطـرق في الجانـب البيـداغوجي والعلاقـات المرتبطـة بهـا إلى مـا قـرره علـماء الـنفس التربـوي مـن أهميـة طـرق التـدريس الحديثـة المعروفة بالمفتوحة والجديـدة مستـشهدا بـرأي غريـب (2003) الـذي يراهـا قـادرة

على"تحقيق المشاريع وحل المشكلات، كما تشجع على الحوار الداخلي بين التلاميذ والتواصل والتبادل داخل الفصل الدراسي"، وختم هذا الجزء بالتقويم الذي هو مؤشر النجاح في تحقق الكفاءات، وهذا يتطلب عناية فائقة في إعداد المناهج الدراسية وفق هذه المقاربة وذلك بضرورة توضيح كيفية التقويم بطرق عملية.

عدد الدكتور فرحاوي بعد ذلك الأسس التي تبنى عليها المناهج الدراسية، متناولا بالمناقشة الأسس الفلسفية،وهي في الغالب أسس فكرية، فأشار إلى ثلاثة أسس، هي التقليدية والتقدمية والتجديدية، ففي الأساس الفلسفي الثقافي أبرز العوامل الثقافية الأساسية في عمومياتها، وخصوصياتها، وبدائلها، أما في الجانب التربوي النفسي فناقش الإطار الذي يتم فيه تشكيل الشخصية الإنسانية، ومن ثم يجدر بمصممي المناهج التركيز عليها، مستدلا برأي الجمل (1982)، الذي مفاده أن الأسس النفسية للتربية تمثل الحقائق النفسية والنتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي ونتائج أبحاث علم النفس التعليمي التي يكثر استخدامها كمحكات رئيسية وأسس عامة لتشكيل النظم التعليمية المختلفة وتخطيط المناهج التربوية لتلعب دورا مهمّا وعظيما في بناء المناهج وتحديد محتوياتها وأساليب تنظيماتها واستراتيجيات تطبيقاتها" (الجمل، 1982، بتصرف).

وانتقل بنا الدكتور فرحاوي بعد ذلك إلى المبادئ الأساسية في تصميم المناهج، وعدد منها خمسة، وهي الارتباط بالواقع الذي يشير إلى ارتباط المنهج بحياة المتعلّمين وواقع المجتمع وثقافته، ليسهم في تطويره، كما يتطلب من أنشطة المنهج الاهتمام بإشباع حاجات المتعلّمين بما يمكنهم من استخدامها في الحياة التي يواجهونها، وتطرق ثالثا إلى ملاءمة المنهج لقدرات المتعلّمين و خبراتهم وإلى احتياجات سوق المهنة. ونقلا عن

قاموس "ويستر"العالمي الجديد (1967) بيَّن د. فرحاوي أن الملاءمة" تتعلق بالقضية التي هي بمتناول اليد، أو التي هي قيد الإعداد". أما المبدأ الرابع فهو التنظيم الذي يعني ترتيب خبرات المنهج، بحيث يتحقق التعلّم المرغوب، وختم هذا الجزء بتوفير المنهج للبدائل المختلفة التي هي التنويع المتوازن للأنظمة التعليمية وللمعارف المقدمة مما يضمن تحقيق تكافؤ الفرص وفسح المجال لحرية الاختيار أمام المتعلّمين.

عدد الدكتور فرحاوي المراحل الثماني لتصميم المنهج، واضعا إياها في مجموعتين، الأولى متمثلة في التخطيط، والثانية مرتبطة بالتفاصيل والتنفيذ والتقويم، وأبرز الأنشطة المختلفة في كل مرحلة. ينطلق تصميم المناهج من احتياجات المجتمع للتنمية والتطور، فتحدد الاحتياجات في ضوء الواقع الحالي والآفاق المستقبلية، ويستفاد من الخطط الوطنية للتنمية واستشارة الخبراء والفعاليات الحية في المجتمع، مع الاهتمام بالمستفيدين من العملية التربوية. وحتى يكون المنهج محققا للتنمية الاجتماعية، على مصممية وضع المواصفات الأساسية للعمل بتحديد مستويات المعرفة والمهارات المطلوب توفرها في مخرجات التعليم التي تسهم في التنمية الاجتماعية، توضع بعد ذلك المحتويات المطلوبة في إطار تخصصات تخدم الاحتياجات الحالية والمتوقعة في المستقبل، تصاغ و تحدد الأهداف و أساليب التقويم في إطار الاحتياجات والتخصصات والمواصفات، و بعد هذه المرحلة تبدأ عملية إنجاز تفاصيل المنهج. تترجم الأهداف التعليمية و المحتويات التدريسية إلى وحدات دراسية،مشتملة على الطرق والوسائل الموجهة لعملية التعليم الكفيلة بتحقيق الأهداف المبتغاة، ويتم عقبها التطبيق التجريبي للمنهج، ويتم فيه التأكد من المحتوى والطرق وملاءمته، وحصر أي نواقص، وبعد التأكد وإجراء التعديلات الملائمة يتم التنفيذ والتعميم لكل المدارس. وأخيرا، يتم

التأكد من صلاحية المناهج من خلال عملية التقويم والمتابعة في المدارس، ومن خلال اختبارات التخرج، ومواقع العمل. ولعل هيئات الاختبارات والاعتمادات الأكاديمية الوطنية والدولية تلعب الدور المهم في ذلك من خلال التغذية الراجعة التي تتوفر عن النظام التعليمي ومناهجه ومن خلال أداء الخريجين في مواقع العمل والأدوار الاجتماعية التي يضطلعون بها في حياتهم العملية.

السؤال الطبيعي الذي يطرح نفسه: ما المكونات الأساسية للمنهج الذي نود تصميمه ؟ أفاض الدكتور فرحاوي في الإجابة عن هذا السؤال.

انطلق الدكتور فرحاوي من رأي اللجنة الوطنية للمناهج (2009) من أن التربية تستند إلى المناهج "لتعزيز الوحدة الوطنية؛ وكذا قيم فردية وجدانية وأخلاقية وجمالية وفكرية وإنسانية متفتّحة على العالم" وعناصر المنهج التربوي خمسة، وهي مترابطة ومتفاعلة ضمن نظام متكامل،هي الأهداف والمحتوى و الوسائل التعليمية و طرق التدريس و التقويم.

تمثل الأهداف التربوية ما تصبو العملية التربوية إلى تحقيقه في المتعلّمين، و تحقيقها هو مقياس نجاحها.و يرى التربويون (مثل الجمل، 1982) أن الأهداف تساعد في تحديد الخبرات أو المواقف التعليمية التي يحتويها أي منهج على أن تستشرف الأهداف المستقبل، وترتبط بالواقع وتحقق النمو الكامل للطلاب.

أما المحتوى، فيمثل الخبرات بأبعادها المختلفة المعرفية و المهارية و الاتجاهات و القيم لتحقيق النمو الشامل للمتعلّم، الذي يعدّ ليكون عضوا ناجحا في مجتمعه، كما يشتمل على خبرات تساعد المعلّم على أداء وظيفته التدريسية ومساعدة الطلاب على التعلّم، كما تتضمن التربويين الآخرين

الذين يوجهون المدرسين مهنيا وإداريا. و نقل الدكتور فرحاوي عن الهاشمي (2011) مجموعة مواصفات أساسية للمنهج، مفادها الموازاة بين عناصر المنهج أهدافا ومحتوى وشخصية المتعلّم، ويرتبط بالواقع وتتسم بالدقة العلمية والمصادر الموثوقة.

وطرح الدكتور فرحاوي طرق التدريس واستراتيجياته كجزء أساسي من المنهج، وتناول في ذلك أمرين هما أساليب التدريس المتمثلة في توصيل المعلومات، وأشار إلى عدد منها مثل المحاضرة والمناقشة، ثم تناول بالمناقشة استراتيجيات التدريس، منطلقا من حل المشكلات، مبينا آراء كثير من العلماء حول أهميتها في التدريس وخطوات وكيفية التدريس من خلالها والعصف الذهني، منتقلا منها إلى التعلّم التعاوني ومفهومه وأهميته وكيفية تنفيذه في الصف، كما تحدث عن الخرائط المفاهيمية، محددا مفهومها وخصائصها واستخداماتها وأهميتها.

أما العنصر الرابع في المنهج، فيتمثل في الوسائل التعليمية، وهي ميسرات لتحسين العملية التعليمية، ومن ضمنها الكتاب المدرسي والوسائل الإيضاحية المختلفة.

إن التقويم التربوي هو العنصر الخامس في المنهج التربوي، وبعد تحديد مفاهيمه الأساسية أشار د. فرحاوي إلى المفهوم الاصطلاحي متمثلا في تقييم جوانب الأنشطة التربوية من كمالها، أو نقصانها كميا وكيفيا بناء على معايير محددة، وطرح أنواع التقويم العلمية وأساليبه كما ناقشها التربويون في علاقاتها بعناصر المنهج، وبيّن كل ذلك من خلال نماذج للتقويم.

ختم الدكتور فرحاوي كتابه بطرح أمثلة لأنواع المناهج المعروفة في المجال التربوي حسب النظريات، إذ تتعدد المناهج بتعدد المدارس والنظريات

والأبحاث، وتناول بعض أنواع المناهج التعليمية الأكثر تداولا في الأنظمة التربوية المعاصرة، وبيّن خصائصها ومكوناتها وأسسها، وإيجابياتها وسلبياتها.

يعتبر كتاب الدكتور فرحاوي في تصميم المناهج التربوية كتابا متكامل الجوانب، يضيف مرجعا مهما للأكاديميين والمختصين والممارسين التربويين بمستوياتهم المختلفة، ودعّم الدكتور فرحاوي كتابه بنموذج توضيحي عملي يساعد واضعي المناهج في وضع وتصميم المناهج بالشكل العلمي العملي.

أحمد بن دانية

الظهران،السعودية

2016/9/27

الفصل الأوّل

المنهاج التربوي

و مقاربات تصميمه

تمهيد

إن المناهج الدراسية أوسع من أن تحصر في محتويات البرنامج الـدراسي،بل هي تـشمل كـل مـا يتعلـق بالعمليـة التعليميـة/ التعلّميـة. لـذا، فإنّـه بإمكاننـا اعتبارها القلب النابض لكل نظام تربوي.فالنّجاح في تحقيـق أهـدافها هـو نجـاح للنظام التربوي، كما أنّ الفشل في تحقيقها هو فشل له،فكل مـا هـو مـسخر مـن وسائل وهياكل وتأهيل وتأطير، إنما غايته في النهاية هي نجاح العملية التعليمية/ التعلّمية، أوبعبارة أخرى، هو الوصول إلى مخرجات تربوية متطابقة مع الأهداف المسطرة.ومن هنا، فإن تخطـيط المنـاهج الدراسـية يكتـسي أهميـة بالغـة في كـل نظام تربوي، وعلى المخططين التربـويين أن يـدركوا أنّ تـصميم المنـاهج الدراسـية مهمة كبيرة ملقاة على عاتقهم، وبالتالي، ينبغي إنجازهـا وفـق الـشروط والمعـايير التي تتطلبها هذه العملية.

1. مفهوم المنهاج

*المنهج لغة

يعني الطريق الواضح، كما جاء في لسان العرب لابن منظور.أمـا في الـتراث فقد استخدمت كلمة منهاج لتدل على مجموعـة القـيم والـسنن التـي يجـب أن يتعلّمهـا الإنـسان.أمـا مفهـوم المـنهج كـما يـرى بعـض المتخصـصين ومـن بيـنهم الفاتحي، 1997 فهو الخطة الشاملة للعمل الدراسي، وهو وسيلة التعلّم الأساسـية أي إنّه هو الذي يرتكـز عليـه كـل مـا يقـوم بـه الطلبـة والمدرسـون.أمـا بـالمعنى القاموسي، فهو يعني "الطريق الذي يسلكه المعلّم والمتعلّم،أو إنه المـضمار الـذي يجريان فيه بغية الوصول إلى أهداف التربية".

كـما أن الـبعض الآخر،مثـل " فليـب بيرنـو" و"جـون ديـوي "، فيعـرف أن المنهج الدراسي بأنه مـا يـشمل مختلـف جوانـب العمليـة التربويـة، و قـد عرّفـه

فرحاوي، (2009): بأنه "مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها،و من نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلّم أو تعديل في اللوك، فيؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية."

يعتبر تعريف " فوركين"من بين التعاريف الإجرائية الجيدة للمناهج الدراسية: "هو مسيرة تربوية ومجموعة متتالية من تجارب تعلّمية يقوم بها شخص ما تحت مراقبة مؤسسة تكوينية،وخلال فترة زمنية معينة، مسيرة تفرضها مؤسسة تعليمية".(أولحاج، 1997)

و من هنا، يمكننا أن نعتبر أنّ المناهج الدراسية هي الأداة الرئيسية لتحقيق الأهداف المتعلقة ببناء شخصية التلميذ في كافة المجالات، وعليه فالمناهج هي المحور الرئيس و العنصر الأهم في كل مكونات النظام التربوي،فلا يمكننا الحديث عن نجاح الإصلاحات التربوية إذا لم يتم التخطيط لمناهجها بالكيفية التي تجعلها قابلة للتطبيق، محققة للأهداف التي صممّت من أجلها.

1ـ1. المفهوم التقليدي للمنهج التربوي

هو مجموعة المواد الدراسية وما تتضمنه الموضوعات (المقررات الدراسية) التي يدرسها التلاميذ، وعليه ، فإن المنهج يرادف المقررات التي يدرسها التلاميذ داخل الصّف، استعدادا لامتحان آخر العام، دون اعتبار أو اهتمام يذكر بالتلاميذ واستعداداتهم الفكرية والمؤثرات التي يخضعون لها، وهناك وصف آخر للمنهج على أساس مفهوم ضيق، وهو مجموعة من الأنشطة التربوية المخططة والمحددة لطلاب معينين في مكان معين وفي وقت معين.(مجدي عزيز إبراهيم، 2002:12).

2-1. المفهوم الحديث للمنهج التربوي

هو مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية، التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من جميع النواحي وتعديل سلوكهم، طبقا لأهدافها التربوية.

و هو جميع أنواع النشاط التي يقوم التلاميذ بها أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، سواء أكان ذلك في داخل بنية المدرسة أم خارجها.(نفس المرجع السابق:بتصرف)

هو جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلّم وأنواع النشاط التي يقوم بها تحت إشراف المدرسة في داخلها وخارجها من أجل تحقيق الأهداف التربوية السليمة.

كما أنه أهداف التعليم المترجمة إلى خبرات تربوية منظمة بشكل خاص يقدمها المدرس للتلاميذ في مواقف معينة و بطرق مختارة بقصد إنماء هؤلاء التلاميذ مع التأكّد من أنّ هذا النمو يسير نحو الأهداف المنشودة التي سبق تحديدها و الاتفاق عليها.

هو مجموع الخبرات التعليمية المنظمة المقصودة التي تقدمها المدرسة أو توفرها للتلميذ تحت إشرافها في داخلها وخارجها، بمعنى أنه خطة واضحة للعمل تتحدد فيها الأهداف والغايات التي تنشد لتحقيقها والوسائل التي تصل بها إلى تحقيق هذه الأهداف.

"هو مجموعة الخبرات التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها و خارجها لتحقق لهم النمو الشامل في جميع النواحي".(نفس المرجع السابق: 19-20) .

3-1. تعاريف معاصرة للمنهج التربوي

أ. المنهج كمجموعة من الخبرات المتكاملة

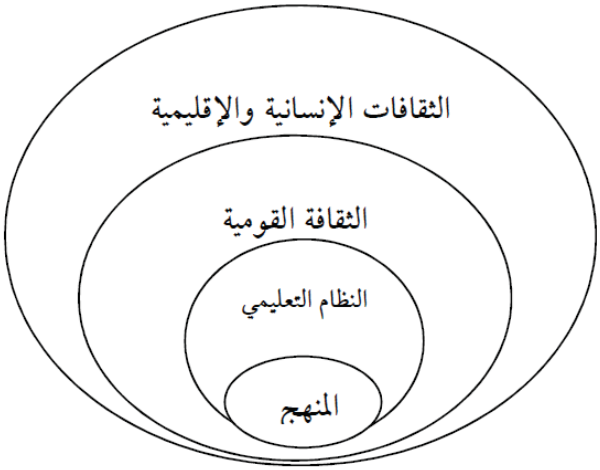
هو المنهج الذي يتخطى الحواجز بين المقررات الدراسية المختلفة وأحيانا يلغي هذه الحواجز أو يتجاهلها- بهدف نماء المتعلّم نموا متكاملا في مختلف النواحي. و بذلك، يستطيع أن يكامل بين خبراته الحالية وخبراته السابقة و أن يستخدم الخبرات المتكاملة التي يحققها أو يكتسبها في حل المشكلات التي تقابله، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها.(مجدي عزيز إبراهيم، 2002: 28)

ب.المنهج كمنظومة

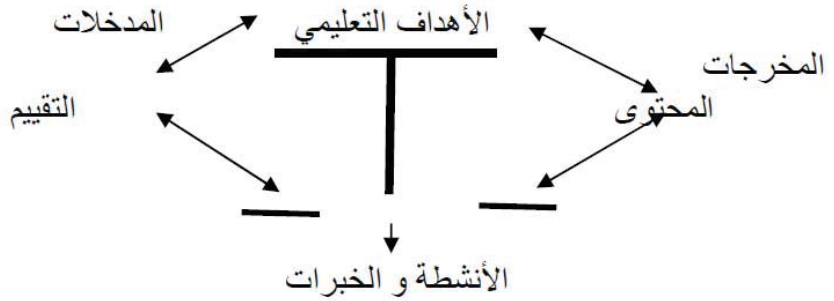
إذا اعتبرنا أن مصطلح نظام يتكون من مجموعة عناصر أو مكونات منظمة ومرتبطة فيما بينها ارتباطا عضويا وثيقا بحيث يؤثر كل منها في غيره و يتأثر به فإننا نستطيع أن نعتبر المنهج كأي نظام آخر له مكوناته التي يعتمد عليها في معالجة ما يواجهه من تغييرات ومواقف.(المرجع نفسه: 29)

و بأسلوب النظام أصبح ينظر إلى المنهج على أنه يتكون من سلسلة متصلة من المكونات التربوية لا ينفصل بعضها عن بعض فهي تعمل ككل متكامل...فالمنهج كنظام يدخل كمكون أساسي في نظام أكبر هو التربية والتعليم على مستوى الدولة والمجتمع والتربية جزء من نظام أكبر هو التنمية الشاملة للمجتمع.(نجاح يعقوب الجمل،1982: 21).

فعملية بناء المنهج تتأثر بعوامل عدة متداخلة ومتشابكة، لذا يعد المنهج منظومة فرعية لعديد من المنظومات الأكبر كما في الشكل التالي:(مجدي عزيز إبراهيم، 2002: 29).



فالمنهج كنظام ليس معزولا عن غيره من الأنظمة، إذ إنه يتشابك بعلاقات تبادلية معها، وعناصر هذا النظام هي: أهداف المنهج، ومحتوى المنهج، وأساليب تنظيم المحتوى و وسائله، و التقييم، والشكل التالي يوضح ذلك:



يتبين من الشكل أنّ أهم مخرجات المنهج كنظام هو الطالب، و ذلك بعد إكسابه الأهداف التربوية المنشودة، و أنّ أهم مدخلات المنهج كنظام هي جهود المعلّم وكفاءاته، وذلك بعد حدوث التواصل بينه وبين الطلاب في

حجرة الدراسة (مجدي عزيز إبراهيم، 2002:30)، أي إن المـدخلات هـي كـل مـا يستقبله و يدمجه نسق ما بين محيطه ووسطه عبر قناة هي المدخل، والمخرجات هي كل ما ينتج وسيلة نسق في محيطه و وسطه.

(الفارابي، 1992: 19)

2. ماهية تخطيط المناهج الدراسية

هي العملية التي يتم من خلالها جمع المعلومات ذات العلاقة من مصادر مختلفة و تصنيفها وتنظيمها من أجل اقتراح الخبرات أو الأنشطة التعليمية التـي سوف تساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج(سعادة وإبراهيم، 2001)

وتأخـذ هـذه العمليـة بالحـسبان الأهـداف العامـة و الأهـداف الرئيـسية المطلوبة والأسس النفـسية والاجتماعيـة والفلـسفية وغيرهـا مـن المعـايير المهمـة لتخطيط المنهج الدراسي.و من هنا، فإن تخطيط المناهج الدراسية يتطلـب القيـام بعمليـات ذات طـابع إجـرائي بالدرجـة الأولى، و تتمثـل هـذه العمليـات بـصفة رئيسية في العناصر التالية:

- تحديد الأهداف.
- اختيار المحتوى.
- تنظيم المحتوى.
- تحديد الأنشطة التعليمية.
- تحديد الوسائل التعليمية.
- تحديد أساليب التقويم التي تبيّن المردود التعليمي لدى المتعلّمين.

3. مقاربات تصميم المناهج الدراسية

لقد تطورت مقاربات تصميم المناهج الدراسية، فانتقلت من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالأهداف، و أخيراً المقاربة بالكفاءات.

وتعرف المقاربة في تصميم المناهج الدراسية بأنها:"مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور و تخطيط منهاج دراسي أو تطويره أوتقويمه..." (غريب ومن معه، 2001) التي تكون أساس و منطلق وضع أهداف المنهاج ومضامينه ووسائل تنفيذه و تقويمه، و يمكننا تناول هذه المقاربات فيما يلي:

3-1. المقاربة بالمحتوى

تعبّر هذه المقاربة عن الاتجاه التقليدي في التربية، القائم على السلطة والمعرفة، أو بعبارة أخرى، هي اتجاه قائم على المدرّس والمحتوى الدراسي، أي إن المدرّس وما يمارسه من سلطة على التلميذ والمحتوى الدراسي وما يحتويه من معارف يجب تبليغها إلى التلميذ، هما المتحكمان الأساسيان في العملية التعليمية التعلّمية.

إن البرامج الدراسية في هذه المقاربة تهدف أساسًا إلى شحن أذهان المتعلّمين بمعارف جاهزة، ودليلها في ذلك أن الإنسان ذو طبيعة ثابتة فليست هناك اختلافات و فروق بين الأفراد، و لذا فإن للتربية بدورها خاصيات ثابتة، إنها تنظر للإنسان من حيث هو كائن مجرد، فلا تعير اهتماما لحوافزه الداخلية واستعداداته الذاتية و يترتب على ذلك أن ما يتعلّمه التلميذ لا يخضع لمعطيات نفسية داخلية بل يخضع لما يراه الكبار مناسبا للأطفال،و بهذا نجد أن المحتويات الدراسية مفروضة على التلاميذ ولا مجال لهم لمناقشة مدى

صلاحيتها لهم أو رغبتهم في تعلّمها، فالتعليم بهذا المعنى يفرض على المتعلّم جملة من المعارف و القيم والسلوك (شبشوب، 1991).

و من الانتقادات التي وجهت إلى هذه المقاربة نذكر أنها مبنية على تكديس المعارف وصعوبة استرجاعها من قبل المتعلّم لكثافتها من جهة، وطابعها العمومي من جهة أخرى، بالإضافة إلى المشكل المحوري المتمثل في طريقة تقويم مكتسبات المتعلمين في هذه المقاربة. وبناء على هذه النقائص المسجلة بشكل عام، جاءت المقاربة بالأهداف لمعالجة لهذه النقائص وكبديل لها.

3-2. المقاربة بالأهداف

يتمثل الهدف الرئيس لهذه المقاربة في إحداث تغييرات وتعديلات في سلوك التلاميذ و يكون الحكم على حصول هذه التغييرات من خلال المقارنة بين الأهداف المحددة سلفاً،و بين ما تمكّن التلميذ فعلا من تحقيقه من تغييرات في سلوكه، و من هنا يمكننا استنتاج الطابع البيداغوجي لهذه المقاربة الذي يقوم في جوهره على ملاحظة و قياس مدى تحقق الأهداف و ذلك من خلال جعلها إجرائية أي قابلة للملاحظة و القياس، و هكذا نلاحظ الطابع البيداغوجي النفعي والتقويمي لهذه المقاربة، و تعود هذه المقاربة في جذورها، كما يجمع على ذلك المختصون التربويون، إلى جهود "تايلر"، الذي كان يبحث عن قطيعة مع المقاربة القائمة على المحتويات التي كانت محل انتقادات كبيرة من قبل المربين الأمريكيين وبصفة خاصة "جون ديوي"، و يمكن تعريف بيداغوجيا الأهداف عند "تايلر" بأنها " تلك البيداغوجيا التي تحدد الهدف بألفاظ توضح نوع السلوك الذي يريد المدرس تنميته عند الطالب". (بوعلاق، 1999). ونجد" تايلر" أول من عبّر صراحة عن ضرورة إيجاد حل لمشكلة التقويم من خلال تحديد الهدف الذي يعتبر المؤشر الحقيقي للتغيرات المنتظرة في السلوك.

و لقد عرفت وضوحاً كبيرًا مع أعمال المربي الأمريكي "بنجامين بلوم"، الـذي أكد عـلى ضرورة الـتحكم في الأهـداف البيداغوجيـة،و ذلـك مـن خـلال خطـوات تطبيقية تتمثل فيما يلي: (بوعلاق، 1999)

ـ التحديد الدقيق للأهداف التـي ينبغـي بلوغهـا مـع اقـتراح معـايير لبلـوغ تلـك الأهداف.

ـ التعرف بدقة جيدة على المكتسبات القبلية.

ـ التقويم الدقيق للمستوى الذي ينطلق منه المتعلّمون قبل بداية الدرس.

ـ وضع جميع المتعلّمين في مستوى واحد من المعرفة، أي تمكينهم مـن المعلومـات الضرورية للدرس الجديد قبل بدايته، ويتم هذا التحكم بشكل فردي.

ـ تقديم الدرس الجديد.

ـ فحـص المكتـسبات الفعليـة للمتعلّمـين، حـسب الأهـداف المنـشودة في نهايـة الدرس.

ـ التّعرف على المتعلّمين الذين لم يبلغوا مستوى التحكم المتوقع.

ـ علاج التأخر مباشرة بواسطة دروس الدعم.

و تماشيا مع ضرورة تحقيق هذا التحكم، فإن بلوم قام بتقديم أول صـنافة للأهــداف الإجرائيــة، و ذلــك في المجــال المعــرفي ليتبعــه بعــد ذلــك كــل من(Krathwohl) في المجال الوجداني و(Harrow) في المجـال الحـسي الحـركي. و فيما يلي، يوضح ذلك الجدول التالي:(الفارابي والغرضاف، 1989).

المجال العقلي	المجال الوجداني	المجال الحسي الحركي
المعرفة	التقبل	الحركات الارتكاسية
الفهم	الاستجابة	الحركات الأساسية

التطبيق	التثمين	استعدادات إدراكية
التحليل	التمييزبواسطة منظومة من القيم	الصفات البدنية
التركيب والتقويم		الحركات اليدوية والتواصل غير اللفظي

إنّ هذه المقاربة متأثرة إلى حد بعيد بالفلسفة البراغماتية والنظرية السلوكية(بوعلاق، 1999)، اللّتين ظهرتا في المجتمع الأمريكي. لهذا، كان توجهها سلوكيا صرفا،كما أن أجرأة الأهداف تنسجم تماما مع البراغماتية التي تؤكد على ضرورة جعل العلوم كلّها في متناول التجربة والقياس، و قد نجحت هذه المقاربة في تحسين أساليب التقويم وحددت إطاراً عمليا و إجرائيا للأهداف التربوية و لكن مع ذلك وجهت إليها انتقادات، و لعل أهم هذه الانتقادات على مستوى التصوّر الذي يتمثل في نظرتها الآلية للإنسان و كأنه آلة مبرمجة نحو تحقيق الأهداف السلوكية، أما على المستوى البيداغوجي، فإن أهم مشكلة تواجهها هذه المقاربة هي نظرتها إلى سلوكيات المتعلّم و كأنّها منفصلة عن بعضها البعض بحيث لا نجد الربط بين مختلف المجالات و بين مختلف مستويات الأهداف في المادة الواحدة و بين المواد المختلفة، و هذا ما عبّر عنه بوضوح بوسمان، وكريستيان، وماري، و فرنسواز، وجزافيي، وروجي، حيث تكلّموا عن انحراف بيداغوجيا الأهداف الذي أدى إلى تكريس كل التعلّمات (أهداف ميكروسكوبية) يتم تدريسها ومراقبتها بصرامة دون أن تكلف نفسها أبدا عناء طرح السؤال عم بإمكان المتعلّم القيام به بكيفية شمولية.(غريب: 2005).

3-3. المقاربة بالكفاءات

جاءت هذه المقاربة لتفادي سلبيات المقاربة السابقة،المتمثلة في تجزئة المعرفة إلى أهداف عامة و خاصة وإجرائية، إلا أنها كانت أحسن من المقاربة بالمحتويات في تقويم التعلّمات، فجعلته دقيقا بحيث يستطيع المتعلّم إجراء

التقييم الذاتي (فمثلا في مرحلة التعليم الابتدائي في مادة القراءة حدد المنهاج هدفا عاما وهو تحقيق القراءة المسترسلة، كم يتطلب من المعلم الزمن لتحقيق هذا الهدف؟ الذي قد لا يتحقق إلا بعد نهاية مرحلة تعليمية معينة، و يجب تجزئة هذا الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الخاصة، نذكر منها مثلا القراءة السليمة باحترام مخارج الحروف وصفاتها وفهم النص المقروء والتفاعل معه، أما بالنسبة إلى إجراءات التقويم، فإن هذه المقاربة تتحكم أكثر في تقييم مكتسبات المتعلّم، والمقاربة بالأهداف لم تستطع التكيف مع المستجدات الحاصلة على المستوى الاقتصادي والتكنولوجي، فالانفجار المعرفي وحاجات الاقتصاد الجديدة أصبحت تتطلب مخرجات أكثر قدرة على مواكبة المواقف الجديدة، فلم يعد المهم حشو ذهن المتعلّم بالمعارف بقدر ما يهم تزويده بالقواعد والمعارف وتوظيفها إيجابيا في المواقف التي تستدعي التوظيف.

وما يمكن التأكيد عليه في هذه المقاربة أنها جلبت الكثير من الإضافات التي لم تكن موجودة في المقاربات السابقة، ومن ذلك نجد تأكيدها على الإدماج والإنجاز والتوظيف والممارسة الناجعة ومواجهة الوضعيات من خلال إدراكها وفهمها...

ونلاحظ على مختلف التعاريف المقدمة للكفاءة أنها ذات طابع معرفي سلوكي،أي إنّها لا تخرج عن مجال توظيف المعارف وتجنيدها من أجل مواجهة وضعيات مختلفة مستجدة غير نمطية، و يصبح دور المدرسة هو تزويد المتعلّم بأدوات لمواجهة هذه الوضعيات مهما كان نوعها ودرجتها والمكان الذي يواجهها فيه،و قد عبّر الفاتحي(1997)عن هذا المعنى المعرفي و السلوكي للكفاءة حينما حدد مقاربتين لفهمهما أولهما المقاربة الذهنية التي تعتبر الكفاءة فيها كتلة من المعارف مرتبطة فيما بينها،وثانيتهما المقاربة التصرّفية السلوكية،حيث ترتبط الكفاءة فيها بالقدرة على الإنجاز. (الفاتحي، 1997) كون هذه المقاربة جديدة مقارنة بسابقاتها ولاعتمادها في تدريس المناهج

الجزائرية بداية من السنة الدراسة 2004/2003، فإننا نذكر فيما يلي أهم الخصائص التي تتميز بها هذه المقاربة في المستويات التالية:

- مستوى الأهداف

تمتازالأهداف في هذه المقاربة بأنّها مدمجة و أدائية تقوم على معالجة مختلف الوضعيات التي يواجهها المتعلّم، فعلاوة على طابعها الإجرائي القائم على القابلية للملاحظة والقياس،فإن الهدف من التعليم يتمثل في تحقيق الكفاءة المسطرة.

- مستوى المحتويات

تركز المحتويات في هذه المقاربة على تزويد المتعلّم بكل ما يحتاجه من أجل معرفة العمل وحسن الوجود وحسن التخطيط للمستقبل وتتجنب حشو ذهنه بالمعارف.ومن هنا، فإن المحتويات ترتبط بالقواعد الأساسية التي تمكنه من حل مختلف المشكلات التي يواجهها في المدرسة أو في محيطه الاجتماعي.فالمعرفة في هذه المقاربة تكون من أجل التوظيف وليس من أجل الاستظهار في الامتحانات فقط، كما هي الحال في المقاربات السابقة.

إن المحتويات في هذه المقاربة تراعي الجانب النفسي باحترام ميول المتعلّمين واستعداداتهم و إزالة الحواجز بين مختلف المواد الدراسية الأخرى.(غريب، 2003)

- مستوى الوسائل التعليمية

مادامت المقاربة بالكفاءات تؤكد على الأداء، فإن المؤسسة التعليمية ينبغي أن تكون أكثر امتلاكا لوسائل تطبيقية وعملية تكون في متناول المعلّمين والمتعلّمين ولا تكتفي فقط بالوسائل الضرورية مثل: الكتب المدرسية والخرائط... وباعتبار الثورة التكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم، خاصة في قطاع الوسائل التعليمية، فإنّه مطلوب من المؤسسة التعليمية توفير

مجموعة من الوسائل مثل: الإعلام الآلي والوسائل السمعية البصرية، إضافة إلى كل مستلزمات القيام بالتجارب العملية التي تحتاجها بعض الوضعيات التي تعتبر معالجتها المحك الحقيقي لبلوغ الكفاءة المستهدفة.

وقد عبّر "فيليب بيرينو" عن خصوصيات الوسائل التعليمية المناسبة للمقاربة بالكفاءات بما يدل على صعوبة توفيرها وتصميمها واستعمالها و هوما يدل عليه قوله: " قد تكون الوسائل الموجهة نحو تكوين الكفايات أكثر صعوبة وتكلفة لأنها تتجنب التكرار وتتطلب من مؤلفيها عبقرية و ليس تجميعا و اختيارا في الوقت نفسه"(بيرنو، 2004) سيتناقص السحب لأن نسخة واحدة غالبا ما تكفي لفصل كامل، و هكذا فإن ابتكار وسائل تعليمية وفق بيداغوجية وضعيات المشكلات ليس أمرا هينًا نظرًا إلى كلفته العالية.

- مستوى العلاقة البيداغوجية

تقوم هذه المقاربة على مراعاة شخصية المتعلّم من خلال التأكيد على فاعليته في العملية التعليمية التعلّمية، فهي تنظر إلى المتعلّم نظرة إيجابية، وذلك من خلال مراعاة قدراته العقلية وميوله الوجدانية و كيانه النفسي(غريب، 2003)، و هذا لا يعني التقليل من دور المعلّم الذي يلقى على عاتقه الدور الرئيسي في تحقيق الكفاءات المسطرة.

ومن هنا، يجب كما يرى بيرينو(2004) إعادة تكوين المعلّم و إلحاقه بالمستوى الذي يؤهله للتدريس وفقًا لمتطلبات هذه المقاربة، والمقصود التركيز على طرق التدريس المفتوحة والجديدة مثل: تحقيق المشاريع وحل المشكلات، كما تشجع على الحوار الداخلي بين التلاميذ و التواصل و التبادل داخل الفصل الدراسي.(غريب، 2003)

- مستوى التقويم

نظـرًا إلى التغـيرات التـي حملتهـا المقاربـة بالكفـاءات في صـياغة المنـاهج الدراسية، فإن التقويم باعتباره أحـد وأهـم مكوناتهـا، لابـد أن يكـون مميـزًا عـن أساليب التقويم التقليدية، و إذا كان من مبررات الانتقال إلى المقاربـة بالأهـداف تسهيل عملية التقويم و جعلها أكثر دقة من خلال أجرأة الأهداف، فـإن التقـويم في المقاربـة بالكفـاءات يعتـبر مـشكلة المـشكلات، لأن تقـويم الكفـاءات، حـسب بيرينـو، يتطلـب معاينتهـا ضـمن مهـمات معقـدة و هـو مـا يفـتح المجـال أمـام الاختلافات في الحكم(بيرنو، 2005)،ولأن مؤشر النجـاح هـو تحقـق الكفـاءة مـما يجعل الحكم بالنجاح أو الفشل في غاية الصعوبة، وهو مـا يـدفع أو يجـر الكثـير من المعلّمين إلى العودة إلى الأساليب التقليدية القائمة على الحكـم عـلى المعـارف عوض الحكم عـلى الكفاءات،وكـل هـذا يتطلـب عنايـة فائقـة في إعـداد المنـاهج الدراسية وفق هذه المقاربة وذلك بضرورة توضيح كيفية التقويم بطـرق عمليـة تبسط التعقيدات الموجودة في الجانب النظري.

خلاصة

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل يتضح لنا في الأخير بأن مفهـوم المناهج التعليمية قد تطور و أصبح لا ينحصر في محتويات البرنـامج الـدراسي بـل يتعدى ذلك ليشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليميـة التعلميـة ، و بالتـالي تعتـبر القلب النابض لكل نظام تربوي ، فالنجاح في تحقيق أهدافها يمثـل نجـاح النظـام التربوي ككل ، و الفشل في تحقيق أهدافها يمثل فشل النظام التربوي ككل .

الفصل الثاني

أسس و مبادئ ومراحل

بناء المناهج

تمهيد

أخذ الاهتمام بالمناهج التعليمية و عملياته المتمثلة في التخطيط والتنظيم و التنفيذ و التخطيط والتطوير يحظى منذ وقت بعيد منذ القرن الماضي باهتمام متزايد من قبل جميع الأطراف، و في هذا الصدد يعتمد في عملية البناء على مجموعة من الأسس و المبادئ التي تمثل ركيزة أساسية في جودة المناهج كمنطلقات جوهرية تحقق الغايات المنشودة.

1.أسس بناء المنهج التربوي

1.1. الأسس الفلسفية

شهد التاريخ الإنساني ارتباطا وثيقا بين التربية و الفلسفة، و لم تكن النظريات التربوية إلاّ وليدة المذاهب الفلسفية، و يحرص الفلاسفة و كذا المربون على تحقيق التكامل بل والانصهار بين الفلسفة و التربية و الخبرة البشرية، فالفلسفة تلعب دورا متميّزا حين تحتل الأسس الفلسفية مكانا رئيسا عند بناء المناهج، و هي ضرورية لتحديد أبعاد التغيرات الاجتماعية و إبرازها و توجيه العمليات و الأساليب بما يحقق الأهداف التربوية المرجوة، و قد يكون من المفيد تحديد اتجاهين رئيسيين هما: الفلسفة المحافظة الأساسية "المدرسة التقليدية" والفلسفة التقدمية و ذلك لدورها الواضح في التربية بصفة عامة و المناهج بصفة خاصة.

أ. الفلسفة الأساسية أو التقليدية (Essentialism):

و هي التي توجه عنايتها إلى دراسة المواد الدراسية المنظمة تنظيما منطقيا ليكتسب التلاميذ قدرا كبيرا من المعلومات، ويرى أنصار الفلسفة الأساسية المحافظة أن التربية هي عملية حفظ التراث الاجتماعي و نقله عبر الأجيال، و أن وظيفة المدرسة تكمن في نقل المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم بغية إعداد الأفراد لحياة طيبة نافعة في المجتمع. ويرى المحافظون أن الحرية

الحقيقية لا يمكن الحصول عليها إلاّ عن طريق النظام وإتقان أساسيات الخبرات الاجتماعية الماضية، وبهذا يعتبرون الذهاب إلى المدرسة و أداء الواجبات، حتى و لو لم تكن سارة، أمرا لازما لكل متعلّم، و ذلك لأن الحياة ذاتها تتضمن كثيرا من مثل هذه الواجبات(فالوقي،1991:104).و المعلّم يقوم بالدور الجوهري في العملية التعليمية، والكتاب يلعب دورا رئيسا كمصدر للمعرفة.(الجمل، 1982: 86)

فالمنطلقات التي تؤسس عليها الفلسفة الأساسية نظرتها إلى المناهج هي اعتبار أن:

- عقل المتعلّم إناء تصب فيه المادة التقليدية المنظمة.
- المعلّم وسيط بين مخزن المعرفة وعقل المتعلّم.
- لكل مادة قيمة في ذاتها وأنه بقدر ما تزداد معرفة الفرد تزداد فضائله.
- ظهور نظرية التدريب العقلي أو نظرية الملكات بعد فساد نظرية الاختزان العقلي.
- التعلّم عملية حفظ واستظهار.
- المادة الدراسية وسيلة لتقوية الوظائف العقلية.

ب. االفلسفة التّقدمية (progressivism):

هي التي تقوم على إشباع ميول وحاجات المتعلّمين وربط مادة التعليم و محتواه بمواقف الحياة المتعددة، حيث أصبح هدفها الاهتمام بالمتعلّم الفرد ككائن حي له ميوله واستعداداته وقدراته وحاجاته و يعيش في مجتمع له توجهاته واحتياجاته و امكانياته ومشكلاته، وتؤمن بوحدة الفرد بمعنى أن العقل و الجسم جوانب للكائن المتكامل وأن لكل فرد شخصية خاصة به تميّزه عن غيره من الأفراد. و تهتم هذه المدرسة اهتماما مركزا بأنواع النشاط البنائية الإبداعية و بالحرية و الاستقلال الفكري كما تشجع النظام الذاتي وتراه النظام المفروض.(نجاح يعقوب الجمل، 1991:8)

و يرى التّقدميون أن العناصر القيمة من التراث الثقافي الاجتماعي يجب أن تساعد على تحقيق حاجات المتعلّم واحتياجات المجتمع و إلاّ كانت قيمتها ضئيلة. وبهذا، فالفلسفة التقدمية تنطلق من:

- الوصول إلى الحلول على أساس التحليل والاختبار من أمور معقدة.
- التكيّف الذكي مع البيئة الاجتماعية والطبيعية.
- المدرسة هي الوسيلة التي يتعلّم الطفل عن طريقها الحياة المسؤولة.
- تهيئة الفرص المستمرة لحل المشكلات عن طريق المشاركة الفاعلة.
- اعتبار الطفل محور العملية التعليمية واتخاذ ميوله محورا للمناهج.

(فالوقي، 1997: 148)

لذلك،فإن المناهج- وفقا لهذه الفلسفة- تتمحور ليس فقط حول المتعلّم واهتماماته ولكن أيضا حول المتعلّم بصفته عضوا في المجتمع.

ج. الفلسفة التجديدية أو فلسفة إعادة البناء:

وتعتبر في كثير من مبادئها امتدادا للفلسفة التقدمية مع فرق جوهري واحد هو الاهتمام الكبير بالمستقبل ومستقبل الحضارة في هذا الكون، ويؤمن أصحاب هذه الفلسفة بأن المؤسسات الحالية في المجتمع لم تعد كافية- بشكلها الراهن- للتعامل مع مشكلات العصر وتوقعات المستقبل... وتركز هذه الفلسفة على مجتمع يشترك كل فرد فيه في تحقيق مصالح الآخرين ويحسن استخدام الموارد ويعمل على زيادتها... ولذا علينا أن نهتم بدراسة المستقبل كما نهتم بدراسة الماضي لأن الحاضر ليس فقط نتيجة الماضي ولكنه أيضا نتيجة المستقبل الذي نتوقعه، حيث نتخذ القرارات التي تحكمنا في الحاضر بناء على هذه التوقعات، هذه الفلسفة تؤكد على أن تخطيط المناهج الدراسية لابد أن يتم في ضوء نتائج مستقبلية واضحة ومخرجات محدّدة ينبغي الوصول إليها لتحقيق حياة أفضل للفرد. (كوجك، 1997)

2.1. الأسس الاجتماعية الثقافية:

يختلف الأفراد الدارسون باختلاف المجتمعات التي ينتمون إليها وباختلاف الظروف البيئية التي نشؤوا فيها، لأن المجتمع هو المنبع الذي يرتوي منه أي منهج تربوي في بلد من البلاد، فلكل جماعة تقاليدها وعاداتها وعرفها وقيمها واهتماماتها ولكي يستطيع الفرد أن يتكيف مع أنماط السلوك السائدة وحتى يتمكن من التأثير فيها والإسهام في حل مشكلاتها إسهاما واعيا لا بد له من أن يتفهم ما فيها من مشكلات ونظم، فارتباط المناهج التعليمية بالنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية أمر طبيعي.

وتتمثل الأسس الاجتماعية للمنهج في التراث الثقافي للمجتمع و قيمه ومعاييره التي يريد أن يزوّد بها أفراده و في حاجاته و مشكلاته التي ينشد حلّها و أهدافه التي يريد أن يحققها.

و قد تميزت الحياة الراهنة بنمو الثقافة وتنوّعها وتضخمها بحيث أصبح من المتعذر اكتساب القدر المناسب منها عن طريق مجرد الحياة في البيئة والاحتكاك بالناس، وصارت المدرسة ضرورة اجتماعية في حياة الناس تعمل على استمرار المجتمع وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه... ولمّا كان من أولى واجبات المدرسة تزويد متعلّميها بالقسط المناسب من ثقافة مجتمعهم على اعتبار أن الثقافة هي البيئة اللازمة لهم فإنه من الضروري أن يراعي المنهج دراسة الثقافة السائدة. (الجمل، 1982: بتصرف)

ولقد تعددت مفاهيم الثقافة لدى المفكرين، وسنورد فيما يلي بعضا منها: يرى تريك "بأنها كل ما صنعته يد الإنسان و عقله من أشياء ومن مظاهر البيئة الاجتماعية، أي كل ما اخترعه الإنسان واكتشفه وكان له دور في العملية الاجتماعية "، كما تعني الثقافة حسب بدنقتون "مجموعة الأدوات

المادية والفكرية التي يستطيع بها ذلك الشعب إشباع حاجاته الحياتية والاجتماعية و تكييف نفسه لبيئته".

أما عبد الدائم فيعرف الثقافة بأنها: "أنماط السلوك المعنوي والمادي السائدة لدى شعب من الشعوب وتدخل في ذلك أنماط السلوك الخاصة بالمأكل والمشرب والملبس وسواها من مظاهر الحياة المادية، كما تدخل فيه أنماط النتاج الفكري والأدبي والفني والعلمي".

وهي كما يعتقد بعض المفكرين المعاصرين"مجموعة القيم الأخلاقية والمعرفية والجمالية (الأستيتيكية esthétique) التي تحدد نوعية وجود الفرد داخل المجتمع وطريقة فهمه وانتمائه إلى التاريخ، إنها المولد لصيغة الحياة داخل مجتمع ما، وبذلك فهي تشمل الأدب والفن والفكر والمهارة والموسيقى والعلم والطبخ واللباس... وتشخص عن الحياة العامة القيم المنحدرة من جهود و عطاءات المنتجين من الحقل الثقافي، وبهذا المعنى فإن الثقافة هي المجال الذي يحوّل الآني العابر إلى إنتاج له ديمومة بها يتغذى سياقه ليقدم حوارا مع ثقافات أخرى وارتباط كل ثقافة بشروط إنتاج معينة وعلائق سياسية واجتماعية وتاريخية هو ما يجعل الثقافة متغيرة خاضعة لصيرورة التاريخ وتفاعل الحضارات. (فالوقي، 1997: 149- 153)

لقد ترتب على هذا التطور في تعريف الثقافة تغيّر في مفهوم المنهج، فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع فقد أصبحت تتناول جميع أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع، ويمكن تقسيم عناصر الثقافة إلى:

أ _ العموميات (universals):

وهـي العنـاصر التـي تـشيع بـين أفـراد المجتمـع بـصفة عامـة وتـشمل المعتقـدات والقـيم، وتتكـون العموميـات مـن الأفكـار والتـصرفات والـسلوكيات المشتركة بين كل أعضاء المجتمع الواحد(فـالوقي،1991:153)،ولاشـك أن المقـصود بعموميـة هـذه العنـاصر إنمـا هـو العموميـة الثقافيـة الخاصـة بمجتمـع بعينـه، وتساعد هذه العموميات على تنميـة روح الجماعـة اللازمـة لتماسـك المجتمـع و وحدته و العمل على تحقيق أهدافه.(الجمل، 1982: 74)

ب _ الخصوصيات (spécialités):

وهي تلك الظواهر التي لا يشترك فيها جميع أفراد المجتمـع وإنمـا يـشارك فيها أفراد من فئات اجتماعية معينة ومتميزة مثل العناصر الثقافيـة والممارسـات الخاصة بأصحاب مهنة معينة... وتعتبر خصوصيات الثقافة من مهمة واختـصاص التعليم العالي والتعليم الفني والمهني والتعليم الوظيفي باعتبار أن هـذه الأنـواع مـن التعلـيم تهـدف إلى الإعـداد للمهـن والحـرف المختلفـة وإكـساب المهـارات المعرفية والعملية الضرورية لهذا الإعداد.

ج. بدائل الثقافة (alternatives):

وهي أنماط مختلفة لممارسات معينة في المجتمع يقـوم بهـا أفـراد معينـون وتتمثـل في الاهتمامـات والأذواق التـي تتغـير باسـتمرار.(فـالوقي، 1991: 154)، وتكون البدائل العنصر النامي من الثقافة، بمعنى أن المجتمـع الـذي تقـل فيـه أو تنعدم تجمد حاله ولا يعـد مجتمعـا متطـورا، ومـن هنـا كانـت كـثرة البـدائل في المجتمع دليـل اندفاعـه نحـو النهـضة والتطـور(الجمـل، 1982: 75)،ولـكي يكـون التغيّر فعالا في تحسين العلاقـات الإنـسانية بـين أفـراد المجتمـع لا بـد أن تنطلـق المنـاهج التعليميـة وبرامجهـا مـن تـشخيص علمـي شـامل لمـشكلات المجتمـع باعتبارها وسيلة أساسية في تحقيق مضمون العمليـة التربويـة وتطـوير المجتمـع، ومن هنا نرى أنه على كل من يتـصدى لبنـاء المنـاهج وتخطيطهـا أو تنفيـذها أن

ينظر إلى المتعلّم ككائن اجتماعي، بحيث تنعكس تلك النظرة على طبيعة الخبرات التعليمية التي يتم اختبارها، ومن ثمّ يصبح المعلّم أحد عوامل الضبط الاجتماعي التي تحكم إطار التربية النظامية، خاصة أن المدرسة لم يعد في مقدورها أن تتجاهل حاجات المجتمع المعقدة والسريعة التّغير(فالوقي، 1997)، فما هو دور المدرسة ؟ ثم ما هو دور المنهج؟ آراء هذه المشكلات باعتبارها هيئة اجتماعية تخدم المجتمع، هناك عدّة اتجاهات منها:

- اتجاه يرى أن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي نقل التراث الثقافي والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية دون التّعرض لما هو موجود في المجتمع من مشكلات أو قيم متصارعة.

- واتجاه جديد يدعو إلى أن تأخذ المدرسة دورا إيجابيا في حل المشكلات الموجودة في المجتمع، فالمجتمع يحتاج إلى أفراد ناقدين قادرين على القيام بالاختراع والاكتشاف، والدور الرئيسي للمدرسة هو خلق أفراد واعين إيجابيين بالنسبة إلى مشكلات المجتمع، وتتأثر المدرسة بالمجتمع في جميع مستوياته، فهي تتأثر بالبيت الذي هو الخلية الأولى في المجتمع، كما تتأثر بجميع المؤسسات الإعلامية والثقافية والإنتاجية، كما تتأثر بفلسفة المجتمع وأهدافه وخططه نحو حياة أفضل، فالمدرسة مطالبة بأن تأخذ دورا طبيعيا في تطوير المجتمع وحل مشكلاته، وينبغي أن يكون من أهم وظائف المنهج الدراسي التي من خلالها يحس المتعلّمون بواقع المجتمع ويتلمسون مشكلاته ويبلورون فكرهم عن طريق التقدم الاجتماعي ووسائله.

إن المضمون الاجتماعي للمنهج يعني أن يرتبط المنهج بالمجتمع، منه نقطة بداية ونقطة نهاية حيث تبدأ خبرات الطالب منه وتنعكس آثارها عليه، أي أن يصبح المجتمع الذي يعيش فيه المتعلّم هو المعمل الأكبر الذي يتعلّم فيه ويمارس جلّ ما تعلّمه من أساليب لتطويره. (الجمل، 1982)

إذن،فالمنهج يصاغ في إطار الثقافة والعلاقة بينهما وطيدة، ومادام المنهج يدخل في كيان الثقافة بهذه الصورة فمن الطبيعي أن يتأثر بالتغيّرات أو التعديلات الهامة التي تطرأ عليها، ولكي يقوم المنهج بدوره نحو التغيير الثقافي ينبغي مراعاة ما يلي:

- ما يطرأ على المجتمع من تغيرات اجتماعية وثقافية وهذا يتطلب أن يكون المنهج مرنا بحيث يمكن تكييف موضوعاته للتغيّرات.

- مساعدة المتعلّمين على تنمية اتجاهات سليمة نحو ظاهرة التغيّر الثقافي.

- تزويد المتعلّمين بالمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التفكير العلمي حتى يكونوا هم أنفسهم من ضمن عوامل التجديد الثقافي والتقدم الاجتماعي.

- مساعدة التلاميذ على فهم أسباب التغيّرات الثقافية والنتائج التي تؤدي إليها، ويمكن أن يتحقق ذلك بربط ما يتعلّمه التلاميذ من موضوعات بما يحدث في المجتمع من تغيّرات. (انظر الجمل، 1982:152 بتصرف)

3.1. الأسس التربوية النفسية:

يكتسب الفرد ذاته الإنسانية نتيجة الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يمر بها في البيئة الاجتماعية المحيطة والثقافية والتقنية والحضارية والطبيعية، ولا تنمو شخصية الإنسان نموا تلقائيا عفويا بيد أنها تنمو نموا اجتماعيا، فالتربية بالدرجة الأولى هي نتاج تفاعل الفرد الإنساني مع بيئته الاجتماعية والطبيعية، ومن هنا تكون العملية التربوية عملية تشكل الفرد الإنساني، وتتوقف العملية التعليمية على مدى فهم الطبيعة البشرية وخصائص النمو الإنساني، فكلما كان المعلّم والمنهج التدريسي على حد سواء واعيا بهذه الطبيعة وملما بخصائص النمو كان أقدر على توجيه وإرشاد المتعلّم.

و لقد اعتبر كثير من المتخصصين في مجال تخطيط و بناء المناهج مسألة الإلمام بالأسس النفسية للتربية على درجة عالية جدا من الأهمية عند التعامل مع تحديد المحتوى التعليمي واختياره و وضع استراتيجيات التدريس وطرائق التعليم، والمقصود بالأسس النفسية في هذا المجال هو الحقائق النفسية والنتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي نتيجة لأبحاث علم النفس وخاصة علم النفس التعليمي التي يكثر استخدامها كمحكات رئيسية وأسس عامة لتشكيل النظم التعليمية المختلفة وتخطيط المناهج التربوية لتؤدي دورا مهمّا وعظيما في بناء المناهج و تحديد محتوياتها وأساليب تنظيماتها واستراتيجيات تطبيقاتها. (المرجع نفسه:157-158)

إن التوصّل إلى مقترحات سليمة فيما يتصل ببناء المنهج يتم على أساس سيكولوجية تعلّم سليمة فعندما نتخذ قرارات تتصل بالمنهج لا بد أن ندخل في اعتبارنا كل ما نعرفه عن طبيعة الإنسان وعن طبيعة التعلّم، فمنذ أجيال عدة اختلفت وجهات النظر حول الطبيعة الإنسانية، وقد أثر هذا الاختلاف تأثيرا كبيرا في تشكيل المنهج، فالنظرة الثنائية إلى الطبيعة الإنسانية التي تذهب إلى أن الإنسان يتكون من عقل وجسم اعتبرت أن المعرفة النظرية التي يصل إليها العقل عن طريق التأمل والإلهام بعيدا عن مجالات الخبرة العلمية تقع في مرتبة أسمى من الأعمال التي تتصل بالمهن والحرف، وقد ترتب على الأخذ بهذه النظرة ضعف اهتمام المدرسة بالنشاط والعمل والجوانب التطبيقية من الدراسة و تركيز جهودها على النواحي النظرية المجرّدة، و قد سيطرت نظرية التدريب الشكلي على الفكر التربوي بأسره عدة قرون، و تفترض هذه النظرية أن العقل يتكون من ملكات مستقلة كل منها عن الأخرى، فهناك ملكة للذاكرة وأخرى للتفكير و ثالثة للتخيّل و غيرها من الملكات، و أن وظيفة التربية تدريب كل من هذه الملكات على حدة بما يناسبها من مواد دراسية.(الجمل: 93)

وثبت نتيجة التقدم العلمي في مجالات علم النفس وعلم الحياة أنه ليس هناك انفصال بين الجسم والعقل وأن النواحي الجسمية والعقلية يؤثر بعضها في بعض وأن الإنسان كل متكامل يتفاعل مع بيئته فيتكيّف لها وبغيرها حتى تحقق له حاجاته المتعددة.(فالوقي: 163)

أدت الكثير من بحوث علم النفس الحديث وتجاربه إلى نتائج مهمة عن العديد من القضايا المثيرة للجدل حول خصائص نمو المتعلّمين وحاجاتهم وميولهم واتجاهاتهم و قدراتهم وم هاراتهم واستعداداتهم وطبيعة عملية التعلّم وغيرها فيما يجب أن يراعى في اختيار المحتوى التدريسي وميادين المعرفة وجوانب التعلّم في كل مادة تعليمية أو محتوى تدريسي، و كذلك ما ينبغي أن ينال الاهتمام من أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها المتعلّمون داخل حجرات الدراسة أو خارجها وما يجب مراعاته أيضا في الوسائل التعليمية وأساليب استخدامها والطرائق التدريسية وكيفية تطبيقها وما يراعى في التوجيه اللازم والإرشاد الضروري والتقويم الشامل. (فالوقي،1991:159وفالوقي،1997: 163-164)

2.المبادئ العامة لبناء المناهج

تسير مناهج التعليم وفق جملة من المبادئ والمرتكزات العامة التي يتم اختيارها وتحديدها وترتيبها بدقة لتكون بمثابة الفلسفة والاتجاهات العامة التي ينبغي مراعاتها في التخطيط لبناء المناهج، ومن المبادئ العامة التي تقوم عليها سياسة بناء المناهج التربوية واستراتيجية صياغة محتوياتها التعليمية وفعاليتها التدريبية ما يلي:

1.2.الارتباط بالواقع

إن المنهج السليم يحتاج إلى أن يتسق ويتوافق مع الواقع الاجتماعي و أن يرتبط بالظروف البيئية والمجتمعية و أن يساير محتواه التعليمي الوجهة العلمية والروح العصرية والاحتياجات التنموية.

فالمناهج التي لا تراعي حياة المتعلّمين و لا ترتبط بواقع المجتمع وثقافته مناهج غير واقعية، لا تستطيع تحقيق احتياجات المتعلّمين والمجتمع و لا متطلبات المهنة وسوق العمل والإنتاج.

2.2. إشباع حاجات المتعلّمين الحقيقية:

يفرض هذا المبدأ على مخططي المناهج أولا تحديد حاجات المتعلّمين و ترتيبها بشكل منطقي يضمن ترتيب الأولويات من ناحية وتحقيق التوازن مع حاجات المجتمع واحتياجاته من ناحية أخرى،وخاصة إذا أخذنا في الاعتبار أن طبيعة الحاجات متغيّرة وأن مطالب المتعلّمين مختلفة. يقول رواد التربية و قادة التعليم الذين شاركوا في أحد المؤتمرات الدولية: "ينبغي أن يحتوي المنهج على مواد دراسية يمكن للمتعلّم أن يستخدمها في الحياة التي يواجهها...فإذا كان المنهج مخططا على أساس تزويد المتعلّم بتعليم تقليدي، فإنه سوف يعده فقط لينخرط في صفوف العاطلين".(ف.كوميز،1971)

3.2. ملاءمة مستويات المتعلمين:

و المقصود بالملاءمة أن يكون المنهج متمثلا في الخبرات التعليمية مناسبا لقدرات وخبرات المتعلّمين ولاحتياجات سوق المهنة، والملاءمة مسألة نسبية، حيث إنها "تتعلق بالقضية التي هي بمتناول اليد أو التي هي قيد الإعداد." (قاموس ويستر العالمي الجديد، 1967)

و المنهج الملائم هو ذلك المنهج الذي يناسب خبرات المتعلّمين، ويعتمد على الإمكانات المتاحة للمتعلّمين و للمجتمع على حد سواء، ويتسق مع القيم والعادات و السلوكيات الاجتماعية، ويتفق في صعوبة مادته و تنظيماته مع قدرات المتعلّمين و نضجهم، فالمنهج المناسب والسليم هو الذي يعتمد على مبدأ الملاءمة لمستوى نمو المتعلّمين الشخصي والجسمي

والعقلي والانفعالي والاجتماعي من ناحيـة، ولاحتياجـات المتعلّمـين وخـبراتهم و لمتطلبات أصول المهنة في ضوء إمكانات المجتمع من ناحية ثانية.

4.2.التنظيم:

إن المنهج الجيد هو ذلك المنهج الذي يراعـي مبـدأ التنظـيم الـذي يعتمـد على مرتكزات مهمة تكمن في إدراك التتـابع والاسـتمرار و التكامـل و الـشمول و التوازن.

المقصود بالتنظيم هو ترتيب خبرات المنهج بحيث يتحقق التعلّم المرغوب، وكثيرا ما يقف المنهج دون تحقيق الأهداف التي تم وضعها من أجلهـا، و بالتـالي يفقد فاعليته رغم أن محتواه التعليمي سليم، و يرجع هـذا التقـصير في الوصـول إلى الأهـداف المنـشودة إلى عـدة عوامـل قـد يكـون مـن أهمهـا صـعوبة تنظـيم محتويات المنهج التعليمية وخبراته و فعالياته التدريسية والتدريبية، " فـإذا كـان المحتوى غير مـنظم و كانـت خـبرات الـتعلّم غـير منـسقة، فـإن هـذا يقلـل مـن فاعليتها في تحقيق الأهداف العامة."(هندام يحي وجابر عبد الحميد، 1978)

5.2. تعدد البدائل و حرية الاختيار:

إن تزايـد الطلـب الاجتماعـي عـلى التعلـيم و تنوّعـه وتحقيـق تكـافؤ الفـرص يتطلـب تنويعـا متوازيـا للأنظمـة التعليميـة وللمعـارف المقدمـة مـن خلالهـا ليفـسح المجـال لحريـة الاختيـار أمـام الدارسـين، في البـدائل التعليميـة و الفرص المتاحة أمامهم حتى يتـسنى لهـم اختيـار مـا يناسـب قـدراتهم وميـولهم واحتياجاتهم وما يتلاءم مع نضجهم العقـلي والنفـسي والاجتماعـي وتخصـصاتهم بمـا يـؤهلهم لعمـل يناسـبهم، فبالإضـافة إلى تـوفير الخـدمات التعليميـة لتشمل مختلف فئات المجتمع، وبخاصـة أولئـك الـذين لم يـتح لهـم المجـال عـن قـصد أو عجـز متابعـة التعلـيم النظـامي في المـدارس والجامعـات، يجـب أن

تكون المعارف متعددة وشاملة بحيث يستطيع الفرد تعلّم أي معرفة يريدها ؟ و متى يريدها؟

3.مراحل بناء المناهج

يمكن تقسيم مراحل بناء المناهج إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

1-5. المجموعة الأولى:

و تمثل المراحل ذات العلاقة بتخطيط الهيكل العام للمناهج وأهدافها العامة ومحتوياتها و ذلك وفقا لاحتياجات المجتمع من ناحية و مواصفات العمل المطلوب من ناحية أخرى.

2-5. المجموعة الثانية:

و تمثل مراحل إعداد تفاصيل المناهج وتنفيذها و تقويمها، و يتم إنجاز المناهج وفقا لهذا السياق على مستوى المدرسة أو المؤسسة المعنية بالتعليم بالتعاون والتنسيق مع قطاعات المجتمع المستفيدة، و فيما يلي استعراض موجز لهذه المراحل حسب ما يقتضيه تسلسل خطوات صياغة المناهج التربوية:

1.3. مرحلة دراسة الاحتياجات وتحليلها

إن أول مرحلة في صياغة المناهج الدراسية للتعليم تنطلق من سوق العمل واحتياجات التنمية، و تقوم هذه المرحلة على دراسة طبيعة العمل الحالي وآفاقه المستقبلية و تحليلها، وكذلك المهارات المطلوبة وتقدير الاحتياجات من الأيدي العاملة الماهرة، ويستلزم إنجاز هذه المرحلة الاستناد على خطط التنمية الوطنية والخطط المحلية الأخرى، كما تتولى هذه المرحلة بالرعاية والمتابعة والاهتمام السلطات التربوية والمركزية بالتعاون مع خبراء وباحثين و كذلك مستشارين واختصاصين من قطاعات المجتمع المستفيدة.

2.3.مرحلة تحديد مواصفات العمل ومتطلباته:

يتم في هذه المرحلة وضع مواصفات العمل، و تحديد مستوى المعرفة والمهارات المطلوب توفرها في مخرجات التعليم وذلك في ضوء مؤشرات المرحلة السابقة، ومن المفيد جدا الاستفادة والاسترشاد بذوي العلاقة في قطاعات المجتمع المختلفة وبخاصة تلك المستفيدة من خدمات التعليم المباشر ونتائجه اللاحقة و ذلك من أجل تحديد مستوى كفاية التعليم والتدريب والقياس والتقويم في المؤسسات التعليمية.

3.3.مرحلة تحديد الهيكل العام للتخصصات أو المحتويات:

ينبغي أن يتم الهيكل العام للتخصصات التدريسية في ضوء المؤشرات أونتائج المرحلتين السابقتين المتعلقتين بدراسة الاحتياجات وتحديد مواصفات العمل ومتطلباته على التوالي.

4.3.مرحلة تحديد الأهداف و أساليب التقويم:

إن المراحل الثلاث السابقة ذات علاقة مباشرة بمخرجات التعليم، ومرتبطة بطبيعة احتياجات سوق العمل ومواصفاته وتخصصاته، و تلك المراحل تقود إلى صياغة الأهداف العامة وترتيبها حسب الأولوية و تحديد المؤهلات المطلوب تحقيقها في المناهج، كما يتم في هذه المرحلة وضع مقاييس لأساليب التقويم، و تشكل هذه المرحلة نقطة وصل بين مجموعتي مراحل صياغة المناهج.

5.3.مرحلة إنجاز تفاصيل المناهج الدراسية:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل صياغة المناهج على مستوى مؤسسات التعليم،إذ إنها تعتمد على أهداف السياسة التربوية ونتائج تحليل متطلبات العمل، وتتم في هذه المرحلة ترجمة الأهداف التعليمية و المحتويات

التدريسية إلى وحدات دراسية، و وحدات زمنية، كما يتم تحديد الطرق و الوسائل التي ستعتمد لتوجيه عملية التعليم نحو تحقيق الأهداف المرسومة.

6.3.مرحلة التطبيق التجريبي للمناهج:

قبل إقرار المنهج الدراسي في صيغته النهائية، من المفضل تطبيقه على نطاق تجريبي في مدارس نموذجية مختارة بطريقة عشوائية، و يعهد إلى معلمين من ذوي الخبرة والكفاءة لتنفيذه، و يهدف التطبيق التجريبي إلى حصر النواقص و الثغرات في المنهج و الوقوف على مدى تفاعل الطلبة معه و مستوى تحصيلهم و أدائهم من خلاله، و نتيجة لذلك تجرى التعديلات الضرورية عليه بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة منه وإعداده في صيغته النهائية لتطبيقه على نطاق واسع.

7.3.مرحلة التّنفيذ والتّعميم:

و تمثل هذه المرحلة عملية تعميم ومتابعة تنفيذ و تطبيق المناهج الدراسية و البرامج التدريبية التي تمّ التّأكد من صحتها و ملاءمتها بعد تجريبها مبدئيا وجزئيا وحقليا على عينة من المدارس المختارة بطريقة مقننة وعلمية، واعتمادها بعدئذ وفقا للمحتويات والأسس والأساليب التي تم تبنّيها في المراحل السابقة.

8.3.مرحلة التقويم و الضبط:

إن عملية التقويم عملية أساسية ومستمرة من أجل الوصول إلى صيغ أفضل للمناهج التعليمية، فالتقويم هو عملية قياس كفاءة عملية التعليم و التعلّم، وتشمل كل من له علاقة بالمتعلّم والمعلّم والمقررات الدراسية والمدرسة، بحيث يتم من خلالها اختيار عملية التعلّم.و في ضوء ذلك يتم تحديد الجوانب الإيجابية في المناهج و النواقص أو الثغرات الأساسية

الموجودة فيها، و إلى من تعزى مثل هذه النواقص أو الثغرات. هل تعزى إلى أسلوب صياغة المناهج أم إلى أساليب تنفيذها أم إلى الطلبة أم إلى غير ذلك؟ وبموجب ذلك يمكن تطوير المناهج من خلال عملية التغذية الراجعة (Feed back)، لتكون أكثر ملاءمة للأهداف المطلوبة، و يؤمن ارتباطها العضوي بواقع العمل والمتطلبات المرحلية للمشاريع التنموية.

ومن السبل المهمة في عملية تقويم المناهج تلك التي تجرى في ميدان العمل عن طريق متابعة الخريجين في مواقع عملهم للحصول على مؤشرات واقعية في مختلف الجوانب الإيجابية و السلبية في المناهج الدراسية وأساليب تنفيذها ومدى ملاءمتها لواقع العمل و متطلباته، و من هنا يمكن تحديد ست مراحل لبناء المناهج التربوية وتقويمها وهي:

- تحديد الأهداف العامة.
- التخطيط والإعداد.
- التجريب المبدئي.
- التجريب الحقلي.
- التطبيق.
- المتابعة و الضبط.

خلاصة

يتضح لنا جليا مما سبق ذكره أن تصميم المناهج الدراسية مهمة كبيرة ملقاة على عاتق بناة المناهج المتخصصين، لا يمكن انجازها إلا بالتقيد بمجموعة من الأسس و المبادئ التي ترتبط ارتباطا عضويا و عميقا بفلسفة المجتمع و عمومياته و خصوصياته .

الفصل الثالث

مكونات المنهاج التربوي

تمهيد

قدمنا في الفصل السابق الأسس و المبادئ الجوهرية التي تبنى عليها المناهج الدراسية ، و التي على أساسها تنبثق مكونات المنهاج الدراسي كمحطة أساسية تسمح لنا بالوصول إلى تحقيق المخرجات التربوية التي يصبو لها النظام التربوي.

مكونات المنهاج التربوي

إنّ مهمّة كلّ تربية في أي دولة هي إيصال ونقل القيم التي اختارها المجتمع لنفسه إلى أبناء الأمة من أجل تحقيق قيم مشتركة بين كلّ الأعضاء من سياسية وأخلاقية وثقافية و روحية، و الهدف منها هو تعزيز الوحدة الوطنية ؛ و كذا قيم فردية و جدانية وأخلاقية و جمالية و فكرية و إنسانية متفتّحة على العالم. (اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج:مارس2009)، كما أن عناصر المنهج التربوي تتفاعل فيما بينها وتترابط على شكل علاقات تبادلية متشابكة تؤثر وتتأثر في كل متكامل ضمن نظام كبير مفتوح النهاية، يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات بينهما تغذية راجعة مستمرة، و هذه العناصر خمسة وهي الأهداف و المحتوى و الوسائل التعليمية و طرق التدريس والتقويم.

1.الأهداف التربوية

ترتبط العملية التعليمية بالإنسان فهو الهدف والنتيجة لعملية التربية والتعليم، وهو القائم والمنفذ لها، ولا توجد عملية تعليمية في أي مجتمع أو في أي عصر من دون أهداف يسعى لتحقيقها وبلوغها، وإن تحقيقها يعد مقياسا لنجاح ذلك التعليم، في حين عدم القدرة على تحديدها وتحقيقها يؤدي بالعملية التعليمية إلى الإخفاق.

وتعرّف الأهداف في العملية التعليمية على أنها الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية، كما عرفها علماء النفس السلوكيون بأنها تغيرات سلوكية محددة قابلة للملاحظة و القياس يتوقع حدوثها في شخصية المتعلّم بعد مروره بخبرات تعليميّة.

و هي حجر الزاوية في العملية التربوية، فلكي نحدّد الخبرات أو المواقف التعليمية التي يحتويها أي منهج لا بد أن يرتبط ذلك بمجموعة من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها. فالتربية عملية مخططة ومقصودة وتحديد الأهداف التربوية عمل تعاوني يتم على مستويات متعددة فالدولة تحدّد أهدافها بصورة عامة ووزارة التربية والتعليم تضع أهدافا عامة لكل مرحلة من مراحل التعليم ولكل مجال من مجالات الدراسة وذلك في ضوء فلسفة المجتمع وأهدافه وخصائص نمو التلاميذ في كل مرحلة وطبيعة كل مجال دراسي.(الجمل، 1982: 14-15)

تتدرج الأهداف من العمومية و الشمول إلى التحديد و التخصيص حتى تصل إلى الأهداف الإجرائية التي تحدد السلوك المستهدف الذي يحدث لدى المتعلم كنتاج لتعلم هذه المادة الدراسية أو تلك...و كلنا نتفق على ضرورة أن تتصف أهداف المنهج بالنظرة المستقبلية حتى تكون تحديات المستقبل موضع اعتبار دائم و مستمر عند تخطيط المناهج، ولابد في الوقت نفسه أن تتصف الأهداف بالواقعية حتى يمكن تحقيقها، ويراعى أيضا شمول الأهداف لتضمن تحقيق النمو الكامل للطلاب عقليا حركيا ووجدانيا، و في ذات الوقت تحقق أهداف المجتمع وتعدّ القوى البشرية اللازمة لقيادة عملية التقدم...و لابّد للأهداف أيضا أن تحقق الأهداف المعرفية- الأكاديمية المرجوة من المواد الدراسية المختلفة التي تتضمن المناهج بما في ذلك الجوانب العملية، الأدبية ، والفنية والمهارية.

و نظرا إلى سرعة تغيّر المعارف و المعلومات لم يعد التركيز في أهداف المنهج على حفظ و تخزين كم كبير من الحقائق والمعلومات و إنما تحول التركيز إلى تنمية القدرات العليا للتفكير...و المهم أن يتعلم الطالب كيف يحل المشكلات بأسلوب علمي ومنطقي، و كيف يتعامل مع المعلومات و يحصل عليها و كيف يتعامل مع الموارد و يحافظ عليها وينميها، والمهم أن يتعلم الطالب فن الحوار وآداب التعامل وديمقراطية السلوك... و يتعلم أن لكل مشكلة أكثر من حل...و يدرك أن التعليم لا يتوقف عند جدران الفصل أو المدرسة و إنما هناك مصادر متعددة للتعليم و أن التعليم عملية تستمر مدى الحياة.

إن أهداف المرحلة التعليمية لا ترتبط بالمواد الدراسية قدر ارتباطها بقدرات و إمكانات و مهارات المتعلم حيث تجيب هذه الأهداف عن السؤال التالي:

- ما المهارات و المعلومات و السلوكيات الواجب على خريج هذه المرحلة أن يكون قادرا على أدائها؟

ثم تنتج من هذه الأهداف مجموعة من الأهداف التي تتحقق في نهاية كل صف دراسي على حدة، وتصاغ كل هذه الأهداف صياغة إجرائية تصف نواتج التعلم المراد تحقيقه من خلال كل مادة في نهاية المرحلة التعليمية وفي نهاية كل صف دراسي.

تصنف الأهداف – تبعا لجوانب النمو إلى:

- أهداف معرفية تركز على المعلومات والحقائق العلمية.
- أهداف نفس حركية (مهارية) تركز على المهارات اليدوية.
- أهداف وجدانية تركز على الميول و الاتجاهات و القيم.

و من البديهي أن أهداف كل صف دراسي هي امتداد ونمو للصف السابق له وذلك تأكيدا على مبدأ الترابط و الاستمرارية و التتابع في المنهج

الـدراسي و أن حـصيلة أهـداف الـصفوف الدراسـية مجتمعـة تكـوّن الأهـداف الإجرائية العامة لكل مادة دراسية في المرحلة التعليمية كلها.

2.- المحتوى:

يقصد بالمحتوى "كل ما يصنعه مخططـو المنـاهج مـن خـبرات معرفيـة أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميـذ طبقـا للأهـداف التربوية المنشودة، و تحديد محتوى المنهج لا يتم بطريقة عفوية أو ارتجالية، فـلا بد أن تكون الخبرات التي يـشملها محتـوى المـنهج خـبرات هادفـة و مخططـة و مصنفة طبقا لسنوات الدراسة المختلفة".(د.نجاح يعقوب الجمل، 1982: 35)

يـشمل المحتـوى الأفكـار و العنـاصر الأساسـية أو المـدركات والمفـاهيم الرئيسية المراد أن يتعلمها التلميذ في كلّ صـف مـن صـفوف المرحلـة التعليميـة، والمحتـوى هـو وسـيلة تحقيـق أهـداف المـنهج، لـذلك يجـب أن يبنـى المحتـوى بطريقة واضحة تمكن المعلم من فهـم مطلـوب تدريـسه بالـضبط دون لـبس أو تخمين، ويجب كذلك تحديد المستوى المراد الوصول إليه عند تدريس كل مفهـوم وكل مدرك من هذه المدركات والتعليمات هي الخلاصـات التـي توضـح مـستوى التعليم بالنسبة إلى عناصر المنهج، وعلى هذا الأساس فمن المهم أن يصمم المـنهج في صورة مفاهيم ومدركات أساسية وفرعية لكل صف دراسي ومع كل مفهوم مـا يفسره من تقييمات ويوضح هذا الأسلوب في تخطيط محتوى المنهج مـدى النمـو في المدركات من صف إلى الصف الذي يليه منعا للتكرار وضمانا للتتابع والتكامل والنمو في محتوى المنهج.(كوجك، 1982: 25)

و يـشمل المحتـوى اختيـار معرفـة معينـة وتنظيمهـا (حقـائق: معلومـات ومفـاهيم... و مهـارات: تعلّـم مجموعـة مهـارات في خطـوات متتابعـة) في ظـروف ومواقـف معينـة لموضـوع دراسي معـين، وهـذا مـا نفعلـه عـادة عنـد

تحضير الدروس اليومية أو وضع خطة تدريس لوحدة دراسية معينة.وبذلك، فإن المحتوى كما بينه محمود (2006: 146) يتكون من عدة عناصر أهمها:

- خبرات خاصة بالمتعلّم: تقدم في صورة مقررات دراسية تترجم فيها الخبرات السابقة والمنشودة إلى أنساق تدريسية تقدم وفق الإطار الفكري للمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم ولما يسهم في تحقيق أهداف المنهج.

- خبرات خاصة بالمعلّم: تكون عادة في صورة دليل يحوي منظومات تدريسية متكاملة توجه أداء المعلّم مع التلاميذ كما كان يمكن أن تقدم في صورة برامج تدريسية للمعلّم أثناء الخدمة وبما يساعد المعلّم على تحقيق أهداف المدرسة.

- خبرات خاصة بالموجهين والتربويين: وتقدم في صورة برامج تدريسية لهم تساعدهم على توجيه المعلمين بما يحقق أهداف المنهج الدراسي.

- خبرات خاصة بإدارة المدرسة: وتكون في صورة برامج تدريسية تقدم لهم على إدارة المدرسة بما يحقق أقصى استثمار للطاقات البشرية والمادية بالمدرسة (د.صلاح الدين عرفة محمود، 2006: 146).

يجب النظر إلى محتوى الدراسة على أنه أداة لتحقيق أهداف معينة، وعليه، فإن أي تغييرفيه أو تعديل أو إضافة أو حذف يجب أن يتقرر في ضوء الأهداف التربوية المرسومة، ولذلك يجب مراعاة ما يلي:

- شمول المحتوى إلى جانب المعلومات على المهارات الواجب اكتسابها والميول والاتجاهات التي ينبغي تنميتها وأوجه النشاط المطلوب ممارستها والقيم المرغوب غرسها كي تتحقق أهداف المنهج وانتقاء جميع هذه الجوانب على أساس مدى فائدتها واستخدامها في حياة التلاميذ وحياة مجتمعهم.

- مناسبة الخبرات التعليمية المتضمنة في المنهج لأعمار المتعلّمين ومستوى نضجهم وموافقتها لمتطلبات العصر والمدينة الحديثة التي يعيش فيها المتعلّمون.

- تنوع الخبرات التعليمية والأنشطة بحيث تشمل على نواح عامة تهمّ الفرد باعتباره مواطنا في مجتمع كبير كما تشمل على نواح خاصة ذات طابع محلي يميز بيئة الفرد عن غيرها من البيئات داخل المجتمع الكبير.

- تضمن المحتوى لنواحي نشاط تعين المتعلّم على اكتساب مهارات دراسية مثل استعمال القواميس والمراجع واستخدام فهارس المكتبة واستخراج المعلومات من الكتب ومن المصادر البشرية وغيرها (الجمل، 1982: 42).

يشكل المحتوى عنصرا مهما من العناصر التي تتكون منها منظومة المنهج المدرسي: الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التعليم والتعلّم، فالمحتوى في هذه المنظومة يعد المصدر الرئيس للمعلومات والمعارف التي يقدمها المنهج للمتعلمين عن طريق الكتاب المدرسي مع طرائق اكتسابها.لذلك، فإن هذا العنصر يعد جوهر الكتاب المدرسي الذي ترتبط به الأهداف وطرائق التدريس والأنشطة وعمليات التقويم ويورد الهاشمي (2011)صفات المحتوى الجيّد كما يلي:

- ✓ أن يكون ذا صلة وثيقة بأهداف المنهاج.
- ✓ يوازن بين مجالات الشخصية ومكونات النظام المعرفي ولا يقتصر على تقديم المعارف بل يراعي تكوين الاتجاهات والقيم، ويهتم بتنمية مهارات التفكير، وغرس العادات الصحيحة المرغوب فيها بمعنى أن يكون شاملا لجميع مجالات التعلم.
- ✓ يتضمن أحدث المعلومات و أكثرها دقة و مصداقية.
- ✓ يتجنب أسلوب المبالغة في المعلومات التي يقدمها.

- ✓ يحرص على توثيق المعلومات التي يقدمها.
- ✓ تكون المصادر التي يستخدمها موضع ثقة و تقدير.
- ✓ يستند إلى الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع والدولة.
- ✓ لا يتقاطع مع ثقافة المجتمع وقيمه وتقاليده.
- ✓ يراعي مبدأ التكامل والترابط بين المواد الدراسية والموضوعات الدراسية.
- ✓ يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ✓ يسهم في اكتشاف ميول الطلبة وحاجاتهم ويتضمن ما يشبعها.
- ✓ يراعي مبدأ التوازن في الوحدات التعليمية التي يقدمها.
- ✓ يسهم في تنمية التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات التي تواجه المتعلمين.
- ✓ يراعي الزمن المخصص لتعليمه في جدول الدروس الأسبوعي، فلا يكون طويلا بحيث لا يتسع الزمن المتاح لتعليمه بالشكل المطلوب. (الهاشمي، 882011:)

3. طرق التدريس واستراتيجياته

أساليب التعليم كعنصر من عناصر المنهج لها أهمية متميزة، فإذا قلنا إن للمنهج مستويين أحدهما تخطيطي والآخر تنفيذي، فإننا نقصد أن تناول المنهج على المستوى التخطيطي هو من اختصاص واضعي المنهج، كما نقصد بالمستوى التنفيذي مجموع المواقف التعليمية التي يشترك فيها المعلّم مع متعلّميه في تنفيذ المنهج طبقا لأهدافه المحدّدة، بحيث يعتمد على مجموعة من الطرق والاستراتيجيات بهدف إيصال الفكرة أو المعلومة إلى المتعلّم، ومن هذه الطرق والاستراتيجيات نذكر مايلي:

أ. طرق التدريس:

هي الكيفية التي يختارها المدرس ليساعد المتعلّم على تحقيق الأهداف التعليمية، وتتمثل في مجموعة الإجراءات والممارسات والأنشطة التي يقوم بها المدرس داخل القسم لتوصيل معلومات وحقائق ومفاهيم إلى المتعلّمين، "وهي مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسية معيّنة قصد جعل التلاميذ يحققون أهدافا تربوية محددة" (الدريج، 1988)،ويحتاج المعلّم في هذا الشأن إلى أن يكون قادرا على تقديم المادة التعليمية وإثارة اهتمامات المتعلّمين والقيام بالشرح والتوضيح والاستماع واختيار الاستجابات المناسبة من المتعلّمين، وهي كلها عمليات أساسية لا بدّ أن يقوم بها،تعتمد على خبرته وتجاربه وإعداده وإبداعه.

لقد تعددت المحاولات لتصنيف طرائق التدريس غير أنها تستند في معظمها على مقياس التفاعل بين المعلّم والمتعلّم، لأن كثيرا من الدراسات أثبتت أهمية العلاقة بين المعلّم والمتعلّم.

*طريقة الإلقاء (المحاضرة)

تعد طريقة الإلقاء أو المحاضرة من أقدم طرائق التدريس وكانت مرتبطة بعدم وجود الكتب المدرسية، وهي لا تزال من أكثر الطرائق شيوعا وانتشارا حتى الآن.ويراد بها قيام المعلم بإلقاء المعلومات والمعارف على التلميذ في كافة الجوانب، وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى، ويتم التركيز في هذه الطريقة على العرض الذي يهتم بالدرجة الأولى بالتوضيح والتفسير، الذي كثيرا ما يتضمن الأخبار. أخبار يكون غرضها أساسا تجهيز المتعلم بجملة من المعلومات عن الحوادث والحقائق.

تتميز هذه الطريقة بالأسلوب المباشر في الاتصال الإنساني باتجاه واحد يبدأ بالمعلم وينتهي بالتلاميذ، ويكون أسلوب المعلم إلقاء إذا قام بتقديم المعلومات حول موضوع الدرس بشكل مستمر دون انقطاع لمدة خمس دقائق على الأقل، وإلا اعتبر توضيحا وتفسيرا أو إجابة عن سؤال.

تسمى طرائق الإلقاء والعرض بالطرق الاستبدادية أو التسلطية التي تنبع من الفلسفة التقليدية للتربية التي ترى أن التلميذ كيان سلبي غير قادر على البحث عن المعرفة بنفسه وتسعى إلى تزويد التلميذ بقدر من المعارف لاعتقادها أن المعارف لها قيمة في حد ذاتها، وعلى التلميذ أن يستقبل هذه المعارف والمعلومات مما يفقد التلميذ روح البحث والرغبة في الاكتساب، ويقلل من إمكانية توظيف التلميذ لهذه المعلومات في حياته العامة وتكون عرضة للنسيان.

مزايا طريقة الإلقاء:

تمتاز طريقة الإلقاء بصفة عامة بـ:

- سهولة التطبيق وبموافقتها لمختلف مراحل التعليم.
- اتساع نطاق المعرفة وتقديم معلومات جديدة مما يساعد في إثراء معلومات المتعلمين.
- تفيد في توضيح النقاط الغامضة باستخدام الشرح والوصف.
- تعتبر مناسبة لمختلف ميادين المعرفة وقدرتها على شد انتباه المتعلمين إذا أحسن استغلالها.
- هناك بعض المواقف لا يمكن الاستغناء فيها عن الإلقاء عندما يحتاج المعلم إلى إيصال فكرة غامضة أو فكرة جديدة بأسلوب خطابي إلقائي يعتمد الشرح.

- تمكن من تبليغ الكثير من الحقائق التي لا يمكن التعرف عليها إلا بواسطة الأخبار والعرض وتوفر وقتا ثمينا.
- تساعد على تقديم معلومات إضافية بفضل جهد المعلم في البحث والتحضير الجيد.

عيوب طريقة الإلقاء:

- تسبب إجهاد المعلم وإرهاقه، حيث إنه يلقى عليه العبء طوال الدرس.
- موقف المتعلم سلبي في عملية التعلم وتنمي عنده صفة الاتكال والاعتماد على المعلم الذي يعتبر مع الكتاب المدرسي وملخصاته مصدرا للعلم والمعرفة.
- تؤدي إلى شيوع روح الملل بين التلاميذ، حيث تفرض الاستماع طوال الدرس وتحرم التلميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطته وتنفيذها.
- تغفل ميول التلاميذ ورغباتهم والفروق الفردية بينهم إذ يعتبر التلاميذ سواسية في عقولهم التي تستقبل المعارف.
- تهتم بالمعلومات وحدها، وتعتبرها غاية في ذاتها وبذلك تغفل شخصية التلميذ.
- تنظر إلى المادة التعليمية على أنها مواد لفظية منفصلة لا على أنها خبرات متصلة، ولا تؤدي إلى اكتساب المهارات والعادات والاتجاهات والقيم.
- تجعل المعلم يسير على وتيرة واحدة وخطوات مرتبة ترتيبا منطقيا لا يحيد عنها مما يؤدي إلى السأم والملل.
- المعلم وحده صاحب السلطة والمالك للمعرفة، والتلميذ مسلوب الإرادة عليه أن يسمع ويلتزم الطاعة.

شروط استخدام طريقة الإلقاء:

على الرغم من الانتقادات التي وجهت إلى طريقة الإلقاء إلا أنه ينبغي الاعتراف بأنه لا يمكن الاستغناء عنها تماما. وفي هذا الصدد، يورد "محمد زياد حمدان" مجموعة من الشروط العامة لاستعمال الإلقاء وكذا العوامل المساعدة على نجاحه والإفادة منه في التعليم نقتصر على أهمها فيما يأتي:

- أن تكون المادة جديدة في موضوعها غير متوفرة بشكل كتب ومطبوعات أو إنها متوفرة بأشكال نادرة يصعب على التلاميذ الحصول عليها.
- أن تكون المناسبة التعليمية تعالج معلومات وحقائق بحتة ثابتة غير قابلة للجدل أو لمراجعة شاملة لها، أو إلقاء تلخيصات بخصوصها.
- أن تكون المناسبة التعليمية متعلقة بتحديد أو توضيح جوانب وقضايا هامة يمكن اعتبارها للمناقشة فيما بعد.

و لضمان نجاح مبدأ الإلقاء في التدريس يجب مراعاة العوامل الآتية:

- وضوح الأفكار والمعاني المقدمة خلال الإلقاء.
- المحافظة على سرعة مقبولة في الإلقاء تتفق مع قدرة التلاميذ على الاستيعاب.
- تلخيص الأفكار الرئيسة للإلقاء بعد كل مرحلة فرعية منه وفي النهاية.
- استعمال الوسائل التعليمية المناسبة خلال الإلقاء.
- استعمال لغة فصيحة وواضحة يفهمها معظم التلاميذ.
- تنويع الصوت في الإلقاء تجنبا للرتابة والروتين/

*طريقة المناقشة

عادة ما يوضع الحوار مقابل الإلقاء ومع ذلك هناك تداخل بينهما وصعوبة تصور حوار لا يتخلله إلقاء في جميع مراحله.

والحوار عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس والتلاميذ في موقف إيجابي حيث إنه يتم طرح القضية أو الموضوع، ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى التلاميذ ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب و يبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة.

وتتعدد أشكال الحوار إلا أن من أهمها و أكثرها شيوعا نجد: الحوار الحر أي المناقشة الحرة والحوار السقراطي. ففي النوع الأول يشترك المدرس في الحوار كما لو كان واحدا من التلاميذ وينحصر دوره في السهر على حسن سير الحوار وشد الانتباه إلى الموضوع، أما في النوع الثاني (السقراطي) فيتميز بكون المدرس يكون أكثر فعالية و يلعب دور المنشط والموجه للحوار بحيث يرتكز على أسلوب وضع الأسئلة واستخراج التلاميذ للإجابات المضبوطة و الصحيحة. ويمكن للمدرس أن يشرك القسم كله في مجموعة واحدة للحوار والمناقشة، غير أن هذا الشكل يظل من الناحية العملية قليل الفعالية و إن كان هو السائد، وقد يلجأ المدرس إلى توزيع تلاميذ القسم إلى مجموعات صغيرة للعمل والمناقشة.

مزايا طريقة المناقشة

- تشجع التلاميذ على العمل واحترام بعضهم البعض، وتنمي روح الجماعة عند الفرد.
- خلق الدافعية عند التلاميذ بما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال القراءة استعدادا للمناقشة.
- تجعل التلميذ مركز العلمية التعليمية بدلا من المعلم، وهذا ما يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة.

- إنها وسيلة مناسبة لتدريب التلاميذ على أسلوب النقاش والتعاون والديمقراطية ونمو الذات من خلال القدرة على التعبير والتدريب على الكلام والمحادثة.

- تشجع التلاميذ على العمل المناقشة الحرة لإحساسهم بالهدف من الدرس والمسؤولية التعاونية.

عيوب طريقة المناقشة

- قد تؤدي إلى احتكار عدد قليل من التلاميذ للعمل كله.

- عدم الاقتصاد في الوقت لأنه قد تجري المناقشة بأسلوب غير فعال مما يؤدي إلى هدر في الوقت والجهد.

- التدخل الزائد من المعلم في المناقشة وطغيان فاعلية المعلم في المناقشة على فاعلية التدريس.

- احتمال زوال أثر المعلم في هذه الطريقة كونه سيكون مراقبا ومرشدا فقط.

- اهتمام المعلم والتلاميذ بالطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس.

وبالرغم من هذه العيوب، إلا أن هناك بعض الشروط التي ينبغي اتباعها للتقليل من حدة هذه العيوب ومنها:

- عمل المدرس على مساعدة التلاميذ في عدم الخروج عن موضوع المناقشة.

- معاونة التلاميذ على استخدام كل المادة المتصلة بالمناقشة.

- المحافظة على سير المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها، إضافة إلى تحكم المدرس في إدارة الحوار واستخدام الأسئلة التفكيرية التي يستفز بها عقول التلاميذ ويحثهم على التفكير والحوار وإثارة انتباه التلاميذ ودفعهم

إلى التفكير المنظم والاستدلال الصحيح وتعويدهم كيفية التوصل إلى حل المشكلات المعقدة وابتكار الحلول المناسبة، واشتراك التلاميذ في بناء الدرس وتقويمه.

ب. استراتيجيات التدريس

*استراتيجية حل المشكلات

تعتبر القدرة على حل المشكلات مطلباً أساسيا لاستمرار حياة الإنسان داخل مجتمعه لكثرة المشكلات التي تصادفه يوما بعد يوم وتنوّعها، لذا فإن معرفة كيفية مواجهة هذه المشكلات ومحاولة إيجاد حلول لها من الكفايات الضرورية التي ينبغي أن يمتلكها الإنسان حتى يتمكن من تحقيق التكيّف والنمو السوي دون عقبات ومشكلات، وتعد استراتيجية حل المشكلات من أبرز الاستراتيجيات المعتمدة في المقاربة بالكفاءات، باعتبار أن هذه المقاربة الجديدة تفرض على المعلّم وضع المتعلّم أمام مشكلات تعليمية واقعية تواجهه لتجعله فعالا في البحث عن حل يخرجه من حيرته التي وضعه الموقف فيها من خلال إثارة اهتمامه، بالإضافة إلى أن حل المشكلات هو الطريق الطبيعي لممارسة التفكير بوجه عام، فليسهناك مشكلات دون تفكير، و ليس هناك تفكير دون مشكلات.

مفهوم الإستراتيجية:

"هي مجموعة من التحركات المتتابعة لتحقيق أهداف مسبقة محددة واضحة، ومن خلال مجموعة من التحركات المرنة، وعليه تشير كلمة استراتيجية إلى نمط من الأفعال والتصرفات التي تستخدم تحقيق نتائج معينة، وهذه الأفعال والتصرفات تعمل على وقف تحقيق نتائج غير مرغوب فيها". (إبراهيم، 2009: 73).

مفهوم المشكلة:

يشير الأدب التربوي إلى أن المشكلة هي وجود عائق يواجه الفرد يمنعه من تحقيق أهدافه، حيث إن وجود العائق أمام الفرد يولد حالة من التوتر والحيرة، فيدفع به إلى البحث عن استراتيجيات للتخلص منه،كالمحاولة والخطأ والتقليد والاستبصار،أو من خلال استقصاء استراتيجيات تستند أساسًا إلى أسلوب التفكير العلمي في مواجهة هذه المشكلات للعمل على حلها.(العبسي،2007)

و"هي حالة يشعر فيها الفرد بأنه أمام موقف، قد يكون مجرد سؤال يجهل الإجابة عنه، أو واثقمن الإجابة الصحيحة عنه، ويشعر بالرغبة في الوقوف على الإجابة الصحيحة".(داندش،2002: 195)

ويعرفها جون ديوي:بأنها "عائق في وجه تحقيق رغبة أو حاجة، فهي بمثابة الحاجز الذي يجب تجاوزه، وقد تشير أحيانا إلى مهمة مطروحة على فرد أو جماعة،و تكون عواملها غامضة مما يشكل صعوبة يجب التغلب عليها،عندها يتطلب الأمر استخدام التفكير بعمق إلى حين حلها". و يقول أيضا:"إن الإنسان لا يفكر إلا إذا صادفته مشكلة تتطلب منه حلا".(اليماني،2009: 110)

وعرّفها حسن شحاتة(2012) بأنها: "الموقف الذي يمكن أن تكتشف فيه العلاقات الموجودة بين عناصره الداخلية بالتفكير السليم وليس الاسترجاع بطريقة معتادة، و لكي يكون الموقف مشكلاً بالنسبة إلى شخص ما في وقت ما، فإنه يلزم أن يكون هدف يسعى إلى تحقيقه، وصعوبة تحول دون تحقيق الهدف بالسلوك المعتاد أو المباشر ورغبته في التغلب على هذه الصعوبة عن طريق النشاط العادي للشخص".(شحاتة، 2012:127).

مفهوم استراتيجية حل المشكلات

"هي نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلّم مشكلة حقيقية يسعى لحلها مستخدما ما لديه من معارف ومهارات، أو معلومات تم جمعها، و ذلك بإجراء خطوات مرتبة تماثل خطوات الطريقة العلمية في التفكير، ليصل في النهاية إلى الاستنتاج وهو بمثابة حل المشكلة ثم إلى التعميم حتى يتحول إلى قاعدة علمية أو نظرية، متبعا في ذلك الخطوات التالية:الشعور بالمشكلة وتحديد المشكلة وفرض الفروض واختبار صحة الفروض والوصول إلى الحل والتعميم. (شحاته،2010: 63-64)

كما تعرف على أنها "طريقة في التدريس تعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلّم، حيث يقوم بالبحث،مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية،كالملاحظة،والفروض والقياس وقراءة البيانات وجدولة النتائج والاستنتاج،التي تساعده في التوصل إلى المعلومات بنفسه وتحت إشراف المعلّم وتوجيهه ". (حثروبي،2012: 109)

أما علي اليماني (2009) فيرى أن أهمية طريقة حل المشكلات تكمن في كونها الهدف الأخير لعملية التعليم والتعلّم، باعتبار أن توظيف المهارات والمفاهيم والمعارف والتعميمات ليست هدفًا في حد ذاتها، وإنما هي وسائل وأدوات تساعد الفرد على حل مشكلاته الحقيقية (اليماني، 2009،434 بتصرف).

ويعرّف جيتس وآخرون(1966) حل المشكلات بأنها "حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد، وأن الأداة

التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله إنجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له". (الزغول، و الزغول، 2003: 268)

و يعرفها زيتون (2003): بأنها "طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلّم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلب وضعية جديدة أو مألوفة، ويشعرالمتعلم في هذه الطريقة بميل حقيقي إلى بحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيه من المعلم، وذلك اعتماداعلى ممارسة أنشطة تعلّم متعددة".(زيتون،2003: 83)

و يعرفها جانييه: "هي عبارة عن مجموعة من الخطوات والأحداث التي يستخدم فيها الفرد بعض المبادئ والعلاقات للوصول إلى بعض الأهداف،لذلك يتطلب حل المشكلات إلمام الفرد ببعض المعلومات وقدرته على توظيف هذه المعلومات للوصول إلى حل المشكلة".(شحاته،2012: 192)

وعرّفها أحمد جميل عايش (2009) "بأنها أسلوب تعليمي تعلّمي، يستخدم طرائق التفكير في مواجهة المشكلات ومحاولة حلها، ويقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدمًا المعلومات والمعارف التيسبق له تعلمُها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد غير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له."(أحمد عايش،2009: 147)

فالإستراتيجية هي العملية التي يتم من خلالها وضع المتعلّم في موقف تعليمي يثيره ويشككه في ظاهرة جغرافية أو اجتماعية، فيدفعه إلى استخدام خطوات حل المشكلة القائمة على الأسلوب العلمي في التفكير، فهي طريقة تعلّم تفرض على المتعلّم أن يدرك المشكلة،و يضع بعض الأمثلة حولها،و

هي تعمل على دفع المتعلّم إلى البحث عن إجابات لها،و إدراك هـذه الإجابـات هو الحلول النهائية لهذه المشكلة.

أنواع المشكلات

حصر ريتمان أنواع المشكلات في خمـسة أنـواع اسـتناداً إلى درجـة وضـوح المعطيات والأهداف.

أ. مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح.

ب. مشكلات توضح فيها المعطيات والأهداف غير محددة بوضوح.

ت. مشكلات أهدافها محددة وواضحة ومعطياتها غير واضحة.

ث. مشكلات تفتقر إلى الوضوح في الأهداف والمعطيات.

ج. مشكلات لها إجابـة صـحيحة، ولكـن الإجـراءات اللازمـة للانتقـال مـن الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار. (نبهـان، 2008: 99)

شروط استخدام إستراتيجية حل المشكلات

أ. أن يكون المعلم نفسه قادرا على توظيف اسـتراتيجية حـل المـشكلات ملما بالمبادئ والأسس اللازمة لتوظيفها.

ب. أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطـة مـن خطوات استراتيجية حل المشكلات.

ت. أن تكون المشكلة من النوع الذي يـستثير المتعلمـين ويتحـداهم، لـذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني التلقين أسلوبا لحلها.

ث. استخدام المعلم طريقة مناسـبة لتقـويم تعلـم المتعلّمـين اسـتراتيجية حل المشكلات، لأن كثيرا من العمليات التي يجريها المتعلّمون في أثناء تعلـم حـل المشكلات غير القابلة للملاحظة والتقويم.

ج. ضرورة تأكد المعلّم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلّمها، كأن يتأكد من إتقان الطلاب للمفاهيم والمبادئ الأساسية التي يحتاجونها في التصدي للمشكلة المطروحة.

ح. تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب. (نبهان، 2008: 202)

خطوات استراتيجية حل المشكلات

لقد اختلف الكثير من المفكرين والتربويين في تحديد خطوات استراتيجية حل المشكلات،إلا أنها كلها تصب في نفس الهدف، فهي خطوات ليست ثابتة أو جامدة يجب أن يسير وفقها الطالب عندمواجهته لمشكلة، وإنما ينتقل الفرد من خطوة إلى أخرى حسبما تقتضيه المشكلة من تفكير، فينتقل إلى الخطوة التالية أو يعود إلى الخطوة السابقة،و ذلك من أجل التعديل أو التبديل أو التفسير أو التقويم حتى يصل إلى حل المشكلة، وفيما يلي نوضح الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: الشعور بالمشكلة

وهي خطوة يقع جزء كبير منها على عاتق المعلّم الذي عليه أن يثير الأسئلة أو يعرض مواقف أو مشكلات تشعِر المتعلّم بأنه في حاجة إلى طرح أسئلة حول المشكلة،كما يمكن للمعلّم طرح أسئلة تثير تفكير المتعلّم،وهي تتطلب الملاحظة والتفسير والتحليل.

الخطوة الثانية: تحديد المشكلة

وتعني صياغة المشكلة بلغة واضحة ومحددة بحيث يسهل توجيه الجهود لحلها،ويكون تحديد المشكلةبصياغتها على شكل سؤال أو صيغة تقريرية.(الهويدي،2010:198)

الخطوة الثالثة: جمع المعلومات

و فيها يقوم المدرس بتوجيه الطلبة إلى مصادر المعلومات المختلفة المتعلقة بموضوع المشكلة، وفي هذه الخطوة يتم جمع المخزون من الخبرات السابقة لصياغة الحل أو الحلول.(محسن عطية،2008:215)، وجمع المعلومات والمهارة الأساسية التي تتكون من مهارة فرعية لابد للمتعلّم من التدرّب عليها والإلمام بها،ومن هذه المهارات الفرعية:

- ❖ القدرة على التمييز بين المعلومات المرتبطة بالمشكلة والمعلومات التي ليست لها علاقة بها.
- ❖ القدرة على اختيار مصادر المعلومات الموثوقة والمرتبطة بالمشكلة.
- ❖ القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية.
- ❖ القدرة على توظيف الخبرات والمعلومات التي يمتلكها المتعلّم في حل المشكلة الحالية(الهويدي،2010: 199).

الخطوة الرابعة: صياغة الفرضيات

وهي وضع الحلول المقترحة للمشكلة،و يتوجب الارتباط بين الفروض والمشكلة، و قابليتها للاختبار والملاحظة والتجريب.

الخطوة الخامسة: اختيار أنسب الفرضيات واختبارها

وفي هذه المرحلة، نختار أنسب الفرضيات التي تقود إلى الحل المناسب، و ذلك من خلال مناقشة الفرضية بالمنطق العلمي ثم التجريبي، و هذا يعني رفض بقية الفرضيات الأخرى.

الخطوة السادسة:التعميم

و يعني أن يتخذ المعلم القرار بتعميم النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء تحليل المعلومات وتفسيرها،ويكون هذا القرارالحل المقترح للمشكلة (محسن عطية،2008: 215).

الخطوة السابعة:التطبيق

ويتم فيها تطبيق التعميم في مواقف حياتية جديدة أخرى، أو القيام بحل مسائل حياتية أخرى عن طريق استخدام نفس الأسلوب.(الهويدي،2010)

استراتيجية حل المشكلات للمربي "جون ديوي":

لقد تعددت الآراء حول تحديد خطوات استراتيجية حل المشكلات، ومن بينّها الخطوات التي وضعها العالم والمفكر الأمريكي "جون ديوي" (1859-1951):

الخطوة الأولى: الشعور بالمشكلة

ويقصد بالمشكلة في هذا المجال الصعوبة التي يواجهها المتعلّم، ويشعر بأنه في حاجة إلى حلها، أو أنها ظاهرة طبيعية أو اجتماعية يشاهدها ولا يستطيع فهمها، أو غيرها من الأمور التي تثور في نفس المتعلّم من استفسارات يبحث عن إجابات لها، ومن هنا نعلّم أن تكون المشكلة مهمة للطالب ذاته وهي على اختياره ورغبته في المعرفة،وأن تكون المشكلة التي ينتقيها التلميذ تتناسب مع قدراته الإدراكية، وأن يكون حلّها ممكنا، وأن تكون على علاقة مباشرة بالمنهج الدراسي، وعلى المعلّم أن يراعي وينوع للطلبة من القضايا التي يختارونها كمشكلات تحتاج إلى حلول.

الخطوة الثانية: تحديد المشكلة

وتصاغ بمساعدة المعلّم ضمن جمل أو بضع جمل ثم يختار منها الطلبة ما يتلاءم مع قدراتهم بعد ذلك، وفي الوقت نفسه يقسم هذا الاختيار إلى ست مجموعات من الطلبة،و يحدد لكل مجموعة جزئية يختصون بالبحث عن مصادرها و طرائق تقديمها وتقويم نتائج تعلّمها.

الخطوة الثالثة: جمع المعلومات

وتحدد فيها أدوات البحث عن حل المشكلة، وترصد فيها المراجع والمصادر والكتب المدرسية، وربما بعض الدوائر والمؤسسات الرسمية والخاصة في بعض الأحوال، وهكذا، فإن من شأن هذه الخطوة أن تعوّد الطلبة على الرجوع إلى المكتبة المدرسية التي تعوّد الطلبة على البحث المنظّم، واستقصاء المعلومات، ويشترط على المعلّم أن يراجع كل المعلومات التي يقدمها الطلبة من أجل مراعاة الدقة والصحة العلمية في هذه المواد، والتأكّد من المصادر التي أخذت منها.

الخطوة الرابعة: اختبار الحلول وتجريبها

اختبار الحلول وتخيّر ما يمثل حلا للمشكلة، فقد تكون السبيل إلى ذلك هي ما يلاحظه المعلّم والتلاميذ مباشرة في حالة إجراء التجارب العملية، أو ما يراه الطلبة وما يكتبه المعلّم من ملاحظات، وقد يتم اختبار وفحص الحلول بالنسبة إلى المشكلة، وصولا إلى صوغ قانون أو قاعدة وتكون بلغة الطلبة، ثم تطبيق القانون وتوظيفه في مواقف جديدة ثم تقويم مدى فعالية الطريقة والأسلوب في فهم الاستعمال اللغوي الصحيح، ثم توظيفه من بعد في لغة الطلبة.

الخطوة الخامسة: التوصل إلى النتائج وتعميمها

وهي مرحلة مشتركة بين المعلّم والطلبة، وهذه الخطوة لا تتم إلا بعد أن يتأكد المعلّم من الحلول التي اقترحها الطلاب وشارك المعلّم في تبديلها، ودقق المادة العلمية الواردة فيها في الأمثلة والقواعد والتدريبات التقويمية،ثم القيام بتعميم النتائج المتحصل عليها، ويمكن استخدامها في المواقف المشابهة. (جابر وآخرون، 2009: 232 – 235)

*استراتيجية العصف الذهني:

هي إحدى استراتيجيات التعلّم الجماعي التي تهدف إلى بناء علاقات تكاملية بين المفاهيم الموجودة في ذخيرة الطلاب وما يتقنونه من مفاهيم جديدة يتفاعل معها المتعلم من أجل توليد مفاهيم جديدة يوظفها المتعلم في حياته اليومية حينما يتعرض لمشكلة غير مألوفة لديه من خلال ثلاث خطوات متسلسلة (مرحلة تحديد المشكلة/ بناء الأفكار/ مرحلة تقويم الأفكار).(فنونة، 2012)

تعد طريقة العصف الذهني في التعليم من الطرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلّمين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار، حيث يكون المتعلّم في قمة التفاعل مع الموقف، وتصلح هذه الطريقة في القضايا المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة، وهو أحد أساليب المناقشة الجماعية التي تشجع المتعلمين بإشراف المعلّم على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي، ويعتبر أسلوب العصف الذهني من أساليب تحفيز التفكير والإبداع الكثيرة كأسلوب التفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، وهو عبارة عن موقف يزود الطلاب بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار في جو يجب أن يخلو من

إصدار الأحكام على الآخرين وكذلك أن يـدور حـول مـشكلة وأن يكـون تعاونيـا ومتفتحا لتقبل أفكار كل طالب.

مفهوم العصف الذهني

العصف الذهني هو استخدام العقل في التـصدي النـشط للمـشكلة، وكـذا توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفـراد والمجموعـات لحـل مـشكلة معينـة، وتكـون هـذه الافكـار والآراء جيـدة ومفيـدة، أي وضـع الـذهن في حالـة الإثـارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر مـن الأفكـار حـول القـضية المطروحة. وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخـصية أمـام الفكـر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته. (نبهان: 2008)

كما يعرفه عنانة والجيش بأنه تـشغيل الـدماغ للقيـام بوظـائف أسرع مـا يمكن بفاعلية وبكفاءة لإنتاج وابتكار الأفكار وأنماط التفكير لعلاج المواقف وهـذا يتطلب من المتعلّم توليد أكبر قدر من الأفكار في موضوع أو موقف معـين وهـذا يعتمد على مدارك المتعلّم الإبداعية. (فنونة، 2012)

والعـصف الـذهني أسـلوب تعليمـي تـدريبي يقـوم عـلى حريـة التفكـير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجـة موضـوع مـن الموضـوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة،أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعـدم الـتحفظ بمـا يزيد انطلاق القـدرات الإبداعيـة عـلى التخيـل وتوليـد الأفكـار في جـو لا يـشوبه الحرج من النقـد و التقيـيم، و يـستند هـذا المبـدأ إلى أن الأخطـاء غـير الواقعيـة الغريبة والطريفة قد تثير أفكارا أفضل عند الأشخاص الآخرين.

أهداف التدريس باستراتيجية العصف الذهني:

1. تفعيل دور المتعلّم في المواقف التعليمية.
2. تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة أو حلول للقضايا التي تعرض عليهم.
3. أن يعتاد الطلاب على احترام آراء الآخرين وتقديرها.
4. أن يعتاد الطلاب على الاستفادة من أفكار الآخرين، من خلال تطويرها والبناء عليها. (نبهان: 2008)
5. التحدي بين الطلاب من خلال خلق مشكلات لخصومهم.
6. خلق مشكلات جدية أو مطابقة.
7. تحفيز التفكير وتسريعه.
8. التعلم بالعصف الذهني يعمل على حل المشكلات بطرق ذكية وإبداعية.
9. تنمية الإبداع العقلي.
10. وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير.
11. الثقة بالنفس واحترام الذات وتقديرها.
12. امتلاك المعالجات العقلية للمهارات الحسية والمجردة. (فنونة، 2012)

فعملية العصف الذهني مهمة لدى المتعلمين لأسباب عديدة نذكر منها:

أ. للعصف الذهني جاذبية بديهية (حدسية): حيث إن الحكم المؤجل للعصف الذهني ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخا حرا للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.

ب. العصف الذهني عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم.

ت.العصف الذهني عملية مسلية: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعيا والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

ث.العصف الذهني عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

ج. العصف الذهني عملية تدريبية: فهي طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي. (نبهان: 2008)

*استراتيجية الخرائط المفاهيمية

تعد استراتيجيات التدريس الحديثة استجابة لنداء التطوير والتحسين الذي ينادي به التربويون وذلك في ضوء المناهج الجديدة وأهدافها، حيث لم تعد الطرائق القديمة قادرة على تحقيق تلك الأهداف بصورة مرضية، كما تعد من الطرائق الهامة في العملية التعليمية التعلمية إذ إنها تساعد على إحداث الترابط المنشود بين التعلّمات السابقة واللاحقة الجديدة المراد تعلّمها وذلك لضمان بقائها في الذاكرة لفترات طويلة حتى يصبح التعلم ذا معنى من ناحية أخرى، ولعل استخدام الخرائط المفاهيمية من أنجح الطرق الحديثة التي تهدف من خلال مبادئها وخطواتها إلى تحقيق التعلم باعتبارها تنظيما بيانيا هرميا يتطور بشكل فردي لدى المتعلمين وهي برهان على فهمهم للعلاقات بين المفاهيم وتصبح هذه التقنية وسيلة لممارسة العمليات المعرفية لدى المتعلّمين وبشكل أوضح فإنها تصبح مماثلة لأنماط التفكير لديهم. (قطامي والروسان، 2006: 30).

تعريف خرائط المفاهيم:

عرفها عطا الـلـه بأنها "عملية أو أداة تعمل عـلى تنظـيم الأفكـار والمعـاني وتوضح العلاقات بين المفاهيم التي تشتمل عليها وحدة أو موضـوع مـن المنهـاج المقرر وتساعد الخرائط المفاهيمية المـتعلم عـلى تنظـيم معرفتـه بهـدف تعميـق فهمه لتعلم هذه الوحدة". (عطا الـلـه، 2001: 425)

ويعرفها زيتون بأنها "مخطط ثنائي البعد تنظم فيه المفاهيم في مـستويات هرمية متعاقبة بدءا من المفاهيم الشاملة وانتهاء بالمفاهيم النوعية بحيث تـضع فيـه العلاقـات الرأسـية بـين المفـاهيم العامـة والفرعيـة والعلاقـات الأفقيـة بـين المفاهيم في كل مستوى من المستويات الهرمية". (زيتون، 2003: 15)

كما عرفها عبيـد بأنهـا "مخطـط مفـاهيمي يمثـل مجموعـة مـن المفـاهيم المتضمنة في موضوع ما، ويتم ترتيبها بطريقـة متسلـسلة هرميـة بحيـث يوضـع المفهوم العام في أعلى الخريطة ثم المفهوم الأقل عموميـة بالتـدرج في المـستويات التالية ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطـوط أو أسـهم يكتـب عليهـا بعـض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينهما". (علي عبيد وآخرون، 2013: 102)

أمـا الرويـشي فـترى بأنهـا "مخطـط ثنـائي البعـد تـنظم فيـه المفـاهيم في مـستويات هرميـة متعاقبـة بـدءا بالمفـاهيم العامـة الـشاملة وانتهـاء بالمفـاهيم والأمثلـة النوعيـة، بحيـث توضـح فيـه العلاقـات الرأسـية بـين المفـاهيم العامـة والفرعية والعلاقات الأفقية بين المفاهيم في كل مستوى من المستويات الهرميـة". (الرويشي، 2009: 61)

ويعرفها سلامة وآخرون بأنها "رسوم تخطيطية تعبر عن العلاقات بين المفاهيم في موضوع ما، كما أنها رسوم تخطيطية لتوضيح مجموعة من المعاني المتضمنة في إطار من الاقتراحات". (سلامة وآخرون، 2009: 284)

مما سبق، يتضح أن خرائط المفاهيم عبارة عن أشكال تخطيطية توضح العلاقة بين المفاهيم الأكثر عمومية التي تقع في قمة الخارطة و بين المفاهيم الأقل عمومية في أسفل الخارطة مع وجود روابط بينها توضح نوع هذه العلاقات.

خصائص الخرائط المفاهيمية:

الشمولية: ينبغي أن تشتمل على الأفكار والمفاهيم الرئيسية التي وردت في مضمون المادة التعليمية بشكل شمولي وألا تهتم بالتفصيلات.

التنظيم: تعمل على تصوير المفاهيم بشكل منظم بحيث يتسلسل المفهوم العام الرئيسي إلى الأقل عمومية منها حتى نصل إلى المثال الذي يوضحها.

الدقة: يجب أن تكون خارطة المفاهيم دقيقة في توضيحها للعلاقات التي تربط بين الأفكار أو المفاهيم الرئيسية أي أن تصل بين فكرة وأخرى.

الوضوح: أي أن ترسم الخارطة بشكل واضح غير معقد بحيث تصور فيها الأفكار أو المفاهيم الرئيسية بشكل مباشر في دائرة أو مربعات وتوضح طريقة السير والتسلسل في تعلّمها عن طريق الرسم. (ا دروز، 1995).

استخدامات خرائط المفاهيم:

بدأت خرائط المفاهيم في السنوات القليلة الماضية بالانتشار وتعددت استخداماتها، فاستخدمت كأداة تقويمية وكأداة للتعلّم، كما استخدمت أيضا في بناء المناهج وإعدادها، وسنقوم بعرض بعض استخداماتها كما يلي:

خرائط المفاهيم كأداة تدريسية: إن خرائط المفاهيم تساعد المتعلمين على تنظيم المفاهيم التي يتعلمونها كما تساعدهم على إدراك ما بين هذه المفاهيم من علاقات و روابط لفهم المفاهيم العلمية، كما يشير عطا الله إلى أن استعمال خرائط المفاهيم في تدريس العلوم يتم وفقا لثلاث مراحل وهي:

a. مرحلة ما قبل البدء في الدرس.
b. مرحلة تنفيذ الدرس.
c. مرحلة ما بعد التدريس. (عطا الله، 2001: 433)

ويسفاد من خرائط المفاهيم كأداة تدريسية كما ذكرت (ماجدة ميقا، 2000: 47) على النحو التالي:

i. تكوين البنية المعرفية الهرمية لدى الطلاب بشكل متسلسل من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الخاصة.

ii. إدراك العلاقات الخاطئة بين المفاهيم التي لدى المتعلمين والعمل على إيجاد البدائل الصحيحة.

ويعتمد التعليم باستخدام خرائط المفاهيم على المتعلمين، حيث يطلب المعلم منهم ملاحظة المفهوم الرئيسي لدرس ثم كتابة قائمة بالمفاهيم التحتية له والكلمات الرابطة وذلك أثناء مناقشة الدرس ثم يطلب المعلّم منهم تنظيم المفاهيم بشكل هرمي وتحديد أدوات الربط الملائمة بين مفهوم وآخر حتى يحصلوا على خارطة مفاهيم ذات معنى لموضوع الدرس.

خرائط المفاهيم كأداة تقويمية: بدأ استخدام خرائط المفاهيم كإحدى أدوات التقويم في أعوام 1977/1974م من قبل نوفاك وزملائه، حيث قاموا بوضع أساس مبدئي لوضع درجات خرائط المفاهيم وهي عبارة عن ثلاث أفكار وهي:

- ✓ هل البنية المعرفية لدى الطالب منظمة تنظيما هرميا؟ أي هل المفاهيم الأكثر عمومية تكون في القمة والمفاهيم الأقل عمومية تكون أسفل منها؟
- ✓ هل المفاهيم في بنية الطالب المعرفية تكتسب تميزا ودقة بشكل متزايد؟
- ✓ هل يُكَوِّنُ الطالب توفيقا تكامليا إذا أدرك الصلة بين المفاهيم ودمَجها في معان وتوصل إلى التعارض بين المعاني المتناقضة للمفاهيم؟ (نوفاك وجويين، 1995)

كما أعطى عطا الله بعض المقترحات لكيفية توظيف خرائط المفاهيم كأداة لتقويم الطلاب وهي:

- ✓ يطلب المعلّم من الطلاب خارطة مفاهيمية بعد الانتهاء من دراسة وحدة كاملة ثم يصحح المعلّم هذه الخارطة أخذا في الاعتبار تدرجها الهرمي ونوع العلاقات بينها.
- ✓ يقدم المعلّم بعض المفاهيم للمتعلّمين عما درسوه في الوحدة ويطلب منهم عمل خرائط لهذه الموضوعات ثم يستفسر عن فهمهم لما قاموا به.
- ✓ يمكن للمعلّم أن يعطي الطلاب بعض المفاهيم من خارج المنهج ويطلب منهم عمل خرائط مفاهيمية لها. (عطا الله، 2001)

ويذكر نوفاك أن استخدام خرائط المفاهيم في التقويم أفضل من استخدام الاختبارات التي تكون معتمدة على الاختبار من المتعدد (الصحيح والخطأ)، كما يمكن استخدامها كأداة تقويمية ما لم يتم استخدامها كأداة تدريسية.(NOVAK، 1998: 227).

وتشير ماجدة ميقا إلى أن ما يقوم المتعلّمون بعمله من خرائط مفاهيمية يدل على أن لديهم التمييز التقدمي و التوفيق التكاملي لهذه المفاهيم، وبالتالي، فإنه قبل استخدام خرائط المفاهيم كأداة تقويمية يمكن الاستفادة منها في معرفة مدى التعلم ذي المعنى الذي حصل عليه المتعلّمون في الموضوعات المختلفة، وذلك ينتج التسلسل الهرمي للمفاهيم وتصحيح العلاقات والروابط بين المفاهيم. (انظر ماجدة ميقا، 2000)

خرائط المفاهيم كأداة منهجية: يذكر نوفاك وجويين أن عملية اختيار المحتوى عند بناء المنهج تعتبر إحدى الصعوبات التي يواجهها واضعو المناهج التعليمية لأن عملية اختيار المحتوى يجب أن تربط بما لدى المتعلم من معارف ومفاهيم، وبالتالي، فإن الخرائط المفاهيمية التي يقوم بإعدادها نخبة من المتخصصين تعمل على تسهيل هذه المهمة وتحديد المفاهيم التي يجب أن يحتويها كل موضوع، ويتم بعد ذلك اختيار المحتوى وفقا لهذه الخرائط، كما أن الخرائط المفاهيمية تستخدم في تخطيط المناهج الدراسية وتنظيمها، فهي تكون مفيدة في عزل المعلومات الهامة والمهمة عن المعلومات التافهة والعمل على اختيار محتوى مناسب للموضوعات واختيار الأمثلة المناسبة لكل منها.

خطوات بناء الخارطة المفاهيمية:

يمكن ذكر الخطوات المنهجية المتبعة في بناء أي خارطة مفاهيمية مهما كان نوعها وهي كالآتي:

1. تحديد الموضوع.
2. قراءة النص لاستخراج المفاهيم الأساسية فيه.
3. ترتيب المفاهيم من العام إلى الخاص.
4. تصنيف المفاهيم المرتبطة بعلاقة.
5. تحديد مستوى الخرائط بسيط أم أكثر.

6. تصميم الخارطة بوضع المفاهيم في أعلى الهرم والتدرج إلى المفاهيم الفرعية الخاصة. (قطامي والروسان، 2005)

وأضاف (ريان، 2006) خطوات أخرى منها:

- تعديل الخرائط المفاهيمية في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المتعلّمين.
- إعطاء المتعلّمين وقتا كافيا لقراءتها وتأملها واستخلاص النتائج منها.
- إجراء تقويم ختامي للتأكد من تنظيمها وترتيبها وفهم المتعلّمين لها.

مكونات خرائط المفاهيم

تشتمل خرائط المفاهيم على المكونات الرئيسية التالية:

أ. عدد من أسماء المفاهيم داخل إطار.

ب. خطوط موصوفة بكلمات تسمى الكلمات الرابطة لتوصيل المفاهيم.

ت. القضايا والأفكار: وهي أسماء المفاهيم المرتبطة بخطوط وكلمات رابطة تدل على علاقة منطقية.

ث. روابط تقاطعية تربط بين فروع الخارطة لابتكار قضايا جديدة.

ج. أحداث وأشياء توضح أصل المفهوم وتكون في قاعدة الخارطة وتوضح أحيانا في أشكال بيضاوية متقطعة، ويتم تنظيم المفاهيم في هذه التراكيب على شكل بناء هرمي متسلسل من المفاهيم الأكثر شمولية وتكون في قمة الخارطة إلى المفاهيم الأقل شمولية أو الأكثر تحديدا وتكون عند قاعدة الخارطة.

وتعتمد خارطة المفاهيم على ثلاث علاقات رئيسية هي:

1. التركيب (التنظيم) الهرمي للبنية المعرفية.
2. التمييز التقدمي.
3. التوفيق التكاملي. (نوفاك وجويين، 1990: 19)

أهمية الخرائط المفاهيمية

من خلال مراجعتنا للأدب التربوي لـ (قطامي، 2005) و(نوفاك وجوين، 1995) يتضح أن استراتيجية الخرائط المفاهيمية ذات أهمية بالغة في العملية التعليمية.ذلك لأنها:

- تساعد الطلبة على تعلمهم كيف يتعلمون، مما يؤدي إلى تنمية المهارات العقلية لديهم، وتزيد في إنعاش قدراتهم على التفكير المنهجي.
- إن تبني الخارطة المفاهيمية يسهل التعلم، ويسهم في تعلم مهارات كثيرة.
- تغذي المتعلم بمعارف منظمة ومرتبطة بعضها يسهل تخزينه، ويطور مفاهيمه الجديدة وكذا العلاقات الرابطة بينها.
- تجعل المتعلم أكثر حيوية ونشاطا وفاعلية بين خصائص المفهوم وأسئلته وعناصره وملامحه ليطور شخصية فريدة للمفهوم الذي يهدف إلى استيعابه وإدماجه في بنيته المعرفية.
- تقود المتعلمين إلى المشاركة الفعلية في تكوين بنية معرفية متماسكة متكاملة مرتبطة بمفهوم أساسي.
- تسهل حدوث تعلم ذي معنى بحيث يقوم الطلبة بربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السابقة التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة.
- توفر قدرا من التنظيم الذي يعد جوهر التدريس الفعال وذلك لمساعدة الطلبة على رؤية المعرفة المفاهيمية الهرمية الترابطية.
- تساعد على توضيح بنية المادة في صورة شبكة مفاهيمية تمكن الطلبة من فهم المادة واستيعابها بصورة أفضل.
- تزود المتعلمين بملخص تخطيطي لما تعلموه.
- تساعد على الفصل بين المعلومات العامة والمعلومات الهامشية.
- تساعد على بقاء أثر التعلم لأطول فترة.

- تقلل القلق عند الطلبة وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم الصعبة.
- تسهم في تشخيص الأخطاء المفاهيمية واختبارها بهدف تعديلها وتغييرها وفهمها وتكوين المعنى.

كما أضاف (زيتون، 2000) أربعة عناصر إلى الخرائط المفاهيمية وهي أنها:

- تسهم في دعم الأفكار والإبداع من خلال السماح للمتعلمين بالتعبير عن العلاقات الابتكارية.
- تساعد المتعلّم على أن يكون مستمعا ومنظما ومرتبا ومصنفا للمفاهيم.
- تعمل على توفير مناخ تعليمي جماعي أثناء تصميمها.
- تساعد على تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلّمين.

وقد حصر (الخليلي، 1996) أهمية الخرائط المفاهيمية في تسع نقاط كالتالي:

- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم.
- تساعد المدرس على التركيز حول الأفكار الرئيسية للمفهوم الذي يقوم بتدريسه.
- تساعد المتعلمين على البحث عن العلاقات بين المفاهيم.
- تساعد المتعلم على ربط المفاهيم الجديدة وتمييزها من المفاهيم المتشابهة.
- تساعد على توفير مناخ تعليمي جماعي.
- تساعد على الفصل بين المعلومات المهمة والمعلومات المرتبطة بها.
- تزويد المتعلمين بملخص تخطيطي مركز لما يتعلمونه.
- تساعد المدرس على معرفة سوء الفهم الذي قد نشأ عند المتعلم.
- يكون المتعلم فيها مستمعا ومصنفا ومرتبا للمفاهيم.(الخليلي، 1996)

*استراتيجية التعلّم التعاوني

يشير مفهوم التعلم التعاوني إلى أساليب تعليمية يقوم المتعلّمون باستخدامها في أداء أنشطة تعليمية ضمن مجموعات صغيرة (كل مجموعة تتكون من2إلى 6 متعلّمين) بحيث يسمح لهم بالعمل معا وبفاعلية ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك، ويتلقون مقابل ذلك تقديرا أو ثوابا يعتمد على الأداء الجماعي لهؤلاء المتعلّمين.

وهو إحدى طرائق التعلّم القائمة على العمل في مجموعات من أجل تحقيق أهداف محددة بحيث يصبح كل فرد فيها مسؤولا عن نجاح أو فشل المجموعة، لذا يسعى كل فرد في هذه الطريقة إلى التعاون مع باقي أفراد المجموعة من أجل تحقيق الهدف المشترك ليس على مستوى الجماعة فقط ولكن على المستوى الفردي أيضا.

وعرفه شبرون بأنه إحدى استراتيجيات التدريس وله أساليب متنوعة تقوم على أساس تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تضم كل مجموعة عددا من المتعلمين من مستويات مختلفة يتراوح عددهم عادة ما بين 4 إلى 6 متعلم يمارسون فيما بينهم أنشطة تعليم وتعلم متنوعة لتحقيق هدف مشترك يعود عليهم كمجموعة وكأفراد بفوائد تعليمية واجتماعية تفوق مجموع أعمالهم الفردية. (فايد، 2008)

كما يعرّف بأنه موقف تعلمي يعمل فيه المتعلمون في شكل مجموعات صغيرة في تفاعل إيجابي متبادل يشعر فيه كل فرد بأنه مسؤول عن تعلمه وتعلم الآخرين بغية تحقيق أهداف مشتركة. (العقلة،2006)

وهو الهدف المشترك الذي يشترك في تحقيقه مجموعة من المتعلمين فيما بينهم لإنجازه كما يحدث تماما في لعبة كرة القدم على سبيل المثال فالكل مسؤول عن نجاح الفريق وتسجيل الأهداف.(فايد، 2008)

4. الوسائل التعليمية

إن أساليب التعليم ووسائله ترتبط ارتباطا وثيقا بالبرامج الدراسية، وهي من الناحية العملية جزء لا ينفصل عنها، وينبغي أن تستخدم هذه الأساليب والوسائل في ضوء علاقاتها الوظيفية بعمليات التعليم والتعلم باعتبارها عمليات متكاملة، وهي ليست غايات في حدّ ذاتها وإنما هي وسائل لغايات وهذه الغايات هي تحسين العملية التعليمية وجعلها أكثر كفاية وقدرة على إحداث نتائج التعلم المرغوب فيها.

الكتاب المدرسي

التعريف اللغوي للكتاب:

جاء مصطلح كتاب في لسان العرب في مادة (كتب)، الكتاب، معروف والجمع كتبٌ، كتب الشيء يكتبه كتْبا وكتابا وكتابة، وكتّب: خطّ، قال أبو النجم: الكتاب: الاسم: اسم لما كتب مجموعا، والكتاب مصدر والكتابة لمن له صناعة مثل الصياغة والخياطة، والكتاب: ما كتب فيه.(ابن منظور،1997)

أمّا في المعجم الوسيط ففي مادة (ك، ت،ب) نجد: الكتاب جمع كُتُبٌ وكُتْبٌ، ما يُكتب فيه، والكتاب: الرسالة أو المكتوب، وهو الحكم، وهو الأجَلُ، وهو القرآن الكريم، وهو كلّ كيان يُعتقد أنّه سماويّ.(نور الدين، 2009:465)

التعريف الاصطلاحي للكتاب المدرسي

عرّف الباحث روجرز الكتاب المدرسي بأنه أداة مطبوعة بكيفية تجعلها مندرجة في سيرورة تعلم من أجل تحسين فعالية تلك السيرورة ". (قريسي، 2006)كما عرّفه جرجس ميشال فقال:"هو الكتاب الذي يقدّم للمتعلم كل ما يحتاجه من معلومات وحقائق ومفاهيم بأسلوب يتناسب ومستواه الفكري، فهو وسيلة تعليمية أساسية في عملية التعليم والتعلم، نُظِم بحسب المنهج التربوي المقرر من وزارة التربية الوطنية، وفي ضوء القدرات المتاحة للمتعلمين لكي يستعينوا به لتنمية معارفهم وفهم المعطيات العلمية المطلوبة منهم".(جرجس ميشال، 2005: 415)

و جاء في قاموس(Le petit Robert) ما يلي:" هو مؤلف تعليمي يقدم بشكل علمي المعارف التي ينص عليها المنهاج الدراسي وتتجسد في نصوص ومفاهيم أساسية لعلم من العلوم، وهو وسيلة مطبوعة مهيكلة لتسهيل المعلومات".(أصنامي، 278:2008)

أهمية الكتاب المدرسي

إنّ الكتاب المدرسي ضروري لكل من المعلّم والمتعلّم، فهو يشكل للمعلّم الحد الأدنى من المواد المرجعية التي يمكن أن يرجع إليها، ويقدم إليه عدة تسهيلات لتحقيق الأهداف المتوخاة من كل وحدة دراسية، وإبراز المفاهيم الأساسية واقتراح الأنشطة وتقديم وسائل التقويم وغيرها، أما المتعلّم فيعّد الكتاب المدرسي مرجعه الأساسي ولا يمكن له أن يستغني عنه في دراسة المواد الدراسية المتنوعة، وهو يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته، فهو ليس مجرد وسيلة مساعدة في التعلم فحسب،و إنما هو صلب

العمليـة التعليميـة وجوهرهـا ولـه أهميـة كبـيرة في توجيـه العمليـة التعليميـة التعلّمية.(عليمات، 2006)

وتتمثل أهمية الكتاب المدرسي أيضا في كونه:

- يقدم قدرا مـن المعلومـات والحقـائق المختـارة بعنايـة وعـلى أسـاس علمي، وتنظيمها بطريقة جيدة تساعد المدرس في إعـداد الـدروس وانتقـاء طـرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم المناسب.
- يقدم للمدرس والمتعلّمـين إطـارا عامـا للمقـرر الـدراسي كـما تـصوره واضعو المناهج محققا للأهداف المرغوب فيها، وبالتـالي، فـإن المعلّـم في تدريـسه يعمل في إطار محدد سلفا مما يسهل عليه أمر تحديد أهداف كل درس بالاعتماد على المصادر الأصلية والبيئة المحلية والأحداث الجارية والقضايا المعاصرة وغيرها.
- يقدم لجميع المتعلّمين قدرا مـشتركا مـن المعلومـات والحقـائق التـي يرى واضعو المناهج أنها تحقق أهدافه، وهذا القدر المشترك يستطيع كـل مـتعلّم بمساعدة المعلّم أن ينطلق في الاتجاه الذي يتفق مع ميوله واتجاهاته وبما يـشعر به من مشكلات، فيبحث عن المعلومـات في الكتـب،والمراجع والمجـلات والجرائـد والبرامج الإذاعية وغيرها من المـصادر التـي يجـد فيهـا ضـالته، وبالتـالي فالكتـاب المدرسي بهذه الصفة وسيلة لتثبيت معلومات المتعلّمين وتنظيمها.
- يتيح للمعلّم الفرص لاستخدام العديد من طرائـق التـدريس وخاصـة التي تحتاج إلى توفر هذه الأداة لدى جميع المتعلّمين، ففـي بعـض الأحيـان يـرى المعلّم أن يكلف أحد المتعلّمين أو بعـضهم أثنـاء الـدرس بقـراءة فقـرة لاسـتنباط بعض الحقائق أو للمقارنة عنـد طـرحهم لأسـئلة عرفوهـا مـن كتـب خارجيـة أو أحداث جارية أو من مشاهدة فـيلم أو رحلـة دراسـية إلى متحـف أو معـرض أو غيره.

- يعـد الكتـاب المـدرسي الجيـد مـن العوامـل الرئيـسية التـي تجعـل المتعلّمين أكثر استعدادا أو شوقا إلى التعليم،وعلى النقيض من ذلك، فـإن الكتـاب الرديء غالبا ما يؤدي إلى نفورهم وانحرافهم عن الدراسة.
- يؤدي دورا مزدوجا في العملية التعليمية، ذلك أن له دورا في كـل مـن المدرسة والمنزل، حيث يستخدمه المـتعلّم إلى جانـب الملخـص للمراجعـة وإجـراء التمرينات والأعمال المنزلية التي يكلف بها.
- يعد أداة للثقافة بمعنى أنه مرجع لمواجهة كثـير مـن مواقـف الحيـاة الصعبة،و يمتازهنا بأنه في متناول المتعلّمين، فكثير من المشكلات اليومية يمكـن أن تـستمد طريقـة معالجتهـا منـه، فهـو دليـل المـتعلّم يـضبط لـه عمليـة الـتعلّم والتعليم.(قلي و حناش،2009: 127)

5.التقويم التربوي

يعد التقويم جـزءا أساسـيا مـن العمليـة التعليميـة التعلّميـة، فهـو يرافـق عمليتي التعليم والتعلّم ويربطهما معا في جميع مراحلها لتـوفير تغذيـة راجعـة بقصد تحسينها والكشف عن مدى بلوغ المتعلّم للأهداف التعليمية المنشودة.

التعريف اللغوي للتقويم

ورد مصطلح التقويم في معـاجم اللغـة العربيـة المختلفـة ويحمـل دلالات متعددة، ففي المعجم الوسيط في مادة(ق، و، م) نجد: التقويم مصدر: قـوّم (مـن القـوام)أي التعـديل وإزالـة العِـوج، التقـويم جمعـه: تقـاويم، حـساب الأوقـات وتوزيع الـسنة أشـهرًا وأيامًـا، التقـويم: تـصحيح الخطـأ، الإصـلاح، والتقـويم مـن القيمة: تحديد الثمن، تقدير القيمة.(نور الدين، 2009)

و ورد مصطلح التقويم في معجم الطلاب في مادة (قام) قوّم، يقوّم، تقويما: أعطى الشيء قيمته، صحّح، عدّل الأمر وبيّنه، والتقويم: حساب الزمن.(فرحات، 2005)

أمّا في لسان العرب في مادة (ق.و.م)نجد: القيمة:واحد القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، نقول: تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه، ويقال كم قامت ناقتك؟ أي كم بلغت، وقد قامت الأمة مائة دينار أي بلغت، الاستقامة: التقويم، لقول أهل مكة استقمت المتاع أي قوّمته، وفي الحديث: قالوا يا رسول الله لو قومت لنا، فقال: الله هو المقوّم، أي لو سعّرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حدّدت لنا قيمتها. (ابن منظور، 1997).

خلاصة

من خلال ما تم عرضه من أفكار نظرية و علمية حول مكونات المنهاج يتضح لنا أن المنهاج يشمل مجموعة من العناصر المتداخلة المترابطة فيما بينها بشكل متفاعل من شأنه أن يحقق الأهداف التربوية المسطر لها بشكل عام و الأهداف التعليمية التعلمية بشكل خاص .

الفصل الرابع

التقويم التربوي

تمهيد

يعد التقويم من أهم مكونات المنهاج فهو عملية جمع مختلف البيانات التي تسمح لنا بإصدار الأحكام و بالتالي اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب بكل موضوعية و واقعية .

1.تعريف التقويم

التعريف الاصطلاحي للتقويم

يقصد بالتقويم إعطاء وزن نسبي أو قيمة وزنية لجانب من جوانب النشاط من اكتماله أو نقصانه، أو من حيث الصواب والخطأ، وقد يكون هذا الحكم كيفيا أو كميا، ومن أمثلة الكيف أن تقول: هذا التلميذ يمتاز في سلوكه مع زملائه، ومن أمثلة الكم أن تعطى درجة للمتعلّم في الامتحان، إن الهدف النهائي لعملية التقويم ((هو التجديد والتطوير))، ولذلك لابد أن يكون شاملا لكل جوانب المتعلّم المعرفية والوجدانية والمهارية، وأن يكون ديمقراطيا يشارك فيه المعلّم وولي الأمر والمتعلّم نفسه، وأن يستخدم أدوات قياس متنوعة من استبيانات ومقابلات وملاحظات للسلوك واختبارات، ومقاييس لقياس القدرات والمهارات والاتجاهات والقيم، فهي وسائل للقياس يكمل بعضها بعضا، وترسم صورة متكاملة لشخصية المتعلّم من حيث خبراته وأعماله، ومن الضروري أن يعتمد التقويم على أكثر من معيار، التي من أهمها موقع الفرد بالنسبة إلى الآخرين، وموقعه بالنسبة إلى نفسه من وقت إلى آخر، وموقعه بالنسبة إلى ما يطمح إليه ويجب أن يصل إليه، كما يجب أن يكون التقويم موضوعيا وصادقا وثابتا.

إن التقويم هو الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية باعتبارها التغيّرات والتعديلات المتوقعة في سلوك المتّعلمين، كما يعرف التقويم بأنه مجموعة الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعلّم والتعليم، وتشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف فيها بقصد اقتراح الحلول التي تصحّح مسارها، ومعنى ذلك أن عملية التقويم تتضمن تقدير التغيّرات الفردية والجمعية والبحث في العلاقات بين هذه التغيّرات وبين العوامل المؤثرة فيها.

وهناك فرق بين التقويم والقياس (الامتحان)، وذلك أن القياس يعطي فكرة جزئية عن الشيء الذي نقيسه، حيث يتناول ناحية محددة واحدة فقط، فالقياس عملية تقدير أشياء مجهولة الكم أو الكيف باستعمال وحدات رقمية متفق عليها، أما التقويم فإنه يعطينا صورة عن جميع المعلومات، التي لها علاقة بتقدم التلميذ سواء أكانت هذه المعلومات كمية أم وصفية، وذلك باستخدام القياس والملاحظة والتجريب ويمتد إلى العلاج والأسباب و الوقاية أيضا، وهذا معناه أن القياس جزء من التقويم، فالتقويم أعم و أوسع من القياس.

يعرف بلوم(BLOOM) التقويم بقوله: "هو مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين ما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغير على التلميذ".(قلي وحناش،2009: 154)

والتقويم عند لوجندر (Legendre.R): "هو حكم وصفي أو كمي حول قيمة شخص أو موضوع أو عمليات أو وضعية أو تنظيم عن طريق مقارنة الخصائص الملحوظة مع معايير معدة، وانطلاقا من معايير واضحة و ذلك بتقديم معطيات مفيدة في اتخاذ قرارات حول متابعة الأهداف".(فرحاوي، 2012).

2.أهمية التقويم:

تتمثل أهمية التقويم في أنّه:

- أساس التقدم والتطوير من منظور أن الهدف من التقويم ليس إصدار الأحكام إنّما التحسين والتطوير.
- السببية: فالهدف من التقويم هو تحديد العامل المسؤول عن حدوث نتيجة ما.
- النتائج غير المتوقعة: إنّ برنامج التقويم يجب أن يهدف إلى معرفة النتائج غير المتوقعة التي ترتبت على تمثيل ذلك البرنامج التربوي.
- إنّ تطوير الكتب المدرسية يتم في ضوء معايير محددة، يتم من خلالها الحكم على مناسبتها للاستخدام.(عليمات،2006).

3.أنواع التقويم

ينقسم التقويم في الفكر التربوي المعاصر إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

1.3.التقويم التشخيصي(évaluationdiagnostique):

يطلق عليه البعض التقويم التمهيدي وهو إجراء عملي يتم في بداية تعليم معين للحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم والأهداف السابقة الضرورية،وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة، ويسهم هذا التقويم في تحديد أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح وإزالة العوائق بالنسبة إلى المعلم والتلميذ، ويتضمن بعدين متكاملين هما: تشخيص المكتسبات القبلية،و تحديد أسباب الاضطراب

التعليمي الملاحظ لتصحيح الثغرات انطلاقا من معالجة الأسباب.(قلي و حناش، 2009)

ويرى جرجس ميشال أن هدف التقويم التشخيصي هو تحديد الصعوبات والمشاكل التي يعاني منها المتعلم، و العمل على تشخيص هذه الصعوبات بهدف الاستعلام عن المستوى الذي بلغه، ولا يتم هذا التقويم إلا في مطلع العام الدراسي أو عند بداية أي عملية تعليمية جديدة للوقوف على ما حصّله المتعلم من معرفة سابقة.(جرجس ميشال،2005)

فالتقويم التشخيصي هو التقويم الذي يقوم به المعلّم قبل العملية التعليمية لمعرفة قدرات المتعلم ومكتسباته القبلية،والكشف عن المشاكل والصعوبات التي يعاني منها، فهو يقيس مدخلات العملية التعليمية التعلّمية، من أجل انطلاقة واضحة ومدروسة للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة.

2.3.التقويم التكويني(évaluation formative)

ويسمى أيضا التقويم البنائي أو المستمر أو التتبعي، ويتم فيه تقويم الأهداف أثناء سيرورة العملية التعليمية/التعلمية، وهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي، ويتم خلال التدريس فيقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية. والتقويم التكويني له صبغة إخبارية، أي إعطاء معلومات أخبار المدرس والتلميذ معا بكيفية واضحة عن أوضاع وحالات التعليم والتعلّم التي يكونان بصددها. (قلي وحناش بتصرف، 2009)

يتم هذا التقويم أثناء عملية التعلم،ومن خلال الاختبارات المتنوعة التي تجرى داخل الصف أو أثناء الحصة الدراسية،أو من خلال الامتحانات

الفصلية والمشاريع والأنشطة والأبحاث، والمشاركة الشفوية،والنقاش والحوار. إنّ التقويم التكويني يهدف إلى إصلاح الخلل وضبط أداء المتعلّم، والعمل من أجل تحسين أدائه، وجعله قادرا على الاكتساب، وإبراز مهاراته وكفاياته، بحيث يستحق النجاح بعد تقويمه تقويما مستمرا،وهو يزوِّد المعلّم والمتعلّم بتغذية مرتدة من أخطاء المتعلّم، ومعدّل تقدّمه، ومستوى تحصيله المقبول، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية. إنّه يوضح للمعلّم والتلميذ ما الذي تعلّمه هذا الأخير بالضبط؟ وما الذي ينبغي عليه أيضا تعلّمه؟ ماهي نواحي الضعف في تحصيله؟ وماهي النقاط التي يحتاج التلميذ إلى أن يركز عليها؟ كما أنّه يساعد المعلّم على تحديد الأساليب التي يمكن أن يستخدمها لتعديل الأهداف أو تغييرها، وتطويرأساليب تعليمه والمواد التعليمية التي يستخدمها تلاميذه. (جرجس ميشال،مرجع سابق)

فالتقويم التكويني عملية إجرائية تمكن المعلم من تصحيح مسار الفعل التعليمي ويكون مصاحبا للعملية التعليمية/ التعلّمية،وهو يقدم تغذية راجعة خلال مراحل التدريس يتمكن المتعلم من خلالها من بناء تعلّماته بشكل واضح.

3.3.التقويم النهائيevaluation sommative :

ويسمى أيضا بالتقويم التجميعي أوالتحصيلي أو الختامي أو الإجمالي أو التقريري، وتنحصر وظيفته في تحديد حصيلة المتعلم لاتخاذ القرار بشأنه، وهذا التقويم يتم في المرحلة الأخيرة من عملية التعلّم، أو نهاية محور دراسي معين، والأفضل أنّه يتم بعد نهاية كل فصل أو نهاية العام الدراسي، ويقوم على الاختبارات الشاملة التي تغطي الكفايات المطلوبة، ويهدف إلى دراسة حصيلة ما اكتسبه المتعلّم.فهدفه الأساسي هو إفساح المجال للمعلّم لاتخاذ القرار

النهائي ليحدد مستوى المتعلّم ويقرر انتقاله من مرحلة تعليمية معينة إلى مرحلة أعلى في ضوء الأنظمة المعمول بها.(جرجس ميشال، مرجع سابق)

وهو إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس، ويخص بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مرحلة دراسية كاملة، بهدف إعطاء شهادات أو درجات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر أو بالتخرج، وطبيعة هذا التقويم تتعلق بالأهداف العامة لأنه يتيح إصدار حكم نهائي عن التطورات أو التوجهات العامة لإنجازات التلاميذ خلال مرحلة تكوينهم.(قلي وحناش بتصرف، 2009)

فالتقويم التحصيلي هو حوصلة لمكتسبات المتعلّم في ختام العملية التعليمية التعلمية، فهو يقيس مخرجات هذه الأخيرة.

4.علاقة التقويم بعناصر المنهج

ليست العلاقة بين التقويم وعناصر المنهج الأخرى (الأهداف ـ المحتوى ـ الأنشطة ـ الوسائل التعليمية وطرق التدريس) علاقة خطية، أي إن التقويم ليس هو العنصر الأخير من عناصر المنهج، ذلك أن علاقة التقويم بعناصر المنهج الأخرى علاقة دائرية، بمعنى أن التقويم يؤثر في جميع عناصر المنهج ويتأثر بها، فالتقويم يقوم بوظيفة (التغذية الراجعة)، فهو يتجاوز حدود اتخاذ قرار ما بالنجاح أو بالفشل إلى تسجيل مقدار ما يتحقق من الأهداف التربوية، أي التغيرات التي تطرأ على سلوك الطلاب بالفعل ودراسة العوامل والظروف التي تسهل الوصول إلى الأهداف أو تعطلها، وهنا يعزى عدم تحقق الأهداف إلى قصور في أحد عناصر المنهج الأخرى، أو

إن الأهـداف كانـت أعـلى أو أدنى كثـيرا مـما يجـب، أو إن أدوات التقـويم التـي استخدمت لم تتوافر فيها الخصائص الواجبة.

وهكذا، فإن معلومات التغذية الراجعـة التـي نحـصل عليهـا مـن التقـويم تجعلنا نعيد النظر في بعض أو معظم أو جميع مكونـات المنظومـة، التـي تـشكل المنهج، ومنها مكون التقويم ذاته، وذلك تعديلا للمسار على نحو يحقق الأهداف التعليمية بكفاءة واقتدار.

5.نماذج لعمليات تقويم عناصر المنهج

1.5.تقويم الأهداف

يتوقف نجاح عملية التقويم في أي جانب من الجوانب التربوية على تـوفر الأهداف ومدى وضوحها وسلامتها، وينبغي أن تتوفر الأهداف بجميع مستوياتها، وأن تكون في متناول العاملين بالحقل التربوي، ونظرا إلى أن تقـويم نتـائج الـتعلّم يـتم في ضـوء الأهـداف الـسلوكية النوعيـة، فإنـه يـصبح مـن الـضروري للقـائمين بالتقويم التحقق من مدى سلامة هذه الأهداف وملاءمتهـا، ومـن أهـم العنـاصر التي ينبغي مراعاتها في تقويم أهداف الوحدة الدراسية مايلي:

- ارتباط الأهداف التعليمية للوحدة الدراسية بأهداف المقرر.
- وضـوح صـياغة الأهـداف، بـأن تكـون في صـورة سـلوكية محـددة تـسمح بملاحظتها وقياسها.
- ملاءمة الأهداف لمستوى نضج المتعلّمين ـ وفقا لمعايير معينة ـ ولمـستواهم التعليمي بحيث تكون الأهداف في حدود إمكاناتهم.

- أهمية الأهداف في مساعدة المتعلمين على متابعة الدراسة في المستويات التالية.

2.5. تقويم محتوى المقرر: ويشمل تقويم محتوى العناصر الأساسية للمقرر، وهي تمثل الخطوط العريضة أو الهياكل البنائية التي تقوم بوضعها لجان المناهج، كما يشمل أيضا الكتاب المدرسي الذي يتناول موضوعات المقرر بالتفصيل والتوضيح، وسنعرض أهم ما ينبغي مراعاته في تقويم كل منهما:

أولا: تقويم العناصر الأساسية للمقرر

ومن أهم ما ينبغي مراعاته في هذا الجانب مايلي:

- ارتباط محتوى المقرر بالأهداف التعليمية التي وضع من أجلها.
- موافقة المحتوى لأحدث ما وصل إليه التطور العلمي في هذا المجال.
- الترابط والتدرّج في مفاهيمه العلمية، مع التركيز على الأساسيات، دون الإسراف في التفاصيل.
- الملاءمة لمستوى نضج المتعلّمين والارتباط بخبراتهم وحاجاتهم وميولهم.
- الاتفاق مع ثقافة المجتمع وقيمه وأهدافه.
- التكامل الأفقي سواء بين موضوعات المقرر فيما بينها، أم بينها وبين بقية المواد الأخرى التي يدرسها المتعلّمون في المجال نفسه، كما يراعي أيضا التكامل بين محتوى المقرر في صف معين وبقية المقررات في الصفوف السابقة أو اللاحقة في المجال نفسه.

- تنظيم المحتوى بالصورة التي تساعد على تطبيق الطرائق والأساليب الحديثة في التعليم والتعلّم: كالمناقشة، والاكتشاف، والتعلّم الفردي، وتعليم الفريق...
- التوازن في محتوى المقرر سواء من ناحية تغطية مختلف جوانب الموضوع، أم من حيث شموله لأنشطة وخبرات تعليمية متنوعة في الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

ثانيا: تقويم الكتاب المدرسي

يتضمن تقويم الكتاب المدرسي، بالإضافة إلى جميع الأمور التي ورد ذكرها في تقويم عناصر المقرر، مايلي:

- أن يسبق عرض كل وحدة تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بها.
- سلامة لغة العرض ومناسبتها لمستوى نضج المتعلّمين، وإسهامها في النمو التدريجي لحصيلتهم اللغوية.
- البعد عن الإطالة المملة والاختصار المخل.
- تنوّع أساليب عرض المادة كاستخدام الأمثلة والرسوم والصور والخرائط والجداول وغيرها، مما يساعد على توضيح المفاهيم وجذب انتباه المتعلّمين وتنمية حسهم الفني.
- توفر أنشطة وتطبيقات لغوية وغير لغوية يمكن للمتعلّمين القيام بها داخل الصف أو خارجه.
- ملاءمة حجم المادة العلمية للزمن المحدد في الخطة لدراستها.
- شمول الكتاب لأساليب متنوعة ملائمة لتقدير مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.
- احتواء الكتاب على مصادر ومراجع تشيع المتعلمين على التعلّم الذاتي.

- مراعاة الشروط الفنية في إخراج الكتاب من حيث: متانة التجليد، وملاءمة الحجم، وجودة الطباعة، وجاذبية التصميم.

3.5.تقويم أساليب التدريس

تتنوع أساليب التدريس الحديثة كالمناقشة والاكتشاف والتعلّم الفردي والتعلّم الجماعي ولكل منها ميزاته، ويتوقف نجاح كل أسلوب على شخصية المدرس وإمكاناته، وخصائص المتعلمين، ونوع المادة الدراسية، وظروف البيئة التعليمية.

وأيّا كان أسلوب التدريس المستخدم، فإنّ هناك عناصر معينة ينبغي الاهتمام بها عند تقويم مدى كفاءته، ومن أهمها:

- إتاحة مجالات متنوعة للأنشطة التعليمية.
- توفير فرص لتحقيق نمو المتعلّمين.
- المساعدة على إتقان عملية التعلّم.
- إثارة اهتمام المتعّلمين ودوافعهم.
- تحقيق إيجابية المتعلّم ومشاركته.
- توفير فرص التعلّم الذاتي.
- الحفز على التفكير والمبادرة والابتكار.
- الاستخدام الفعال للتقنيات التربوية.
- الاستفادة من إمكانات البيئة المادية والبشرية.
- الكفاءة والاقتصاد في استخدام الوقت والجهد والمال، على أن يقدر ذلك في ضوء المردود التعليمي من الطريقة.

- إمكانية التطبيق في ظل ظروف المدرسة وإمكاناتها المادية، من حيث السعة المكانية والتجهيزات والأدوات، وكذلك من حيث الوقت المتاح في البرنامج.
- توفر الكفاية المهنية للمعلمين، وما تشمله من اتجاهات ومعارف ومهارات لازمة لتطبيق الأساليب الجديدة.

4.5.تقويم الوسائل التعليمية

تعتبر الوسائل التعليمية من أهم الركائز التي يعتمد عليها في نجاح العملية التعليمية، وهي جزء متكامل مع أساليب التدريس، لذا ينبغي أن يتوفر لكل وحدة تعليمية وسائلها الملائمة التي تساعد على تحقيق أهدافها.

ومن أهم العناصر التي ينبغي مراعاتها في تقويم هذا الجانب مايلي:

- توافق الوسيلة مع الهدف التعليمي.
- احتواؤها على معلومات صحيحة وحديثة.
- دقة وملاءمة المصطلحات المستخدمة.
- ملاءمتها لمستوى المتعلمين وإثارتها لاهتمامهم.
- شمولها على توضيحات كافية وملائمة.
- اعتمادها على استثارات حسية متنوعة.
- ترتيب خطواتها بصورة تتفق مع مبادئ التعلّم.
- دورها في نمو الفهم والتفكير الناقد والابتكار.
- اتفاقها مع ثقافة المجتمع وقيمه وأهدافه.
- استفادتها من خامات البيئة ما أمكن.
- سهولة استخدامها وصيانتها وإصلاحها.

- ملاءمة تكلفتها بحيث تسمح بتعميمها على النظام التعليمي بأسره.
- مرونتها لتلائم الظروف المختلفة في بيئتنا التعليمية.
- إمكانية الاستفادة بها لفترات طويلة.

خلاصة

يعتبر التقويم من أهم مكونات المنهاج الدراسي كونه يضمن مواكبة المستجدات مع تحقيق الاستمرارية في آن واحد ، فمن خلاله يمكن تقييم الأهداف التربوية ، تقييم المحتوى ، تقييم طرق التدريس و استراتيجياته و كذا الوسائل التعليمية .

الفصل الخامس

بعض أنواع المناهج

تمهيد

تتعدد المناهج بتعدد المدارس والنظريات و الأبحاث، وسنتناول في هذا الفصل بعض أنواع المناهج التعليمية على سبيل التمثيل لا على سبيل الحصر باعتبار أنها الأكثر تداولا في الأنظمة التربوية المعاصرة.

1.المنهج التقليدي (مناهج المواد الدراسية)

يتألف المنهج من عدد من المواد الدراسية يشتمل كل منها على جزء من المنهاج، وهي تختلف فيما بينها في بعض النواحي،ويمكن توزيعها إلى الأنواع الثلاثة الآتية:

1) منهج المواد المنفصلة
2) منهج المواد المترابطة
3) المنهج المحوري

1.1.منهج المواد المنفصلة:

هومن أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشارا، وفيه ينقسم المنهج إلى عدد من المواد الدراسية كالحساب واللغة العربية والتاريخ والجغرافيا... ويؤخذ مقرر كل مادة على حدة فيرتب ترتيبا منطقيا على شكل موضوعات، ويوزع مقدار المادة الواحدة على سنوات الدراسة، متدرجا من السهل إلى الصعب، كما تدرس بحوث المادة مستقلة عن بحوث غيرها من المواد ودون مراعاة ما يدرسه التلاميذ في المواد الأخرى في الوقت نفسه، ودون الاهتمام بأوجه التشابه أو التلاقي بين معلومات المواد المتعددة.(انظر إسماعيل إبراهيم محمد وآخرون، 1970).

خصائصه:

- يتألف المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة وواضع المنهج يقع في صعوبة اختيار المواد لاتساع الخبرة الإنسانية وتعدد ميادينها.
- تنظيم الحقائق في كل مادة تنظيما منطقيا.
- لكل مادة أسلوبها المنطقي حسب ما قام به العلماء، ومن خصائص المناهج في ظل هذا التنظيم المنطقي ما يلي:
  - أنها ثابتة قلما تختلف من بيئة إلى أخرى.
  - لا تراعي حاجات التلاميذ.
  - لا تراعي حاجات البيئة والمجتمع.
  - لا تعطي الصورة الكاملة الشاملة لأي مادة إلا أنها تدرس في جميع مراحل الأنماط غير اقتصادية.
- تخطط تخطيطا تفصيليا مقدما، حيث يقوم اختصاصيون بهذا التخطيط ولا يترك مجال لإشراك التلميذ في هذا التخطيط.
- تتركز العناية في هذا المنهج على مجرد شرح المعلومات ومساعدة التلاميذ على استيعابها.
- يتم النشاط المدرسي بمعزل عن المقررات الدراسية.(الخطايبة، 2001: 130-131)
- هو طريقة منطقية فعّالة لتنظيم التعليم ولتوضيح وترتيب المعارف...فهذا يتناسب وازدياد حجم المعارف واتساع دائرة الخبرة البشرية والثقافة الإنسانية.
- إن عملية تخطيطه و تنفيذه سهلة بسيطة كما أنه من السهل إعداد معلميه وإمكانية تطبيقه، فهو لا يتطلب الكثير من العناية والجهد، و من السهل أيضا تقويم البرنامج التعليمي الذي يعتمده لأن التقويم يقتصر على

إجراء اختبارات تحصيلية تراعي مستوى التلاميذ والمحتوى التعليمي في الكتاب المقرر.

■ يتناسب في تنظيمه مع أنظمة القبول للتعليم الجامعي والعالي، فالكليات تحدد القبول على أساس اجتياز الطلاب عددا معينا من المواد التعليمية على مستوى معين من التحصيل. (فالوقي،1991)

عيـــــوبه:

■إنه يمنع تساند المواد وتكاملها واستخدامها بشكل مفيد عندما يقطع الصلات بين المواد المختلفة التي يدرسها التلميذ.

■يُضعف الصلة بين ما يدرسه التلميذ في المدرسة وبين مواقف الحياة اليومية التي يصادفها، فلا تعود المادة تثير شوقه أو تلبي حاجاته أو تحث تفكيره على حل المشاكل الحقيقية التي تواجهه في الحياة وتصبح المادة عديمة المعنى عنده فيأخذ عندئذ يتعلّمها عن طريق الحفظ الآلي.

■لا يراعي الفروق الفردية بين الأطفال ويجعل الدرس موجها إلى تلميذ افتراضي يمثل التلميذ متوسط القدرات، بينما يغفل التلاميذ الأذكياء وضعاف الذكاء والذين وتيرة تعلمهم بطيئة.

■يخالف سيكولوجية المعرفة عند الطفل، لأن الطفل يميل إلى تنظيم المعارف كوحدة متكاملة غير مجزأة، فلا يستسيغ هذا التقسيم المنطقي للمعلومات ولا يعي هذه المعلومات المتنافرة التي يقدمها له المعلّم.

■ومن عيوبه تعددالمفردات والمفاهيم والمصطلحات في المادة الواحدة، بالإضافة إلى الكتب الكثيرة مما يجعل المنهاج ثقيلا على التلاميذ لتشعب مواده وانفصالها. (محمد،1970:26-27).

2.1.منهج المواد المترابطة:

يقوم هذا المنهج على الربط بين المواد الدراسية بحيث تخدم كل مادة غيرها في الشرح والتفسير والتكميل(محمد،1970: 27) وفقا لطبيعة العلاقات العلمية القائمة بينها ويمكن أن يتحقق الترابط بطريقة عرضية أو بطريقة منظمة.(إبراهيم،2002: 126)

إن هذا الربط بين المواد يجعل معلومات التلاميذ قريبة من الوحدة بدل أن تظل حقائق كل مادة منفصلة مفككة لا علاقة لها بغيرها من الحقائق، وذلك يساعد الطفل على فهم المادة وتقبّلها، لأن عقل الإنسان يعمل على التوفيق بين محتوياته فإذا لم نساعد التلميذ على ذلك بقيت المحتويات حائرة غير مفهومة.(محمد، 1970: 27)

3.1.المنهج المحوري:

ظهرت فكرة المحور (Core) في بداية القرن العشرين كمحاولة للتغلب على التعلّم المجزّأ، واستجابة لنمو مفهوم الوظيفة الاجتماعية للتربية في ضوء حركة التربية التقدمية، ويعرف المنهج المحوري على أنّه شكل من أشكال تنظيم الخبرات التعليمية يهدف إلى تزويد جميع التلاميذ بقدر مشترك من المعارفوالمهارات التي يحتاجون إليها لمواجهة متطلبات الحياة مهما اختلفت نشاطاتهم في المستقبل، كما يؤمن في الوقت نفسه الخبرات التخصصية اللازمة لكل فرد لتحقيق أقصى درجة من النمو بالقدر الذي تمكنه قدراته واستعداداته وميوله الخاصة،ويمكن تقسيم المنهج المحوري إلى قسمين:

✓ القسم الأول (عام): ويتضمن دراسة مهارات ومعارف يتابعها التلاميذ كافة.

✓ القسم الثاني: يشمل وحدات تعليمية تتصل بالميول والاتجاهات والقدرات القائمة على الفروق الفردية بين التلاميذ.(قلي وحناش،2009)

والمنهج المحوري هو ذلك الجزء من المنهج الذي يطلب من جميع التلاميذ دراسته على اعتبار أنه يزودهم بالمفاهيم والمهارات والقيم وغيرها من الأمور الأساسية التي يحتاج إليها كل مواطن، و تتكون منها مجموعة من الميادين الكبرى التي سبق تخطيطها في ضوء حاجات التلاميذ العامة ومشكلاتهم المشتركة، و من هذه الميادين يقوم المدرس وتلاميذه ببناء وحدات تعليمية تتخطى دراستها الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية المألوفة.

ولقد عرفه (فونسويوستك) بـ "كونه نمطا من منهج النشاط بعد تنظيمه تنظيما متكاملا وكلا متداخلا."(محمد، 1970: 27-28)

في هذا المنهج تنتقى إحدى مواد المنهج الأساسية وتجعل محورا مركزيا تلتف حوله بقية المواد، وتتفرع عنه وتتوضح عناصرها عن طريقه، فتدرس موضوعات كل مادة على أنها فرع المادة المحورية، والطريقة التي تتبع في تنظيم هذا المنهج تتم حسب الخطوات التالية:

– تختار إحدى المواد الدراسية لتكون محورا وتفضل في هذا الانتقاء المواد التي لها علاقة وثقى بالمواد الأخرى.

– ترتب محتويات هذه المادة المحورية وتوزع على سنوات الدراسة بحيث يكون لكل سنة نصيبها من دراسة هذه المادة.

– ترتب محتويات المواد الأخرى وتوزع على سنوات الدراسة ويراعى في هذا التوزيع أن تكون الأجزاء المعينة من كل مادة مرتبطة ارتباطا

وثيقا بمنهج المادة التي اتخذت محورا وليس من الضروري أن تبقى مادة واحدة محورا خلال سنوات الدراسة، بل يمكن تغيير المادة المحورية من سنة إلى أخرى. (الخطايبة،2001: 146.6)

خصائصـــه:

يتصف المنهج المحوري بمجموعة من الخصائص منها أنه:

- يزوّد التلاميذ بالقدر اللازم من الخبرات المشتركة، ويلبي متطلبات الفروق الفردية بينهم، فالمنهج المحوري يقوم على مواد مقررة ينبغي على جميع التلاميذ دراستها وإلى جانبها تقوم مجموعات من المواد يختار كل متعلّم منها ما يناسب قدراته وميوله واستعداداته الخاصة.
- تحدد حاجات التلاميذ وميولهم المشتركة ومشكلات حياتهم محتوى المحور،فقيام المنهج المحوري على حاجات وميول التلاميذ من جهة وعلى ضرورة إعدادهم للحياة ومساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم من جهة أخرى، يتطلب مشاركة إيجابية من جانب المتعلّم، فتحولت طرق التدريس من طرق تعليم إلى طرق تعلّم وتعمل المدرسة على تأمين شروط التعليم الجيّد بجعل المتعلّم يدرك غاية ما يتعلّمه فتصبح عملية التعلّم أكثر جدوى وفاعلية.
- يعتبر التوجيه والإرشاد جزءا أساسيا من المنهج المحوري حيث يسعى المنهج المحوري إلى مساعدة التلاميذ في التعرّف على حاجاتهم وعلى الطرق الناجحة لتلبية هذه الحاجات ومن ثم تمكينهم من مواجهة متطلبات الحياة والتّكيف الإيجابي معها وكذلك الكشف عن ميولهم واستعداداتهم الفردية مما يجعل التوجيه والإرشاد يلعبان دورا مهما في تحقيق أهداف المنهج. ويبرز هنا دور المعلّم في إرشاد التلاميذ وتوجيههم إلى وضع الخطط وتحديد النشاطات الملائمة وتنفيذها وتقويمها.

▪ يتطلب استخدام المنهج المحوري تخصيص فترات زمنية مناسبة له: لما كان المنهج المحوري يقوم على أساس دراسة المشكلات التي يواجهها التلاميذ في حياتهم وعلى مشاركتهم في تخطيط أوجه النشاط المختلفة، فإن هذا يتطلب تخصيص فترات زمنية طويلة نسبيا في اليوم الدراسي للسماح بالتوجيه والإرشاد والتعاون والجهد المشترك و يسمح طول الفترة الزمنية للمعلّم بفهم التلاميذ حيث تتوثق الصّلة بينهم.

▪ يقوم المنهج المحوري على العمل التعاوني والتخطيط المشترك حيث يتطلب تطبيقه تعاونا إيجابيا بين المشاركين في العملية التعليمية في كل مرحلة من مراحل هذه العملية، إذ لابد من توافر التعاون عند وضع المنهج وتحديد محتواه وكذلك أثناء تنفيذه وتقويمه، وكذلك تظهر أهمية التعاون بين المعلّم والتلاميذ خاصة أن فلسفة المنهج المحوري تقوم على أساس الحاجات المشتركة (المحور)،الخاصة المتصلة بالاتجاهات والميول والفروق الفردية،ويتطلب أيضا التعاون بين التلاميذ أنفسهم بالمشاركة في تخطيط موضوعات الدراسة وبرمجة الوحدة الدراسية وتحديد الأهداف وأوجه النشاط.

▪ يتيح فرصا أمام التلاميذ لتدريبهم عمليا على مواجهة مشكلات الحياة ويتماشى مع حاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم ويوفق في ذلك بين مشكلات الفرد وحاجاته ومشكلات المجتمع واحتياجاته.

▪ يتخطى حدود المواد الدراسية ويستخدم المادة العلمية في حل المشكلات ويربط بين المواد العلمية المختلفة ربطا طبيعيا يساعد على تكامل نمو التلاميذ.

■يساعد التلاميذ على تنمية ميولهم الخاصة دون إهمال تنمية القدرات الضرورية للنجاح في المجتمع، كما يتيح فرصا للتدريب المهني والتدريب على استخدام وقت الفراغ.

■يهيئ اتصالا قويا بين المعلّم وتلاميذه ويعترف بعملية التوجيه كمسؤولية هامة من مسؤوليات المعلّم في أي برنامج تربوي لإعداد النشء لحياة مثمرة.

■يؤكد أهمية اشتراك التلاميذ مع المعلّمين في تخطيط خبرات تعلّمهم ونشاطهم.

■يدرب التلاميذ على العمل الجماعي وينمي عندهم الكثير من القدرات والمهارات ويؤكد القيم الاجتماعية السليمة ويساعدهم على فهم مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

عيوبـــــــه:

■عدم وجود المعلّمين المعدين للتدريس في المنهج المحوري وأن معظم المعلّمين في حاجة إلى تدريب خاص على دورهم في هذا النوع من التنظيم المنهجي.

■عدم ارتياح الكثير من المعلّمين للمنهج المحوري لأن نشاطهم فيه لا يقتصر على المواد الدراسية التقليدية، ويتطلب بالتالي فهما خاصا ومهارة محددة لم يسبق تكوينها في الإعداد القبلي.

■عدم تحمس الإدارة المدرسية وضآلة عدد مديري المدارس الذين يتحمسون لهذا النوع من المناهج.

■عدم كفاية المواد اللازمة والمناسبة في المدارس وعدم كفاية الوسائل والأدوات التعليمية وضيق حجرات الدراسة على نحو لا يسمح بتطبيق المنهج المحوري.

■عدم ملاءمة المنهج المحوري لمتطلبات التعليم الجامعي والعالي من شروط ومستلزمات وتعليم أكاديمي.

■يشكل ترتيب الخبرات وتسلسها واتصالها بشكل منطقي أهم الصعوبات التي تعترض المنهج المحوري ويبقى عاجزا عن تحقيق مبدأي الاستمرار والتتابع.

■عدم تقبّل أولياء أمور التلاميذ بصفة خاصة والمواطنين بصفة عامة فكرة تنظيم المناهج التعليمية على أساس التنظيم المحوري.

النقد الذي يوجه للمنهج المحوري:

ولعل أهم نقد يوجه إليه هو أنّ تطبيقه ليس بالأمر السهل والميسور، وهناك صعوبات كثيرة تعترض تطبيقه. وفيما يلي أهم الصعوبات التي تعترض تطبيقه باختصار:

✓ إن ترتيب الخبرات وتسلسلها واتصالها بشكل منطقي يشكل واحدة من أهم الصعوبات التي تعترض المنهج المحوري، فهو مازال من وجهة النظر العملية التطبيقية عاجزا عن تقديم الخبرات بصورة منظمة تحقق مبدأ الاستمرار والتتابع.

✓ إن المعلمين الذين تعودوا وأعدوا تربويا على أساس أنواع المناهج الأخرى يجدون صعوبة في تنسيق الخبرات التعليمية بصورة متكاملة حيث يتطلب الأمر رؤية شمولية متكاملة لمسألة المعرفة.

✓ يتطلب تطبيق المنهج المحوري توفير الوسائل والإمكانات اللازمة لقيام التلاميذ بنشاط متعدد ومتنوع مثل: مكتبة غنية توفر المراجع المتنوعة والمجلات المتخصصة وكذلك الوسائل التعليمية بمختلف أنواعها ومستوياتها وبالشكل الذي يسهل استخدامها في الوقت المناسب، وتوفر وسائل التواصل مع البيئة المحيطة من زيارات ميدانية ورحلات اطلاع.

تنظيم المنهج المحوري وتطبيقه:

ظهرت آراء عديدة حول كيفية تنظيم المنهج المحوري وتطبيقه وتركزت حول ما يعرف بالمحور وهوالجزء العام من المنهج الذي يدرسه جميع التلاميذ وظهرت بذلك أنماط من المحاور منها:

أ. أنماط قائمة على المواد الدراسية منفصلة أو مترابطة أو مندمجة في مجالات واسعة.

ب. الأنماط القائمة على النشاط والخبرة.

ج. الأنماط القائمة على حاجات ومشكلات المراهقين أو الأطفال.

د. الأنماط القائمة حول مجالات الحياة والوظائف الاجتماعية.

ه. الأنماط المتمركزة حول المشكلات الاجتماعية.(قلي وحناش، 2009).

2.منهج النشاط

وهي تعتمد على النشاط الذي يقوم به التلاميذ مدفوعين إليه بميولهم ورغباتهم، ونميّز في هذه المناهج النوعين الأساسين الآتيين:

1.2.منهج النشاط القائم على ميول المتعلّمين وحاجاتهم:

يراعي هذا المنهج الأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية مع الأخذ بعين الاعتبار إمكانية أطفال هذه المرحلة (الطفولة المتأخرة) وتحديد ميولهم وحاجاتهم بدرجة معقولة من الصدق والثبات مقارنة بأطفال المرحلة المبكرة ويقوم هذا المنهج على الأسس التالية:

- تتحدد محتويات المنهج في ضوء ميول وحاجات الأطفال.
- لا تحدد معالم المنهج وموضوعاته سلفا.
- يساعد المدرسين والأطفال معا في تنفيذ الخطوات والإجراءات التي يتطلّبها العمل.

■ لا يستخدم المنهج أنواعا من النشاط الخارجي لأنه يقوم أساسا على نشاط الأطفال.(إبراهيم، 2002: 128-129)

نستنتج من ذلك أن هذا المنهج يعالج أكثر أوجه النقص التي اتصفت بها مناهج المواد، كما يحقق المثل الأعلى للتربية فيجعل الطفل المحور الذي تدور حوله العملية التربوية.

لكن هذه المبالغة في تركيز العملية التربوية حول الطفل ومراعاة حاجاته، وإهمال المجتمع وحاجات الجماعة مبالغة خطرة على الأهداف التربوية إذ إن هذا المنهج لا يضمن على وجه التحقيق تزويد الطفل بما يحتاجه في مستقبل حياته عندما يسهم في حياة الجماعة وإن كان قد حققت له سعادة الطفولة ولذلك وضع بعضهم منهجا آخر يهتم بالنواحي الاجتماعية الاهتمام اللازم.(محمد، 1970)

2.2. منهج النشاط القائم حول مواقف الحياة الاجتماعية:

يقوم هذا المنهج على مواقف الحياة الواقعية التي تتجمع حول المشكلات الاجتماعية والنشاط الفردي والجماعي المرتبط بهذه المشكلات لذا ينظر إلى المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية أولا وأخيرا، وعليه، فإن مستقبل حياة المتعلّمين يتوقف على أنواع الخبرات الاجتماعية التي تزودهم بها المدرسة بهدف إعدادهم ليكونوا من مواطني المستقبل، إذ إن المتعلّمين هم أطفال الحاضر إلا أنهم كبار المستقبل، وهذا هو الأهم والأبقى والأكثر تأثيرا في حياتهم وفي حياة الجماعة، وعليه، فإن نشاط المدرسة يدور حول خدمة الجماعة، لذا فهي تتبع مناهج وبرامج المدرسة في ظروف المجتمع وأحواله كما يكون الهدف الرئيسي للكتب والدروس والأدوات التربوية وغيرها من الإمكانات التربوية هو محاولة رفع مستوى معيشة المتعلّم في أسرته وبالتالي في مجتمعه. (إبراهيم، 2002: 129)

3.المنهج الترابطي التّكاملي

تفرض التطورات السريعة التي تحدث في عالم اليوم على مسؤولي التربية والتعليم في الكثير من بلدان العالم النظر في برامج وخطط التعليم بما يتلاءم مع تلك التطورات، و تعتبر المناهج الدراسية القلب النابض للمسيرات التعليمية في أي بلد ومن ثم فإنها أصبحت أكثر عرضة من غيرها للتغييرات والتحسينات، وقد كثرت الآراء والأفكار المطروحة لتحسين المناهج وتطويرها بشكل يساعد طلاب اليوم على مواكبة التطورات الحاصلة، و إكسابهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة، لأن يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم و في حياتهم الخاصة.

ومن ضمن تلك الأفكار و التحسينات التي تم طرحها وتنفيذها فكرة المناهج التكاملية، وفكرة تكامل المناهج ليست من الأفكار الجديدة بالكلية ولكن التطورات الأخيرة وكثرة الشكاوى من تجزئة المعرفة والانفصال بين ما يتم تدريسه في المدارس، وما يحدث في الواقع، وغيرها من العوامل التي أدت إلى بروزها كأحد الاتجاهات الحديثة في المناهج التي قد تعين في تجاوز العديد من المشاكل التي تواجهها الطرق الأخرى في بناء وتصميم المناهج، ولكن مفهوم هذا النوع من المناهج يعتريه بعض الغموض وعدم الوضوح في الرؤية لدى الكثير من الناس، وحتى أصحاب الاختصاص أنفسهم، وكذا التداخل المطروح بين أنواعه والاختلاف حول إيجابياته وسلبياته وخطوات تخطيطه وتنفيذه.

1.3.مفهوم التّكامل:

المناهج التكاملية من المفاهيم التي يشوبها بعض الغموض، وقد أورد الباحثون في مجال التربية والتعليم العديد من التعاريف والمصطلحات في هذا الصدد، حيث يعرفون التكامل بأنه:

"محاولة للربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة، التي تقدم للطلاب في شكل مترابط ومتكامل، وتنظم تنظيما دقيقا، يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة". (الجهوري، 2002:74)

"تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أوتقسيم للمعرفة إلى ميادين مفصلة". (الخياط، 2001: 101)

"المناهج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة، من مواد أو حقول دراسية مختلفة سواء كان هذا المزج مخططا ومجدولا بشكل متكامل حول أفكار وقضايا وموضوعات متعددة الجوانب، أم تم تنسيق زمني مؤقت بين المدرسين الذين يحتفظ كل منهم بتخصصه المستقل."

"المنهج الذي يعتمد في تخطيطه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل بين جوانب المعرفة". (الشربيني، 2001: 211)

"فكرة وسط بين المواد المنفصلة وبين الإدماج التام، ويتطلب تنظيما خاصا للمادة الدراسية وهو التنظيم السيكولوجي". (اللقاني، 1990: 203)

يقصد بالتّكامل جميع الأجزاء التي يلائم بعضُها بعضَها الآخر في إطار متكامل، وعليه، فإن تكامل المنهج يعني تجميع المعارف والمهارات وجميع جوانب التّعلم في مجالات المعرفة المختلفة، وذلك بهدف اكتشاف موضوع أو مجال أو قضية ملائمة للتعليم(الغبيسي، 2001: 234).

ويعرف علي (1988: 51) التّكامل بأنه العملية التي يتم من خلالها البحث في العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج أو مكونات المحتوى، لمساعدة المتعلّم على بناء نظرة أكثر توحدا توجه سلوكه وتعامله بفاعلية مع المشكلات الحياتية.

كـما أشـار شـحاتة(1992: 12) إلى أن مـصطلح التّكامـل كمفهـوم تربـوي يستخدم لوصف الإجراءات التي تعمل على ربط وتكامل عدة مواد دراسية حول محور معين بهدف بناء وحدة متكاملة.

ويقصد بالتّكامل"في كثير من الأحيـان تـرابط المعلومـات وتماسـكها وجمـع أطرافها، وهو إحدى سمات شخصية الإنسان".(سرحان، 1988: 184)

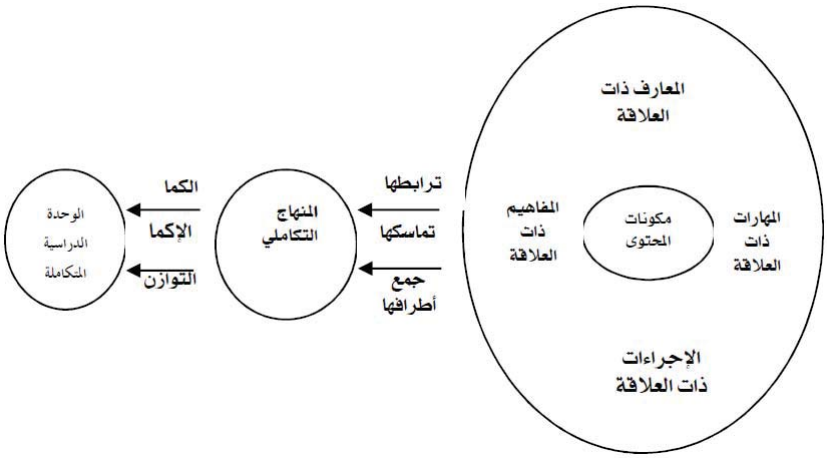
ويعرف النجيجي المشار إليه في مـراد (1990: 36) التّكامـل بأنّـه "تحقيـق الكلية والكمال والإكمال والوحدة، وهو هدف يسعى لتحقيقه كل فرد، ويتضمن ذلك الوسائل والإمكانات مع المحافظة على التـوازن الـدينامي في البيئـة المتغـيّرة، ويتضمن أيضا الطريقة التي تتجمّع بها أجزاء الكل في وحدة وتناسق".

والتّكامـل أيـضا هـو "تقـديم المعرفـة في نمـط وظيفـي في صـورة مفـاهيم مترابطـة تغطـي الموضـوعات المختلفـة دون أن تكـون هنـاك تجزئـة أو تقـسيم للمعرفة في ميادين منفصلة"(الشربيني والطنطاوي، 2001: 211)

وبالتالي، فقد ظهر منهج التّكامل حلا وسـطا بـين انفـصال المـواد الدراسـية ودمجها دمجا، لأنّه يعترف بالمواد المنفصلة ويـستخدمها ولكنـه مـع اعترافـه بهـا واستخدامه لها فإنّه يعبر حدودها أو يتجاهل هذه الحدود إذا ما لزم الأمـر أثنـاء الموقف التدريسي كي يربط هذه المواد بعضها بـبعض دون أن يـدمجها(إبـراهيم، 2002: 215-216).

وكـرد فعـل للانتقـادات التـي وجّهـت إلى مـنهج المـواد المنفـصلة أجريـت محاولات للتّعديل والتّطوير بما يتلاءم مع البحوث والدراسات التربويـة والنفـسية فظهرت أساليب الرّبط والإدمـاج والتّكامـل،(طيطـي، 2002: 53-54)التـي يمكـن اعتبارها تعديلات أدخلت عـلى مـنهج المـواد المنفـصلة لـتلافي أوجـه النقـد التـي وجهت إليه.

الشكل (1)مفهوم التكامل



الشكل (2)تعديلات المواد المنفصلة

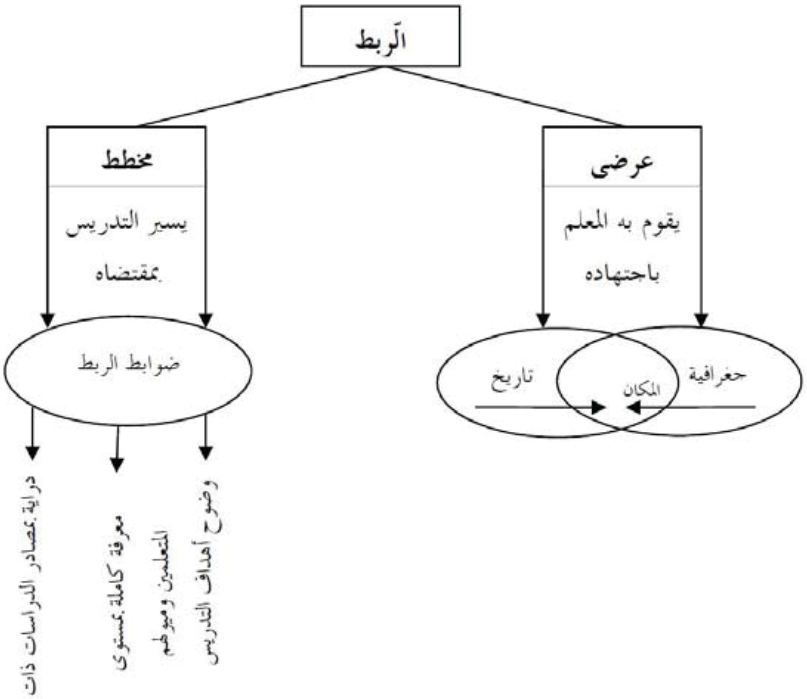


والـرّبط إمـا أن يكـون عرضـيا (Incidental Correlation)، أي يقـوم بـه المعلّم كلّما أمكن ذلك، فيربط مثلا بين جغرافية المكان وتاريخه، أو ربطـا مـنظما (Systematic Correlation) أي وضع خطـة يـسير التـدريس بمقتـضاها بحيـث تـؤدي هـذه الخطـة إلى الـربط بـين فـروع الدراسـات المختلفـة بحيـث تـستغل العلاقات بين هذه الدراسات، ويحتاج الربط إلى:

- وضوح أهداف التدريس المختلفة في أذهان المعلّمين.
- معرفة كاملة بمستوى المتعلّمين وميولهم ومشكلاتهم وقدراتهم.
- دراية بمصادر الدراسـات المختلفـة التـي يمكـن الإفـادة منهـا في إعـداد الخطة وتنفيذها.

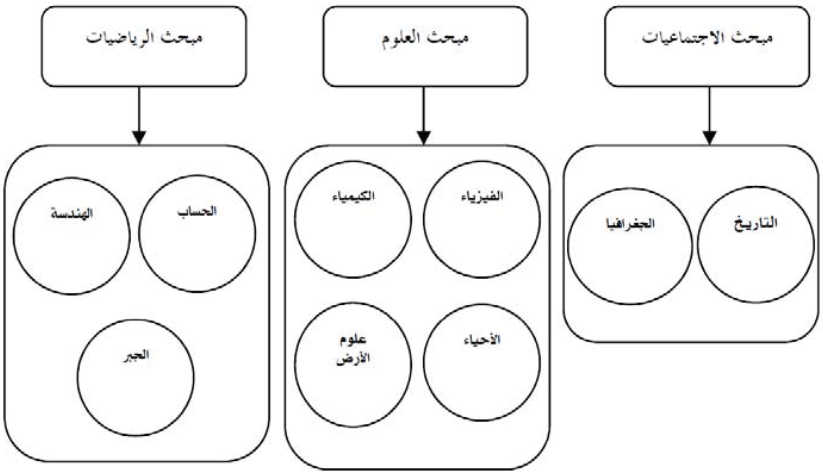
- أن تكون مواطن الربط طبيعية وبعيدة عن الافتعال.

الشكل (3)الرّبط كأسلوب من أساليب تعديلات الموادالمنفصلة



أما الإدماج فهو أسلوب آخر لتعديلات المواد المنفصلة، ويقصد به إزالة الحواجز بين المواد الدراسية كلية كرد فعل لتعدد المواد الدراسية المقدمة للمتعلّم، وذلك بتجميع المواد الدراسية في مجموعات مثل الدراسات الاجتماعية، العلوم، الرياضيات.

الشكل (4)الإدماج كأسلوب من أساليب تعديلات المواد المنفصلة



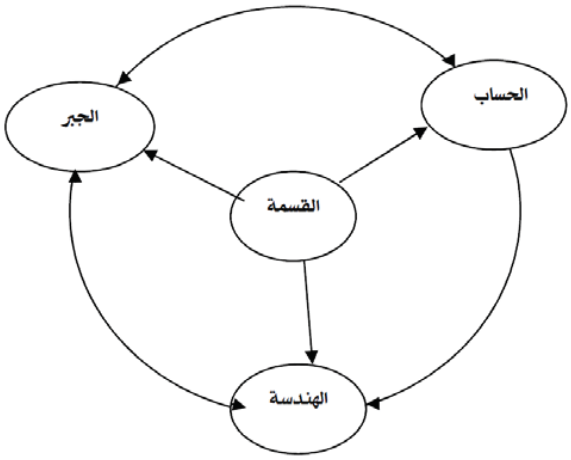
وقد وجّهت إلى هـذا الأسـلوب العديـد مـن الانتقـادات، منهـا أنـه يخفـي المعالم المميزة لكل مادة، وجاءت فكرة التّكامل التي نتحدث عنها لتكـون وسـطا بين المواد المنفصلة، وكما يعترف بوجود حدود لكـل مـادة، ولكنّـه يتخطـى هـذه الحدود كلّما دعت الحاجـة، ويتطلـب التّكامـل تنظـيما خاصـا للـمادة الدراسـية ينسجم والتنظيم الـسيكولوجي مـع عـدم إغفـال التنظـيم المنطقـي لهـا.(اللقـاني ورضوان، 1982)

ويقصد بالتّكامل "مثلا التّكامل بين مجالات الدراسات الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، الاقتصاد، العلوم السياسية، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيـا، علـم الـنفس والقانون"(سرحان 1988: 184)، أو بين مجالات التربية الإسلامية: القـرآن الكـريم، الأحاديث النبوية الـشريفة، الـسيرة النبويـة، الفقـه والأخـلاق والتهـذيب، أو بـين مجالات العلوم العامة: الفيزياء، الكيمياء، الأحياء وعلوم الأرض.

والتّكامل كمفهوم من مفاهيم التّنظيم، يمكن النظر إليه بطريقة مختلفة، فبعض تعريفاته تؤكد على العلاقة الأفقية بين المجالات المختلفة للمنهج مثل ربط ما يتعلّمه في التاريخ بما يتعلّمه في الجغرافيا، وبين ما يتعلّمه في القرآن بما يتعلّمه في السنة النبوية وهذا أكثر تعريفات التّكامل شيوعا واستخداما في المناهج.

ويعرف التكّامل أيضا كشيء يحدث للفرد سواء نظم محتوى المنهج لتحقيق هذا الهدف أم لا، والعملية التّكاملية تعمل على ربط الخبرات التي تبدو غير مترابطة حتى تجعلها ذات معنى ودلالة، وهذا يعني أن يحقق الفرد تنظيما خاصا، وأن يدرك العلاقات بين الخبرات والمعرفة التي بدت له منفصلة عند الوهلة الأولى.(هندام وجابر، 1975)

الشكل (5)التّكامل كأسلوب من أساليب تعديلات المواد المنفصلة



لقد تغيّر مفهوم التّكامل أخيرا فأصبحت الأسس المهمة التي يقوم عليها المنهج المتّكامل تتمثل في مساعدة المتعلّم على التّكامل الطبيعي وعلى استمرار هذا التّكامل عنده، وأن يعنى بالفائدة التي يجنيها المتعلّم من المادة

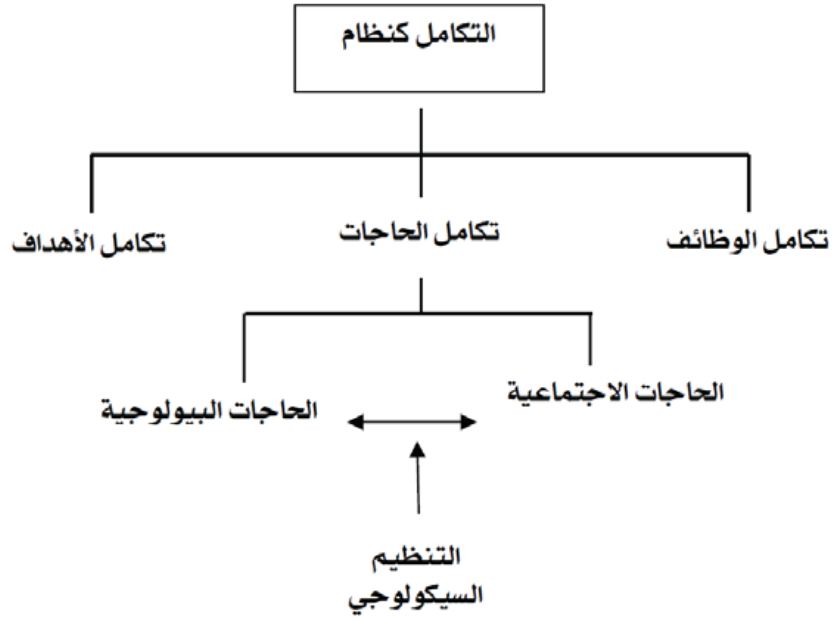
التي يدرسها، وأن يهتم بنمو المتعلّم نموا متكاملا في مختلف النواحي، وذلك بتهيئة الظروف والإمكانات التي تحقق ذلك، وأن يتكامل المتعلّم بين خبراته السابقة وخبراته الحالية، وأن يستخدم كليهما في حل المشكلات التي تواجهه، مما يشعر المتعلّم بهذا التّكامل في نفسه تحت إشراف معلميه اختيارا يجعله يحتفظ بوحدته وتكامله في تفكيره وتصرّفاته.(إبراهيم،2002)

والمنهج المتكامل هو المنهج الذي يعتمد في تخطيطه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التقليدية التي تفصل جوانب المعرفة، مما يتيح للمتعلّم اكتساب المفاهيم الأساسية التي توضّح وحدة المعرفة ودورها في الحياة اليومية، ويقوم المنهج المتكامل على أساس تآزر مجموعة الحقائق المختلفة وتكاملها حول محور معين قد يكون هذا المحور موضوعا يرغب المتعلّم في دراسته، ويعمل المتعلّمون الذين يدرسون الموضوعات بطريقة متكاملة على جمع كثير من المعلومات والمعارف والحقائق المتكاملة حول هذا الموضوع، ونتيجة ما يقومون به من دراسات وقراءات فإنّهم يكتسبون بعض الاتجاهات والقيم والميول والمفاهيم والتعميمات والنظريات والمصطلحات والرموز وأساليب التفكير السليمة والمهارات المختلفة في هذا الموضوع، فالتّكامل نظام يؤكد على دراسة المواد الدراسية دراسة متّصلة، وينظمها سيكولوجيا أكثر منه تنظيما منطقيا تقليديا ولا يهمل الفائدة الاجتماعية التي يجنيها المتعلّمون مما يدرسونه، فالتّكامل الحقيقي يؤثر تأثيرا حقيقيا في السلوك، ويأتي عن طريق قدرات وخبرات المتعلّمين الشخصية. (انظر الشربيني والطنطاوي، 2001)

يتبيّن ممّا سبق أن التّكامل نظام مأخوذ من الحياة إذ يمكن أن يلاحظ في المجتمع وفي تكامل الوظائف والحاجات والأهداف، كما يمكن أن يلاحظ في حياة المتعلّم من حيث تكامل حاجاته الاجتماعية والسيكولوجية والبيولوجية، وفي تكامل عناصر شخصيته في كل واحد من تلك الحاجات، فبعد البدء باهتمامات المتعلّم من حيث التشويق والإثارة يستخدم منطق المادة بما يناسب

مستوى المتعلّمين وبما يتطلّبه موضوع الدراسة أو المشكلة المطروحة في التّنظيم السيكولوجي مثلا. (اللقاني ورضوان، 1982: 55-74)

الشكل (6)



وفي التّكامل يخرج المتعلّم بمعلومات متكاملة نتيجة لما يقوم به مَنْ بَحَثَ وسعي للحصول على المعلومات والقراءات المتعددة حول موضوع دراسته، وبذلك يخرج بخبرات مترابطة وليست مجزأة، وفي المنهج المتكامل تشبع حاجات المتعلّمين.

2.3.أهمية التّكامل:

ظهر مفهوم الدراسات الاجتماعية المتكاملة نتيجة لظهور مفهومي الربط والدمج، اللذين ظهرا كرد فعل للفصل بين المواد الدراسية عام 1916 م، وفي عام 1931م غالى البعض في ذلك حتى قاربوا بين كل المواد،

وكانوا يرون أنه لابد من تجميع المعرفة كلها في كتلة واحدة يلجأ إليها التلاميذ كلما دعت حاجتهم إلى ذلك، إلا أن بعض الغلاة قد عدلوا منطقهم وقبلوا بعض التقسيم في ميدان المعرفة، وسرعان ما وجد في الولايات المتحدة الأمريكية ثلاثة ميادين رئيسة هي الرياضيات والعلوم العامة والدراسات الاجتماعية المتكاملة.

كما يشهد العالم الآن تطورا هائلا في جميع الميادين المختلفة، ونتيجة لذلك تداخلت وتشابكت عناصر الثقافات المختلفة، بحيث أصبح الآن من الصعب عزل أي فرع من فروع العلم عن باقي الفروع الأخرى، كذلك أصبح العالم الآن يشمل شقين متلازمين لايمكن فصل أحدهما عن الآخر وهما: المعرفة وطرق التفكير، وهذا بالطبع تنعكس آثاره على المسؤولين عن بناء المناهج فيحمّلهم مسؤولية تطوير المناهج، لتساير التّطور السريع الذي يحدث في جميع مظاهر الحياة، ولتكون وسيلة ربط المدرسة بالبيئة الموجودة فيها، ولتصبح طريقة فعّالة تساعد على تنمية الاتجاهات العلمية والمهارات لدى المتعلّمين، وكل ذلك يستوجب الأخذ بالمنهج التّكاملي في بناء المناهج.(مجدي عزيز إبراهيم، 2002)

فالتّحديات التي يواجهها المتعلّم تتطلب استجابات متكاملة، وهذا يعني أن الحاجة تتطلب النظر في القضايا والمشكلات نظرة متكاملة، ومن هنا أخذ الاهتمام بالمنحى التكاملي، وتستند الدعوة في ذلك على دعائم قوية يمكن تلخيصها فيما يلي:

- وضع الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة أصبح غير مرغوب فيه في عصر تداخلت فيه آفاق الثقافة العامة، إذ يبدو من المستحيل في ظل التسلسل الهرمي للتعليم وخاصة اليوم عزل أي فرع من فروع العلم عن النّظام الكلي للمعرفة العلمية، فاستقلال أي علم هو استقلال نسبي، وتبدو الصّلة بين العلوم مطلقة ولو أن طبيعة وتركيب هذه الصّلة تتغيّر من حال إلى أخرى،

وقد شرح (ف. جاكوب) جوهر هذا النوع من الصّلة في العلوم الطبيعية، وخاصة بين البيولوجيا والفيزياء شرحا جيّدا بقوله: "لايمكن اختزال البيولوجيا إلى فيزياء كما أنّه لا يمكن الاستغناء عنها".

- التّكامل يعين المتعلّم على تبيّن العلاقات المتداخلة بين المواد الدراسية، كما يعينه على استخدام أنواع المعلومات المختلفة في حل مشكلاته، وتعلّم المفاهيم المتّسعة ومن ثم يحقق درجة من انتقال أثر التعلّم التي لا تتوافر في حالة تعلّم مواد محدودة ضيّقة منفصلة عن بعضها البعض، وكثيرا ما يتحسن الموقف إذا ما درست كل مادة مرتبطة بها الجوانب وثيقة الاتصال بالمواد الأخرى.

- يحول المنحى التّكاملي دون تكرار المواد التّعليمية في المقرر الدراسي، حيث يقدم في وحدات تجمع بين مختلف العلوم، فهو يجنّب التّكرارات غير الضرورية، ويبدو أنّ التّكامل يخدم الغالبية العظمى من المتعلّمين أفضل من الطريقة التي أبقت على العلوم منفصلة.

- يمكن للمناهج المتكاملة أن تعطي نظرة أكثر اكتمالا وتحولا لطبيعة المعرفة، والتّكامل يؤكد على وحدة المعرفة.

- تنطلق المناهج المتكاملة من ضرورة استفادة الطلاب من البيئة المحلية، حيث يستفيدون منها في تطوير أفكارهم واستنتاجاتهم.

- يلبي التكامل في المناهج خصائص الطلاب النسبية وحاجاتهم الخاصة من خلال:

أ. حاجة الطلاب لاكتشاف الخبرات المتنوعة لهم.

ب. قدرة المتعلّم على التدرّج من مفاهيم بسيطة إلى مفاهيم مركبة.

ت. ضرورة مراعاة الفروق الفردية، فينظّم مواقف تعليمية متكاملة تجعل الطلاب يسيرون في عملية التعليم كل حسب قدراته.

- الخبرة كل متكامل تندمج في تيار الخبرة الإنسانية للفرد لتصبح جزءا لا يتجزأ منه وهي تعتمد على ذكاء الفرد وتفكيره للربط بين أجزائه المختلفة.

- يدرس المتعلّم المناهج المتكاملة ويتقبّلها بإيجابية، ويؤكد ذلك الفيلسوف (هوايتهد) فيقول: "إنّ نتيجة تدريس أجزاء صغيرة من عدد كبير من المواد الدراسية هي تقبّلنا السّلبي لأفكار غير متصل بعضها بالبعض الآخر، فلنجعل الأفكار الرئيسية التي ندخلها في تربية المتعلّم قليلة ومهمة، ولنربطها معا بقدر الإمكان".

- يواجه المتعلّم المشكلات في حياته داخل المدرسة وخارجها، ويحتاج في حل المشكلات إلى تضافر الجهود في أكثر من مادة علمية، وهنا تبرز أهمية المناهج المتكاملة إذ تكون أكثر واقعية وارتباطا بالحياة.

- المناهج المتكاملة تعمل على رفع المستوى العلمي للمتعلّمين، إذ يجد المعلّم نفسه مضطرا إلى أن يطوّر نفسه ليكون على مستوى جيّد في كافة التّخصصات التي يشملها المنهج المتكامل.

- يمثل الكون ذاته كلا متكاملا والمعلم لم يعد كذلك واحدا بمادته ومحتواه، فكثير من العلماء يؤكدون أنّ العلم طريقة للبحث والنّشاط أكثر من هيكل محدد من المعرفة وهؤلاء العلماء يتمسكون بتدريس العلم متكاملا.

- أكدت معظم الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بمدخل التّكامل على ضرورة بناء المناهج المتكاملة وتطوير المناهج الدراسية القائمة في ضوء الاتجاه التّكاملي في جميع المراحل الدراسية. الشربيني والطنطاوي، 2001: 213، إبراهيم، 2001:133، إبراهيم، 2002: 214-215).

وعليه،فإن أهمية أسلوب التكامل في بناء منهج الدراسات الاجتماعية تتجلى في:

- ✓ أن أسلوب التكامل يبرز وحدة العلم ويتيح للتلاميذ أن يستزيدوا من العلم ويتعمقوا فيه بفهم عميق.
- ✓ يكسب التلاميذ المقدرة على الربط بين ما هو مكتوب و ماهو واقع في الحياة اليومية المعيشة.
- ✓ تجنب التكرار الذي يحصل نتيجة تدريس فروع العلم المنفصلة.
- ✓ يساعد على تنمية مهارات التفكير المتعددة لدى التلاميذ.
- ✓ يراعي مطالب النمو لدى التلاميذ ويشبع رغباتهم واحتياجاتهم.
- ✓ يتيح للتلاميذ اكساب مفاهيم بشكل أعمق.
- ✓ يجعل نواتج التعلم أكثر ثباتا ودواما وأقل عرضة للنسيان.
- ✓ اعتماد المنهج التكاملي على الخبرة التربوية المتكاملة.
- ✓ يساعد المنهج التكاملي على تكامل شخصية التلميذ ويزيد من تحصيلهم.
- ✓ يهتم المنهج التكاملي بالأنشطة التعليمية المختلفة. (الشربيني، 2001)
- ✓ المناهج التكاملية تجعل الموضوعات المطروحة أكثر تماسكا وتوافقا وتجعل المهارات أكثر تناسقا.
- ✓ تزيد من ترابط المعلمين وتواصلهم.
- ✓ تؤدي إلى تقليل الكم (المحتوى) المقدم للطلاب ويكون ذا فائدة ودلالة مما يؤدي إلى بقائها لفترة أطول.
- ✓ تؤدي إلى تنوع طرائق التدريس و ملاءمتها للطلاب.
- ✓ أكثر عرضة لاستخدام مصادر التعلم والوسائل التعليمية.

✓ توفر الوقت أكثر لصياغة أنشطة وتدريبات أصيلة وأكثر واقعية. (المعيقل، 2001)

وهذه الافتراضات والمبرّرات تقودنا إلى خصائص المنهج المتكامل التي تعد مبرّرا لاستخدامه، قبل كل شيء لا يجوز عند تنظيم المنهج إغفال الصفتين الأساسيتين الآتيتين وهما:

التّركيز والرّبط،إذ ينبغي أن تترابط المواد بعضها ببعض وأن تترابط الموضوعات في المادة الواحدة وفي جميع المواد معا وأن ترتبط بهذه الموضوعات أوجه النّشاط أيضا، ومن المناسب أن يترك الترتيب المنطقي لأبواب المنهج ويستعاض عنه بتجميع كل مجموعة من المواد أو الموضوعات حول بحوث يراعى فيها اهتمام الطفل والاحتياجات الاجتماعية فيدرس الموضوع وتختلط في دراسته الحقائق الدينية والتاريخية والجغرافية واللغوية، ونستفيد من كل حقيقة في تفسير غيرها وتوضيح الموضوع، فالتّعليم المجدي لا يتم باكتساب المعلومات كيفما اتفق بل باكتسابها متماسكة و منسجمة.

يقوم المنهج المتكامل على مساعدة المتعلّم على التّكامل الطبيعي وعلى استمرار هذا التّكامل عنده، وأن يعنى بالفائدة التي يجنيها المتعلّم من المادة التي يتعلّمها، وأن يهتم بنماء المتعلّم نماءً متكاملا في مختلف النواحي، وذلك بتهيئة الظروف والإمكانات التي تحقق ذلك، وبذلك تكامل المتعلّم بين خبراته السابقة وخبراته الحالية، ويستخدم كلاهما في حل المشكلات التي تواجهه، مما يشعر المتعلّم بهذا التّكامل في نفسه، فيساعده ذلك على اختيار خبراته بنفسه تحت إشراف معلّميه- اختيارا يجعله يحتفظ بوحدته وتكامله في تفكيره وتصرّفاته.

في ضوء ما تقدم،يقصد بمفهوم تكامل الخبرات التربوية مدى تحقيق الكلّية والكمال والإكمال والوحدة كهدف تربوي يسعى إلى تحقيقه الفرد من

ناحية والمؤسسات التربوية من ناحية أخرى، ويجب أن يتضمن التّكامل كعملية تربوية الوسائل والإمكانات التي عن طريقها يمكن تحقيق الأهداف السابقة، كما يجب أن يشمل وسائل المحافظة على توازن دينامي للخبرات التربوية في عالم يتسم بالتغيّر السّريع في جميع المجالات، وأخيرا ينبغي أن يتضمن التّكامل الطرائق التي من خلالها يمكن أن تترابط وتتجمّع أجزاء الكل في نسق موحّد.

ويمكن التّمييز بين الاتجاهات الثلاثة التالية لتحقيق فكرة التّكامل:

- ❖ إيجاد علاقات بينية بين المقررات الدراسية القائمة.
- ❖ إعادة تنظيم محتوى المعرفة إلى مقررات عامة.
- ❖ البحث في مشكلات حيوية تهمّ المتعلّم أو المجتمع.

والآن على المستويات المتقدمة من المعرفة يحدث اهتمام بالغ بالدراسات التي تجرى بين الّتخصصات المختلفة، حيث تسهم هذه الدراسات في تحقيق مفهوم التّكامل بين الخبرات التربوية، باختيار الحقائق والمعلومات والأفكار من الأنظمة المعرفية المختلفة وتنظيمها، وبهذا يمكن تكوين نظريات تكاملية جديدة تنظر إلى المشكلات بطريقة أكثر تبصّرا وأغنى بالمعنى، وهذه الدراسات ستكون لها بلا شك آثار بالغة الأهمية بالنسبة إلى أهداف التربية، ونظام التعليم، ومحتوى المنهج.

وتشير طبيعة التّكامل إلى أنّ هناك العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها لتحقيق مفهوم التّكامل في الخبرات التربوية، إذ إنّ التّكامل يجب أن يتحقق في المتعلّم وعن طريقه حيث إن هناك تباينا بين المتعلّمين بعضهم البعض، إذن لا يوجد بالطبع أسلوب واحد للتّكامل يمكن تحقيقه بنجاح بالنسبة إلى جميع المتعلّمين.

بالإضافة إلى ما تقدم، فإنّ المشكلات والخبرات التي يصادفها الفرد ويحتّك بها في مجتمعه، قلّما توجد أي منها بمعزل عن الأخرى، وذلك يعني أن هذه المشكلات والخبرات توجد في الطبيعة متداخلة ومتشابكة، لذا يجب إلقاء الضوء على هذه الحقيقة ليعي المتعلّم ذلك فيدرك أنّ الخبرات التربوية بالضرورة مرتبطة فيما بينها، وأيضا يجب أن نركز اهتماما كبيرا حول عملية التّكامل التي يقوم بها الفرد المتعلّم وذلك أثناء تنظيمه لمعرفته وخبراته التي تبدو أنّها مشتتة ومبعثرة لأول وهلة، وبعدها تترابط هذه المعارف والخبرات لتصبح ذات معنى بالنسبة إلى المتعلّم، أما سبب الدعوة إلى ذلك الاهتمام فتعود في نظرتنا إلى الفرد على أساس أنّه وحدة بناء المجتمع، ولذا فإنّ إدراكه لمفهوم التّكامل في الخبرات التّعليمية يحقّق له مفهوما له معنى في حياته العملية، وبهذا يستطيع أن يفهم بعمق الخبرات التي يمرّ بها، وكما يستطيع أن يكتسب بسهولة المهارات اللاّزمة لتنظيم وترابط الخبرات التربوية في كليتها، وأن يتعرّف أيضا على الجهود التي بذلها الآخرون لتنظيم وتكامل خبراتهم ومعلوماتهم فيكتسب بذلك خبرة عريضة في التحليل والنقد والحكم على الأشياء.

وكما أوضحنا فيما سبق أنّ التّكامل لا يمكن تحقيقه بأسلوب واحد لجميع المتعلّمين لأن عملية التّكامل عملية فردية ولكن الذي يمكن تحقيقه هنا هو مساعدة المتعلّم وتحفيز همّته لتكون له طريقته وأسلوبه الخاصان اللّذان بهما يستطيع أن يكامل خبراته، وبذلك يكون الهدف الذي نسعى إليه من عملية تكامل الخبرات هو تكوين الفرد الدؤوب دون كلل أو ملل إلى تحقيق التّكامل في خبراته ومعلوماته بنفسه، وذلك يعني تكوين الفرد الذي غالبا لا يقبل أن تقدم له الخبرات متكاملة بطريقة معدة وجاهزة سلفا، الذي لا يقبل طلب المساعدة إلا عندما يعجز تماما عن تحقيق التّكامل المنشود، ويكون ذلك في حدود ضيقة للغاية،وإنّ ذلك الفرد الذي نسعى لتكوينه يكون بلا شك فردا طموحا للغاية، وله طموحات بناءة إذ إنّه غالبا لا يقبل بسهولة أيّ

أسلوب لتحقيق التّكامل وإنّما يسعى إلى أحسن وأفضل الأساليب،ولذا فإنّه ينقد نقدا علميا النّماذج المتفق عليها والمعدة سلفا لتنظيم عملية التّكامل، فيعيد تنظيم الخبرات والمعلومات في صورة جديدة تماما وبأسلوب ذكي مبتكر خاص به مما يجعل الكل يشعر بالجهد والجدية المبذولين في هذا العمل، وكما يجعل الكل يحسّون بوجود مشكلات وأفكار جديدة غير مترابطة تحتاج بالفعل إلى التّكامل فيما بينها.

وتتمثل محددات السلوك التّكاملي في الآتي:

- ❖ القدرة العقلية على إيجاد العلاقات الرمزية المجردة.
- ❖ الاستعدادات والإمكانات العقلية المعرفية التي تساعد المتعلّم على استنتاج تلك العلاقات.
- ❖ إدراك الفرد لمدى نجاحه أو فشله فيما يقوم به من أعمال ولما يودّ أن تكون عليه أفكاره ومثالياته وقيمه من ناحية وإدراك الآخرين للفرد من ناحية ثانية.
- ❖ قدرة المتعلّم على تكوين التعميمات والتجريدات أي قدرته على تحليل الأشياء إلى مكوناتها الأولية ثمّ الرّبط والبناء بينها.
- ❖ الرّغبة الخالصة والنّية الصادقة عند المتعلّم للأخذ بالاتجاه التّكاملي.

أما المقصود بخيوط التّكامل ومداخله،فيعني أنّ فكرة أو مشكلة يمكن عن طريقها ربط خبرتين أو أكثر من خبرات التعلّم غير المرتبطة أو المنعزلة أو المنفصلة عن بعضها البعض، وعن طريق هذا الربط يمكن تكوين نسق واحد موحد يشعر به المتعلّمون، فيساعدهم ذلك على تنظيم خبراتهم وتنسيقها، سواء تلك التي يمرّون بها داخل المدرسة أم خارجها، والمهم في هذا الموضوع أن يركّز المدرس على خيوط التّكامل، بحيث لا ينحرف به تخصّصه العلمي إلى التأكيد على الخبرات التّعليمية المتضمنة في هذا التّخصص دون اهتمام

يذكر بهذه الخيوط التي تـربط هـذه الخـبرات التربويـة وتكاملهـا رغـم أهميتهـا وأثرها الكبيرين في تعلّم المتعلّم.

وحتى يكون استخدام خيوط التّكامـل لـه فاعليتـه المرجـوة، يجـب انتقـاء الخبرات التربوية التي نقدمها للمـتعلّم عـلى أسـاس عقـلاني واختيارها،وذلـك لأنّ الاختيار الجيّد لهذه الخبرات يسهم في نمو قـدرة المـتعلّم وكفاءتـه، وبهـذا يـصبح إنسانا ناضجا قادرا على تحمّل المسؤوليات وعلى إنجاز ما يكلّف به مـن تبعـات، ومن ناحية أخرى ينبغي أن يكـون المخطـط للخـبرات التربويـة عـلى درايـة تامـة بمستوى تحصيل التلميذ وحوافزه ودوافعه وتعليمه السابق، وأن يكون أيضا عـلى معرفة بكيفية حدوث التعلّم، وبطرائق نماء الخـبرات التربويـة في ضـوء نظريـات التربية وعلم النفس الحديثة.

إن المخطط للمنهج التّكاملي قد يسلك واحدا من المسالك التالية:

أ.البدء من تنظيم معين له عـدة خطـوط تكامليـة ثـم اختيـار أحـد هـذه الخطوط ليجمع حولها الخبرات التربوية المناسبة لملء هذا الإطار التّكاملي، وبهذا يكون خيط التّكامل هو محور اهتمام العملية التربوية، وتصبح الخبرات التربويـة المرتبطة به أجزاءً أو خطوات في نظام شامل.

ب.البدء بموضوعات معينة وخبرات تربويـة محـددة لأهميتهـا ولارتباطهـا بتخصص المعلّم أو بأي هدف آخر، ثـم تجمـع هـذه الموضـوعات أو الخـبرات في إطار تنظيمي عـام، وبهـذا يكـون التّركيـز منـصبا عـلى الجزئيـات لا عـلى خيـوط التّكامل.

ت.والجدير بالذكر أنه يجب أن يراعي المخطط- سواء اتبـع المـسلك الأوّل أم الثّاني- خيوط التّكامل التي تهدف أولا و آخرا إلى تسهيل عملية التّكامل التـي يقـوم بهـا المـتعلّم بنفـسه، وبهـذا لا يجـبر عـلى تقبّـل تنظـيم بعينـه قـد يجـافي إمكانياته العقلية والنفسية والوجدانية والجسمية أولا يتفق مع خبراتـه، إنّ هـذا التنظيم تم اختياره لمجرد أنّه يتوافق مع رؤية أو وجهة نظر المعلّم فقط.

وبصفة عامة، تتمثل أهم خيوط التّكامل ومداخله في:

- ❖ المفاهيم والنّظريات.
- ❖ المشكلات وخاصة المشكلات البيئية.
- ❖ طرائق التفكير والدراسة في حل المشكلات.(انظر إبراهيم، 2002)

وهناك العديد من الفوائد التي تحققها مادة الدراسات الاجتماعية عند بنائها وتدريسها بالطريقة التكاملية، حيث تحقق كل ما سبق ذكره إلى جانب أن طبيعة المادة ذاتها تتطلب هذا الأسلوب من التدريس حيث إن تناول حدث تاريخي أو حادثة جارية معيشة لابد من تحديد لموقعها الجغرافي مع شيء من التفصيل لهذا الموقع وطبيعة المجتمع على هذا الموقع إلى جانب تفصيلات الواقعة نفسها، وبالتالي، فإن المواد الاجتماعية كل تبرز وحدته بطبيعة محتواه إذ لا واقعة بلا موقع ولا موقع بلا سيادة نظام وشعب، وبالتالي، عند تدريس الدراسات الاجتماعية متكاملة تكسب التلاميذ المعرفة من كل جوانبها وبكل أبعادها.

3.3.أهداف التدريس بالأسلوب التكاملي:

تقوم فكرة المنهج التكاملي على تقديم المعلومات متكاملة، بمعنى أنها ترفض تفتيت هذه المادة الواحدة وتؤكد على تكامل المعرفة ووحدة العلم، وإزالة الحواجز بين فروع المادة الواحدة، لأن تجزئة المعرفة غير قابلة للتطبيق في مناحي الحياة، وجوهر ذلك هو وجود مادة واحدة تكون محورا تربط به بقية المواد، كما أن التدريس وفق أسس المنهج التكاملي يتيح الفرصة للتلاميذ للتفكير والربط والتحليل إلى جانب إبراز وحدة العلم وتجنب التكرار الذي ينشأ عن تدريس فروع العلم منفصلة، كما أنه يوفر الوقت والجهد والمال، بالإضافة إلى أنه يؤدي إلى النمو المتكامل في مختلف الجوانب التي تعتبر متداخلة ومتكاملة، وتتمثل هذه الجوانب في الآتي:

أ. الجانب الفكري والإدراكي: ويتمثل في المعلومات والمفاهيم والمبادئ وأسلوب التفكير.

ب. الجانب النفس حركي: ويتضمن المهارات العلمية.

ت. الجانب الانفعالي: ويشمل الإحساس والشعور بالميل لاتجاه دون آخر. (عنداني، 1996: 36)

هذا، وقد بذلت مجهودات دولية لتدعيم الاتجاه التكاملي والأخذ به من قبل منظمات دولية حيث أشرفت منظمة اليونسكو على تنظيم العديد من المؤتمرات والحلقات الدراسية التي كانت أهم نتائجها التوصية بإعادة المواد الدراسية في صور مناهج متكاملة.(فرج، 1975)

كما أن السلطنة ماضية على نفس النهج في بناء وتنظيم المناهج ومن ذلك كتب التعليم الأساسي والتعليم العام في مادة الدراسات الاجتماعية، ويعد منهج المجالات الواسعة قمة أنواع التكامل في مواد الدراسات الاجتماعية.

4.3.خصائص المنهج المتكامل:

يتّضح من العرض السابق أهمية المناهج المتكاملة وضرورة الاهتمام والدعوة إلى الأخذ بها نظرا إلى ما تتمتع به من خصائص وسمات يمكن إجمالها فيما يلي:

- ✓ اعتماد المنهج المتكامل على الخبرة التربوية المتكاملة

فالخبرة هي ثمرة يتفاعل فيها الفرد مع بيئته ويستجيب من خلالها لمثيرات تؤدي إلى تغيرات في السلوك، وتتمثّل هذه التّغيرات في إدراك العلاقة بين السلوك ونتائجه ومن هنا يحدث التعلّم، ولمّا كان المنهج المدرسي بمعناه الواسع هو مجموع الخبرات التي يمرّ بها التّلاميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيه منها، سواء كانت هذه الخبرات داخل المدرسة أم خارجها، فيجب أن يراعي

المنهج المدرسي أنّ الخبرة التي يمرّ التلميذ بها تؤدي إلى قيامه بنشاط متنوع، فالخبرة التربوية المتكاملة تعني تحقيق الكلية والشمولية فيما يكتسبه الطالب من خبرات أثناء تفاعله مع بيئته، والخبرة المتكاملة تتضمن ما يصدر عن الطالب من أقوال وأفعال وأفكار وعلاقات اجتماعية في أثناء تفاعله مع البيئة.

✓ قيام المنهج المتكامل على المعرفة المتكاملة

تعد المعرفة المتكاملة أساسا مهما من أسس بناء المنهج المتكامل لأن المعرفة التّكاملية تتيح ما يلي:

- اكتساب الطلبة المعارف بطريقة متكاملة.
- مساعدة المتّعلمين على الوصول إلى حلول واقعية لما يواجهون من مشكلات.
- تعلّم المتعلّم للمعرفة وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومبادئ ونظريات وما يرتبط بها من مصطلحات و رموز بطريقة متكاملة.
- في المعرفة المتكاملة ترتفع الدراسة فوق الجزئيات كما تعطي للمعلّم فرصة لتوضيح العلاقات التي توجد بين العلوم المختلفة.
- إنّ تكامل المعرفة يعدّ غاية في الأهمية نظرا إلى الانفجار المعرفي الكبير، ولهذا نحتاج إلى التّكامل المعرفي الآن أكثر من الماضي، فالمناهج المتكاملة يجب أن تسود في المدارس في الوقت الحالي.

✓ المنهج المتكامل يساعد على تحقيق تكامل شخصية المتعلّم

التّكامل عملية تحدث في الفرد نفسه وبذلك نجد أن ما يتعلّمه الفرد يصبح جزءا من شخصيته، وأنّه عملية تتضمن تعلّم أشياء مفيدة وذات معنى عند المتعلّم وتدخل في سلوكه. وعليه، فالمنهج المتكامل يعد وسيلة إلى بلوغ الشخصية المتكاملة والمتوازنة، فهو ينظر إلى المتعلّم من كل الجوانب باعتباره

كلا متكاملا له أبعاده وله جوانبه وهي الجانب الجسمي والجانب العقلي، والجانب الوجداني والروحي والأخلاقي والاجتماعي والجمالي.

✓ المنهج المتكامل يراعي الفروق الفردية

من المعروف أنّه لا يوجد اثنان على وجه البسيطة صورة واحدة طبق الأصل حتى التوائم المتماثلة التي تنشأ من بويضة واحدة سرعان ما تختلف بسبب العوامل البيئية التي تؤثر في النمو، وحتى إدراك الفرد لذاته يختلف عن إدراك الآخرين لها، فالأفراد يختلفون كما وكيفا ويظهر هذا في كافة مظاهر الشخصية جسميا وعقليا واجتماعية وانفعاليا، والمنهج المتكامل يراعي الآتي:

- اختيار النشاطات التعليمية المتنوعة بحيث تتحدى قدرات الطلاب، وأن يحصل كل متعلّم على قدر من النّجاح وتساعد الطلاب على النّمو المتكامل.
- في المنهج المتكامل يختار كل متعلّم المواد الدراسية والنشاطات التعليمية التي تتناسب مع ميوله وقدراته كما لا يتطلّب هذا المنهج من المتعلّمين مستوى واحدا من التحصيل بل يضع مستويات مختلفة يصل كل متعلّم إلى ما يناسبه منها.

✓ المنهج المتكامل يهتم بالعمل الجماعي ويشجّعه

يتفق المربون على انضمام المتعلّم إلى المجموعات ليتمكّن من تحقيق الأهداف التالية:

- يشعر المتعلّم بالأمن وبروح وجدانية تجعله مطمئنا لكونه عضوا في جماعة.
- يشعر المتعلّم بالثقة والاستقرار النفسي.
- يكتسب المتعلّم ثقة الجماعة وتقديرها عن طريق العمل الذي يقوم به.

■ تدريب المتعلّم على العمل الجماعي وتحمل المسؤولية واحترام القانون من أجل مصلحة الجماعة.

■ في المنهج المتكامل يعمل المتعلّمون بروح الفريق ويعرفون الطريق الذي يسيرون فيه.

✓ المنهج المتكامل ينمي مهارات التفكير

لعل هذا يعدّ من الأهداف التي تسعى إليها جميع المواد الدراسية لأنّ المتعلّم يعيش في عصر يتطلّب فيه إعمال العقل فيما يقرأ أو يسمع أو يرى، وآن الأوان للمتعلّم أن يعيش في الألفية الثالثة وأن ينأى بنفسه عن الحفظ والتسميع.

✓ المنهج المتكامل يعد الفرد للتعلّم مدى الحياة

وذلك من خلال تعليم المتعلّم كيف يتعلّم؟ وكيف يربط بين جوانب المعرفة؟ وكيف يدرك العلاقات؟ وكيف يستنتج؟ وكيف يوظف ما يستنتجه في حياته التي سوف يواجه فيها المشكلات المعقدة ذات التداعيات المتعددة التي تحتاج إلى حلول ليست حكرا على مجال واحد من مجالات المعرفة؟

✓ المنهج المتكامل يشجّع على التعلّم الذاتي

و ذلك في عصر تتلاحق فيه التطورات الحديثة في شتى مجالات المعرفة، الأمر الذي يترتب عليه عدم اعتبار الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعرفة.

✓ المنهج المتكامل قائم على الممارسة والتطبيق

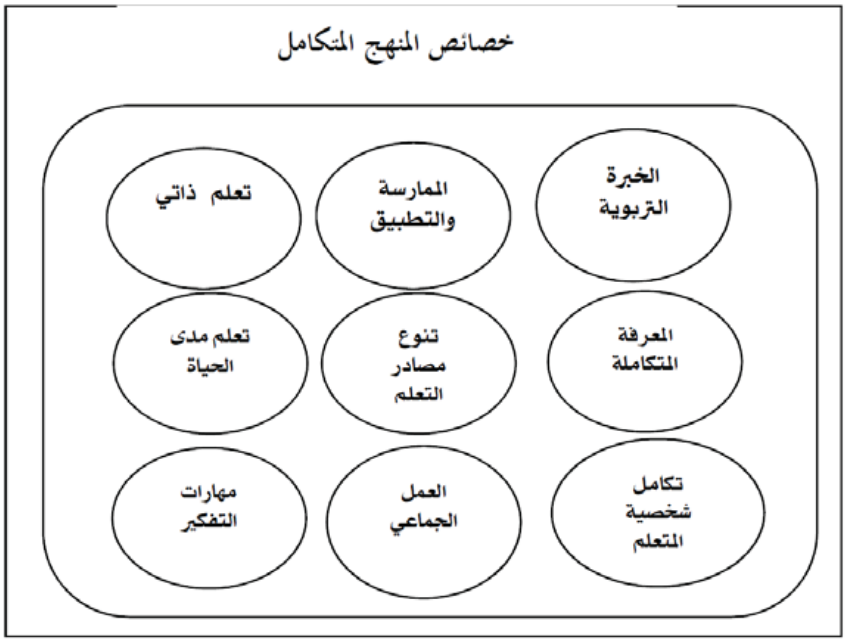
لعل هذا ما يتضّح جليا عند التّحدث عن المشروعات المتكاملة وكيف يقوم المتعلّم بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم تحت إشراف معلّمه.وهذا

من شأنه مرور المتعلّم بالعديد من الخبرات المباشرة التي تعـزز بقـاء أثـر الـتعلّم وتدعيم فكرة أنّ المتعلّم يتعلّم كيف يتعلّم وكيف يفكر؟

✓ المنهج المتكامل ينوّع من مصادر التعلّم

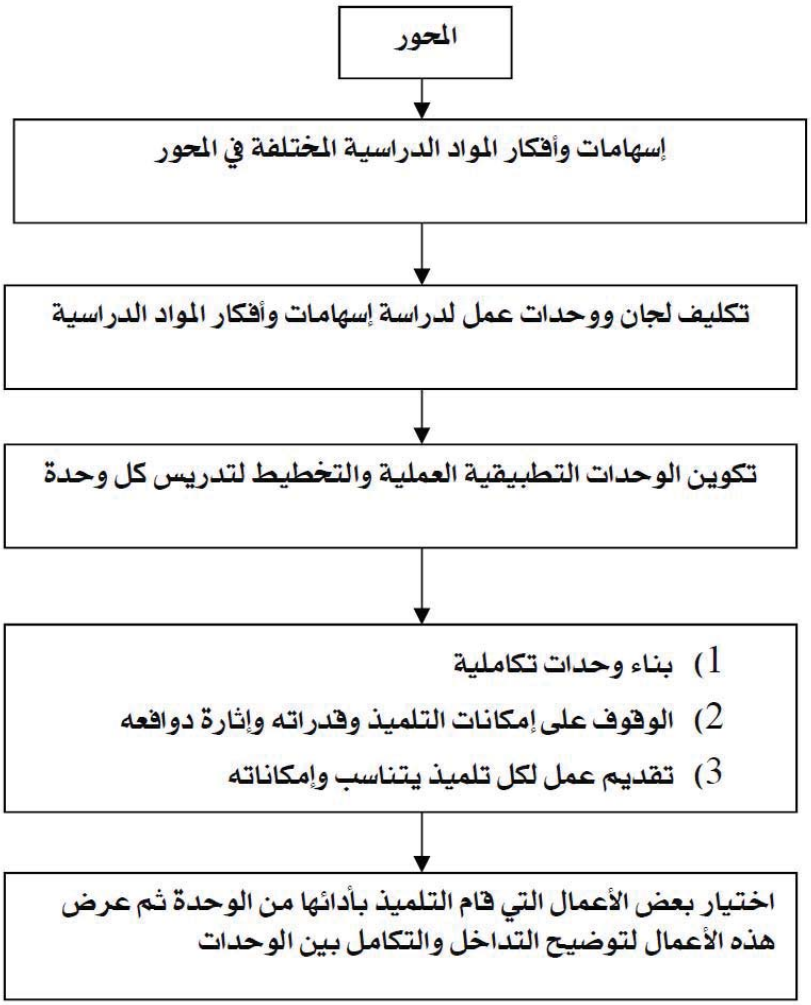
فـالمعلّم عنـدما يتـصدى لقـضية أو مـشكلة أو موضـوع فإنّـه يبحـث في مـصادر متعدّدة ويـستخدم تقنيـات حديثـة ووسـائط للحـصول عـلى المعرفـة وتنظيمهـا واستخدامها، وكل هذا يدعّم فكرة التّعليم الذاتي والتّعلم مدى الحيـاة.(الغبيـسي، 2001)، (الشربيني والطنطاوي، 2001)

الشكل (7)خصائص المنهج التّكاملي وسماته



وهكـذا، فـإنّ المـنهج المتكامـل ينمّـي العديـد مـن المهـارات الاجتماعيـة ويتخطـى الحـدود الفاصـلة بـين فـروع المعرفـة ويحقـق الـتّرابط الأفقـي بـين الخـبرات، ويعتمـد عـلى طـرق التـدريب الفعّالـة كالعـصف الـذهني والمناقـشة

والمشروعات،ويعالج المفهوم بكليته مركزا على معالمه الرئيسية وعلاقته مع غيره من المفاهيم، ويؤدي إلى اكتساب أفضل للمعرفة وتوظيف أفضل لها في المواقف الحياتية.يمثل الشكل التالي طريقة عمل وحدات تدريسية أساسها التّكامل:



عمل وحدة تدريسية تكاملية(مجدي عزيز إبراهيم، د.ت: 174)

أ.الهدف من تنظيم المنهج المتكامل:

إن الهدف الرئيس من تنظيم المنهج المتكامل هو تحقيق فاعلية أكبر للتعليم عن طريق زيادة فاعلية التأثير التّراكمي للخبرات التربوية المتكاملة التي لا تستطيع تحقيق كل خبرة تعليمية منعزلة بذاتها، وتقوم الفلسفة التي يستند إليها الهدف السابق على الآتي:

- إنّ التّغييرات المهمة في حياة الإنسان وسلوكه ليست وليدة لحظتها، أي إنّها لا تحدث بين يوم وليلة، لذا فإنّ الخبرات التّعليمية المنفصلة والمنعزلة بعضها عن بعض لن يكون لها تأثير قوي فعّال على الفرد المتعلّم.
- إنّ التّغيرات في طرائق تفكير الفرد وفي عاداته ومفاهيمه واتجاهاته واهتماماته تنمو ببطء وتكتب خلال فترة طويلة من الزمن لذلك يؤدي تراكم الخبرات التربوية في ترابط وعلاقات متداخلة متشابكة إلى تغيرات عميقة في التعلّم.
- إنّ الفرق بين الخبرات التي يتضمّنها المنهج المتكامل والخبرات الفردية العفوية غير الشكلية التي يكتسبها التلميذ ويجرّبها في أي مجال من مجالات حياته يتمثل في الجهد الواعي العلمي المبذول في تنظيم الخبرات التعليمية ووضعها في إطارها التّكاملي، إذ إنّه من دون هذا التّنظيم تصبح خبرات التعلّم في نظر التلميذ منعزلة وفوضوية وعفوية ولا يجمعها نسق واحد.

على الرغم من تنظيم الخبرات المنعزلة الذي يقوم به التلاميذ قد يعبّر- أحيانا- عن ميولهم وحاجاتهم واهتماماتهم وخبراتهم السابقة، فإنّ ذلك التنظيم لا يستخدم المعاني والتضمينات التي تشملها هذه الخبرات بدرجة كبيرة.(مجدي عزيز إبراهيم، د.ت)

✓أبعاد أسلوب التكامل

لأسلوب التكامل أبعاد أساسية تنظم محتواه وتبرز خصائصه بحيث يصبح قادرا على إتاحة الفرصة للتلميذ لتحقيق التكامل بطرق مختلفة، ومن أهم هذه الأبعاد:

❖ مجال التكامل Scopeويقصد به المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج، ومن أهم مجالات التكامل:

أ.تكامل على مستوى المادة الدراسية الواحدة.

ب.تكامل على مستوى مادتين دراسيتين تنتميان إلى مجال دراسي واحد بحيث يحدث التكامل بين فرعين من فروع المادة الدراسية الواحدة، مثل التكامل بين التاريخ والجغرافيا.

ت.تكامل بين جميع المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجال واحد، مثل الفيزياء والكيمياء والأحياء ومجال العلوم العامة.

ث.تكامل بين جميع المجالات الدراسية المقررة على الصف الدراسي الواحد وهو من أقوى مستويات التكامل جميعها.

❖ شدة التكامل Powerأي درجة الربط بين مكونات المنهج التي توضح شدته فمثلا:

أ. إذا كان هنالك منهجان يدرسان متعاقبين، ويستفاد من أحدهما عند تدريس الآخر، ولهما نفس الأهداف وطريقة التدريس، فيكون بين هذين المنهجين تناسق.

ب.أما إذا نظمت مجموعة من الموضوعات حول خط فكري واحد فتكون حينئذ مترابطة.

ت.إذا تناولت المناهج عناصر متداخلة، حتى يتعذر إدراك الفواصل بين فروعها فإن ما بينهما يكون إدماجا.

❖ عمق التكاملDepth يقصد به الأبعاد التي تبين درجة عمقه مثل ارتباط المنهج بالمناهج الدراسية الأخرى وارتباطه بالبيئة المحلية وباحتياجات التلاميذ والمجتمع الذي يعيشون فيه. (الخياط، 2001)

✓ مداخل أسلوب التكامل:

يمكن أن يتحقق التكامل التربوي بين المواد الدراسية المختلفة، سواء أثناء عملية بناء المنهج أم تدريسه، وذلك عن طريق بعض المداخل التي تؤدي إلى ترابط الحقائق والمعارف والخبرات الخاصة بهذه المواد وتكاملها.(الجهوري، 2002)

✓ شروط ينبغي مراعاتها عند تخطيط المنهج وبنائها بالأسلوب التكاملي:

لكي نضمن سلامة بناء وتنفيذ المنهج بأسلوب التكامل قام المختصون بوضع بعض الشروط التي ينبغي مراعاتها ومنها:

❖ وجود مجموعة متداخلة من الموضوعات.

❖ التأكيد على استخدام المشاريع.

❖ استخدام مصادر التعلم التي تتخطى الكتاب المدرسي.

❖ إيجاد العلاقات بين المفاهيم.

❖ وجود وحدات حول المحور.

❖ مرونة في التطبيق.

❖ مرونة في تشكيل مجموعة الطلبة. (الخياط، 2001)

✓ خطوات تخطيط المنهج التكاملي وتنفيذه

لابد من التأكيد في بداية الحديث على نقطتين هامتين، أولاهما أن تخطيط المناهج التكاملية بشكل علمي مفيد للطلاب أمر أكثر صعوبة وأكثر تعقيدا من التعامل مع المواد المنفصلة أو التقليدية المتبعة في أكثر الأنظمة التعليمية، وثانيهما أن الخطوات المتبعة في تخطيط وتنفيذ المناهج التكاملية

تختلف باختلاف النوع المراد بناؤه أو التنظيم الذي سيتم تبنيه، ومن أهم الخطوات المتبعة في تخطيط هذه المناهج وتنفيذها:

الهيكل العام للمناهج التكاملية: ترى (مورسMorris ، 1998 الوارد في الخياط، 2001) أن ذلك يتم وفق خطوات هي:

الخطوة الأولى: تحديد من سيشتركون في بناء المنهج، وينبغي أن يتصفوا بحب التدريس وحب الطلاب ولديهم رغبة في التعلم وروح المغامرة وممن يمتلكون مهارات التواصل الاجتماعي والإبداع والابتكار.

الخطوة الثانية: يتم تحديد الأهداف من تلك المناهج، وهنا ينبغي طرح عدة تساؤلات منها: ماهي المعارف الأهم أو الأحق بأن تكون ضمن تلك المناهج؟ ماهي الصورة للمتعلم المطلوب؟ كيف يتعلم الطلاب؟ ماهي القيم الأكثر أهمية؟

الخطوة الثالثة:مرحلة التصميم وفيها يتم تحديد عناصر التصميم التي تشمل وقت التخطيط، جدولا مرنا، تقييما مبكرا للمنهج السنوي.

✓ محاور المناهج التكاملية

و يقصد بها المداخل التي يمكن استخدامها في بناء المناهج التكاملية التي تم التطرق إليها في مداخل أسلوب التكامل، وقد أوردRakow(الوارد في المعيقل، 2001)أسلوبين لبناء المناهج التكاملية هما: التكامل بالموضوع و التكامل بالمشروع.

الخطوات التفصيلية لبناء الوحدات المنهجية: بعد اختيار المحور والفكرة التي سيدور حولها المنهج المتكامل يتم بناء الوحدة بشكل تفصيلي، وتعتبر الوحدة أنسب تنظيمات المناهج وأكثرها ارتباطا بالمناهج المتكاملة، وقد حدد(كوترkotar1998، المذكور في الخياط، 2001) ست خطوات تفصيلية يقوم بها المطور لبناء وحدة مناهج تكاملية:

أ. حدد وحلل أي أفكار تملكها حول الموضوع أو الفكرة الرئيسية.
ب.قم ببحث أكثر حول الموضوع بالقراءة في المصادر والمراجع المختلفة.
ت. حدد استراتيجيات وأنشطة التدريس المناسبة.
ث.حدد واختر المواد التعليمية التي ستحتاجها في تدريس الوحدة.
ج. اكتب خطة منظمة لتلك الوحدة الموضوعية التكاملية.

✓ الإطار الزماني لتنفيذ المناهج التكاملية

وبعد تحديد الأهداف والفكرة الرئيسية يتم تحديد الإطار الزمني الذي يعد من أهم العناصر في المناهج التكاملية، ويعتمد الإطار الزمني على نوع المناهج المتكاملة المستخدمة، فالمناهج المتوازنة أو المترابطة تبقى فيها المواد الدراسية في حصص منفصلة، وربما استخدمت الحصص التقليدية أو المعتادة أيضا مع المناهج متعددة التخصصات التي تبقى فيها كل مادة منفصلة، ويوجد عدة أشكال للإطار الزمني ومنها:

❖ الوقت المتوازي Parallel Time وفيه يتم توزيع الطلاب في مجموعات مع فريق المدرسين بوجود أوقات تدريس مشتركة.

❖ الوقت الجماعي Block Time وفيه يستمر المدرس مع طلابه لفترة أطول يقدم الوحدة المنهجية التكاملية.

❖ الوقت الجماعي المزدوج Block Time With couple يتم العمل وفق الجدول السابق ولكن مع إضافة فصل خاص بعد الوقت الجماعي الذي استمر لحصتين.

❖ تبديل الوقت الجماعي Alternating Block Time وفيه يتم تغيير الوقت المغلق بين يوم آخر، فيمكن أن يكون يوم الاثنين ثم ينقل إلى الثلاثاء.

❖ التوزيع وإعادة التوزيع Grouping and Regrouping وفيه يتم إعادة توزيع الطلاب لأداء بعض المهام أو الزيارات أو المشاريع، ويتم

ذلك بإعادة توزيع تلك المجموعات من الطلاب لفترة محددة ثم يعودون إلى فصولهم الأساسية.

❖ استراتيجيات التعليم والتعلم: نظرا إلى ضرورة التنوع في الأهداف ولإمداد المناهج التكاملية عبر تخصصات مختلفة، فإن ذلك يستلزم أن يكون هناك عدة استراتيجيات تعليمية ينفذها المدرسون واستراتيجيات تعلم يتبعها الطلاب، ويمكن أن تشمل تلك الاستراتيجيات عمل تقارير أو مجلات أو كتابة مقالات أو عروض تلفزيونية أو برامج حاسوبية أو عمل مشاريع متنوعة في المجتمع المحلي، إجراء تجارب أو عروض باستخدام الحاسب الآلي، ويمكن الاستعانة هنا بعدة مصادر كالمكتبة ومصادر التعلم وكذلك البيئة المحلية من متاحف وأشخاص وشركات ومحلات تجارية وغيرها. (المعيقل، 2001)

❖ أساليب وأدوات التقويم: بالنظر إلى أن المناهج التكاملية تتناول تطوير المعارف ومهارات التفكير والبحث العليا، فإن ذلك يستلزم تنوع وتجديد وابتكار أساليب التقييم، ويورد العديد من المختصين عدة خطوات لبناء تقييم جديد للأداء في هذا النوع من المناهج وهي:

✓ حدد المخرجات المطلوبة من الوحدة المنهجية التكاملية.

✓ حدد محتويات نموذج التقييم مثلا هل ستقيم المهارة في الإطار البنائي أم الإطار النهائي؟

✓ حدد معيار التصحيح الذي سيتم استخدامه.

✓ تأسيس المعايير للحكم من خلالها على أداء الطالب.

✓ اختر المقيمين: وهنا يمكن دعوة الأساتذة الآخرين وتدريبهم على المعايير التي يستخدمها المدرس المقيم.

✓ أعط التغذية الراجعة للنتائج: بعد إكمال وضع الدرجات يقوم المعلم بتحليل المعلومات المتوافرة من خلالها، ومن ثم إعطاء التغذية الراجعة للطلاب حول أعمالهم وأدائهم.

ومـن الجـدير بالـذكر أن هنـاك عـدة أدوات مفيـدة يمكـن اسـتخدامها في تقييم الأداء في المناهج التكاملية غـير الأدوات التقليديـة المتعـارف عليهـا، ومـن هذه الأدوات: مهمات أو متطلبات الأداء، المشاريع والعروض، والبروتفوليـو أو مـا يعرف بالملف المحقب (عبارة عن ملف يجمـع أمثلـة ونمـاذج لأداء الطالـب بعـد تقييمها من قبل المدرس). (المعيقل، 2001).

ب.دور المنهج التّرابطي التّكاملي في تقويم المردود التّعليمي في ضـوء المقاربـة بالكفاءات:

إن المنهج المتكامل يهدف إلى نماء وسعادة التلميذ في المقام الأول، لذا، فإنّ قوته وفاعليته تعتمد على مدى ما يمكن أن يقدمه من إسهامات للتلميـذ ليـدرك العلاقات المتداخلـة والمتـشابكة بـين الظـواهر والأفكـار المختلفـة، ولينمـي لديـه مهارات وقدرات معينـة يحتـاج إليهـا في حياتـه الحـاضرة والمـستقبلية، وليكـسبه سلوكيات محددة توجهها معرفة شاملة وتفكير عميق ومشاعر مـنظم. (إبـراهيم، د.ت: 176)

يتطلـب المـنهج التعليمـي الـذي يـشمل جميـع أوجـه النـشاط الـذي يمارسـه التلاميـذ في المدرسـة وخارجهـا تقويمـا مـستمرا ومتكـاملا لا يقـف عنـد قيـاس التحـصيل المـدرسي، وكـما أن تحـسين المنـاهج التربويـة وتطويرهـا لا يتـأتى في واقـع الأمـر دون معرفـة نتائجهـا والوقـوف عنـد مخرجاتهـا، ومـن هنـا يـأتي التقـويم التربـوي كونـه الوسـيلة والطريقـة التـي يلجـأ إليهـا المربـون وكـل من له علاقة بالعملية التعليمية للحكم على مـدى فاعليتهـا وجـدواها، فـالتقويم التربـوي يعتـبر أيـضا الاسـتراتيجية العامـة للتغيـير التربـوي، وذلـك لأن القيـادة التعليمية وهي بصدد اتخاذ قرارات بـالتّغيير تحتـاج إلى معلومـات تقويميـة عـن مـستوى الأداء الحـالي للمؤسـسات التّعليميـة والظـروف المتاحـة ومـدى تـوفر الطاقات البشرية المدربـة وغـير ذلـك مـن المعلومـات التـي يحتـاج إليهـا مـصدر

القرار حتى تتضّح أمامه التّغيرات والبدائل ويتمكّن من اتّخاذ قرار أفضل من أجل تحسين العملية التعليمية وتطويرها. (محمد، د.ت: 152-153)

ويمكن استخلاص أهمية التقويم التربوي في النقاط التالية:

- الكف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في أنشطتهم المختلفة التي تساعد أيضا على توجيههم تربويا ومهنيا.
- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه ومدى استخدامهم لهذه المعلومات والمهارات والقيم السلوكية و معرفة مدى نمو التلميذ و نضجه في حدود استعداداته و إمكاناته.
- تشخيص العقبات التي تصادف التلاميذ والمعلّمين والمدرسة على حد سواء، والعمل على تذليلها لتحسين العملية التعليمية.
- تشخيص نواحي القوة أو القصور، و تحفيز التلاميذ على التعلّم والوقوف على أسباب نجاحهم والكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا والوقوف على أسباب تأخرهم.
- الارتباط بالأهداف التربوية التي يعمل المجتمع على غرسها في سلوك التلاميذ والأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها والأهداف السلوكية التي يحاول المنهج التعليمي والمحتوى الدراسي تحقيقها كأحد نتاجات التعلّم.
- القيام بدور كبير في عملية الإرشاد النفسي الذي هو شكل من أشكال المساعدة والتوجيه، بل وخلق الوعي والإحساس بالمشكلات التي تصادف التلاميذ وفهمها والتكيّف معها.

إنّ قدرة المعلّم على الحكم على فعالية العملية التعليمية وعلى المواقف التعليمية وعلى النتائج والمخرجات ومدى تماشي هذه المخرجات مع

الأهداف المنشودة وكذلك قدرته على تفسير تلك النتائج ومعرفة أسبابها كما ونوعا.. كل هذا يقع تحت مهارة التقييم، فعندما يقوم أي فرد منا بنشاط معين فإنّه يحاول أن يقدّر بطريقة ما مدى نجاح أو فشل هذا النشاط وأن يتبين نواحي القوة والضعف فيه ويتعرّف على أسباب هذا النجاح أو الفشل، وكل عمل جاد لابد أن يتبعه قياس لمعرفة مدى نجاحه ومدى تحقيقه الأهداف التي أقيم من أجلها. (كوجك،1997: 223-227)

والمواقف التعليمية مواقف جادة لها أهداف واضحة ومحددة مستمدة من أهداف البرنامج التعليمي ككل (وهذا ما اعتمدنا عليه في دراستنا حول المنهج التّكاملي التّرابطي)،و لذا، فلابد أن يصاحب الموقف التعليمي محاولات مستمرة لمعرفة فعاليته وتبيين مدى تحقيقه للأهداف التي يسعى الموقف و البرنامج ككل لتحقيقها.

والتقييم في العملية التعليمية هو تحديد فعالية هذه العملية أي إنّه يهتم بكل جوانب العملية التعليمية فهو يهتم بالمتعلّمين والمدرس والإمكانات والإجراءات بالطريقة والأسلوب وبكل ما هو ضمن هذا النظام المتكامل والمتفق عليه، إذ إنّه إذا بني الموقف التعليمي وخطط التدريس على أساس من المدركات والمفاهيم الأساسية وعلى أهداف سلوكية واضحة ومحددة تصف نواتج التعلّم المطلوب،وعندئذ تصبح عملية التقييم جزءا لا يتجزأ عن هذه العملية، فيهتم بجوانبها في شمول وتكامل وبتفاعل مكوناتها بعضها بالبعض الآخر وعلاقة كل منها بالنتائج، وكما أن من أهداف التقييم الشامل أنّه يفيد في تطوير وتحسين البرامج التعليمية وفي تصحيح مسار التّعليم سواء أكان ذلك على المستوى المحلي أم على مستوى المدرسة أم الفصل الدراسي، وكما يهدف أيضا إلى إلقاء الضوء على التجارب التربوية التي يقوم بها

الباحثون التربويون سواء على مستوى الأفراد أم الهيئات، وبهذا يمكن الحكم على الجدوى التربوية والاقتصادية لهذه التجارب وتقرير تعميمها أو عدم تعميمها.(فالوقي،1997: 186-187)

إنّ المنهج التّرابطي التّكاملي لا تقتصر عملية التقييم فيه على جانب التّحصيل الدراسي فقط بل تتعدى ذلك إلى العديد من الجوانب المهمة التي تعطي في جملتها صورة واضحة وكاملة على التلميذ، وتوجّه دراسات علم النفس إلى بحث طرق تقييم بعض هذه الجوانب وأساليب قياسها والحكم عليها، ولكي يكون التقييم شاملا على ضوء المنهج التّرابطي التّكاملي، فلابد من الاهتمام بالجوانب التالية:

- قدرات واستعدادات التلاميذ في مراحل العمر المختلفة، وكذلك تقييم السّمات الشخصية والمزاجية للمتعلّم التي تؤثر على تحصيله الدراسي وتقدمه، وهناك اختبارات ومقاييس خاصة بهذه الجوانب.
- النّمو الشخصي والاجتماعي للتلاميذ، ويتّضح ذلك من خلال قدرتهم على التفكير العلمي النافذ وتحليل واختبار ما يقرؤونه من آراء وأفكار، وكذلك حل المشكلات وأسلوب التّصرف في المواقف المختلفة.
- التكيّف الاجتماعي للمتعلّمين ويتضّح من علاقاتهم مع بعضهم البعض ومع هيئة التدريس وإدارة المدرسة وتصرّفاتهم في المناسبات الاجتماعية أو الرياضية ومن أصدقائهم ومن قدرتهم على القيادة وعلى التبعية الرشيدة.
- الميول والاتجاهات والقيم وتتضّح من ملاحظة سلوك و تصرف التلاميذ في مواقف متكررة سواء في المواقف التي يجبر فيها التلميذ على

سلوك معين أم تلك المواقف التي تترك له فيها حرية الاختيار، فالمعروف أن القيم لا تظهر إلا من منطلق حرية الاختيار.

- الحساسية الاجتماعية للمشكلات العامة وتظهر من خلال المناقشات سواء داخل الفصل أم خارجه من خلال ما يوجهه المتعلّم من أسئلة ومن خلال تصرفاته في موقف اجتماعي معين.

- يهتم بالتّحصيل الدراسي للمتعلّمين مع الاهتمام بالمستويات المرتفعة للأهداف في كل جانب من جوانب النّمو ويقيم التحصيل الدراسي بطريقة مختلفة، لكن ماذا تقيم بالنسبة إلى الأهداف؟

لقد وضع (D'Hainaut) معايير تمكّن من تقييم الأهداف وتبيّن الجوانب التي ينصبّ عليها هذا التقييم وتتلخص هذه المعايير فيما يلي:

❖ معايير تقييم المرامي والأهداف

✓ أن تكون الأهداف والمرامي منسجمة مع الغايات أي مع الاختيارات الأساسية للسياسة التعليمية والقيم المراد تبليغها بواسطة التربية، والتصورات عن الثقافة والمعرفة وحاجات الجماعات والأفراد ومتطلبات المتعلّمين والآباء والمنشغلين وعامة الناس.

✓ القيمة التراتبية للمرمى أو الهدف، أي تحديد مدى أهمية هدف معين لتحقيق أهداف أخرى، بحيث إن التحكم في هدف سابق يؤدي إلى بلوغ هدف لاحق.

✓ أن يلائم المرمى أو الهدف معطيات سيكو-بيداغوجية، وذلك مثل ملاءمته لنضج المتعلّمين ولمكتسباتهم السابقة واهتمامهم وحوافزهم.

✓ في أي حقل ستحقق المرمى أو الهدف، أي هل الهدف المقترح واضح بالنسبة إلى المدرسين وهل ستدوم صلاحيته، وهل يترسخ لدى المتعلّم مدة طويلة؟

✓ ما مدة تحقق الهدف أو المرمى؟ أو بمعنى آخر ماذا يتطلب إنجاز الهدف من حيث الوقت والأطر والتجهيزات و المصاريف؟

✓ ما مدى قبول الهدف أو المرمى وجدانيا؟ أي هل هو منسجم مع ما يرتقبه المتعلّمون والمدرسون وأولياء المتعلّمين والمنشغلون والمسؤولون عن التربية؟

✓ ما مدى قبول الهدف أو المرمى ماديا، أي الموارد الضرورية لبلوغه؟

✓ معايير إجمالية: يقدم دينو(D'Hainaut)معايير إجمالية يمكن من خلالها تقييم مرامي وأهداف المنهاج أو البرنامج الدراسي، و هذه المعايير هي:

أ. الاتّساق(Cohérence): هل الأهداف و المرامي منسجمة فيما بينها ؟ بمعنى هل الأهداف التي نختارها ترتبط فيما بينها، بحيث إن هدفا ما يؤدي إلى الآخر أم يتكامل معه، ما يعني أن الأهداف المنتقاة تكون كلا منسجما ؟

ب. التغطية(Couverture): هل مجموع الأهداف العامة المنتقاة تغطي المرامي؟ وهل مجموع المرامي يغطي الغايات؟ ومعنى ذلك أننا إذا حددنا أهدافا عامة، فإنها ينبغي أن تكون شاملة بحيث يؤدي تحقيقها إلى تحقيق المرامي، و أن المرامي كذلك شاملة يؤدي تحقيقها إلى تحقيق الغايات؟

ج. التّوازن(Equilibre): هل هناك توازن بين الأهداف والمرامي من حيث أهميتها النسبية و بالتالي من حيث علاقة هذه الأهمية بغايات التربية ؟

د. الاقتصاد(Economie): هل هناك أهداف زائدة لا تخدم السياسة التربوية أو غايات النسق بحيث إنها قد تؤدي إلى تراكم المواد والمهام داخل المنهاج؟

ه. الوضوح(Explication): هل هناك وضوح في الأهداف والمرامي من حيث طبيعة العلاقات بينها؟ بمعنى أنّ هناك شفافية بالنسبة إلى النوايا والمقاصد من الغايات إلى المرامي ومن المرامي إلى الأهداف العامة؟

و. التّنظيم المنطقي أو البيداغوجي(logiqueou Organisation pédagoque):هل الأهداف منظّمة و مصّنفة بكيفية منطقية، بحيث إنّ إنجازات المتعلّم ستقوم على أساس منطقي بيداغوجي ؟

إنّ تقييم السّيرورة يقوم على مبدأين أساسيين هما: مبدأ شمولية التقييم لكل عناصر المنهاج وهو بذلك يتضمن أيضا تقييم المنتَج و السيرورة معا، أي التعليم و التعلّم، ومبدأ الاستمرارية بمعنى أنّ التقييم عملية مستمرة من بداية فعل التعليم و التعلّم إلى نهايته، سواء تعلق الأمر بالمنهاج ككل أم بمقطع من مقاطعه، ومن ثم فإنّ تقييم السّيرورة يعتبر هذه العملية مكونا أساسيا من مكونات الفعل التعليمي التعلّمي داخل المنهاج وبالتالي، فإنّ بناء المنهاج يفترض إدماج وضعيات التقييم.

والفكرة التي ينطلق منها هذا التّصور تقوم على أساس وجود فوارق بين التلاميذ يحكمها مبدأ التمايز، بمعنى أنّ التلاميذ يتمايزون من حيث استعداداتهم ومؤهلاتهم وحوافزهم، ولذلك فإنّ التقييم لا يعتبر فقط أداة للانتقاء والعزل، بل هو بالأساس مجموعة إجراءات ديداكتيكية ترمي إلى تكييف سيرورة التّعليم والتعلّم وفق الفروقات الموجودة بين التلاميذ، وذلك قصد الوصول بهم إلى الأهداف المتوخاة، ومن ثم فإنّ مبدأ التّمايز يعارض كل بيداغوجيا

تقصي الضعفاء وتحتفظ بالمتفوقين، ويدعو إلى بيداغوجيات أخرى تؤسس ممارستها على اعتبار الفوارق بين التلاميذ، والبحث عن وسائل لتقليصها أو تمكين كل واحد من أن يتعلّم حسب إمكاناته، ومن بين هذه البيداغوجيات:

← بيداغوجيا التّحكيم (التحكم ؟) (P.demaitrise):وهي كل بيداغوجيا تنظم الفعل التّعليمي التعلّمي انطلاقا من أهداف محددة وبكيفية تمكن من تحقيق تلك الأهداف، وذلك على أساس تدعيم وتصحيح المسار التعلّمي للتلاميذ بحيث يصبحون متمكنين من الأهداف، وغالبا ما تعتمد هذه البيداغوجيا على إعادة المقاطع التي لم يتمكن فيها التلاميذ من بلوغ الأهداف وذلك بطرق مختلفة إلى أن يستطيعوا ذلك.

← بيداغوجيا تصحيحية(P. Corrective):وهي نموذج من بيداغوجيا التّحكم، تقوم على أساس تقليص الفوارق بين التلاميذ كيفا وكما عن طريق إجراءات تصحيحية لإنجازات التلاميذ وتدعيم بعضهم حتى يستطيعوا بلوغ الأهداف المتوخاة.

← بيداغوجيا الدّعم (P. desoutien): وهي كذلك نموذج من بيداغوجيا التّحكم، تنطلق من وضعيات يتم تخطيطها داخل المنهاج من أجل تدعيم التلاميذ الذين يفتقرون إلى مكتسبات أو مؤهلات أو مهارات تمكّنهم من متابعة ومسايرة البرنامج الدراسي بكيفية فعّالة.

← بيداغوجيا مفتوحة (P. ouverte): إذا كانت بيداغوجيا التّحكم والدّعم والتّصحيح التي هي نماذج من بيداغوجيا الأهداف ترى أنّ التّمايزات بين التلاميذ تتطلب تدعيم كل تلميذ وتصحيح مساره من أجل بلوغ أهداف محددة، فإن البيداغوجيات المفتوحة تنطلق كذلك من اعتبار هذه التّمايزات بين التلاميذ لا تقول بضرورة توجيه التلاميذ نحو هدف محدد وإنما ترى في هذه التّمايزات مبدأ ومنطلقا لفسح المجال أمام النّشاط الذاتي للتلاميذ عن طريق المبادرة والتّعاون وتبادل الرأي، ومن هذه البيداغوجيات

نذكر: اللاّتوجيهية، بيداغوجيا حل المشكلات، بيداغوجيا المشروع والبيداغوجيا المؤسساتية.

انطلاقا من هذه المعطيات يمكن أن نحدد وضعيات تقييم السّيرورة وبعض أدواتها كما يلي:

← وضعيات تقييم السّيرورة: عندما نريد تقييم سيرورة المنهاج ومكوناته، فإن هذا التقييم يمكن أن ينمو كما يلي:

- في بداية إنجاز المنهاج أو جزء أو وحدة منه: و ذلك قصد تحديد المنطلقات التي سينبني عليها فعل التعليم والتعلّم، مثل المكتسبات السابقة للتلاميذ والحوافز على التعلّم والمواقف اتجاه التعليم والمعيقات أو صعوبات التعليم والتعلّم...
- خلال إنجاز المنهاج أو جزء أو وحدة منه: و ذلك لكي نكشف عن فعالية الأدوات و الأنشطة المستعملة و مدى بلوغ الأهداف، و التدخل لتصحيح مسار التعلّم عند التلميذ وشكل عمل المدرس.
- عند نهاية المنهاج: و ذلك قصد اختبار حصيلة ما تحقق، و اتخاذ قرار بالانتقال إلى معطيات جديدة أو تدعيم المعطيات السابقة.

أنواع التقييم انطلاقا من وضعيات التقييم السابقة:

يمكن أن نحدد لتقييم سيرورة المنهاج أنواع التقييم التالية:

- تقييم شخصي(E. Diagnostique): وهو الذي يتموقع في بداية عمليات الإنجاز التي سبق تحديد أهدافها و ذلك قصد الكشف عن المنطلقات (وضعيات الانطلاق).
- تقييم تكويني(E. Formative): وهو إجراء نقوم به خلال الإنجاز وذلك قصد الكشف عن درجة مسايرة التلاميذ للمنهاج والصعوبات التي تعترضهم والتّدخل في الوقت نفسه للتصحيح.

- تقييم إجمالي(E. Sommative): وهو تقييم يهدف إلى اختيار حصيلة ما تعلّمه التلميذ، إلا أنه يتميّز عن التّقييم النّهائي من حيث إنّه ليس تقييما معياريا أو تأهيليا وإنّما هو تقييم للأهداف العامة للمنهاج قصد اتخاذ قرارات تصحيحية، ولذلك فهو جزء من التقييم التكويني.
- التقييم الذاتي(Auto-évaluation): وهو كل الإجراءات التي يقوم بها التلميذ من أجل تصحيح مسار تعلّمه بنفسه، سواء أكان لوحده أم بمعية زملائه من التلاميذ (تقييم تبادلي Co. Evaluation) ويشكل جزءا من أنواع التقييم السابقة.(عبد اللطيف الفاربي،1992بتصرف)

ت.أسس منهج التّكامل

أ. الأساس الفلسفي:ينظر الفكر التربوي الحديث إلى الخبرة على أساس أنّها كل متكامل لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تفصل أجزاء بعضها عن البعض الآخر، وتتكون الحياة الإنسانية من مجموع هذه الخبرات متكاملة، و ترتبط جميع الخبرات برباط واحد يجمعها ليكوّن منها لحنا منسجما أو نسقا موحدا هو الحياة.

و الحقيقة التي لا جدال فيها هي أنّ الخبرة كل متكامل تندمج في تيار الخبرة الإنسانية للفرد لتصبح جزءا لا يتجزأ منه،و لذلك من التّوجهات الحديثة في بناء المنهج أن يتصف بالوحدة والتّكامل ليظهر في نسيج موحد متشابك مترابط الأطراف.

إنّ تحقيق الوحدة والتّكامل في الخبرة التربوية يؤدي إلى تحقيق التّكامل في شخصية التلميذ لذا فإنّ تكامل الشخصية الإنسانية من التّوجهات الحديثة التي توليها التربية اهتماما عظيما عند بناء المناهج والكتب المدرسية.

ب. الأساس الاجتماعي:إنّ الطبيعة البشرية ومواقف الحياة العادية لا تضع حدودا فارقة بالنسبة إلى عملية اكتساب الخبرات من أي زاوية كانت

بل يحاولان معا تجميع الخبرات في كل متكامل، ويعود ذلك إلى تكامل المجتمع وهذا يتطلّب بالضرورة الانسجام والوحدة بين أجزائه المختلفة.

ت.الأساس المعرفي:بالإضافة إلى موضوع المجتمع الذي يتطلب الانسجام والوحدة بين أجزائه المختلفة هناك موضوع المعرفة الإنسانية التي هي محصلة التّفاعل المستمر بين الإنسان وبيئته التي تؤدي تغيّراتها المستمرة إلى ظهور الحقائق الجديدة، والمعرفة دوما مستمرة متجددة،لأن الحقائق التي تكتشف ويقال عنها إنّها جديدة إنّما هي بمثابة الأساس المنطقي لحقائق أخرى سيتم اكتشافها في القريب العاجل فالعلم تراكمي البناء وهكذا يكون التّكامل عملية مستمرة.

وذلك يعني أنّ التلميذ لا يكامل بين خبراته مرة واحدة فقط، وإنّما يعيد هذه العملية بصفة دورية،فعندما يحتك التلميذ بالمعرفة المكوّنة من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومبادئ ونظريات وما يرتبط بها من مصطلحات ورموز ويقف على الأجزاء المكوّنة لها فإنّه يستطيع أن يكاملها من جديد بصورة تكاملية أخرى جديدة.

ث.الأساس النفسي:وعلى هذا الأساس يكون لعملية التّكامل بين الخبرات التربوية ثلاثة أبعاد وهي:

- جعل المتعلّم يتعرّف على نمط تنظيمي للخبرات التربوية ويتعرّف بذلك على تطبيقات هذا النمط و ذلك من خلال موقف يحدده المعلّم سلفًا.
- جعل المتعلّم يصل بنفسه إلى نمط تنظيمي للخبرات التربوية يختاره له المعلّم ويساعده في الوصول إليه.
- جعل المتعلّم يخلق لنفسه نمطًا تنظيميا خاصًا للخبرات التربوية، وهذا يعد أسمى أهداف المنهج المتكامل. (مجدي عزيز، 2002) كما يمكن إيجاز الأسس التي يقوم عليها المنهج المتكامل كالآتي:(مبارك، 1982)

❖ تكامل الخبرة:يهتم المنهج المتكامل بالخبرة المتكاملة ذات الأنشطة المتعددة والمنظمة للمعارف والمهارات والانفعالات، التي تساعد المتعلم على النمو بطريقة متكاملة.

❖ تكامل المعرفة:حيث إن المنهج المتكامل يقوم على إكساب التلاميذ المعارف بصورة كلية شاملة، لأن الدراسة وفق أسس المنهج المتكامل تتخذ من موضوع واحد محورا لها وتحيطه بكل المعارف والعلوم المرتبطة به ليتسنى للتلاميذ الإلمام به متكاملا.

❖ تكامل الشخصية: إن الأهداف الأساسية لهذا المنهج بناء شخصية متكاملة من خلال إكساب التلاميذ العلوم والمعارف والمهارات والقيم ليصلوا إلى التفكير الإبداعي المفتوح ومساعدة على التكيف مع البيئة والمجتمع المحيط بهم وهذا الأساس يعتبر من الميزات البارزة في هذا المنهج.

❖ مراعاة ميول الطلاب ورغباتهم: يأخذ المنهج التكاملي رغبات التلاميذ وميولهم عند بناء المنهج واختيار المقررات الدراسية وكذلك حين تنفيذها.

❖ مراعاة الفروق الفردية: يهتم المنهج التكاملي بتوفير الدراسات الاختيارية المتنوعة بقصد مواجهة الفروق الفردية عند التلاميذ ومن خلال بناء المناهج واختيار المقررات يراعي الفروق الفردية، ويوفر الفرص التي تسمح بالتعرف على خصائص التلاميذ واختلاف مستوياتهم ليتسنى للمعلم بدوره معالجة هذه الفروق.

❖ الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة: يهتم المنهج التكاملي بنشاط المتعلم حيث يعتبره أساس العملية التعليمية.

❖ التعاون والعمل الجماعي: يركز المنهج على التعاون بين أفراد العملية التعلمية التعليمة حيث يتيح الفرصة لتعاون التلاميذ مع معلميهم في اختيار موضوعات الدراسة وفي التخطيط لها وفي تنفيذها وتقويمها.

ث. الملاحظات والسلبيات في المنهج التكاملي

في مقابل الميزات التي يوردها الباحثون للمنهج التكاملي، فإن منهم من يورد العديد من الملاحظات والسلبيات التي منها: المناهج التكاملية تتناول المعارف بشكل سطحي لا تتعمق معه في التفاصيل والجزئيات المتعلقة بكل تخصص، كما أن المناهج التكاملية تؤدي إلى تقليص محتوى المنهج، فتكامل موضوعين او مادتين مثلا يعني أن بعض المضامين فيهما سيتم حذفها.

✓ أنها تحتاج نوعية خاصة من المدرسين الذين قد لا يتوافرون بشكل كاف، بحيث يكونون قادرين على إدراك الصلات بين المناهج، ولذا يصعب تطبيق هذا النوع من المناهج.

✓ أنها تحتاج إلى وقت أطول من المناهج التقليدية، نظرا إلى المعارف والمهارات المستقاة من أكثر من تخصص تحاج إلى وقت أطول.

✓ إن الكثير من مدرسي هذا النوع من المناهج يضطرون إلى تقديم معلومات ومعالجة مفاهيم خارج نطاق تخصصهم وخبراتهم، مما يجعلهم يقدمونها بشكل غير ملائم وغير عميق.

خلاصة

يتبين لنا جليا من خلال عرضنا أن هناك عدة أنواع للمناهج و كل نوع يتمشى و المقاربة المتبناة وعليه فإن عملية اختيار المنهج المناسب للمقاربة المناسبة أصبحت ضرورة ملحة لتحقيق الانسجام و التكامل بين مكونات المنهاج ككل .

نموذج تطبيقي
في تصميم المناهج

النموذج التطبيقي لمادة التربية الإسلامية

بسم اللـه الرحمن الرحيم

- بناء المنهاج .
- تقديم المادة .
- الكفاءة الختامية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط .
- ملمح التخرج .
- مخطط تمثيلي للمنهاج وتطبيقه .
- المحددات العامة للكفاءات .
- خلفيات بناء المناهج .
- معالم بناء مناهج السنة الثالثة متوسط .
- الدورات و محتواها المعرفي .
- مستجدات المنهاج.

تقديم المادة

تعد السنة الثالثة من التعليم المتوسط امتدادا للسنة الثانية كونها طورا واحدا، لهذا تم الإبقاء على عدد الدورات، وتوزيع المضامين المتعلقة بمجالاتها الأساسية وفق الكفاءة المرحلية لكل دورة.

ففي مجال العقيدة الإسلامية يتم التعمق في مفهوم الإيمان بالكتب السماوية والرسل عليهم السلام كونهما من أركان الإيمان الستة، وفي مجال القرآن الكريم والحديث الشريف يستمر في حفظ بعض السور من حزب عمّ وبعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية . كما يتعرف على بعض الأحكام المتعلقة بعبادة الحج والعمرة، وفي مجال الأخلاق والسلوك يتعرف على جملة

من الآداب والقيم . وفي مجال السيرة والقصص القرآني يتوقف على محطات من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم (صلح الحديبية، فتح مكة ، حجة الوداع) ومواقف مختارة من قصتي ابراهيم ونوح عليهما السلام.

المصفوفة المفاهيمية

تم بناء مفاهيم مادة التربية الإسلامية وفق الاعتبارات التالية:

- التوافق مع غايات المنظومة التربوية من جهة، والغايات الخاصة بالمادة من جهة أخرى.

- المسح المعرفي قدر الإمكان لمجالات المادة التي تعتبر علوما قائمة بذاتها، كالعقيدة الإسلامية، والعبادات، والمعاملات ، والقرآن الكريم ، والحديث الشريف، والسيرة النبوية، والقصص القرآني، والأخلاق والسلوك.

- التركيز على المتعلم بمراعاة جوانبه النفسية والفيزيولوجية وقدراته الذهنية.

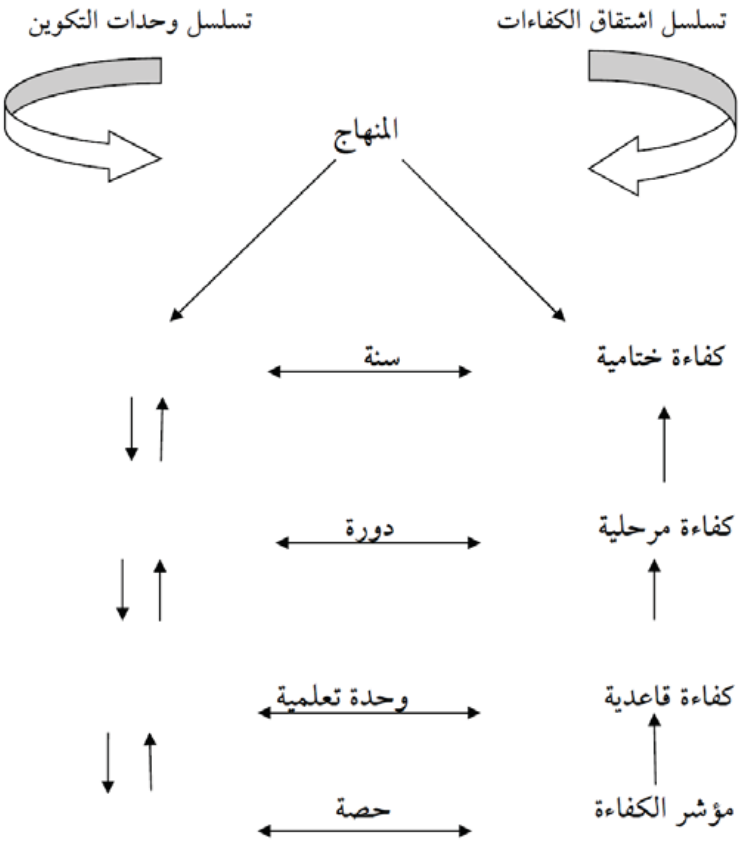
الكفاءة الختامية

قدرة المتعلم على توظيف وترسيخ مكتسباته المعرفية والسلوكية في حياته اليومية من خلال استظهار وتمثل القدر المحفوظ من النصوص الشرعية، وترسيخ الإقرار بأركان الإيمان الستة، مع القدرة على تعريف حقيقة الإيمان بالكتب والرسل، وتحديد كيفية أداء الحج والعمرة أداء صحيحا، وإدراك مواقف وعبر من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ومواقف من حياة بعض الأنبياء.

ملمح التخرج

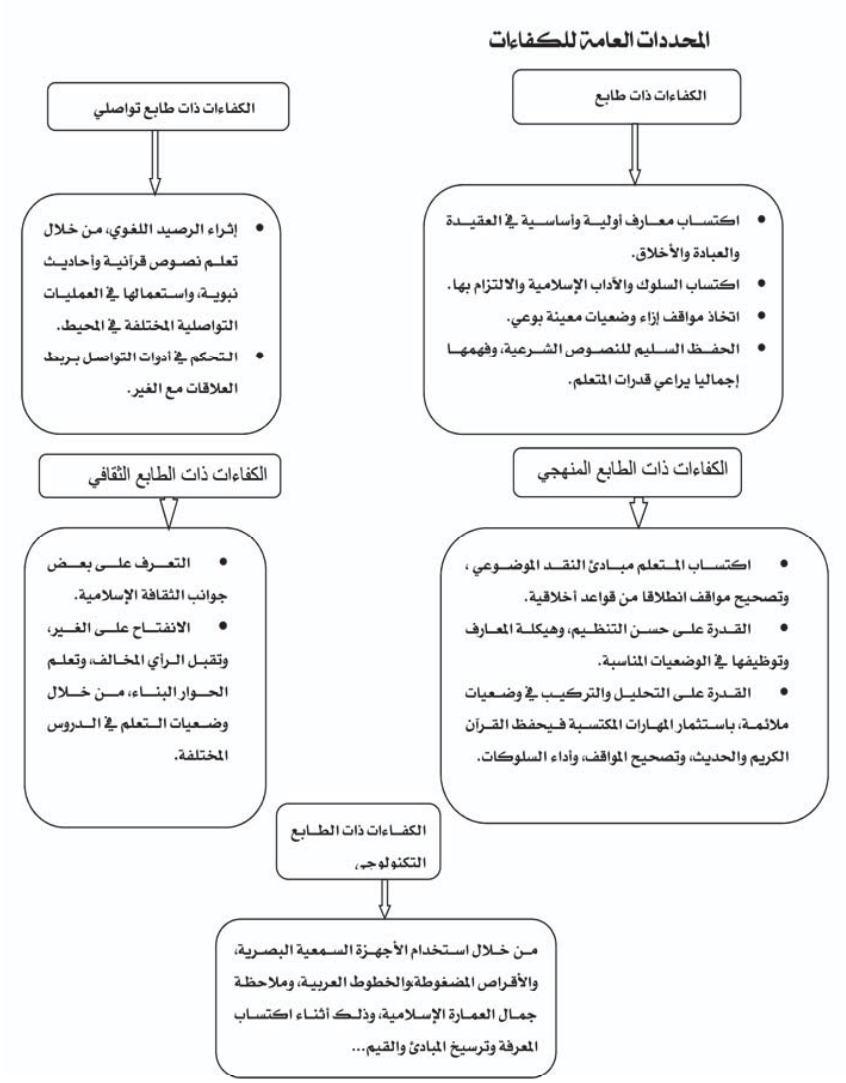
- يحفظ قدرا من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ويفهم معانيها مع القراءة المتقنة وحسن استعماله.
- يستكمل معارفه حول حقيقة الإيمان بالكتب والرسل.
- يعرف أحكام الحج والعمرة ويدرك أسرارهما وحكمهما ، وأبعادهما الروحية والاجتماعية والحضارية.
- يعرف محطات من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم (صلح الحديبية/ فتح مكة / حجة الوداع)،بهدف غرس محبته صلى الله عليه وسلم في الأنفس والاقتداء به،
- يتعامل مع المحيط، فيتمسك بالأخلاق الفاضلة ويتخلى عن الأخلاق السيئة.
- يعرف مواقف من قصتي نوح وابراهيم عليهما السلام ويستخلص العبر منها.

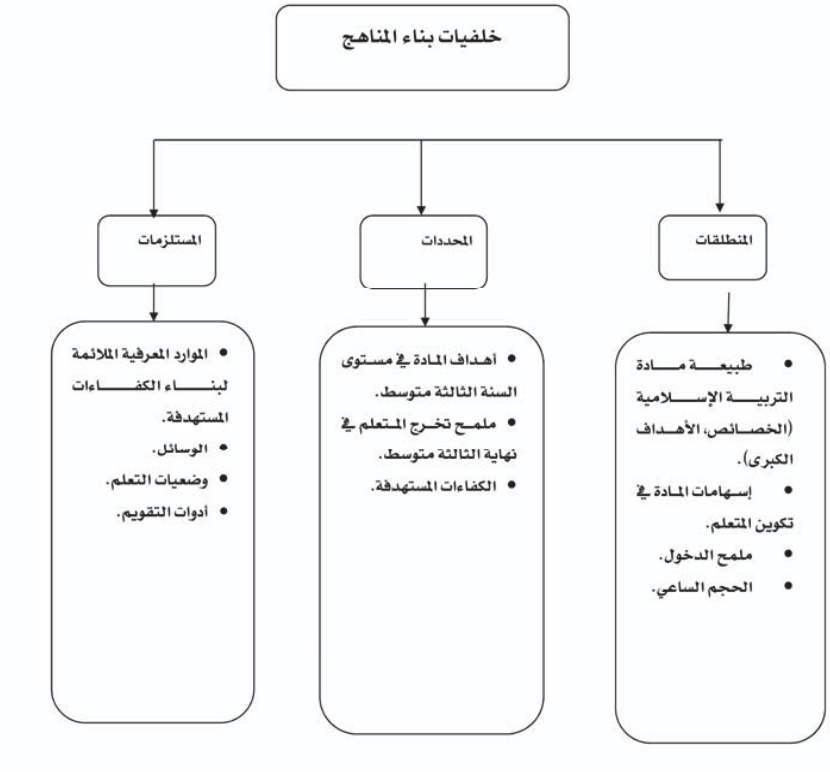
مخطط تمثيلي لتنظيم المنهاج وتطبيقه:

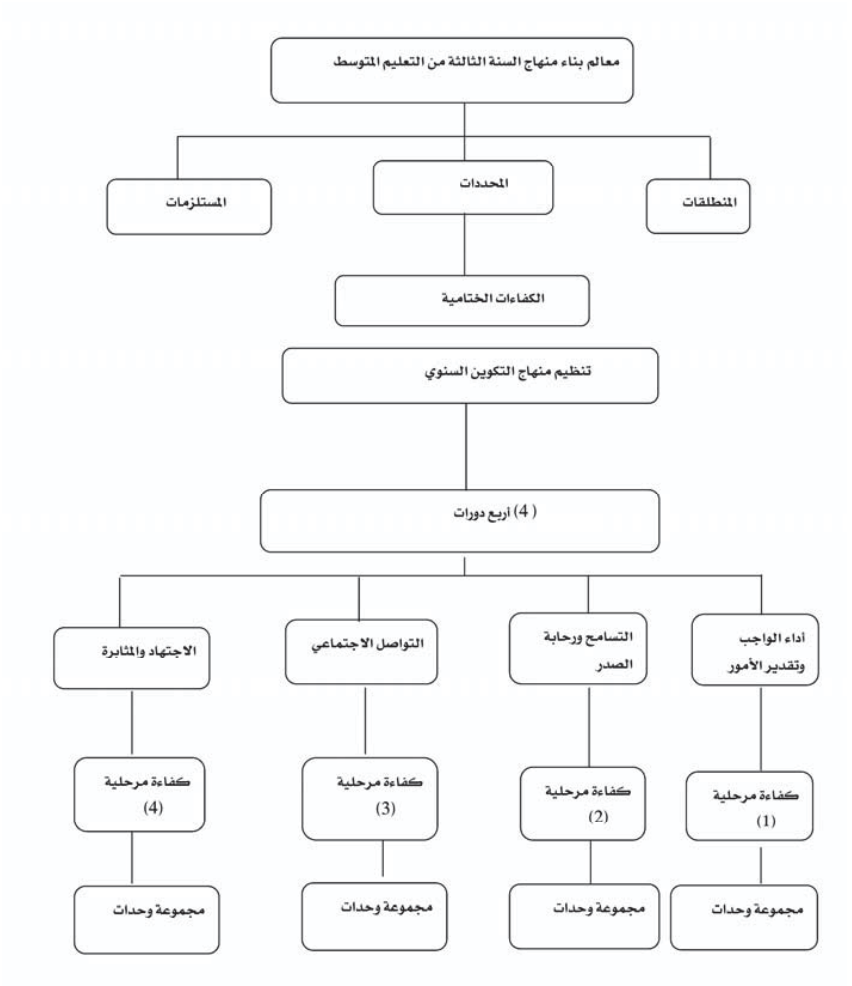


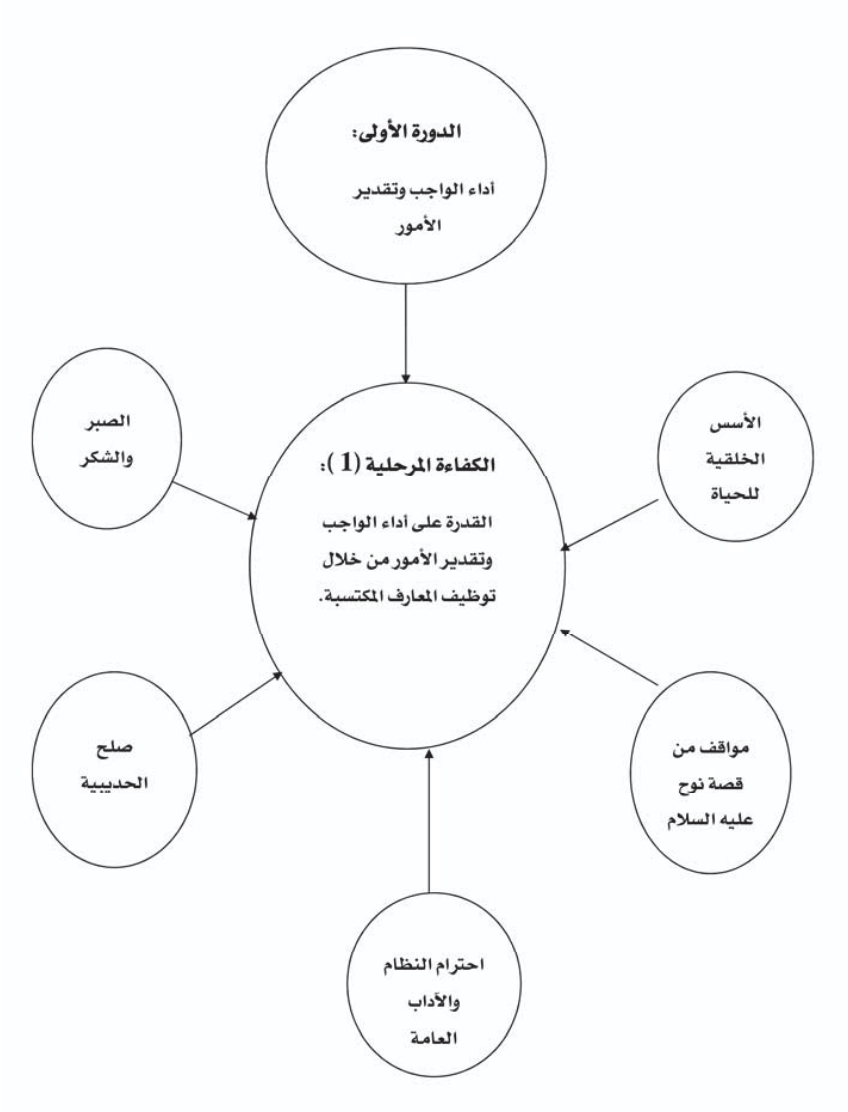
الأسهم النازلة تمثل طريقة تصميم المنهاج والأسهم الصاعدة تمثل طريقة تطبيق المنهاج.

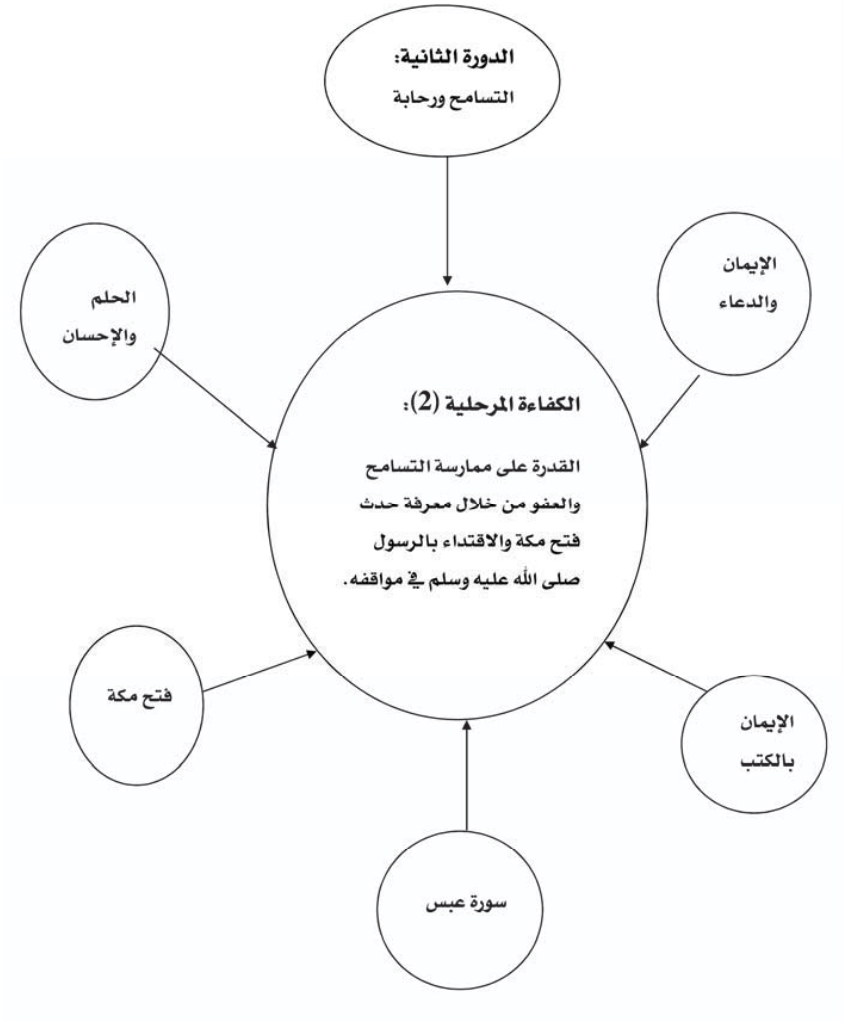
الأسهم الأفقية المتجهة تبين ارتباط كل وحدة تكوينية ببناء كفاءة.

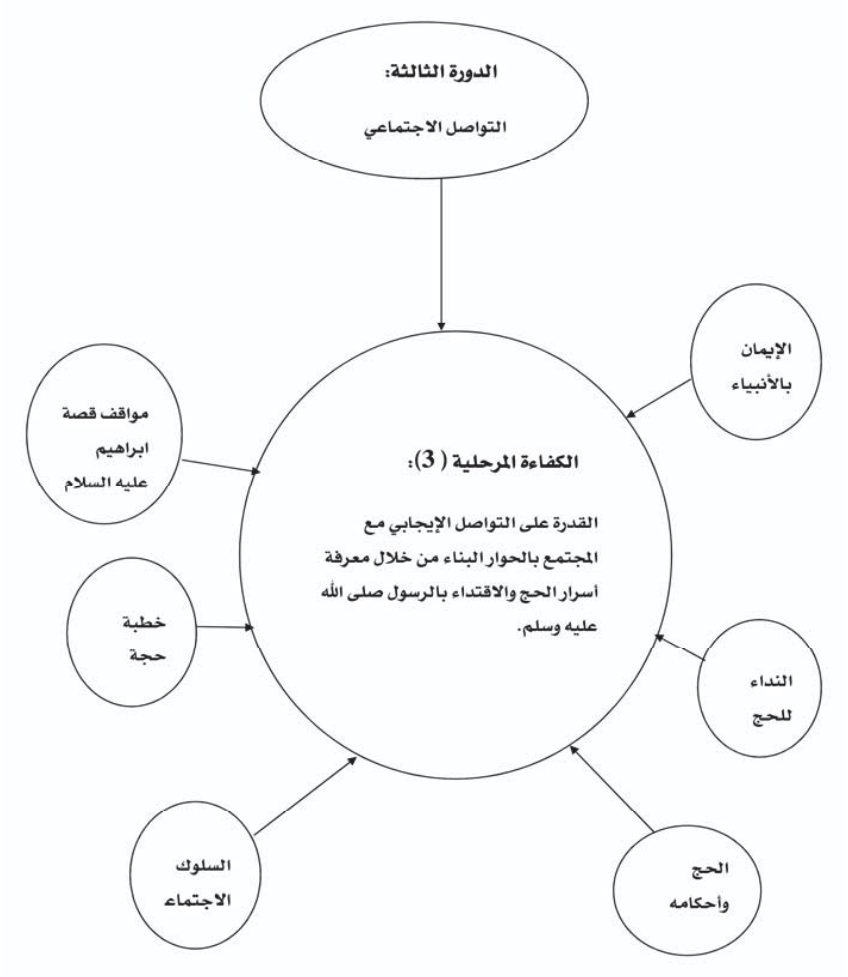

المحددات العامة للكفاءات
الكفاءات ذات طابع
اكتساب معارف أولية وأساسية في العقيدة والعبادة والأخلاق.
اكتساب السلوك والآداب الإسلامية والالتزام بها.
اتخاذ مواقف إزاء وضعيات معينة بوعي.
الحفظ السليم للنصوص الشرعية، وفهمها إجماليا يراعي قدرات المتعلم.
الكفاءات ذات طابع تواصلي
إثراء الرصيد اللغوي، من خلال تعلم نصوص قرآنية وأحاديث نبوية، واستعمالها في العمليات التواصلية المختلفة في المحيط.
التحكم في أدوات التواصل بربط العلاقات مع الغير.
الكفاءات ذات الطابع المنهجي
اكتساب المتعلم مبادئ النقد الموضوعي، وتصحيح مواقف انطلاقا من قواعد أخلاقية.
القدرة على حسن التنظيم، وهيكلة المعارف وتوظيفها في الوضعيات المناسبة.
القدرة على التحليل والتركيب في وضعيات ملائمة، باستثمار المهارات المكتسبة فيحفظ القرآن الكريم والحديث، وتصحيح المواقف، وأداء السلوكات.
الكفاءات ذات الطابع الثقافي
التعرف على بعض جوانب الثقافة الإسلامية.
الانفتاح على الغير، وتقبل الرأي المخالف، وتعلم الحوار البناء، من خلال وضعيات التعلم في الدروس المختلفة.
الكفاءات ذات الطابع التكنولوجي
من خلال استخدام الأجهزة السمعية البصرية، والأقراص المضغوطة والخطوط العربية، وملاحظة جمال العمارة الإسلامية، وذلك أثناء اكتساب المعرفة وترسيخ المبادئ والقيم...

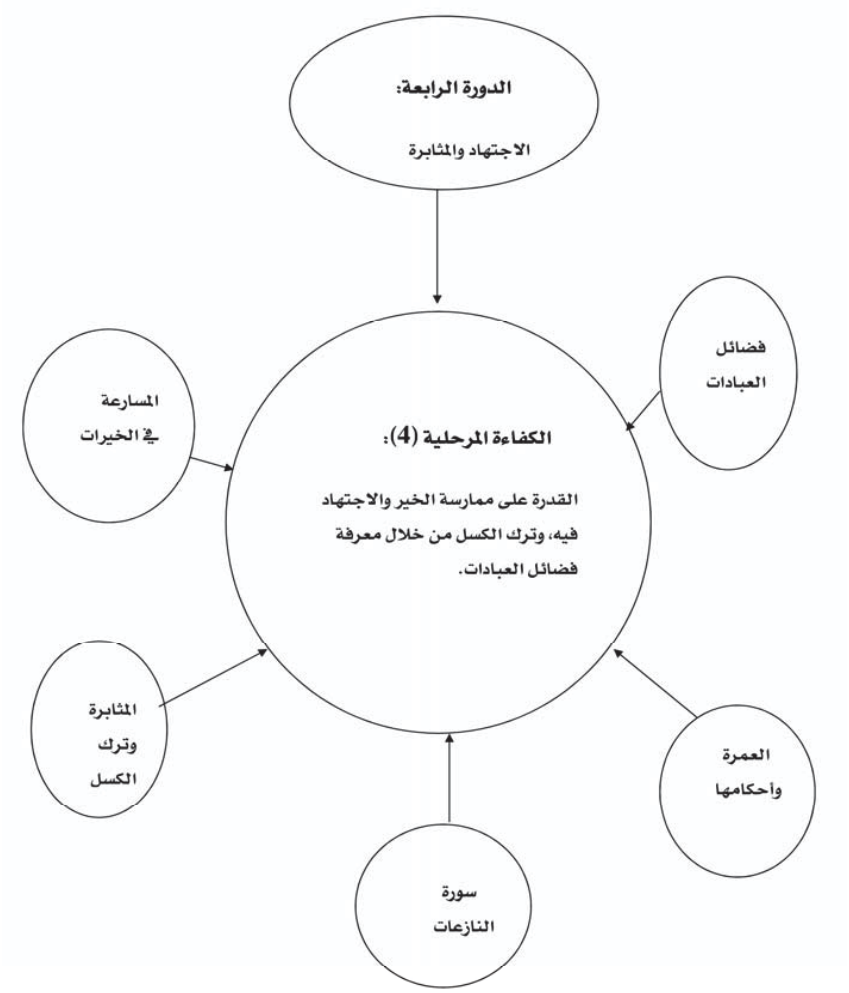

خلفيات بناء المناهج
المنطلقات
المحددات
المستلزمات
طبيعة مادة التربية الإسلامية (الخصائص، الأهداف الكبرى).
إسهامات المادة في تكوين المتعلم.
ملمح الدخول.
الحجم الساعي.
أهداف المادة في مستوى السنة الثالثة متوسط.
ملمح تخرج المتعلم في نهاية الثالثة متوسط.
الكفاءات المستهدفة.
الموارد المعرفية الملائمة لبناء الكفاءات المستهدفة.
الوسائل.
وضعيات التعلم.
أدوات التقويم.

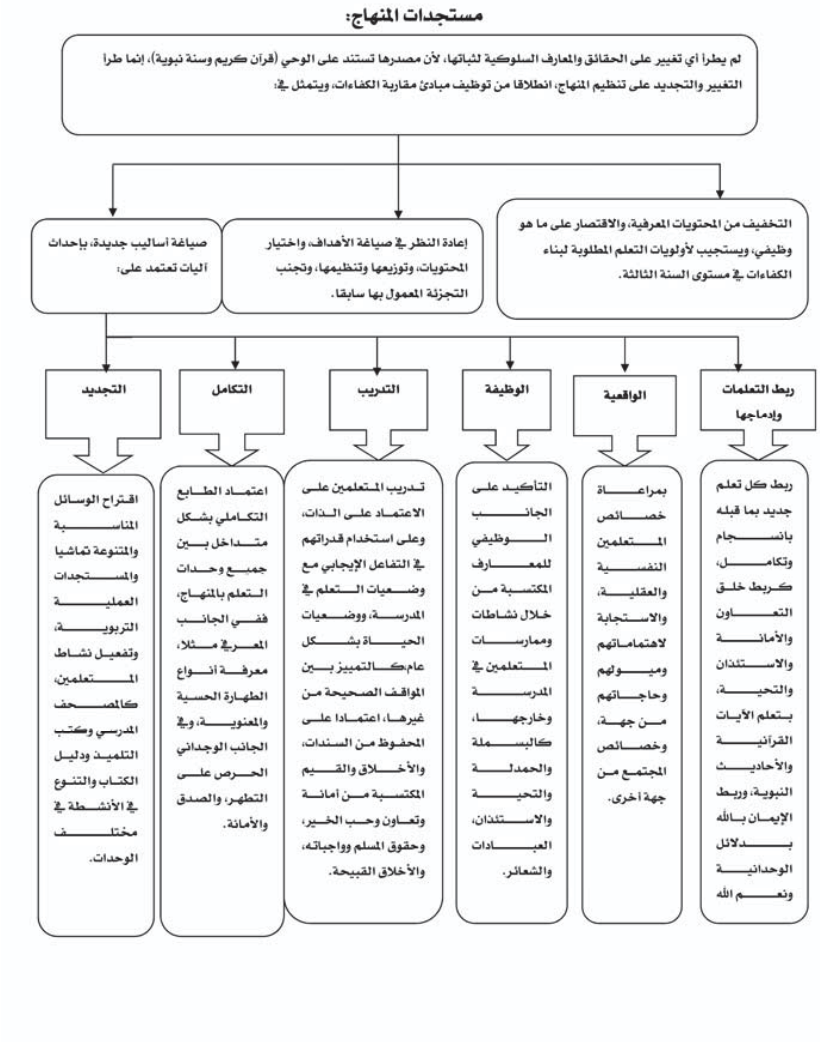

معالم بناء منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط
المنطلقات
المحددات
المستلزمات
الكفاءات الختامية
تنظيم منهاج التكوين السنوي
(4) أربع دورات
أداء الواجب وتقدير الأمور
التسامح ورحابة الصدر
التواصل الاجتماعي
الاجتهاد والمثابرة
كفاءة مرحلية (1)
كفاءة مرحلية (2)
كفاءة مرحلية (3)
كفاءة مرحلية (4)
مجموعة وحدات
مجموعة وحدات
مجموعة وحدات
مجموعة وحدات


الدورة الأولى:
أداء الواجب وتقدير الأمور
الكفاءة المرحلية (1):
القدرة على أداء الواجب وتقدير الأمور من خلال توظيف المعارف المكتسبة.
الصبر والشكر
الأسس الخلقية للحياة
صلح الحديبية
مواقف من قصة نوح عليه السلام
احترام النظام والآداب العامة


الدورة الثانية:
التسامح ورحابة
الحلم
والإحسان
الإيمان
والدعاء
الكفاءة المرحلية (2):
القدرة على ممارسة التسامح
والعفو من خلال معرفة حدث
فتح مكة والاقتداء بالرسول
صلى الله عليه وسلم في مواقفه.
فتح مكة
الإيمان
بالكتب
سورة عبس


الدورة الثالثة:
التواصل الاجتماعي
الإيمان بالأنبياء
مواقف قصة ابراهيم عليه السلام
الكفاءة المرحلية (3):
القدرة على التواصل الإيجابي مع المجتمع بالحوار البناء من خلال معرفة أسرار الحج والاقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم.
خطبة حجة
النداء للحج
السلوك الاجتماع
الحج وأحكامه


الدورة الرابعة:
الاجتهاد والمثابرة
فضائل العبادات
المسارعة في الخيرات
الكفاءة المرحلية (4):
القدرة على ممارسة الخير والاجتهاد فيه، وترك الكسل من خلال معرفة فضائل العبادات.
المثابرة وترك الكسل
العمرة وأحكامها
سورة النازعات


مستجدات المنهاج:
لم يطرأ أي تغيير على الحقائق والمعارف السلوكية لثباتها، لأن مصدرها تستند على الوحي (قرآن كريم وسنة نبوية)، إنما طرأ التغيير والتجديد على تنظيم المنهاج، انطلاقا من توظيف مبادئ مقاربة الكفاءات، ويتمثل في:
التخفيف من المحتويات المعرفية، والاقتصار على ما هو وظيفي، ويستجيب لأولويات التعلم المطلوبة لبناء الكفاءات في مستوى السنة الثالثة.
إعادة النظر في صياغة الأهداف، واختيار المحتويات، وتوزيعها وتنظيمها، وتجنب التجزئة المعمول بها سابقا.
صياغة أساليب جديدة، بإحداث آليات تعتمد على:
ربط التعلمات وإدماجها
الواقعية
الوظيفة
التدريب
التكامل
التجديد
ربط كل تعلم جديد بما قبله بانسجام وتكامل، كربط خلق التعاون والأمانة والاستئذان والتحية، بتعلم الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وربط الإيمان بالله بدلائل الوحدانية ونعم الله
بمراعاة خصائص المتعلمين النفسية والعقلية، والاستجابة لاهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم من جهة، وخصائص المجتمع من جهة أخرى.
التأكيد على الجانب الوظيفي للمعارف المكتسبة من خلال نشاطات وممارسات المتعلمين في المدرسة وخارجها، كالبسملة والحمدلة والتحية والاستئذان، العبادات والشعائر.
تدريب المتعلمين على الاعتماد على الذات، وعلى استخدام قدراتهم في التفاعل الإيجابي مع وضعيات التعلم في المدرسة، ووضعيات الحياة بشكل عام،كالتمييز بين المواقف الصحيحة من غيرها، اعتمادا على المحفوظ من السنات، والأخلاق والقيم المكتسبة من أمانة وتعاون وحب الخير، وحقوق المسلم وواجباته، والأخلاق القبيحة.
اعتماد الطابع التكاملي بشكل متداخل بين جميع وحدات التعلم بالمنهاج، ففي الجانب المعرفي مثلا، معرفة أنواع الطهارة الحسية والمعنوية، وفي الجانب الوجداني الحرص على التطهر، والصدق والأمانة.
اقتراح الوسائل المناسبة والمتنوعة تماشيا والمستجدات العملية التربوية، وتفعيل نشاط المتعلمين، كالمصحف المدرسي وكتب التلميذ ودليل الكتاب والتنوع في الأنشطة في مختلف الوحدات.

الخاتمة

يتوخى هذا الكتاب في مجمل فصوله ومباحثه تسليط الأضواء الكاشفة على مفهوم المنهاج ومبادئ بنائه، فضلا عن المراحل التي يقطعها هذا التصميم باعتباره أداة منهجية نضعها بين أيدي الأكاديميين والاختصاصيين والممارسين والتربويين بشتى درجاتهم العلمية ومستوياتهم المختلفة، تمكنهم من التعرف على المنهاج من حيث مفهومه وتصميمه وتطويره وتنفيذه ليتيح لهم إمكانية التعامل مع شتى المسائل العلمية والمباحث التربوية.

كما أردفنا الجانب النظري بنموذج تطبيقي يشخص منهجية بناء المنهاج ومراحله ومقاربات تصميمه وفق المعايير العلمية والإجراءات التطبيقية المناسبة.

ويسعى هذا الكتاب سعيا جادا دؤوبا للالتزام بالأهداف الموضوعة في إطار تخصصه، وسنسعى في المستقبل القريب إلى التطرق إلى المقاربة بالكفاءات ومعاييرها البيداغوجية بشيء من التحليل والتفصيل.

و نأمل أن يروي هذا الكتاب ظمأ طلاب علوم التربية والأساتذة المتدربين في المدارس العليا وأنظمة التعليم وأسلاك المفتشين والممارسين في شتى ميادين التربية. وفي الختام أتمنى أن يكون هذا الكتاب باكورة في سلسلة من الأبحاث والدراسات التي سيتعاقب صدورها تباعا.

قائمة المصادر
و المراجع

المراجع العربية

01. ابن منظور ابن الفيصل جمال الدين محمد بـن مكرم،بـدون سـنة ، لـسان العرب المجلد 5، ط2، دار صادر للطباعة والنشر. بيروت لبنان.

02. ابن منظور،1997، لسان العرب، ط3 دار إحياء التراث، بيروت - لبنان -

03. أولحـاج محمـد،1997، ديـداكتيك القـراءة المنهجيـة مقاربـات وتقنيـات، لمحمد مكسي، في مجلة عالم التربية، العددان 6-7، الدار البيضاء .

04. بوسمان، كريستيان، ماري، فرنسواز، جزافيي، روجي وآخرون،ترجمـة عبـد الكـريم غريـب، 2005، أي مـستقبل للكفايـات، الطبعـة الأولى،منـشورات عـالم التربية، الدار البيضاء (المغرب)

05. بـوعلاق محمـد،1999، الهـدف الإجـرائي، تمييـزه وصـياغته، قـصر الكتـاب البليدة الجزائر،

06. بيرنو فيلب، 2004،ترجمـة بـوتكلاي لحـسن ،بنـاء الكفايـات انطلاقـا مـن المدرسة،الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية،الدار البيضاء المغرب

07. بيرنـــو فيلـــب وآخرون،ترجمـــة محمـــد محمـــود، 2004،بيـــداغوجيا الكفايات،الطبعة الأولى، نشر مجموعة مدارس الملاك الأزرق، الجديدة المغرب،

08. فليليب بيرينو وآخرون ترجمة عبد الكـريم غريـب، عـز الـدين الخطـابي، 2005،لغز الكفايات في التربية ، الطبعة 01 منشورات عالم التربية.

09. جابر عبد الحميد جابر، 2000،مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي، القاهرة.

10. جرجس ميشال جرجس،2005، معجم مصطلحات التربية والتعليم (عـربي- فرنسي- انجليزي)، ط2، دار النهضة. بيروت لبنان.

11. جودت، أحمد سعادة، عبد الـلـه محمد إبراهيم،2001، تنظيمات المناهج، تخطيطها وتطويرها، الطبعة الأولى،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان

12. حثروبي محمد الصالح،2012، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعلـيم الابتـدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية.

13. الخليلي، خليل يوسف وآخرون،1996، تـدريس العلـوم في مراحـل التعلـيم العام، الطبعة الأولى، دار القلم لنشر والتوزيع، الإمارات.

14. الخليلي، خليل يوسف وآخرون،1995، مفاهيم العلوم العامـة في الـصفوف الأربعة الأولى، الطبعة الأولى، وزارة التربية والتعليم، صنعاء اليمن.

15. دروز، 1995، إجراءات في تصميم المناهج، الطبعـة الأولى، جامعـة النجـاح الوطنية، مطبعة مصر، نابلس

16. الدمرداش سرحان، منير كامل،1972،المناهج،القاهرة: مصر

17. الدمرداش عبـد المجيـد سرحـان،1982، المنـاهج المعـاصرة، مكتبـة الفـلاح، الكويت

18. دنـدش فـايز مـراد و الأمـين عبـد الحفـيظ،، 2002،دليـل التربيـة العمليـة وإعداد المعلمين، الناشر دار الوفاء لدين الطباعة والنشر. الإسكندرية

19. الرويشي إيمان،2009، رؤية جديدة في التسليم، دار الفكر عمان

20. ريان محمد هاشم،1970، اسـتراتيجيات التـدريس لتنميـة التفكـير، مكتبـة الفلاح، الكويت .

21. زاهـر نمـر محمـد فنونـة، 2012،أثـر اسـتخدام نمـوذج الـتعلم التوليـدي والعصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجـاه نحـو الأحيـاء لـدى طـلاب الـصف الحادي عشر بمحافظات غزة، الجامعة الإسلامية غزة كلية التربية

22. الزغول رافع النصير، الزغول عماد عبد الرحيم،2003، علم الـنفس المعـرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

23. زيتون حسن حسين،2000، تصميم التدريس رؤية منظومية، سلسلة أصول التدريس، الكتاب الثاني، المجلد (1) عالم الكتب ،القاهرة.

24. زيتون حسين حسن، 2003،اسـتراتيجيات التـدريس رؤيـة معـاصرة لطـرق التعليم والتعلم، الطبعة الأولى، عالم الكتب .

25. سلامة عـادل وآخـرون،2009، طرائـق التـدريس العامـة معالجـة تطبيقيـة معاصرة، دار الثقافة، عمان .

26. شبشوب أحمد،1991، علوم التربية، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر

27. شحاتة حسن،2010، التدريس والتقويم تحديات عصرية ورؤى إبداعية، دار العالم العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

28. شحاته حسن،2010 المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، دت.

29. شحاته حسن،2010، نحو ثقافة جديدة للمعلمين،الطبعة الأولى ، دار العالم العربي،القاهرة

30. الشربيني سيد أحمد منصور عبد المجيد و زكريا أحمد و بن جاسم الحشاش عبد اللطيف،التقويم التربوي(الأسس والتطبيقات)، الطبعة الثانية، دار الأمين للطباعة. القاهرة. د ت.

31. الشربينيي و الطنطاوي،2001، نمو المفاهيم العلمية للأطفال، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

32. الطيطي محمد،2002، المنهاج التكاملي، الطبعة الأولى ، دار جرير

33. عايش أحمد جميل، 2009،ماهيتها وأساليب تدريسها وتطبيقاتها التربوية، التربية المهنية، الطبعة الأولى ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمّان.

34. عبد الكريم غريب وآخرون،2005، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، الطبعة الثالثة ،منشورات عالم التربية، الدار البيضاء

35. عبد الكريم غريب،2006، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج1، ط1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،

36. عبد الكريم غريب،2005، معجم علوم التربية،الطبعة الثالثة ، سلسلة علوم التربية، العدد(9-10) ط 3 منشورات عالم التربية، الدار البيضاء

37. عبد الكريم غريب،2005، نحو فهم عميق للكفايات، الطبعة الأولى ،منشورات عالم التربية

38. عبد المجيد سرحان الدمرداش، 1977، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح،الكويت

39. العبيسي محمد مصطفى ومحمد خليل عباس،2007، مناهج وأساليب تدريس الرياضيات،الطبعة الأولى ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

40. عرفة صلاح الدين محمود، 2006، رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربي و تقدمه في بيئة صغيرة،الطبعة الأولى ، عالم الكتب

41. عزت عبد الموجود محمد، أساسيات المنهج وتنظيماته، دط، د ت.

42. عطا الله و ميشيل كامل،2001، طرق و أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار الميسرة، عمان

43. عطية محسن علي،2008، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال،الطبعة الأولى ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

44. العقلة محمد أحمد، 2006،استراتيجية التعلم التعاوني، سلطنة عمان وزارة التربية والتعليم المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية مركز التدريب الرئيسي

45. علي عيد وآخرون،2013، اتجاهات حديثة في طرائق واستراتيجيات التدريس .عمان دار فرج

46. عليمات عبير راشد،2006،تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر و التوزيع. عمان.

47. فليب بيرنو وآخرون، 2004 ، ترجمة محمد حمود، بيداغوجيا الكفايات ،ط 1، نشر مجموعة مدارس الملاك الأزرق، الجديدة،

48. غريب عبد الكريم، 2003,استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء (المغرب)، 2003.

49. غريب عبد الكريم، عبد العزيز الغرضاف، عبد الله الفارابي، محمد أيت موحي، 2001،معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الطبعة الثالثة ،منشورات عالم التربية، الدار البيضاء

50. فاتحي محمد، 1997،مناهجنا التعليمية: التقويم والتطوير، في مجلة عالم التربية، العددان 6-7، الدار البيضاء،

51. الفارابي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز،1989، كيف تدرس بواسطة الأهداف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء (المغرب).
52. الفارابي عبد اللطيف ومحمد أيت موحى وعبد العزيز الغرضاف، 1992،البرامج والمناهج، د ط،
53. فالوقي محمد هاشم،1997، أسس المناهج التربوية، إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم، الطبعة الأولى،منشورات الجامعة المفتوحة دار الكتب الوطنية، بنغازي،
54. فالوقي محمد هاشم،1997، المناهج التعليمية" مفهومها –أسسها- تنظيمها"، مطابع روايات، طرابلس،
55. فايد محمد خليل سليمان، 2008،التعلم بطريقتي التعاون والتنافس وأثرهما على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الصفين الخامس الأساسي والأول ثانوي واتجاهاتهم نحو كل من الطريقتين، جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا، نابلس فلسطين
56. فرحاوي كمال و لكحل لخضر، 2009،أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش الجزائر.
57. فرحاوي كمال،2012، المعايير البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات و واقع تطبيقها في النظام التربوي الجزائري، دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية.
58. قاموس ويستر العالمي الجديد، 1967.
59. قريسي ظريفة،2006،اللغة العربية السنة الثانية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الإرسال الثاني، وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
60. قطامي يوسف والروسان أحمد،2005، الخرائط المفاهيمية أسسها النظرية تطبيقات على دروس القواعد العربية، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
61. قلي عبد الله وحناش فضيلة، 2009،التربية العامة إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر،

62. كوثر حسين كوجك ،1997،أستاذ المناهج و طرق التدريس، كلية التربية – جامعة حلوان. مدير مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، التطبيقات في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)، الطبعة الثانية ، عالم الكتب،

63. كوثر حسين كوجك،1982،اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس، التطبيقات في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) تطوير المناهج والمواد التعليمية، الطبعة الثانية ، عالم الكتب،

64. كوميز.ف، ، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر،1971، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر ،دار النهضة العربية، القاهرة مصر،

65. اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج:مارس2009.

66. لخضر لكحل،2009، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 11،

67. اللقاني أحمد حسن والجمل علي أحمد رضوان، 1982،معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب. القاهرة.

68. اللقاني أحمد حسن، 1990،المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، عالم الكتب، القاهرة

69. ماجد الخطايبة،2001،بناء المنهج المدرسي، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الأول دار الشروق للنشر والتوزيع،جامعة مؤتة الأردن

70. مجدى عزيز إبراهيم، 2002،معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم و التعلم، عالم الكتب.

71. مجدي عزيز إبراهيم، تنظيمات حديثة للمناهج التربوية، دعوة لتعليم جديد يواكب مجتمع المعرفة وعصر المعلومات، مكتبة الأنجلو المصرية

72. مجدي عزيز إبراهيم، 2002،منطلقات المنهج في مجتمع المعرفة،الطبعة الأولى ، عالم الكتب

73. محمد إسماعيل إبراهيم و حسن ملا عثمان وعارف رشاد الراوي وتوفيق الجندي، 1970،التربية النظرية وعلم النفس للصف الثاني بمعاهد إعداد المعلمين، الطبعة الثانية ، وزارة المعارف

74. محمد الصالح حتروبي،2012، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مطبعة دار الهدى الجزائر.

75. محمد الدريج،1988، التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب

76. محمد الطاهر و علي:2007، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع،

77. ميقا ماجدة طاهر،2000، أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بالمعلومات لدى طالبات الصف الأول ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة المتفوقين، دمشق سوريا

78. نبهان يحي محمد،2008، كتاب الضعف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية.

79. نجاح يعقوب الجمل،1982، نحو منهج تربوي معاصر، الطبعة الأولى ، مطبعة التوفيق عمان،

80. نور الدين،2009، المعجم الوسيط عربي-عربي، ط،2 دار الكتب العلمية.بيروت لبنان.

81. نوفاك جوزيف وجويين دبدوب، ترجمة أحمد عصام الصفدي وإبراهيم الشافي الرياض،1990، تعلم كيف تتعلم، الطبعة الثانية ،عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود الرياض.

82. نوفاك وجويين،ترجمة أحمد عصام الصفدي وإبراهيم الشافي الرياض،1995، تعلم كيف تتعلم، الطبعة الثانية عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود.

83. الهاشمي عبد الرحمان ، عطية محسن علي، 2011،تحليل مضمون المناهج المدرسية، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

84. الهويدي زيد،2010، أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، النـاشر دار الكتاب الجامعي العين، الطبعة الثانية. دولة الإمارات العربية المحددة.

85. وليد أحمد جابر، أبو محمد أحمـد، وسـعيد محمـد الـسعيد،2009، طـرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الثالثة دار الفكـر نـاشرون وموزعون

86. فليب وآخرون،2004،ترجمة محمد حمود، بيداغوجيا الكفايات، ط1 نـشر مجموعة مدارس الملاك الأزرق، الجديدة،

87. الـيماني عـلي عبـد الكـريم،2009، اسـتراتيجيات التعلـيم والـتعلم، الطبعـة الأولى ، مزمزر ناشرون وموزعون،

88. يوسف شكري فرحات، 2005،معجم الطلاب عـربي- عـربي، مراجعـة إميـل بديع، الطبعة السابعة، دار الكتب العلمية. بيروت لبنان.

المراجع الأجنبية

89-Gérard Scallon ; L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, 2004.

90-Jacques Grégoire ; Evaluer les apprentissages, 2ème Edition 1999.

91-Cardinet, Jean, Evaluation scolaire et mesure.De Boeck –Wesmael, Belgique 2^{0}ed.4° tirage.1992.

92-De landsheere (G) Dict.de l'évaluation et de la recherche en éducation. Éd.PUF.Paris.

93-Louis Vandervelde: aider à devenir, pourquoi et comment l'école ? Pour quels aspects de l'éducation ? Fernand Nathan, Paris, ed.labord.Bruxelles..1982.

94-Charles Delorme. L'évaluation en question.Ed.Es.F.Paris.2^{eme} ed.1987.

95-Charles hadj: L'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils. Op.cit.

96- André Guillet « Développer les compétences ».E.S.F éditeurs Paris 2ère édition.

97- Rapport de recherche- Isabelle couture, sur l'intégration des apprentissages, Cegep de Chicoutimiet Spécial Epreuve Synthèse, 1997 V5, NO 5.

98- Françoise Raynal et Alain: Pédagogie, Dictionnaire des concepts clés 1997.

99- GILLET.P: « L'utilisation des objectifs en formation, contexte et évaluation » Education permanent, Nr 85, octobre 1986.

100- Henri Piéron: Vocabulaire de la psychologie.

101- Legendre R: Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris: Larousse, 1988.

102- Le Boterf, G (1994). De la compétence: Essai sur un attracteur étrange. Paris: Edition d'organisation.

103- M.EMERIT, L'état intellectuel et moral en Algérie en 1830, in revue internationale de l'enseignement, Juillet-Septembre, 1955.

104- Mérieux. PH, L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école ? Paris 1993.

105- Oxford advancedlearner'sDictionary, Oxford universitypress, 2000; 7-Ibid.

106-Paul Inchaups: L'expérience québécoise de la referme du curriculum d'étude, in Actes de colloque sur les compétences et les savoirs, organisé par le ministère de l'éducation nationale du 27 au 29 Octobre 2001, Alger 2002.

107-Perrennoud , Philippe: Construire des compétences dés l'école, Edition ESF, 1998.

108-Perrenoud, Philippe: Des nouvelles compétences pour enseigner, ESF Editeur, Paris, 1999.

109-Porti, A, L'encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation.2000.

110-Paul Robert:Le petit Robert, Paris, éd, 1992.

111-Paul Folquè, Dictionnaire de longue pédagogique.

112-Renald Doron et F. l'arol «dictionnaire de psycologie » Larousse. Paris Montréal1998.

113-Touzin, élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignant par compétence. Entreprise GTY, 1994, chap.12.

114-VINCK Dominique, mutations des sciences de l'industrie et de l'enseignement, Presse universitaire. Paris, 2000.

115- Barbier, j-M (dir).(1996) Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris, Nathan.

الفهرس

الموضوع	رقم الصفحة
تقديم الكتاب	9
الفصل الأول: المنهاج التربوي ومقاربات تصميمه	17
1.مفهوم المنهاج	19
1.1..المفهوم التقليدي للمنهج التربوي	20
2.1.المفهوم الحديث للمنهج التربوي	21
3.1. تعاريف معاصرة للمنهج التربوي	22
أ. المنهج كمجموعة من الخبرات المتكاملة	22
ب. المنهج كمنظومة	22
2.ماهية تخطيط المناهج الدراسية	24
3.مقاربات تصميم المناهج الدراسية	25
3-1. المقاربة بالمحتوى	25
3-2. المقاربة بالأهداف	26
3-3. المقاربة بالكفاءات	28
الفصل الثاني: أسس ومبادئ ومراحل بناء المناهج	33
1.أسس بناء المنهج التربوي	35
1.1.الأسس الفلسفية	35
2.1.الأسس الاجتماعية الثقافية	38
3.1. الأسس التربوية النفسية	42

2.المبادئ العامة لبناء المناهج	44
1.2.الارتباط بالواقع	44
2.2. إشباع حاجات المتعلمين الحقيقية	45
3.2. الملاءمة لمستويات المتعلمين	45
4.2.التنظيم	46
5.2. تعدد البدائل وحرية الاختيار	46
3.مراحل بناء المناهج	47
1.3.مرحلة دراسة الاحتياجات وتحليلها	47
2.3. مرحلة تحديد مواصفات العمل ومتطلباته	48
3.3. مرحلة تحديد الهيكل العام للتخصصات أو المحتويات	48
4.3. مرحلة تحديد الأهداف وأساليب التقويم	48
5.3.مرحلة إنجاز تفاصيل المواد الدراسية	48
6.3. مرحلة التطبيق التجريبي للمناهج	49
7.3. مرحلة التنفيذ والتعميم	49
8.3. مرحلة التقويم والضبط	49
الفصل الثالث: مكونات المنهاج التربوي	51
1. الأهداف التربوية	53
2. المحتوى	56

3. طرق التدريس واستراتيجياته	59
أ. طرق التدريس	60
*طريقة المحاضرة	60
*طريقة المناقشة	63
ب. استراتيجيات التدريس	66
*استراتيجية حل المشكلات	66
*استراتيجية العصف الذهني	75
*استراتيجية الخرائط المفاهيمية	78
* استراتيجية التعلم التعاوني	87
4. الوسائل التعليمية	88
*الكتاب المدرسي	88
5.التقويم التربوي	91
الفصل الرابع: التقويم التربوي	93
1.تعريف التقويم	95
2.أهمية التقويم	97
3.أنواع التقويم	97
4.علاقة التقويم بعناصر المنهج	100
5.نماذج لعمليات تقويم عناصر المنهج	101
1.5.تقويم الأهداف	101
2.5.تقويم محتوى المقرر	102

3.5.تقويم أساليب التدريس	104
4.5.تقويم الوسائل التعليمية	105
الفصل الخامس: بعض أنواع المناهج	107
1. المنهج التقليدي	109
1.1.منهج المواد المنفصلة	109
2.1.منهج المواد المترابطة	112
3.1.المنهج المحوري	112
2. منهج النشاط	118
1.2.منهج النشاط القائم على ميول المتعلمين وحاجاتهم	118
2.2.منهج النشاط القائم حول مواقف الحياة الاجتماعية	119
3. المنهج التكاملي الترابطي	120
1.3.مفهوم التكامل	120
2.3.أهمية التكامل	128
3.3.أهداف التدريس بالأسلوب التكاملي	138
4.3.خصائص المنهج المتكامل	139
أ. الهدف من تنظيم المنهج المتكامل	145
✓ أبعاد أسلوب التكامل	146
✓ مداخل أسلوب التكامل	147

- ✓ شروط ينبغي مراعاتها عند تخطيط المنهج وبنائه بالأسلوب التكاملي 147
- ✓ خطوات تخطيط المنهج التكاملي وتنفيذه 147
- ✓ محاور المناهج التكاملية 148
- ✓ الإطار الزماني لتنفيذ المناهج التكاملية 149

ب. دور المنهج الترابطي التكاملي في تقويم وتقييم المردود التعليمي في ضوء المقاربة بالكفاءات 151

ت. أسس منهج التكامل 160

ث. الملاحظات والسلبيات في المنهج التكاملي 163

نموذج تطبيقي في تصميم المناهج 165

قائمة المصادر والمراجع 179