

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/337389504>

كتاب أساسيات المناهج 2019

Book · November 2019

CITATIONS

0

READS

3,270

1 author:



[Profkhalel Khamis Elserr](#)

Al-Aqsa University

16 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



[View project](#) فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل محتوى مادة الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة

أساسيات المناهج التعليمية

الأستاذ الدكتور
خالد خميس السر
أستاذ المناهج وطرق التدريس
جامعة الأقصى
غزة - فلسطين

2018

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف

2019م/1440هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

التقديم لمساق أساسيات المناهج

نحمد الله حمداً كثيراً مباركاً، ونصلي ونسلم ونبارك على الهادي المعلم، الرسول الأمين، معلم الناس الخير. وبعد،

تعد عملية إعداد المعلم مطلباً تربوياً، ووطنياً، وقومياً؛ لأنها تتعلق بتكوين قائد تربوي، مسؤول عن تربية الأجيال. ولأجل ذلك اهتمت الجامعات، عالمياً، بأن تكون كليات التربية ومعاهد المعلمين إحدى المكونات الرئيسة من مكوناتها. وتمثل برامج إعداد المعلم مهماً من أركان برامج كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين على مستوى العالم، حيث تقع عملية الإعداد فيها ضمن ثلاثة محاور، الأول: محور الإعداد الثقافي العام، الذي يزود الطالب المعلم بإطار ثقافي، يمكنه من القيام بدوره كقائد تربوي، مؤثر في مجتمعه، وذلك من خلال تزويده بمساقات تتعلق بخصائص مجتمعه، وتاريخه، وتطلعاته، ومشكلاته، وقضاياها المختلفة، ومساقات أخرى تتعلق بإتقان لغته القومية، ولغة أخرى، ومساقات أخرى تتعلق بالحضارة الإنسانية، والمهارات الحياتية. والمحور الثاني، هو: محور الإعداد التخصصي، ويشمل مساقات في مجال تخصص معلم المستقبل، حيث يتزود في هذا المحور بمعرفة أعمق، وفهم أوسع حول مختلف مجالات التخصص. أما المحور الثالث من محاور الإعداد، فهو محور الإعداد التربوي، ويشمل مساقات تربوية ضمن دوائر ثلاث: الدائرة الأولى: دائرة علم النفس، وتشمل جانبين: الخصائص النمائية للطلبة، وطبيعة عملية التعلم وكيفية تحقيقها، وتطبيقاتها التربوية. والدائرة الثانية: دائرة أساسيات التربية، وتشمل مساقات مبادئ التربية وتأصيلها، وأسسها الفلسفية والاجتماعية، وقضاياها المختلفة وعلاقتها بالمجتمع. أما الدائرة الثالثة، فتشمل مساقات أساسيات المناهج، واستراتيجيات التدريس العامة والتخصصية. ويقع مساق أساسيات المناهج ضمن هذه الدائرة.

ويُعد مساق أساسيات المناهج من المساقات المهمة ضمن برنامج إعداد المعلم، وذلك لعدة أسباب، أولاً: لأنه يزوده بمجال معرفي تربوي يتعلق مباشرة بمهمته التعليمية وأدواره التربوية؛ حيث يزوده هذا المساق بفهم معاصر لمفهوم المنهج، من خلال معرفة تطور هذا المفهوم. ويسهم هذا الفهم المعاصر لمفهوم المنهج المدرسي في تجويد الأداء التدريسي للمعلم، كما إن معرفة المعلم بعملية هندسة المنهج وبنائه وتطويره، وتقويمه، تمكنه من المساهمة الفعالة في تطوير المناهج المدرسية. كذلك فإن مساق أساسيات المناهج يزود معلم المستقبل بمجال تربوي جديد، يعمقه فهمه، ويوسع أفقه، ويطوّر ثقافته، بما يطور شخصيته، وينميها. لأجل ذلك كله كان تدريس هذا المساق، باعتباره مساقاً ضرورياً، يعالج موضوعات المناهج، وقضاياها، وعملياتها، ومضامينها، بمستوى الحد الأدنى المطلوب للطالب المعلم.

ويهدف تدريس المساق إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- استيعاب بعض المفاهيم الأساسية للمنهج المدرسي، وينبثق عنه الأهداف الآتية:
 - 1-1 تعريف مفهوم المنهج في التصور التقليدي.
 - 1-2 تعريف مفهوم المنهج في التصور الحديث.
 - 1-3 المقارنة بين هذين المفهومين، من حيث نظرتهما نحو المعلم والمتعلم، والمادة الدراسية وطرق التدريس وأساليب التقويم.
 - 1-4 تعريف المنهج الرسمي والفعلي والخفي والصفري.
 - 1-5 استيعاب مفهوم المنهج في التصور الإسلامي.
- 2- فهم تأثير أسس المنهج الفلسفية والمعرفية والنفسية والاجتماعية على طبيعة المنهج.
- 3- إدراك الرؤية الإسلامية لأسس المنهج.
- 4- بناء تصور نظري واضح لعناصر المنهج والعمليات المتعلقة بها، وينبثق عنه الأهداف الآتية:

- 4-1 تصنيف الأهداف.
- 4-2 تحديد مصادر اشتقاق غايات التربية.
- 4-3 تصنيف الأهداف وفقاً لمجالات الخبرة.
- 4-4 تحديد معايير اختيار المحتوى المعرفي للمنهج وتنظيمه.
- 4-5 تصنيف أنشطة التعلم وطرق التدريس.
- 4-6 تحديد معايير اختيار أنشطة التعلم وطرق التدريس وتنظيمها.
- 5-5 تكوين فكرة واضحة عن بعض تنظيمات المنهج الأساسية (التنظيمات المعرفية، منهج النشاط، منهج المحور) من حيث:
 - 5-1 تعريف مفهوم كل تنظيم.
 - 5-2 تحديد مبدأ كل تنظيم ومحور التركيز فيه.
 - 5-3 تمييز خصائص (مميزات وعيوب) كل تنظيم.
- 6-6 تكوين فكرة مختصرة عن عمليات بناء المنهج وتطويره وتقويمه، وينبثق عنه الأهداف الآتية:
 - 6-1 تعريف بناء المنهج وتطويره.
 - 6-2 معرفة خصائص التطوير الجيد.
 - 6-3 تحديد مراحل تطوير المنهج وخطواته.
 - 6-4 فهم بعض التوجهات الحديثة في تطوير المناهج.
 - 6-5 تعريف مفهوم تقويم المنهج.
 - 6-6 التمييز بين أنواع التقويم.
 - 6-7 تحديد خصائص التقويم الجيد.
 - 6-8 فهم وظائف التقويم.
- 7-7 تنمية القدرة على التحليل الناقد للمناهج الدراسية.
- 8-8 بناء مخططات مفاهيمية لمنظومة المنهج المدرسي، وعناصره وعملياته.

- 9- معرفة وفهم الإطار المرجعي للمناهج الوطنية الفلسطينية.
 - 10- بناء اتجاهات إيجابية نحو دور المعلم في العملية التعليمية ودوره في بناء المنهج وتطويره وتقويمه.
 - 11- تبني الدعوة إلى ضرورة أسلمة المناهج المدرسية.
 - 12- إدراك عظمة الإسلام في نظريته التربوية المتوازنة والشاملة والمتكاملة للمنهج المدرسي.
 - 13- الاعتقاد بأهمية تطوير المناهج المدرسية لتتوافق مع التصور الإسلامي للمنهج.
 - 14- المشاركة في النقاش الصفّي والأنشطة المرافقة للمساق.
- ويتناول المساق تطور مفهوم المنهج، ومفهوم المنهج في التصور الإسلامي، وبعض المفاهيم ذات الصلة، كمفاهيم المنهج الرسمي والفعلي، والمنهج الخفي، والصفري، ويعالج كذلك أسس المنهج الأربعة (الأساس الفلسفي، والأساس الاجتماعي الثقافي، والأساس المعرفي، والأساس النفسي)، حيث يعالج عدة موضوعات مهمة ذات صلة بهذه الأسس: المنهج والخبرة، المنهج والثقافة، المنهج والنمو، المنهج والتفكير، المنهج ونظرية الذكاءات المتعددة. ثم تناول عناصر المنهج: الأهداف من حيث مفهومها وأنواعها ومصادر اشتقاقها وتصنيفها كمجالات عامة، ثم محتوى المنهج من حيث اختياره وتنظيمه، حيث عالج معايير هاتين العمليتين، وأنواع التنظيمات: المنطقي والسيكولوجي، والتنظيم الأفقي والرأسي. ثم عالج المساق نشاطات التعلم من حيث أغراضها وأنواعها ومعاييرها. ثم تناول تنظيمات المناهج المشهورة: التنظيمات المعرفية، ومنهج النشاط والمشروعات، والمنهج المحوري، والمنهج التكنولوجي، والمنهج الأخلاقي، والمنهج الاتصالي التفاعلي الإنساني، والمنهج العالمي. وأخيراً عالج المساق تقويم المنهج ذاته، من حيث مفهومه، وأنواعه وأغراضه، ومواصفاته، وعالج كذلك عملية تطوير المنهج من حيث المفهوم والأسس والمراحل والخطوات.

التقديم للكتاب

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله الهادي الأمين، وعلى آله وصحبه، ومن سار على هديه إلى يوم الدين. وبعد،
تمثل التربية ضرورة اجتماعية، ومهمة أساسية من مهمات المجتمع للحفاظ على استقراره وتقدمه وتطوره. ويعتبر المنهج أداة التربية ووسيلة المدرسة لتربية الناشئة؛ فهو مضمون ومحتوى التربية وأداتها لتحقيق الأهداف التربوية؛ لذلك فإن المنهج يمثل ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية. ولما كان للمنهج هذا الدور المحوري في العملية التربوية، فقد كان محل دراسة ونقاش، وكان نتاج ذلك تطور مفهوم المنهج ونظرياته. وقد كان ثمرة جهود المفكرين التربويين ومداولاتهم حول قضايا المنهج وجود فرع من فروع المعرفة سُمي بعلم المناهج.

ويعتبر علم المناهج من الموضوعات الأساسية في برامج تكوين المعلم، ويعد أحد مكونات الإعداد التربوي للمعلم في كليات العلوم التربوية في الجامعات العالمية والمحلية. ويكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة، حيث يزود الدارس بإطار معرفي تربوي، يوجه ممارساته التدريسية، وفي نفس الوقت يزوده بإطار ثقافي يساعده على المشاركة بفاعلية في مجتمعه المهني، والمشاركة بإيجابية حيثما يطلب منه، سواء على مستوى المشاركة في المؤتمرات والندوات التربوية، أو المشاركة في عمليات بناء المناهج وتطويرها وتقويمها.

وتكمن أهمية دراسة موضوع المناهج للمعلم للدور الفاعل له في مجال تخطيط المنهج، وبناءه وتطويره، وتنفيذه، وتقويمه. وما لم يكن المعلم على وعي بمعنى المنهج، وعناصره، وطبيعة العلاقات بينها، وأسسها، وعملياته، فإنه لن يستطيع القيام بهذا الدور بفاعلية وكفاءة.

في هذا السياق يأتي هذا الكتاب ليقدم للدارس تصوراً واضحاً حول المفاهيم الأساسية لموضوع المناهج، وقد حرص المؤلف أن يقدم موضوعات الكتاب بوضوح، دون تفصيل ممل أو إيجاز مخل.

ويقع الكتاب في عشرة فصول، هي عناصر خطة مساق أساسيات المناهج المقرر على طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى، حيث عالج في الفصل الأول تطور مفهوم المنهج، مستعرضاً التصورات المختلفة له، وختمه بمفهوم المنهج في التصور الإسلامي. وتناول الفصل الثاني أسس المنهج: الفلسفي، والاجتماعي، والنفسي، والمعرفي، وعرج على التصور الإسلامي لكل أساس، وفي الفصل الثالث تناول الأهداف التربوية، أما الفصل الرابع فقد تناول محتوى المنهج، وتناول الفصل الخامس الأنشطة التعليمية، ثم تناول الفصل السادس تقييم المنهج، وتناول الفصل السابع عملية بناء المنهج وتطويره. وعالج الفصل الثامن تنظيم منهج الخبرة (النشاط)، ثم عالج الفصل التاسع تنظيم المنهج المحوري. وقدم الفصل العاشر وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية الفلسطينية.

ويشمل الكتاب مجموعة من الأنشطة الإضافية، والمصادر الإلكترونية لتثري معرفة الطالب المعلم حول موضوعات المناهج المدرسية. والله أسأل أن أكون قد وفقت في معالجة هذه الموضوعات، وأسأله تعالى أن ينفع به كل من اطلع عليه.

والله ولي التوفيق والقادر عليه

المؤلف

أ. د. خالد خميس السر

الفهرس

الصفحة	الموضوع
1	التقديم لمساق أساسيات المناهج
5	التقديم للكتاب
7	الفهرس
12	الفصل الأول: تطور مفهوم المنهج
15	عوامل أثرت على تطور مفهوم المنهج
18	المفهوم التقليدي للمنهج
21	تحسينات طرأت على منهج المواد الدراسية
24	المنهج في المفهوم الحديث
29	المنهج كنظام
34	المنهج الرسمي
35	المنهج الفعلي
35	المنهج الخفي
36	المنهج الصفري
38	مفهوم المنهج في التصور الإسلامي
45	ملخص الفصل الأول
43	أسئلة للتقويم الذاتي
46	الفصل الثاني: أسس المنهج
48	الأساس الفلسفي للمنهج
52	الأساس الفلسفي للمنهج من منظور إسلامي

تابع - الفهرس

الصفحة	الموضوع
55	الأساس الثقافي الاجتماعي
58	الأساس الثقافي الاجتماعي من منظور إسلامي
62	الأساس النفسي
62	أولاً: المناهج المدرسي ومبادئ النمو
64	ثانياً: المناهج وحاجات المتعلمين
66	ثالثاً: المناهج ومطالب النمو
69	رابعاً: المناهج وميول المتعلمين
71	خامساً: المنهج ونظريات التعلم المعرفية
71	نظرية بياجيه والمنهج
72	نظرية برونر والمنهج
74	نظرية أوزوبل والمنهج
76	سادساً: المنهج ونظرية الذكاءات المتعددة
78	الأساس النفسي للمنهج من منظور إسلامي
81	الأساس المعرفي للمنهج
84	الأساس المعرفي للمنهج من منظور إسلامي
88	ملخص الفصل الثاني
89	أسئلة للتقويم الذاتي
92	الفصل الثالث : الأهداف التربوية
96	تصنيف الأهداف التربوية
105	مصادر اشتقاق غايات التربية

تابع - الفهرس

الصفحة	الموضوع
114	الأهداف في التربية الإسلامية
117	ملخص الفصل الثالث
118	أسئلة للتقويم الذاتي
120	الفصل الرابع : محتوى المنهج
123	المناهج والخبرة المربية
126	أولاً: اختيار المحتوى المعرفي
129	معايير اختيار المحتوى
131	ثانياً : تنظيم المحتوى المعرفي
132	البعد الأفقي والبعد الرأسي لتنظيم المحتوى
133	صيغ بناء المحتوى
135	الاتجاه المنطقي والاتجاه السيكلوجي لتنظيم المحتوى.
137	معايير تنظيم محتوى المنهج
138	خبرات المحتوى
142	ملخص الفصل الرابع
144	أسئلة للتقويم الذاتي
147	الفصل الخامس: أنشطة التعلم والتعليم
149	أنشطة وخبرات التعلم
149	الأهداف الأساسية لأنشطة التعلم والتعليم
150	معايير اختيار الأنشطة
151	معايير تنظيم الأنشطة

تابع - الفهرس

الصفحة	الموضوع
152	تصنيف أنشطة التعلم والتعليم
156	ملخص الفصل الخامس
157	أسئلة للتقويم الذاتي
159	الفصل السادس: تقويم المنهج
161	القياس والتقويم التربوي
162	تقويم المنهج وناتج المنهج
163	تقويم المنهج الرسمي والمنهج الفعلي
164	الوظائف الأساسية لتقويم المنهج
165	أنواع تقويم المنهج
167	خصائص تقويم المنهج
168	الاتجاهات المعاصرة لإجراء تقويم المنهج
170	ملخص الفصل السادس
171	أسئلة للتقويم الذاتي
173	الفصل السابع: بناء المنهج وتطويره
176	هندسة المنهج
177	مفهوم بناء المنهج وتطويره
180	أسس عملية تطوير المنهج
181	مراحل تطوير المنهج
188	مفاهيم ذات صلة بتطوير المنهج
190	اتجاهات معاصرة في تطوير المنهج

تابع - الفهرس

الصفحة	الموضوع
190	تطوير مناهج بهدف تنمية مهارات التفكير
192	تطوير مناهج تتمركز حول المتعلم
193	تطوير مناهج تستند إلى التربية الفارقة
194	تطوير مناهج تستند إلى مبادئ الوسطية والتوازن
196	ملخص الفصل السابع
197	أسئلة للتقويم الذاتي
199	الفصل الثامن: منهج النشاط (منهج الخبرة)
201	تجارب لمنهج النشاط
203	خصائص منهج النشاط
205	منهج المشروعات
206	خطوات بناء المشروع
207	تنظيم اليوم الدراسي في منهج المشروع
209	ملخص الفصل الثامن
211	أسئلة للتقويم الذاتي
212	الفصل التاسع: المنهج المحوري
213	مفهوم المنهج المحوري
214	تخطيط مجالات الدراسة في المنهج المحوري
215	معايير اختيار مجال الدراسة
216	تنظيم اليوم الدراسي
217	خطوات التعلم في المنهج المحوري

تابع - الفهرس

الصفحة	الموضوع
219	دور المعلم في المنهج المحوري
220	مميزات المنهج المحوري
221	النقد الموجه إلى المنهج المحوري
221	مثال تطبيقي على المنهج المحوري
224	ملخص الفصل التاسع
226	أسئلة للتقويم الذاتي
227	الفصل العاشر
248	قائمة المراجع

فهرس الأشكال والمخططات

الصفحة	الموضوع
30	شكل (1): مخطط مفاهيمي لتصورات المناهج
35	شكل (2): مخطط مفاهيمي لمنظومة المنهج
39	شكل (3): مخطط مفاهيمي لمفاهيم ذات صلة بمفهوم المنهج
42	شكل (4): مكونات تعريف المنهج في التصور الإسلامي
101	شكل (5): مستويات الأهداف
105	شكل (6): مخطط لتصنيف الأهداف التربوية
107	شكل (7): مخطط يبين مراحل اشتقاق الأهداف
108	شكل (8): مصادر اشتقاق الغايات
116	شكل (9): مخطط مفاهيمي يبين مصادر اشتقاق الغايات
	شكل (10): رسم توضيحي يبين دوري البناء والتطوير في صناعة المنهج
180	
219	شكل (11): يوضح جزأي البرنامج المحوري

الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج

محتويات الفصل:

يتناول هذا الفصل الموضوعات الآتية:

- 1- العوامل التي أدت إلى تطور مفهوم المنهج المدرسي
- 2- تطور مفهوم المنهج (تصورات مختلفة للمنهج):
 - المفهوم التقليدي: المنهج كمجموعة من المواد الدراسية المنفصلة.
 - تحسينات طرأت على منهج المواد الدراسية المنفصلة.
 - المفهوم الحديث: المنهج كخبرة تعليمية موجهة.
- 3- مفاهيم ذات صلة بالمنهج: المنهج الرسمي والمنهج الفعلي، المنهج الخفي والمنهج الصوري.
- 4- مفهوم المنهج في التصور الإسلامي.

أهداف الفصل:

- عزيزي القارئ، بعد دراستك لهذا الفصل عليك أن تكون قادرًا على أن:
- 1- تحدد العوامل التي أثرت على تطور مفهوم المنهج المدرسي.
 - 2- تُعرّف مفهوم المنهج التقليدي.
 - 3- تُعرّف مفهوم المنهج في التصور الحديث.
 - 4- تقارن بين مفهومي المنهج "التقليدي والحديث" من حيث نظرة كل منهما لعناصر العملية التعليمية.
 - 5- تفرق بين بعض مفاهيم المنهج: المنهج الرسمي، المنهج الفعلي، المنهج الخفي، المنهج الصوري.
 - 6- تُعرّف مفهوم المنهج المدرسي في التصور الإسلامي.

- 7- تحدد سمات المنهج في التصور الإسلامي.
- 8- تبدي اتجاهات إيجابية نحو تبني المفهوم الحديث للمنهج المدرسي.
- 9- تعتقد بأهمية تطوير فهم سليم للمنهج المدرسي.
- 10- تتأكد من عظمة الإسلام في نظرتة المتوازنة للمنهج المدرسي.
- 11- تتبنى اتجاهات إيجابية نحو تطوير مفهوم صحيح للمنهج في ضوء التصور الإسلامي.

مراجع إضافية:

- 1- سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (1991). المنهج التعليمي الفعال. ط1. عمان-الأردن: دار عمار.
- 2- لبيب، رشدي، ومينا، فايز مراد. (1993). المنهج منظومة لمحتوى التعليم. ط2. القاهرة-مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 3- مصطفى، صلاح عبد الحميد. (2000). المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها. الرياض-المملكة العربية السعودية: دار المريخ.
- 4- الوكيل، حلمي، والمفتي، محمد. (2014). أسس بناء المناهج وتنظيمها. عمان-الأردن: دار المسيرة. ط7.

الوسائط المساعدة:

1. <http://www.slideshare.net/MagdyAly1/ss-15444247>
2. <http://www.youtube.com/watch?v=ZINZ-Qj3AHk>
3. <http://www.youtube.com/watch?v=oBq0nGTRy2s>
4. http://www.youtube.com/watch?v=YrTi_vfbqz8
5. <http://www.youtube.com/watch?v=Kifrrj7SnFE>

مقدمة

يعتبر علم المناهج، كميدان من ميادين المعرفة، حديثاً نسبياً، رغم أن مصطلح "المنهج" ورد ذكره قديماً في كتابات بعض الفلاسفة ورجال التربية، وقد ورد ذكر المصطلح في القرآن الكريم، حيث يقول الله عز وجل: "وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ" (المائدة: 48)؛ إلا أن الدراسة المتخصصة في المناهج كانت في القرن العشرين.

ولقد ارتبط تطور مفهوم المنهج بتطور مفهوم التربية، وتطور أغراضها، وارتبط تطور مفهوم التربية بتطور المجتمعات وتقدمها. ففي حين كانت التربية تهتم بجانب واحد من جوانب النمو عند المتعلم، وهو جانب النمو العقلي، وكانت أهدافها تتمحور حول إكساب المتعلمين مجموعة من المعارف الأساسية، فقد كان المنهج التعليمي ينظر إليه على أنه مجموعة المقررات أو المواد الدراسية التي تقررها المدرسة على طلابها. ومع تطور المجتمعات تغيرت النظرة إلى التربية، فمع دخول المجتمعات القرن العشرين ظهرت التربية التقدمية، والتي حوّلت الاهتمام نحو المتعلم باعتباره المستهدف من عملية التربية، وظهرت مناهج تهتم بميول المتعلمين، وحاجاتهم، ومطالب نموهم، فأصبح المحور الرئيس للمنهج المتعلم بدلاً من المادة الدراسية. ومع تسارع التطورات التكنولوجية، والسبق الروسي في مجال الفضاء (1957م)، ظهرت دعوات في أمريكا للاهتمام بتخريج القيادات العلمية المبتكرة، وبرز اتجاه في المناهج نحو الاهتمام بالمعرفة المنظمة القائمة على البحث المنظم والاستقصاء. ومع تسارع التطورات في المفاهيم التربوية والاجتماعية، والتطورات المعرفية والتكنولوجية الهائلة، وفي ظل ثورة

المعلوماتية والاتصالات ظهرت دعوات إلى مناهج تتمحور حول حل المشكلات، وتقوم على تطبيقات المعرفة في مجالات الحياة والعلوم الأخرى، كما ظهرت دعوات لتكامل المناهج الدراسية وترابطها.

عوامل أثرت على تطور مفهوم المنهج:

لقد تأثر تطور مفهوم المنهج بعدة عوامل منها: التطور المعرفي، والتطور التكنولوجي، والفلسفة السائدة في المجتمع، والحاجات القومية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، والتطور في المفاهيم والنظريات النفسية والتربوية المتعلقة بطبيعة الإنسان وأساليب تعليمه وتعلمه، والتطور في المفاهيم الاجتماعية والتربوية، وجهود الباحثين في علم المناهج. وتلك العوامل لا تعمل منفصلاً بعضها عن بعض بل أنها تتفاعل معاً تفاعلاً عضوياً مستمراً. وفيما يلي نبذة موجزة عن كيفية تأثير بعض هذه العوامل على تطور مفهوم المنهج:

1- التطور المعرفي "الانفجار المعرفي":

ففي حين كانت مجالات المعرفة محدودة، وكانت مصادرها محدودة كذلك، كان بالإمكان وضع هذه المجالات في صورة تنظيمات معرفية منفصلة، سميت مواداً دراسية، مثلت المنهج المدرسي، حيث كان لكل مادة كتابها ومدرسها وحصتها. وسمي المنهج في هذه الحالة: منهج المواد الدراسية المنفصلة. ومع التطور الكبير في المعرفة ومجالاتها، فرضت ضغوط عديدة على المنهج، حيث أصبحت عملية اختيار محتوى المنهج المعرفي تفرض نفسها على مخططي المنهج، وأصبح من الضروري أن يتم تحديد أي المعارف أكثر أهمية، والمعايير المضبوطة لعملية الاختيار. ومع تعدد مصادر المعرفة ومجالاتها، ظهرت اتجاهات تدعو إلى التركيز على كيفية الحصول على المعرفة، وتنمية الذهن للتعامل معها، والبحث في العلاقات الممكنة بين مجالات المعرفة. واتجهت أهداف المناهج نحو حل المشكلات، واكتساب مهارات حياتية، مثل اتخاذ القرار، والعمل التعاوني، والاستقصاء التعاوني.

2- التطور التكنولوجي:

لقد كان للتطورات التكنولوجية الهائلة التي حدثت في القرن العشرين، وتعاضمت في القرن الحادي والعشرين، بالغ الأثر على تطور مفهوم المنهج. فقد كان لتطور تكنولوجيا الحاسوب والوسائط المتعددة، وثورة الاتصالات، ووسائل الاتصال التفاعلي، وتقنيات التعليم المتنوعة أثر في ظهور تصورات جديدة حول مفهوم المنهج، منها: مناهج التعليم المبرمج، والبرامج التعليمية المحوسبة، وظهر مفهوم المنهج التكنولوجي، وهو المنهج الذي يتم فيه توظيف مظاهر التكنولوجيا وأدواتها في كل عمليات المنهج المدرسي، سواء في عمليات البناء والتطوير، أو التجريب والتففيذ، أو التقويم والتحسين والإثراء والتطوير.

3- التطور في المفاهيم الاجتماعية والتربوية:

لقد كان لتطور بعض المفاهيم مثل مفاهيم الديمقراطية، وتكافؤ الفرص، أثر على وجود مناهج التعليم الفردي والتعلم الذاتي. كما أثر التطور في نظرية الاتصال، والتربية الاتصالية على ظهور مفهوم المنهج الاتصالي، الذي يقوم على تحقيق نظرية الاتصال والتواصل في العملية التعليمية، باعتبارها عملية تواصل إنساني متبادل بين المعلم والمتعلم، رسالتها المادة التعليمية. كما أثر ظهور فكر التربية الأخلاقية على ظهور المنهج الأخلاقي، الذي يجعل الأخلاق مرتكزاً للمنهج المدرسي. غير أنه يجب الحذر من تناول هذه الأخلاق بعيداً عن بعدها الديني، المتعلق بمفاهيم الرقابة الذاتية، واستحضار رقابة الله عز وجل، رجاء في ثوابه، وخوفاً من عقابه. ولما ظهرت فكرة العولمة، التي بدأت في المجال الاقتصادي، ثم غزت المجالات الثقافية والتربوية، ظهر مفهوم جديد هو المنهج العالمي "Globalization Curriculum"، الذي يقوم على جعل المنهج عالمياً، بحيث يتم توحيد مجالاته وموضوعاته عالمياً. والسؤال هنا هل يمكن تحقيق ذلك في ظل اختلاف الفلسفات، والأهداف، والمتطلبات، والمشكلات لكل مجتمع؟!

4- التطور في العلوم التربوية والنفسية:

إن التطورات في النظريات التربوية والنفسية التي تفسر عملية التعلم والتعليم، والتي تبحث في خصائص المتعلمين وقدراتهم، والأدوار المنوطة بالمتعلم والمعلم، كل ذلك أثر في النظرة إلى المنهج. فكانت البداية منهج المواد الدراسية المنفصلة، الذي يجعل المعرفة هي محور ارتكاز المنهج. ليتطور، مع تطور مفاهيم ديمقراطية التربية، إلى منهج الخبرة والنشاط، الذي يجعل محور ارتكاز المنهج المتعلم، حيث يتركز المنهج حول نشاطات يختارها المتعلمون، ويخططون لها، وينفذونها بإشراف المعلم، ويقومون ما تعلموه من خبرات. ثم جاءت فكرة المنهج المحوري الذي تكوّن من مجالات معرفية، ارتبط كل مجال بمشكلة من مشكلات اجتماعية تهم المتعلمين.

5- ظهور نخبة من التربويين الذين كرسوا جهودهم لخدمة المناهج وتطويرها:

فقد قدم هؤلاء التربويون نظريات ونماذج عديدة للمنهج ساهمت في تطور مفهوم المنهج، واختلفت تصوراتهم نتيجة اختلاف منطلقاتهم الفكرية والمعرفية والفلسفية.

6- كثرة البحوث والدراسات التربوية وتقدمها.

لقد كان لنتائج البحوث التربوية في مجال المناهج والتدريس أثر على تطور علم المناهج، وتطور مفاهيمه. فقد كان لنتائج هذه البحوث أثر حقيقي على تطور المعرفة التربوية في النظرة للمنهج المدرسي، وتأثيراته على مختلف عناصر العملية التعليمية.

نتيجة لهذه العوامل وغيرها تطور مفهوم المنهج، وتفاوتت نظرات التربويين والمختصين في علم المناهج نحو هذا المفهوم. ويعود هذا التباين في وجهات نظر التربويين إلى اختلاف خلفياتهم المعرفية، واختلاف خبراتهم وتنوعها، وتأثير تخصصاتهم في ميادين المعرفة المختلفة، وكذلك مطالب المجتمع المتغيرة والمتجددة. ونتيجة لذلك كثرت الدراسات، وتعددت المؤلفات التي تناولت مفهوم المنهج بالبحث والدراسة؛ حتى وجدنا تصورات مختلفة وتعريفات متعددة لهذا المفهوم.

نشاط (1)

- أ. ابحث في الأدب التربوي وعرف المفاهيم التالية: المنهج التكنولوجي، التعليم المبرمج، التعلم الذاتي، التعليم الفردي، العولمة، المنهج العالمي، المنهج الاتصالي، المنهج الأخلاقي.
- ب. ناقش فكرة المنهج العالمي، وهل تقبلها أم ترفضها، برر وجهة نظرك.
- ج. ما رأيك في قول البعض باستبدال التربية الأخلاقية بدلاً من التربية الإسلامية، بدعوى أن التربية الأخلاقية تناسب جميع الطوائف الدينية، وما الخطورة في هذه الدعوة.

المفهوم التقليدي للمنهج (منهج المواد الدراسية المنفصلة):

- لقد كان معظم المربين حتى السنوات الأولى من القرن العشرين ينظرون إلى المنهج على أنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، وهذه النظرة للمنهج تضع المعرفة في بؤرة الاهتمام. وقد أمكن للمربين والمفكرين عبر الأجيال أن يقسموا حصيلة المعرفة إلى أقسام وتنظيمات معرفية منفصلة، سميت مواداً دراسية Subjects، وبذلك تكون المنهج من مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة (عميرة، 1991، 30).
- ومن التعريفات التي ذكرت في هذا المجال (مصطفى، 2000، 14):
- "المنهج مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية".
 - "مجموع الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة في صف دراسي معين".
 - "المنهج مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة أو مرحلة من مراحل الدراسة".

ويعرف المؤلف منهج المواد الدراسية المنفصلة بأنه مجموعة المقررات التي يتناول كل مقرر منها موضوعاً معرفياً في نطاق تخصص واحد، يتحدد بمجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والأفكار المقررة على صف معين في مرحلة دراسية معينة.

منطلقات هذا التصور:

ينطلق أصحاب هذا التصور من المنطلقات التالية:

- المعرفة تمثل حصيلة التراث الثقافي والاجتماعي للإنسان، وهي محور عملية التربية، ووظيفتها تنمية العقل. والمنهج بصيغة المواد الدراسية يناسب تحقيق هذه الوظيفة الاجتماعية، المتمثلة بنقل التراث للناشئة والحفاظ عليه.

- كما تسهم المواد الدراسية في تنمية قدرات عقلية محددة، ويكون تحقيق نضج الناشئة بتعليمهم هذه المواد. وقد ارتبط منهج المواد الدراسية المنفصلة بنظرية الملكات التي تقول أنّ العقل الإنساني مكون من مجموعة ملكات، يمكن تنميتها كما يمكن تنمية عضلات الجسم، فلكل ملكة مادة دراسية تنميتها، حيث يرى هتشنز أن مادة قواعد النحو تنظم العقل، وتسهم في تنمية ملكة التفكير المنطقي، كما يرى أن التفكير السليم يمكن أن يعلم عن طريق الرياضيات بأفضل مما يعلم عن طريق أي مادة أخرى (Hutchins, 1936, 82-85).

- وهناك دراسات صمدت على مر الزمن، ينبغي أن يشتمل عليها المنهج، حيث رأى روبرت هتشنز أن يشتمل المنهج على قواعد النحو، القراءة، البلاغة، المنطق، والرياضيات، وذلك للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، على أن تتم معالجة الموضوعات بعمق أكبر في المرحلة الثانوية (Hutchins, 1936, 82-85). ورأى آرثر بستور أن يشتمل المنهج على خمسة ميادين هي: اللغة القومية (قواعدها، آدابها، طرق التعبير فيها)، الرياضيات، العلوم، التاريخ، واللغات الأجنبية (Bestor, 1956, 48-49).

خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة (المميزات والعيوب):

1. النظرة للمادة الدراسية:

- ينظر منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى المادة الدراسية على أنها:
- محور الاهتمام، حيث يهتم بالدراسات الأكاديمية النظرية.
 - يقدم المعرفة وفقاً لمتطلبات البحث العلمي المتخصص.
 - ينظم المعرفة في كل مادة منطقياً وفق المنطق الذاتي لها، وقد يكون هذا المنطق قائماً على التدرج من البسيط إلى المعقد، أو من الكل إلى الجزء، أو من المعلوم إلى المجهول، أو التسلسل الزمني.
 - يسهم منهج المواد الدراسية المنفصلة في تعليم الناشئة أساسيات التراث الإنساني المعرفي.
 - يهمل الجوانب العملية التطبيقية، فهو يضع المواد المهنية والفنية والرياضية في مستوى أدنى من الدراسات الأكاديمية.
 - المقررات فيه غير مترابطة، وبالتالي يفترق هذا المنهج إلى تكاملية المعرفة.

2. النظرة للمعلم:

- ينظر هذا التصور إلى المعلم على أنه مصدر المعرفة، ووظيفته نقل المعلومات الموجودة في الكتاب التعليمي. فهو يهمل دوره التشاركي.

3. نظرة المتعلم:

- يؤكد منهج المواد الدراسية المنفصلة على الدافع المعرفي، فتعلم المزيد من المعلومات يدفع للحصول على مزيد منها.
- لكنه لا يهتم بميوله واهتماماته.
- المتعلم سلبي فهو يتلقى المعلومات كما تصل إليه من المعلم أو الكتاب، ويكتسبها وتختزن للاستخدام المستقبلي.

- يقتصر على الجانب العقلي، بل المستويات الدنيا منه، فالمنهج هنا لا يعطي اهتماماً للجوانب الوجدانية، أو الجوانب الحياتية والاجتماعية.

4. **النظرة لطريقة التدريس:** يعتمد هذا التصور على طرق التدريس المباشر، ويتجاهل الطرق التفاعلية.

5. **النظرة لعملية التقويم:** يقوم التقويم في هذا التصور على استخدام الاختبارات التي تقيس قدرة المتعلمين على تذكر المعلومات واسترجاعها وقت الحاجة إليها.

نشاط (2):

عزيزي الطالب: في نظرة موضوعية وناقدة لمناهجنا المدرسية الحالية، هل ترى من وجهة نظرك أننا لا زلنا متأثرين بنظرة منهج المواد الدراسية المنفصلة. وكم ترى حجم هذا التأثير، وما جوانب التطوير التي حصلت في مناهجنا المدرسية.

تحسينات طرأت على تصور منهج المواد الدراسية المنفصلة "التنظيمات المعرفية للمنهج":

لقد وجه كثير من النقد إلى منهج مجموعة المواد الدراسية المنفصلة، وظهرت العديد من التصورات التي ترى أن هناك محاور أخرى غير المعرفة ينبغي أن يتركز حولها المنهج، مثل ذلك التصور الذي يرى بأن يتركز المنهج حول ميول المتعلم واهتماماته، وأن يرتبط بخبراته ومتطلباته. ورغم ذلك وعقب الحرب العالمية الثانية، ومع اشتداد الحرب الباردة بين المعسكرين الشرقي والغربي، وبعد إطلاق الروس أول قمر صناعي عام 1957م، ظهرت دعوات في الولايات المتحدة الأمريكية لمراجعة المناهج الدراسية الحالية، حيث ظهرت الحاجة إلى الاهتمام بالمعرفة المنظمة، التي تنتظم في صورة تراكيب معرفية، يختص كل منها بمجال معرفي منظم، يتم التوصل إليها بدراسة الظواهر المختلفة، واستقصائها. لتكون البداية منطلقة من معالجة تجزئة المعرفة،

والبحث عن علاقات تربط بين مكونات المعرفة في المنهج المدرسي. إن هذه المعالجة للمعرفة كفيلة بتحقيق مستويات التفوق والتميز الأكاديمي والتكنولوجي. فكان التركيز في التحسينات على معالجة قضية الفصل التعسفي للمعرفة في منهج المواد الدراسية المنفصلة، لتظهر عدة تصورات للمنهج المدرسي، فيما عرف بالتنظيمات المعرفية، وهي على النحو التالي:

1- منهج مجالات المعرفة المنظمة:

حيث يتم تنظيم المواد الدراسية، وفقاً للتركيب الداخلية للمعرفة المنظمة Disciplines، في مجالات معرفية لها بنيتها المعرفية الخاصة بها، بحيث تنظم، مثلاً، مواد الجبر والهندسة والحساب وغيرها من فروع الرياضيات في مجال "منهج الرياضيات"، وتنظم مواد الفيزياء والكيمياء والأحياء والجيولوجيا في مجال "منهج العلوم الطبيعية"، وتنظم مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وعلم الاجتماع في مجال "منهج الاجتماعيات". ويكون التعلم في هذا المنهج وفقاً لاستراتيجية الاستقصاء في التوصل إلى المعرفة، من خلال استقصاء ظواهر معينة في محاولة لتفسيرها، ليتوصل المتعلمون إلى المفاهيم التي تفسر هذه الظواهر، ومن ثم إلى التعميمات التي تربط بين هذه المفاهيم.

2- منهج المواد المترابطة:

في هذا المنهج كانت المعالجة لتجزئة المعرفة أبعد مدى، حيث يتم الربط بين المواد الدراسية بطرق متعددة، مع بقاء كل مادة لها كتابها وحصلتها ومعلمها، من هذه الطرق:

- الربط بيم الموضوعات من خلال بعض الحقائق والمبادئ: فمثلاً: يتم الربط بين مادة التاريخ ومادة النصوص والأدب، من خلال تناول أحد النصوص الأدبية لحدث تاريخي، ويتم الربط بين مادة التاريخ وعلم الاجتماع والنفس والسياسة، من

خلال عرض حدث تاريخي، ومعالجته في ضوء عوامل اجتماعية وسياسية ونفسية، مثل تفسير بعض الصراعات والحروب.

- ويمكن أن يتم الربط عن طريق طرح موضوعاتها متزامنة، مثل طرح موضوع حل المعادلات في الرياضيات متزامناً مع موضوع قوانين نيوتن في الفيزياء.

- ويمكن أن يتم الربط عن طريق تنسيق المعلمين مع بعضهم للربط بين هذه الموضوعات، كأن ينسق معلمو الصف الواحد بينهم، أو يدرس معلم واحد أكثر من مادة، مثل مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية.

3- **منهج المواد المندمجة**، بحيث يتم دمج بعض المواد الدراسية معاً في مادة واحدة، بحيث يكون لها كتاب واحد ومعلم واحد، مثل منهج الفيزياء الحيوية، ومنهج الكيمياء الحيوية، ومنهج علم الاجتماع التربوي، ومنهج علم النفس التربوي، ... إلخ.

4- **منهج المجالات الواسعة**، بحيث يتم دمج المواد الدراسية من مجال واحد، أو من مجالين أو أكثر في مجال واسع حول أفكار عامة، مثل منهج علوم الأرض والبيئة، أو منهج الدراسات البيئية، أو منهج الدراسات الاجتماعية، أو منهج العلوم التطبيقية، أو منهج العلوم المتكاملة.

ورغم هذه التحسينات، فقد بقي النظام التعليمي والمناهج التعليمية، في دول كثيرة، عربية وأجنبية، متأثراً بدرجة كبيرة بملاحم منهج المواد الدراسية المنفصلة. ولعل المشكلة الحقيقية هي أن الحديث عن التحسينات ظل، في واقع الحال، على مستوى التنظير، دون أن يكون له رصيد حقيقي في الواقع الفعلي.

ونتيجة للتطور في النظرة إلى وظيفة المدرسة ودور كل من المعلم والمتعلم، فقد ظهر توجه جديد يرى المنهج هو جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المعلم والمدرسة.

المنهج في المفهوم الحديث (منهج الخبرة التعليمية الموجهة)

مع بداية القرن العشرين ومع ظهور أفكار التربية التقدمية وجه نقد شديد إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة، الذي يهمل ميول المتعلم واهتماماته ومطالبه وحاجاته، ويفصل بين جوانب المعرفة ولا يحقق تكامليتها. ومع التطورات الهائلة في المعرفة الإنسانية وظهور مجالات معرفية جديدة، فإن منهج المواد الدراسية المنفصلة لم يستطع استيعاب مختلف هذه التطورات. ونتيجة للتطور في النظرة إلى وظيفة المدرسة ودور كل من المعلم والمتعلم، فقد ظهر تصور يرى المنهج بأنه جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلم من خلال أنشطة تعليمية، يختارها المتعلمون، ويخططون لها تحت توجيه المعلم. وعند استعراض تعريفات منهج الخبرة التعليمية الموجهة، نجدها ضمن مجموعتين:

المجموعة الأولى: عرّفت المنهج بأنه مجموعة من الخبرات، مثل:

- تعريف كازويل وكامبل Caswell & Campell (1935، 66)، الذي يرى المنهج بأنه: "جميع الخبرات التي يكتسبها الأطفال تحت توجيه معلمهم".
- وتعريف هندام وجابر (1987) للمنهج بأنه: "الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمواً يتسق مع الأهداف التعليمية".
- أما تايلر Tyler (1981، 79)، فقد عرّف المنهج بأنه: "كل ما يتعلمه التلاميذ، وتقوم المدرسة بالتخطيط له وتوجيهه لبلوغ أهدافها التربوية".

المجموعة الثانية: عرّفت المنهج بأنه مجموعة من الأنشطة، مثل:

- تعريف ألبرتي Albrty (1953، 125)، الذي يرى المنهج بأنه: "كل الأنشطة التي تقدمها المدرسة لتلاميذها، بما يحقق تغييرات في سلوكهم في ضوء فلسفتها وأهدافها".

- وتعريف ساييلور وألكسندر Saylor & Alexander (1954، 5)، للمنهج بأنه: "المجموع الكلي لجهود المدرسة في تعليم أبنائها داخل أو خارج المدرسة".

نشاط (3):

- أ- هل هناك فرق بين مفهوم الخبرة ومفهوم النشاط؟ وما هذا الفرق؟
- ب- وهل هناك فرق بين تعريف المنهج المدرسي كمجموعة من الخبرات وبين تعريفه كمجموعة من الأنشطة؟
- تشير التعريفات السابقة إلى أن ما يتعلمه الطلبة لا يقتصر على المقررات الدراسية، بل يتعدى ذلك إلى مختلف الخبرات بجوانبها الثلاثة: المعرفية والوجدانية والمهارية التي توفرها المدرسة، والتي تتأثر بشكل مباشر أو غير مباشر بمختلف عناصر البيئة التعليمية. ومن الملفت للنظر أن المجموعة الأولى من هذه التعريفات رأت المنهج مجموعة من الأنشطة المخططة أو المجهودات التي تبذلها المدرسة، والمجموعة الثانية رأت المنهج باعتباره مجموعة من الخبرات التي يتعلمها المتعلمون، والسؤال هنا: هل الخبرات جاءت هنا بمعنى الأنشطة؟ الحقيقة أن الأنشطة التعليمية تعني صورة التفاعل بين المعلم والمتعلم والمادة الدراسية وعناصر البيئة التعليمية الأخرى، أما حصيلة هذه التفاعلات ونتيجتها فهي الخبرات. وعلى هذا، سواء قلنا إن المنهج هو مجموعة الأنشطة أم مجموعة الخبرات، فإن المعنى في المحصلة واحد؛ فلا تكون خبرات بدون أنشطة، ولا يصح أن تكون أنشطة فارغة المضمون بدون خبرات. لذلك يطلق على المنهج في هذا التصور منهج الخبرة أو منهج النشاط.
- لذلك جاء تعريف عبد الموجود ويونس، والناقة، ومذكور (1981) ليجمع بين مصطلحي الخبرة والنشاط، فالمنهج عندهم "مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها".

ويمكن أن يعرف المؤلف منهج الخبرة بأنه مجموعة الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي يكتسبها الطلبة بتوجيه من المعلمين من خلال التفاعل مع مجموعة من الأنشطة المخطط لها والمتمركزة حول اهتمامات الطلبة وميولهم.

مميزات المنهج في المفهوم الحديث (منهج الخبرة التعليمية الموجهة):

من خلال الاستعراض السابق لمفهوم المنهج كمجموعة من الخبرات الموجهة، يمكن الوقوف على نظرة هذا التصور إلى عناصر العملية التعليمية، ومن خلال ذلك يمكن الوقوف على بعض مميزات هذا التصور:

1. **النظرة للمتعلم:** المتعلم هنا هو محور العملية التعليمية، فالأنشطة والخبرات التي يكتسبها المتعلمون، هي في الأساس يتم اختيارها من قبل المتعلمين متوافقة مع اهتماماتهم وميولهم واحتياجاتهم، بل ويشتركون بفاعلية في التخطيط للأنشطة وتنفيذها، ولهذا كان المتعلم في هذا المنهج مشاركاً ومتفاعلاً.
2. **النظرة للمعلم:** أما المعلم فقد تعددت أدواره، فلم يعد ناقلاً للمعرفة، بل أصبح مشرفاً وموجهاً ومربياً.
3. **النظرة للمادة التعليمية:** لم يعد الكتاب التعليمي المصدر الوحيد للمعرفة، بل هو أحد مصادرها. فالتركيز هنا ليس على كمية المعلومات التي يحصل عليها المتعلمون، بل على كيفية الحصول عليها، فالمعرفة هنا ليست غاية في ذاتها، بل وسيلة لحل المشكلات.
4. **النظرة لطرق التدريس:** لقد تنوعت طرق التدريس والأنشطة المخططة والمنفذة في هذا المنهج؛ فلم تعد قاصرة على طرق التدريس المباشر، بل شملت الطرق التفاعلية، خاصة الطرق القائمة على استراتيجية حل المشكلات.

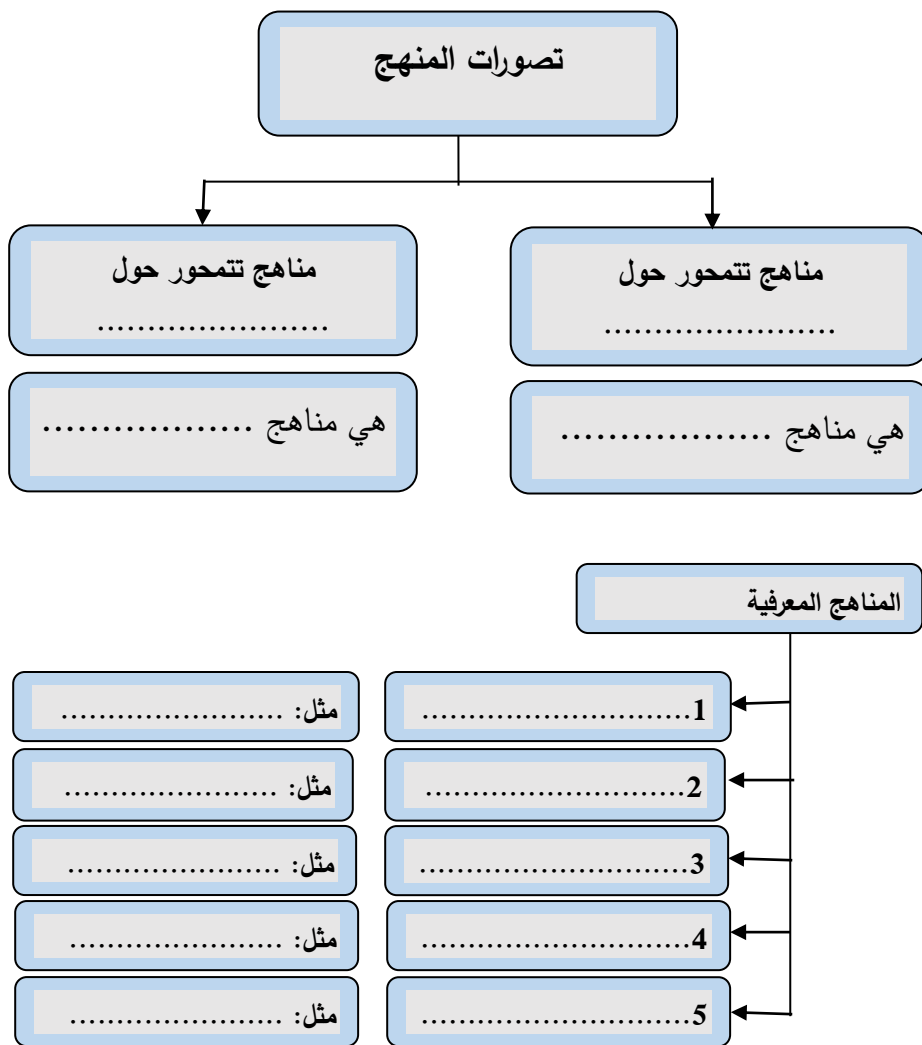
5.الشمول: من المميزات الأساسية للمنهج في هذا التصور اهتمامه بمختلف جوانب نمو المتعلم؛ ذلك أن الخبرة التي تشكل محور ارتكاز المنهج تشمل جوانب متعددة: معرفية، ووجدانية، واجتماعية، ومهارية، وهذه الميزة أكسبت المنهج صفة الشمول.

عيوب منهج الخبرة:

1. يغفل بعض المعارف التي تحتاج إلى معالجة منظمة، حيث إن تعلم المعرفة يرتبط بنوعية النشاط الذي يختاره الطلبة، فهم يتعلمون ما يحتاجون من المعرفة التي يتطلبها تنفيذ النشاط، والمعارف الأخرى تؤجل إلى حين يأتي نشاط آخر يختاره الطلبة، يتطلب تنفيذه تعلم هذه المعارف.
 2. كما إن اختيار الأنشطة بهذا الشكل يفقد المنهج تتابعه واستمراريته.
 3. ويحتاج إلى إمكانيات ومعلمين مؤهلين.
- وسيتم معالجة ذلك بالتفصيل عند الحديث عن تنظيم منهج الخبرة (منهج النشاط).

نشاط (4)

أكمل المخطط المفاهيمي الآتي:



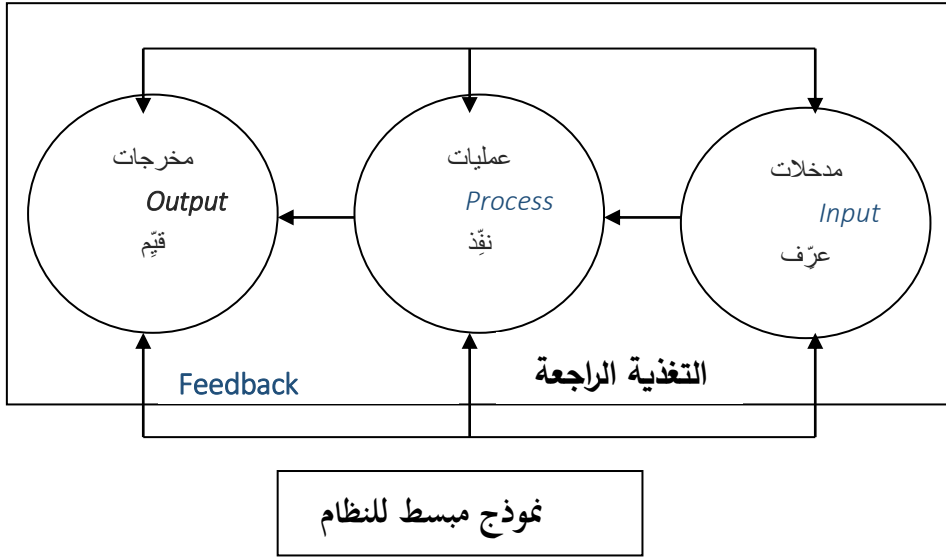
شكل (1): مخطط مفاهيمي لتصورات المناهج

المناهج كنظام Curriculum System

لقد استفاد التربويون والمفكرون في مختلف المجالات من النظرة النظامية للأشياء، والتي كانت من أبرز سمات التكنولوجيا الحديثة، في تعريف المصطلحات التربوية والاجتماعية والعلمية باعتبارها نظام إنتاج، وذلك في ضوء ما يسمى بأسلوب تحليل النظم System Analysis. وأسلوب تحليل النظم يُعرّف بأنه طريقة تحليلية منطقية ونظامية لوضع تصميم معين يصف نظاماً كاملاً بما في ذلك عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تؤدي إلى تحقيق أهداف محددة داخل النظام. وهو بذلك عملية عقلية تقوم على التحليل المنطقي لأجزاء النظام وعملياته وطبيعة العلاقات القائمة بينها، وذلك بما يمكننا من التقدم نحو تحقيق أهداف النظام، من خلال عمل منظم ومضبوط لسير النظام في إطار النظام الكلي.

مفهوم النظام:

يُعرّف النظام بأنه كيان متكامل أو مجموعة من العناصر والمكونات المتداخلة والمترابطة تبادلياً، والمتكاملة وظيفياً، وتعمل بانسجام ووفق نسق معين لتحقيق هدف مشترك. ويتكون النظام من المكونات الأساسية التالية: بيانات المدخلات Input، والعمليات الضرورية لحفظ النظام Processes، مخرجات النظام Output، والتغذية الراجعة Feedback، وبيئة تطبيق النظام Context. وفيما يلي نموذج مبسط للنظام:



نظام المنهج:

يمكن تطبيق أسلوب تحليل النظم في دراسة المنهج، وفكرة النظام التي تم توضيحها سابقاً، لخرج بتصور لنظام المنهج، والهدف المهم لنظام المنهج يتمثل في توفير إطار من العمل لتقرير ما ينبغي أن يتم تدريسه في المدارس، واستخدام تلك القرارات كنقاط انطلاق لتطوير استراتيجيات التدريس. والمنهج عند بوشامب لا يعني مجرد المحتوى الدراسي أو الخبرات التعليمية المخططة، أو سلسلة من المخرجات التعليمية فحسب، بل يتضمن تلك الأبعاد جميعها (بوشامب، 1987)، وفيما يلي مكونات نظام المنهج:

1- مدخلات نظام المنهج Input Data.

توفر بيانات المدخلات معلومات ضرورية حول مختلف العوامل المؤثرة في المنهج، والتي تعتبر ضرورية لبناء المنهج، نذكر منها:

1. الفلسفة التربوية والمعتقدات الدينية.

2. خصائص المجتمع: مشكلاته، وآماله، ونظمه المختلفة، وتقاليده، والقيم الاجتماعية والثقافية المناسبة.

3. خصائص المتعلمين: حاجاتهم، واهتماماتهم، ومطالب نموهم.

4. خصائص المعارف البشرية المتراكمة والمصنفة في مجالاتها.

5. خبرة المدارس بشئون المنهج.

6. المواد المنهجية التي تنتجها الشركات التجارية.

7. نتائج البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس.

ويتلخص دور بيانات مدخلات النظام في إعطاء محتوى النظام وعملياته الطاقة والحيوية اللازمة لثبات النظام واستقراره.

2- عمليات نظام المنهج Processes.

تمثل عمليات نظام المنهج الأنشطة والوظائف والخطوات اللازمة لبناء المنهج وصيانته وحفظه، وتتمثل في العمليات التالية:

1. اختيار بيئة تطبيق المنهج، أي تحديد المناخ العام الذي سوف يطبق فيه المنهج، هل سيطبق المنهج في المرحلة الأساسية، أو المرحلة الثانوية، أو في بيئة صناعية، أو بيئة ريفية، وتحديد حدود هذه البيئات.

2. اختيار المشاركين في صناعة المنهج، حيث يتشكل بداية الفريق العام لتطوير المناهج، ويتكون من متخصصين في المناهج وطرق التدريس، ومتخصصين في المجالات الأكاديمية. ويمثل فيه كاستشاريين قادة الفكر والسياسة، وعلماء الشريعة، وعلماء النفس، وعلماء الاجتماع، وغيرهم ممن يمتلكون رؤية مؤثرة على المناهج.

3. تحديد أهداف المنهج، حيث تعتبر الأهداف البداية المنطقية لبناء المنهج، فهي تحدد كافة عناصر المنهج الأخرى.

4. اختيار تصميم المنهج، أي تحديد نوع التنظيم المنهجي للمنهج، ونمطه (هل سيكون منهج معرفي، أو منهج خبرات وأنشطة، أو منهج يتمحور حول مشكلات اجتماعية تهم المتعلمين).
5. تطوير تفاصيل التصميم، أي وضع التفاصيل المتعلقة بكل عنصر من عناصر المنهج، وترجمة الأطر العامة للمنهج، والهياكل العامة لمكوناته في صورة وثيقة المنهج.
6. كتابة وثيقة المنهج، وتشمل كتاب الطالب، ودليل المعلم، والخطوط العريضة للمنهج، وأي نشرات توضيحية وإرشادية حول المنهج.
7. تخطيط إجراءات تنفيذ المنهج، بما في ذلك دراسة الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة، ووضع خطط إجرائية لوضع المنهج المطور موضع التنفيذ.
8. تخطيط إجراءات تقييم المنهج، وتحديد خطة التقييم، وإجراءاته، وأدواته، ووضع آليات لجمع البيانات وتنظيمها للاستفادة منها في تطوير المنهج.

3- مخرجات نظام المنهج Outputs.

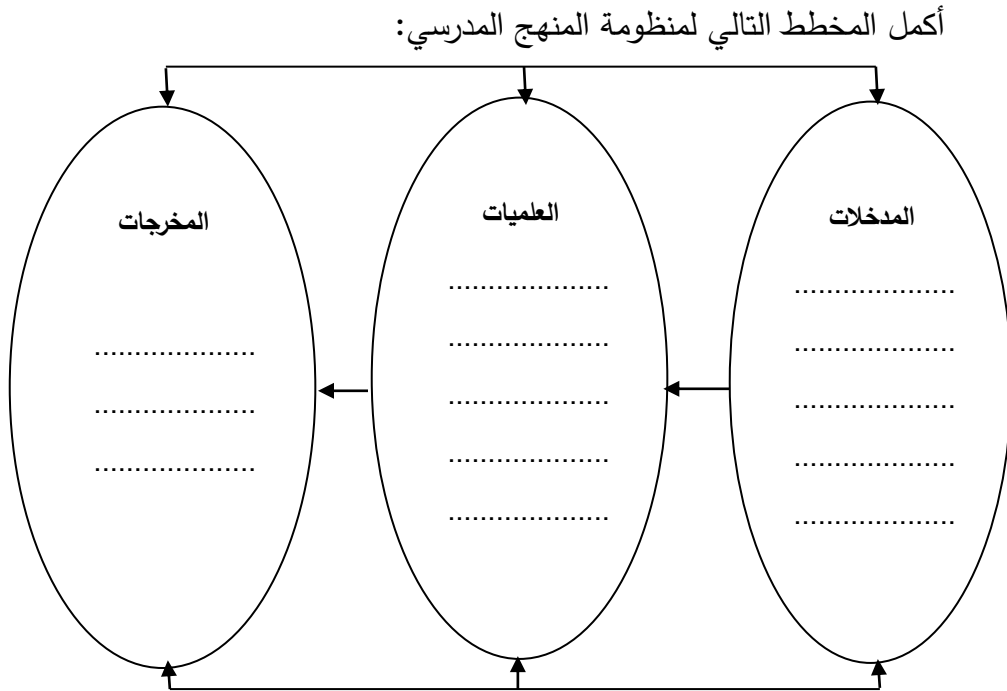
وتتمثل في المنهج المخطط، والتغيير في اتجاهات المعلمين والمشاركين في صناعة المنهج، وزيادة معارفهم، والتزام المعلمين وقادة المدارس بتنفيذ وتقييم المنهج. إن النظرة النظامية للمنهج تتيح فرصاً للقائمين على تخطيط المناهج وتطويرها لمراعاة مختلف العوامل المؤثرة على المنهج، والتي تتمثل بمدخلات نظام المنهج، وبقدر ضمان جودة هذه المدخلات، ووضوحها وتحديدها بصورة علمية، بقدر ما نضمن جودة عمليات المنهج، وهذا سوف يضمن لنا جودة المنهج المخطط.

ومما يجدر ذكره أن نظام المنهج لا يعمل في فراغ، بل هو متفرع عن النظام التربوي العام، ويتفاعل مع أنظمة أخرى كنظام التدريس، ونظام الإدارة التعليمية، ونظام التكنولوجيا التربوية، وبالتالي فهو يتأثر بها ويؤثر فيها. والنظام التربوي جزء من النظام

أساسيات المناهج التعليمية

المجتمعي، بما يشمل من نظم سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وإعلامية، وتكنولوجية، وبالتالي فالنظام التربوي يتفاعل مع هذه النظم (يؤثر ويتأثر بها). والنظام المجتمعي جزء من النظام الإقليمي، أو القومي، وهذا النظام جزء من النظام العالمي أو الإنساني. وهكذا، فإن نظام المنهج لدينا يعمل في دوائر أربع: الدائرة الوطنية، والدائرة العربية، والدائرة الإسلامية، والدائرة الإنسانية، وبذلك فهو يتأثر بالعوامل المتعلقة بكل دائرة (سواء ما يتعلق بالنواحي الثقافية، أو الاقتصادية، أو السياسية، أو العرقية، أو الدينية، أو المعرفية).

نشاط (5):



شكل (2) مخطط لمنظومة المنهج المدرسي

مفاهيم أخرى مرتبطة بمفهوم المنهج:

المنهج الرسمي:

ينظر البعض إلى المنهج على أنه خطة للعمل تعد مسبقاً، وبرنامج للنشاطات، يرجى أن يؤدي إلى تحقيق أهداف معينة، وهذا ما يظهر للعيان في صورة الوثيقة المنهجية التي تصدر عن الجهات الرسمية، فيما يعرف بالمنهج الرسمي. ويمثل هذه النظرة عدد من المتخصصين في المناهج من أمثال بول هيرست، ومكدونالد، وجورج بوشامب، وهيلدا تابا، وسيلور، وغيرهم.

فقد عرّف هيرست Hirst (1974) المنهج بأنه: "برنامج أو خطة من الأنشطة صممت بحيث يتوصل الطلبة عن طريقها إلى غايات وأهداف معينة"، وعرّف بوشامب (1987) المنهج بأنه: "خطة (وثيقة) مكتوبة تمثل خطة لتربية الطلبة أثناء وجودهم في المدرسة، وقد تشمل عنصراً على الأقل من العناصر التالية: المحتوى، الأهداف، المبررات، أو التقويم". أما مكدونالد وروبرت Macdonald & Robert (1956) فقد عرّف المنهج بأنه: "خطة للعمل، أي خطة لتوجيه التدريس"، وكذلك عرّفت تابا Taba (1962) المنهج بأنه يمثل خطة للتعليم.

وإذا كان المنهج يظهر لنا في صورة الوثيقة الرسمية، فهل ما ينفذ فعلاً في قاعات الدرس يمثل حقيقة هذه الوثيقة الرسمية؟ وهذا يدعونا إلى السؤال: هل المنهج هو تلك الخطة المكتوبة؟ أم هو مجموع الممارسات والأنشطة التي تنفذ فعلاً في المدرسة؟

نشاط (6):

هل ينفذ المنهج الرسمي بحذافيره في المدارس؟ ولماذا تكون الفجوة بين ما يصدر عن الجهة الرسمية وما ينفذ فعلاً؟ وهل نحن بحاجة حقيقية لتقويم ما يجري في مدارسنا؟

المنهج الفعلي:

هو ما ينفذ فعلاً داخل المدرسة مما يقوم به المعلمون من ممارسات، ومما يتعلمه الطلبة من خبرات، ويشاركون فيه من نشاطات. إن التمييز بين المنهج كخطة موثقة "المنهج الرسمي"، والمنهج كنشاطات فعلية تنفذ فعلاً داخل المدرسة "المنهج الفعلي" لهو أمر هام، وذلك لأغراض الدراسة والتقويم. ويبرز هذا التمييز روبرت زايس Robert S. Zais، حيث يقول: "أن المنهج يمكن أن يشير إما إلى: خطة مكتوبة للتدريس، أطلق عليها وثيقة المنهج Curriculum Document، أو المنهج المنفذ فعلاً، أطلق عليه "المنهج الفعلي" أو "المنهج الوظيفي" Functionary Curriculum (Zais, 1976). إن التعامل مع المنهج الرسمي والفعلي أمر لا يمكن إغفاله، ذلك لأن ظروفًا كثيرة تؤثر في التطبيق العملي للوثيقة المكتوبة للمنهج (عميرة، 1991، 43).

المنهج الخفي: The Hidden Curriculum

هناك جوانب عديدة قد لا يتضمنها المنهج الرسمي، أو حتى المنهج الفعلي، ويتعلمها المتعلمون بفاعلية، وتشكل هذه الجوانب أهمية بالغة. فهناك جوانب ثقافية، ومعايير اجتماعية، وقيم أيديولوجية، وسلوكيات، بعضها إيجابي، وبعضها الآخر سلبي، قد يتعلمها الطلبة دون تخطيط من النظام التعليمي، ودون إشراف من المعلم، ولكنهم يتعلمونها، ضمناً، من أقرانهم أو معلمهم من خلال التعلم بالقذوة والملاحظة. مجموع هذه الخبرات التي يتعلمها الطلبة ضمناً، أو بشكل خفي تسمى المنهج الخفي. فالمنهج الخفي كما يعرفه صاحب الفكرة فيليب جاكسون Jackson هو: "مجموعة المعايير والقيم التي يتم تعلمها في المدارس بطريقة ضمنية حيث لا يذكر المعلمون عن غاياتها وأهدافها أي شيء، وبالرغم من ذلك يتعلمها التلاميذ بطريقة فعالة" (عبيد، وإبراهيم، 1999، 141). إنه من الأهمية بمكان العمل على تحليل وفهم دقيقين وكاملين للافتراضات الكامنة في القيم الأيديولوجية التي يتعلمها الطلبة بطريقة خفية

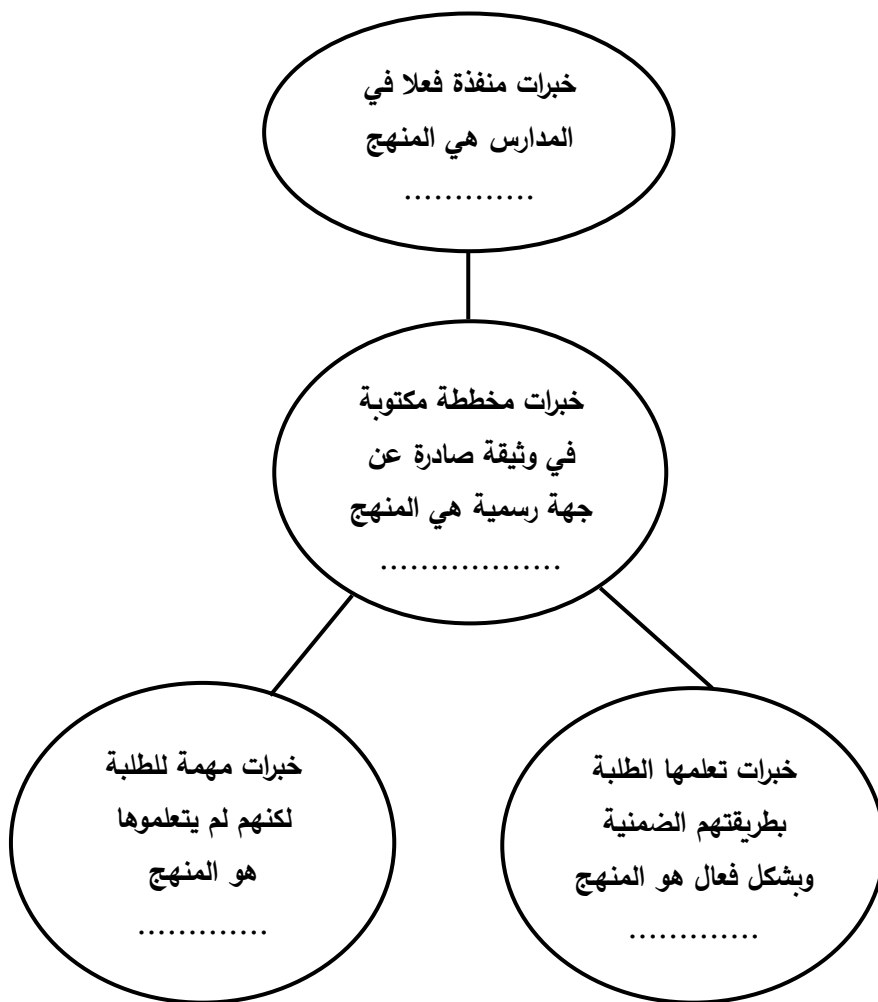
وضمنية (عبيد، وإبراهيم، 1999، 152)؛ ذلك أن هذه المعايير وتلك القيم التي يتعلمها التلاميذ ضمناً تتدمج في ذواتهم، وتنعكس على سلوكهم في مؤسسات المجتمع بشكل قوي. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن ما يتعلمه التلاميذ بهذه الطريقة ربما يشير إلى الجوانب التي تتوافق مع رغباتهم وميولهم، في حين أن المنهج التعليمي (الرسمي والفعلي) لم يهتم بها. ومن جهة ثالثة فإن ما يتعلمه التلاميذ خفية وبعيداً عن إشراف المدرسة أو المعلمين، قد يكون سلبياً، وبالتالي يؤثر على المنظومة القيمية لهم.

المنهج الصفري: The null Curriculum

ويتمثل في المفاهيم والمهارات والعمليات العقلية التي لم يتعلمها الطلبة لا في المنهج الرسمي ولا الفعلي ولا الخفي. وهناك كثير من أنماط التفكير والعمليات العقلية ذات الأهمية الكبيرة في الحياة العملية، والتي لم يهتم بها المنهج الرسمي، ولم يتعلمها الطلبة، أو لم يتمكنوا من تعلمها، وهذا يدعو مخطوط المناهج إلى مراجعة تلك المناهج وتطويرها لتشمل ما هو هام وذو قيمة.

نشاط (7):

- 1- عرّف كلاً من: المنهج الرسمي، المنهج فعلي، المنهج الخفي، والمنهج الصفري.
- 2- هل توجد ضرورة للدراسة التقييمية لما يحدث في الصفوف الدراسية والمدارس، وما أثر ذلك على المنهج الرسمي؟
- 3- وضح أهمية تقويم ما يتعلمه الطلبة بطريقتهم الخاصة "المنهج الخفي"، وما لم يستطيعون تعلمه، رغم أهميته لهم في حياتهم "المنهج الصفري".



شكل (3): مخطط مفاهيمي لمفاهيم ذات صلة بمفهوم المنهج

مفهوم المنهج في التصور الإسلامي:

يقوم مفهوم المنهج في التصور الإسلامي على تحقيق ثلاثة قضايا، هي:

1. تحقيق الغاية من خلق الإنسان:

والمتمثلة في عبادة الله بشموليتها، قال تعالى: "وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ" (الذاريات، 56). والعبودية، بمعناها الشامل تعني أن يكون كل أمر المسلم، قولاً وعملاً، حركة وسكوناً، بذلاً وعطاء، حياة وموتاً خالصاً لوجه الله عز وجل، قال تعالى: "قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ، لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ" (الأنعام، 162-163). والعبودية بمعناها الشمولي تعني أيضاً تحقيق مقتضيات الاستخلاف في الأرض، الذي يعني عمارة الأرض بما شرع الله. وتحقيق ذلك يتطلب بناء النموذج الإنساني المتكامل الذي يتحقق فيه جوانب النمو الإنساني المختلفة.

2. تحقيق جوانب النمو الإنساني المتكامل:

والذي يشمل مختلف جوانب النمو التالية:

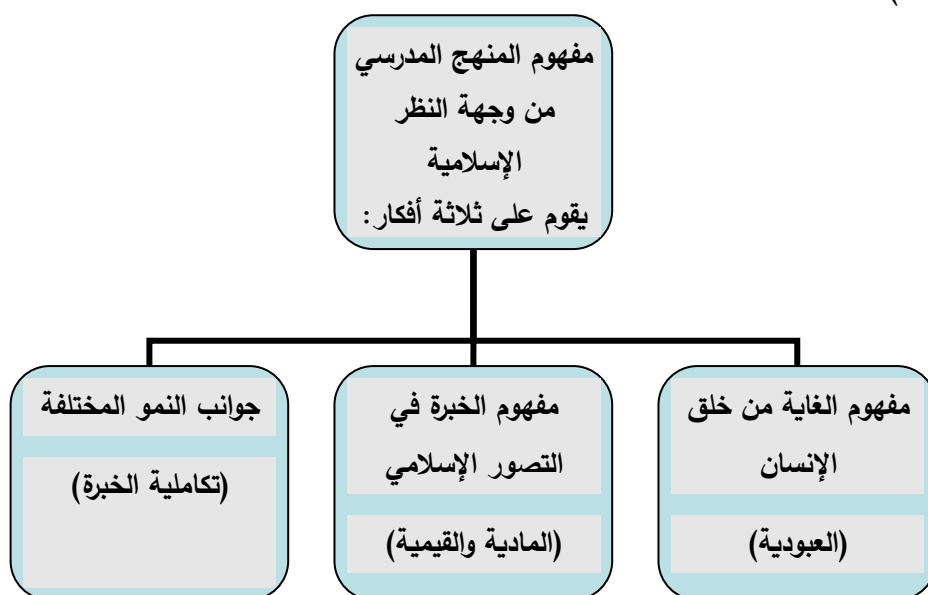
- النمو المعرفي والعقلي: فقد أكد الإسلام على بناء العقل، وتنمية التفكير، وصيانة الطاقة العقلية وتوجيهها نحو التفكير في سنن الله في الأرض، وآياته الكونية، وحث الإسلام المسلم على الإبداع والتجديد، والتحرر من أوهام السلبية والإتباع الأعمى، وحثه على التفكير الناقد.
- النمو الجسمي: لقد اهتم الإسلام بالتنمية الجسمية للفرد المسلم، وحرص على قوة الجسم، وسلامته، بل أكد على العادات الصحية السليمة، مثل استخدام السواك، والتداوي، وتناول الأطعمة الطيبة، والنوم السليم، والصوم، والعادات السليمة في تناول الطعام، وحث كذلك على التربية البدنية، من خلال الهيئة الصحيحة للصلاة، والألعاب الرياضية المناسبة.

- النمو الروحي والوجداني: فقد كرم الله الإنسان بنفخ الروح فيه، الروح التي هي مصدر الحياة، فالروح ممزوجة في النفس ومتلبسة فيها. والروح هي وسيلتنا للاتصال بالله عز وجل؛ لذلك فقد عرّفنا سبحانه وتعالى على طرق رعاية هذه الروح وتوفير سبل تنميتها، وأخبرنا أن خير زاد لها التقوى، وغذاء الروح القرآن الكريم، وذكر الله وما والاه، والصلاة، وفعل الخيرات والطاعات، وتعظيم شعائر الله، قال تعالى: "الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ" (الرعد، 28)، وقال تعالى: "ذَلِكَ وَمَنْ يُعِظْكُمْ شُعَائِرَ اللَّهِ فَإِنَّهَا مِنْ تَقْوَى الْقُلُوبِ" (الحج، 32).
- النمو الاجتماعي: فقد دعا الإسلام إلى التآلف والتعاقد، والتجمع على كلمة سواء، والتعارف بين الشعوب. وتتمثل جوانب النمو الاجتماعي التي أكد عليها الإسلام في: الأخوة، والرحمة، والإيثار، والعفو، ومراعاة حقوق الآخرين، الجرأة في الحق، الالتزام بالآداب الاجتماعية، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- النمو الأخلاقي: لقد أكد الإسلام على ترسيخ معاني الحياء، والوفاء، والصدق، والأمانة، والتواضع، وغير ذلك من الأخلاق الحميدة.

3. تحقيق الخبرة بمفهومها الإسلامي:

الخبرة في مفهوم التربية الحديثة هي حصيلة تفاعل الفرد مع البيئة، فهو يواجه موقفاً مثيراً، ويتوفر لديه الدافعية والرغبة في التفاعل معه، فيتفاعل معه، ويدرك العلاقات في الموقف، ثم يعمم الموقف على مواقف مشابهة، حينها نقول إن الفرد اكتسب خبرة. ومصدر الخبرة في التربية الحديثة هي الذات الإنسانية، والمجتمع البشري، فالتربية الحديثة تربط الأخلاق والقيم المكتسبة بواقعيات الوجود، وتفاعلات الإنسان مع غيره (الغضبان، 1982، 35-36). أما في التصور الإسلامي، فالخبرة لا تقتصر على الخبرة المرتبطة بواقعيات الوجود الإنساني، وما يقره المجتمع فحسب، بل يدعو الإسلام إلى التزام الخبرة بتعاليمه وأحكامه. فإذا التحمت الخبرة مع هدى الله وأحكامه، نمت وازدهرت، وإذا تعارضت معها خبت واندثرت. والخبرة في هذا الصدد قد تقع في

إطارين: الأول يتعلق بالجوانب المادية، وفي هذه الحالة ترتبط الخبرة بواقع الإنسان والمجتمع، والثاني يتعلق بالجوانب الخلقية والقيمية، وفي هذه الحالة يجب أن ترتبط الخبرة بتعاليم الإسلام، ولا تتحدد من خلال البيئة الاجتماعية (الغضبان، 1982، 38).



شكل (4): مكونات تعريف المنهج في التصور الإسلامي

تعريف المنهج في التصور الإسلامي:

في ضوء ما سبق، ومن أجل الوصول إلى مفهوم المنهج من وجهة النظر الإسلامية، نستعرض بداية بعض تعريفات المنهج في التصور الإسلامي: يعرف مذكور (2001، 60) المنهج في التصور الإسلامي بأنه: "نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إسلامية للمتعلمين، بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي

هياهم الله لها، وبذلك يكونون قادرين على القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية، وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة وفق منهج الله".

ويعرّف موسى (2002، 33) المنهج في التصور الإسلامي، بأنه: "منظومة الخبرات التي تهيئها المؤسسة التربوية لتلاميذها لمساعدتهم على النمو الشامل المتكامل المتوازن (إيمانياً، وخلقياً، وجسمياً، وعقلياً، ونفسياً، وجنسياً، واجتماعياً) بما يحقق خلافتهم لله في الأرض وفق هدى الله".

خصائص المنهج في التصور الإسلامي:

ومن التعريفين السابقين للمنهج في التصور الإسلامي، نرى أنه يتميز بالخصائص التالية:

- المنهج منظومة من الخبرات المربية، الهادفة، والمستمرة، والمتكاملة، والشاملة.
- منهج رباني المصدر والمنبع، ورباني الوجهة والغاية، ويؤكد على التوحيد، والعبودية لله.
- منهج عالمي، فهو يؤكد على الخبرات التي تصلح للناس كافة.
- منهج شامل لكل الحقائق، يخاطب الكينونة الإنسانية بكل جوانبها.
- منهج متوازن، فهو يوازن بين مقتضيات الشريعة، ومتطلبات الحياة.
- منهج إيجابي، فهو ينطلق من الإيجابية الفاعلة للخالق سبحانه في الكون، ومن إيجابية الإنسان المؤمن في الحياة.
- منهج واقعي يمكن تحقيقه في عالم الواقع، ويتعامل مع الإنسان الواقعي.
- منهج فريد، فهو يؤكد على عالمية الدعوة، وإنسانيتها، ويربط كل ذلك بتعاليم الإسلام وتقوى الله.

ومما سبق يتأكد أن الهدف الرئيس للمنهج المدرسي في التصور الإسلامي هو تحقيق مرضاة الله، والقيام بحق الاستخلاف في الأرض، وعمارة الأرض وفق منهج الله. كذلك يتأكد شمولية الخبرات لتلك التي بينها منهج الإسلام في مختلف مجالات الحياة: العقدية، والتشريعية، والأخلاقية، والمعرفية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، وتلك الخبرات التي توصل إليها الإنسان وفق المنهج العلمي الصحيح.

في ضوء ذلك فإن مفهوم المنهج في التصور الإسلامي يمكن أن يعرفه المؤلف على أنه: نظام متكامل من الخبرات والأنشطة التربوية التي تخططها المؤسسة التربوية وتوفرها للطلبة، بما يحقق لديهم النمو المتكامل، والشامل، والمتوازن، وبما يحقق فيهم مرضاة الله عز وجل، نحو تحقيق شرط الاستخلاف في الأرض، والمتمثل في عبادة الله وعمارة الأرض وفق منهج الله.

أسئلة الفصل الأول للتقويم الذاتي

اختر الإجابة الصحيحة:

1- من منطلقات منهج المواد الدراسية المنفصلة:

- أ- تسهم المواد في تنمية القدرات العقلية. ب- المتعلم محور المنهج.
- ج- المشكلات المجتمعية مركز اهتمام المنهج. د- المعرفة نتاج عمليات الاستقصاء.

2- يؤكد منهج المواد الدراسية المنفصلة على ضرورة الاهتمام بـ:

- أ- مختلف جوانب النمو. ب- ميول واهتمامات المتعلمين.
- ج- الدراسات النظرية. د- المواد التطبيقية.

3- ينظم منهج المجالات المعرفية المنظمة على حول:

- أ- التراكيب الداخلية للمعرفة المنظمة. ب- مشكلات المجتمع.
- ج- الأنشطة التي تنظمها المدرسة. د- حاجات المتعلمين.

4- يتميز منهج الخبرة التعليمية الموجهة بأنه يركز على:

- أ- طرق التدريس المباشر. ب- كمية المعلومات.
- ج- الأنشطة اللفظية. د- اكتساب حل المشكلات.

5- دور المعلم في تصور منهج الخبرة التعليمية الموجهة هو:

- أ- ناقل للمعلومات. ب- متعدد الأدوار.
- ج- منظم للمعرفة. د- محور العملية التعليمية.

6- تمثل مدخلات نظام المنهج:

- أ- عناصر المنهج. ب- مصادر المنهج.
- ج- خطوات بناء المنهج. د- إجراءات لتطوير المنهج.

7- يعرف المنهج الرسمي بأنه:

- أ- النشاط المنفذ. ب- وثيقة المنهج المكتوبة.
- ج- التطبيق العملي للمنهج. د- الأنشطة المصاحبة.

8- المنهج الذي يبرز العلاقات بين المواد الدراسية، مع الحفاظ على التقسيمات المعتادة لها،

هو منهج:

- أ- المواد المترابطة.
- ب- المواد المندمجة.
- ج- المجالات الواسعة.
- د- المواد الدراسية المنفصلة.

أجب في نقاط عن الأسئلة التالية:

- 1- وضح مفهوم المنهج في التصور الإسلامي، مبيناً أربعة سمات يتميز بها هذا المنهج.
- 2- فرّق بين مفهومي المنهج كمجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، والمنهج كخبرة تعليمية موجهة.
- 3- وضح مفهوم المنهج كنظام، مبيناً أهمية هذا التصور وآثاره على المنهج.

ملخص الفصل الأول

تناول هذا الفصل تطور مفهوم المنهج، والعوامل التي أدت إلى تطوره، وهي التطور المعرفي، والتطور التكنولوجي، والتطور في المفاهيم الاجتماعية، والتطور في النظرية التربوية، وظهور نخبة من التربويين في علم المناهج والبحوث التي قاموا بها، كل ذلك أدى إلى تطور مفهوم المنهج المدرسي. وكان أول ظهور لمفهوم المنهج كمجموعة من المواد الدراسي المنفصلة، حيث شمل الجدول المدرسي عدة مواد دراسية منفصلة، لكل مادة كتابها ومعلمها وحصتها، كموايد الجبر والهندسة والحساب والفيزياء والكيمياء والأحياء وغيرها. ومع بداية القرن الماضي ومع ظهور أفكار التربية التقدمية، وجه نقد شديد لهذا المفهوم، تمثل في أنه يتمحور حول المادة الدراسية، ويغفل ميول ومطالب المتعلم، ويغلب على طرق التدريس الإلقاء، ويتركز التقويم على قياس القدرة على التذكر. ليظهر بعد ذلك مفهوم جديد، هو المنهج كمجموعة من الخبرات التعليمية الموجهة من قبل المدرسة والمعلمين، الذي تركز حول المتعلم والخبرة والنشاط، حيث أخذ في الاعتبار ميوله وحاجاته واهتماماته ومطالبه. ومع هذا التطور في النظرة إلى مفهوم المنهج نجد أن مفهوم المنهج في التصور الإسلامي تميز عن هذه التصورات، رغم أنه التقى معها في بعض الجوانب التي نظرت إلى المتعلم نظرة شمولية متوازنة، فقد تميز المنهج من وجهة النظر الإسلامية باهتمامه بنوعي الخبرات المادية والغيبية، ووازن بين مطالب الحياة الدنيا والحياة الآخرة، وأعطى أهمية خاصة للتنمية الروحية متزامنة مع التنمية الجسمية والعقلية، وربط أهداف المنهج بالغاية الكبرى التي من أجلها خلق الإنسان، واهتم بالخبرات التي تحقق النضج المتكامل للفرد، وركز على إيجابية المسلم في تفاعله مع الكون والتعاليم الإسلامية. وبذلك تميز مفهوم المنهج من وجهة النظر الإسلامية بعدة مميزات تمثلت في أنه منهج عالمي، ورباني، وشامل ومتكامل، ومتوازن، وإيجابي، وفريد.

الفصل الثاني

أسس المناهج

Curriculum Foundations

محتويات الفصل:

يتناول هذا الفصل الموضوعات الآتية:

1. الأساس الفلسفي للمناهج المدرسية.
2. الأساس الثقافي الاجتماعي للمناهج المدرسية.
3. الأساس النفسي للمناهج المدرسية.
4. الأساس المعرفي للمناهج المدرسية.

أهداف الفصل:

عزيزي القارئ، بعد دراستك لهذا الفصل عليك أن تكون قادرًا على أن:

1. إدراك مضامين أسس ومرتكزات المنهج المدرسي.
2. فهم تأثير كل أساس من أسس المنهج على طبيعة المنهج.
3. إدراك الرؤية الإسلامية لكل أساس من أسس المنهج.
4. اشتقاق مجموعة معايير يجب توفرها في المنهج المدرسي في ضوء كل أساس.
5. الاعتقاد بعظمة الإسلام الذي يقدم لنا رؤية واضحة وشاملة لأسس المنهج المدرسي.
6. بناء اتجاهات إيجابية نحو تبني فكرة بناء مناهجنا المدرسية على أسس إسلامية.

مراجع إضافية:

- 1- سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (1991). المنهج التعليمي الفعال. ط1. عمان-الأردن: دار عمار.

- 2- الوكيل، حلمي، والمفتي، محمد. (2014). أسس بناء المناهج وتنظيمها. عمان-الأردن: دار المسيرة. ط7.
- 3- مينا، فايز مراد. (2003). قضايا في مناهج التعليم. القاهرة-مصر: الأنجلو المصرية.
- 4- فرحان، إسحاق. (1980). نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية. ط2. عمان-الأردن: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.
- 5- تايلر، رالف. (1982). أساسيات المناهج. ترجمة كاظم، أحمد خيرى وعبد الحميد، جابر. القاهرة-مصر: دار النهضة.

الوسائط المساعدة:

1. <http://www.slideshare.net/MagdyAly1/ss-15444247>
2. <http://www.youtube.com/watch?v=9fdkjQwuUew>
3. <http://www.youtube.com/watch?v=s5ysck7wsS4>
4. <http://www.youtube.com/watch?v=6wxIUjKyOqo>
5. <http://www.youtube.com/watch?v=SO2zFadZb98>
6. <http://www.youtube.com/watch?v=5EOjkmCh910>
7. <http://www.youtube.com/watch?v=zLJ2UXfyHsk>
8. <http://www.youtube.com/watch?v=CRsw35Ou8tA>
9. <http://www.youtube.com/watch?v=frDCSLPbYC0>

مقدمة

تمثل أسس المنهج المرتكزات التي يستند إليها مخطوط المناهج في عملية بناء المنهج، وحيث إن أهم المرتكزات هذه هي الفلسفة التربوية، والمتعلم، والمعرفة، والمجتمع، فسيتم تناولها كما هو معتاد في كتب المناهج تحت عناوين هي: الأساس الفلسفي، والأساس النفسي، والأساس الاجتماعي والثقافي، والأساس المعرفي. وسنتناولها بإيجاز، وسيكون الحديث هنا متركزاً على طبيعة الدور التي تلعبه هذه الأسس في عملية بناء المنهج، والكيفية التي يمكن أن تؤثر فيها، دون أن نخوض في تفاصيل، يمكن أن يجدها القارئ في قراءات أخرى، لها صلة مباشرة بهذه الأسس. وسيعرج المؤلف على وجهة النظر الإسلامية فيما يتعلق بهذه الأسس.

ويقصد بأسس المنهج القوى والعوامل الأساسية التي تؤثر في عمليات بناء المنهج وتطويره، وتؤثر في تحديد أهداف المنهج، واختيار محتواه وتنظيمه، وتحديد الطرق والأنشطة وأساليب التقويم الملائمة. ويشار إلى أسس المنهج على أنها مصادر المنهج ومحدداته، وتشمل: الأساس الفلسفي والديني، الأساس المعرفي، الأساس الاجتماعي والثقافي، والأساس النفسي.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن كل أساس:

الأساس الفلسفي للمناهج المدرسية:

ينظر إلى الفلسفة على أنها نسق من الفكر ينشأ نتيجة البحث عن المعرفة، خاصة ما يتعلق بطبيعة الوجود (ميناء، 2003، 69)، والفلسفة، بغض النظر عن صوابية رؤيتها، تقدم رؤية معرفية حول ثلاث قضايا: الكون، الإنسان، والحياة. وتؤثر المعتقدات الفلسفية والدينية لواضعي المنهج حول القضايا الثلاث تأثيراً بالغاً في بناء المنهج وتحديد عناصره.

ويمكن تلخيص الاتجاهات الفلسفية التي أثرت في المناهج سلباً أو إيجاباً في ثلاثة اتجاهات رئيسية:

1- **الفلسفات الفكرية (التقليدية):** والتي تقوم على الاهتمام بالجانب العقلي المعرفي، حيث إنها ترى بقدر ما تزداد معرفة المتعلمين تزداد فضائلهم، فاكتساب المعارف هي الطريق الفضلى لبناء الإنسان المفكر. لذلك اهتم أصحاب هذه الفلسفات بتعليم أساسيات التراث الثقافي الإنساني، كما ركزت المناهج على الخبرات والأنشطة النظرية، واعتمدت على الإلقاء والحفظ والاستظهار.

2- **الفلسفات العملية (التقدمية):** والتي تقوم على الاهتمام بميول وحاجات المتعلمين، وإطلاق قدراتهم وميولهم الإبداعية وتنميتها وتهذيبها، والاهتمام بتحرير القدرات الدفينة وإثارة نمو الشخصية. وتركز المناهج هنا على ربط مادة التعليم ومحتواه بمواقف الحياة، من خلال خبرات حقيقية أو شبه حقيقية، تقوم على حل المشكلات.

3- **الفلسفات الدينية:** وتقوم على تبني الدين أساساً تستند إليه المناهج الدراسية، وتتوجه به أهدافها ومحتواها وأنشطتها وأساليب التقويم فيها. وتركز المناهج هنا على تطوير الفرد الصالح في دنياه وآخرته، وتركز على المعارف والخبرات والأنشطة التي لا تتعارض مع أحكام الله.

وسنقدم فيما يأتي، مثالين على تأثير الأساس الفلسفي ومضامينه على طبيعة المنهج المدرسي، وهذين المثالين هما: النظرة الفلسفية للإنسان، والنظرة الفلسفية للمعرفة:

المثال الأول: النظرة الفلسفية إلى طبيعة الإنسان:

إن تصورنا عن الطبيعة الإنسانية، وفهمنا لأبعادها سوف يحدد نظرتنا للتربية، وسوف يؤثر على رؤيتنا لطبيعة المنهج. ويلاحظ أن النظرة للطبيعة الإنسانية اختلفت باختلاف الفلسفات المجتمعية، ونتيجة لهذا الاختلاف اختلفت الرؤى حول طبيعة التربية، وطبيعة المنهج، وطبيعة الدور الذي يؤديه المنهج في تربية الناشئة.

فيما يلي سنوضح التباين في النظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وكيف أثرت هذه النظرة على طبيعة المنهج:

1- هناك من يرى أن الإنسان خير بطبعه، وأن غرائزه تقوده إلى فعل الخير. ويمثل هذه النظرة جان جاك روسو J.J. Rousseau في قوله: "أن الإنسان خير بطبيعته لأنه جاء عن طريق خالق الكون، فإذا ما مسته يد البشرية أحواله إلى شرير". وقد أثرت هذه الرؤية الفلسفية على رؤيته التربوية، حيث يرى أن إصلاح الحياة الاجتماعية لا يحدث إلا بتربية النشء تربية طبيعية بعيدة عن مؤثرات المجتمع بشروره، ويرى ضرورة تجنب الظلم والضغط، لذلك نادى روسو بالتربية الطبيعية، وأن يتعلم الطفل عن طريق خبرته. ولقد تأثر بستالوزي وفروبل Pestalozzi & Froeble بوجهة نظر جان جاك روسو، حيث دعوا إلى دروس الأشياء، وتوفير الخبرات العملية والطبيعية للطفل (كريم، 1983، 17-18). وهكذا فإن المناهج القائمة على هذه النظرة تتيح فرصاً عديدة ليمارس المتعلمون حرياتهم ويعبروا عنها، ويحققوا ذواتهم، ويسعوا وراء أهداف يرتضونها.

2- وهناك من يرى أن الإنسان شرير بطبعه، أو على الأقل يميل إلى فعل الشر، وهذا ما تبناه أفلاطون، والمسيحية الأرثوذكسية. وقد ترسخت هذه الرؤية في الفكر الغربي، ويتضح هذا في كتابات مكيافيلي Machiavelli، وتوماس هوبز Thomas Hobbes، ودارون Darwin، وفرويد Freud. ويرى توماس هوبز أن الإنسان شرير بطبيعة غرائزه المتأصلة، كما أن رغباته شريرة أكثر من كونها خيرة، ولهذا يرى أنه إذا ما تركناه حراً يفعل ما يشاء، فإنه غالباً ما سيميل إلى فعل الشر (كريم، 1983، 13-15). وتبعاً لهذا التصور فإن المنهج سيكون محدداً تحديداً دقيقاً مسبقاً، بحيث لا يترك الكثير من المجالات للاختيار أو للنشاط الحر، ويحكمه التسلط والقهر، وقمع نوازع الشر في المتعلم.

3- وهناك نظرة ثالثة تقوم على اعتبار أن الإنسان قابل لأن يكون خيراً أو شراً، كما يرى الفيلسوف الألماني كانط وبرتراند رسل ودوركايم، وكما يرى الغزالي وابن سينا من المسلمين، فإن المنهج في هذه الحالة سيركز على الخبرات التي تدفع الإنسان إلى الخير وتبعده عن الشر (مصطفى، 2000، 74).

روى البخاري في صحيحه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ، فَأَبْوَاهُ يَهُودَانِهِ أَوْ يُنَصْرَانِهِ أَوْ يُمَجْسَانِهِ، والْفِطْرَةُ هنا هي فطرة الإسلام، وهي الفطرة التي فطرهم عليها يوم قال: {أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى} [الأعراف:172] وهي السلامة من الاعتقادات الباطلة، والقبول للعقائد الصحيحة. وقد روى عن الإمام أحمد وابن المبارك، رضي الله عنهما، قولهم: يولد على ما فطر عليه من شقاوة وسعادة. وهذا القول لا يناهض الأول، فإن الطفل يولد سليماً، وقد علم الله أنه سيكفر، فلا بد أن يصير إلى ما سبق له في أم الكتاب. ولا يلزم من كونهم مولودين على الفطرة أن يكونوا حين الولادة معتقدين للإسلام بالفعل، فإن الله أخرجنا من بطون أمهاتنا لا نعلم شيئاً، ولكن سلامة القلب وقبوله وإرادته للحق، الذي هو الإسلام، بحيث لو ترك من غير مغير، لما كان إلا مسلماً (ابن تيمية، 2004). ومن هنا تبرز أهمية التنشئة الاجتماعية والتربية المدرسية في الحفاظ على الفطرة السليمة، وتعزيز بذرة الخير في الإنسان، وقلع بذرة الشر.

المثال الثاني: النظرة الفلسفية إلى طبيعة المعرفة:

تؤثر النظرة الفلسفية إلى المعرفة في طبيعة المحتوى المعرفي للمنهج وأهدافه، فالنظرة الفلسفية لطبيعة المعرفة التي ترى أن المعرفة الحقة يمكن أن توجد في عالم الواقع والحقيقة (المعرفة نابعة من الخبرات الحسية الواقعية)، ترى أن يركز المنهج على الأنشطة والدراسات العملية والموضوعية، وعلى تعلم أفكار ومفاهيم تركز على الخبرة والتجربة. أما النظرة الفلسفية التي ترى أن المعرفة الحقة لا توجد إلا في العقل، فإنها

ترى أن يركز المنهج على الدراسات الرمزية والمجازية كالفن والأدب، والدراسات الفلسفية (عميرة، 1991، 18).

نشاط (1)

- 1- عرّف الأساس الفلسفي للمنهج.
- 2- راجع الفلسفات المختلفة، ثم صنفها في مجموعات وفق الرؤية التي تراها مناسبة.
- 3- وضح أهمية الفلسفة كمرتكز لبناء المنهج المدرسي.
- 4- وضح رؤية الفلسفات المختلفة (الفكرية، التقدمية، الدينية) بالنسبة للمتعلم والمنهج المدرسي.

الأساس الفلسفي للمناهج من منظور إسلامي:

إن الأساس الفلسفي للمنهج من منظور إسلامي ينبثق من نظرة الإسلام إلى الكون والإنسان والحياة، ويمكن تحليل هذه النظرة بدلالة مبادئ ثلاثة هي: مبدأ الخلق الهادف، والذي يعني أن كل مخلوقات الله خلقت لهدف، ومبدأ الوحدة، والذي يعني أن كل مخلوق يتميز بوحده وترابطه فيما مكوناته، ومبدأ التوازن، ويعني أن هناك توازناً بين مكونات كل مخلوق.

نظرة الإسلام إلى الكون:

لقد خلق الله الكون لهدف، قال تعالى: "وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَآعِبِينَ" (الدخان : 38)، وكل ما في الكون يسبح بحمد الله وعظمته، قال تعالى: "تَسْبِيحٌ لَهُ السَّمَاوَاتُ السَّبْعُ وَالْأَرْضُ وَمَنْ فِيهِنَّ وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَكِنْ لَا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ إِنَّهُ كَانَ خَلِيماً غَفُوراً" (الإسراء : 44)، كذلك فإن الله سخر هذا الكون لخدمة الإنسان للقيام بواجب الخلافة والعبودية لله: "اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ

وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمْ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمْ الْأَنْهَارَ {32} وَسَخَّرَ لَكُمْ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبِينَ وَسَخَّرَ لَكُمْ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ {33} وَأَتَاكُمْ مِنْ كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تَحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ {34} (إبراهيم، 32-34).

كما إن الكون يقوم في جوهره على فكرة الوحدة التي تدل على وحدانية الخالق، وأن هذا الكون هو وحدة واحدة بأرضه وسماؤه، بنباته وأحيائه، متكامل مترابط. قال تعالى: "أَوَلَمْ يَرَى الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ" (الأنبياء، 30).

وكما أن الكون خلق خلقاً هادفاً يسبح كل ما فيه بحمد الله وعظمته، وأنه يعكس نظام الوحدة بكل أجزائه، فإنه كذلك مخلوق بقدر وبتوازن عجيب. قال تعالى: "وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ (38) وَالْقَمَرَ قَدَرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ (39) لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ (40) (يس، 38-40) (الفرحان، 1980، 18-20).

نظرة الإسلام إلى الإنسان:

فهي نظرة متميزة، فالله عز وجل لم يخلق الإنسان عبثاً قال تعالى: "أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ" (المؤمنون، 115)، بل خلقه الله لغاية عظيمة، ألا وهي الاستخلاف في الأرض، ليقوم بعمارتها وإقامة دين الله عليها، وتحقيق العبودية بمعناها الشمولي.

كما ينظر الإسلام إلى الإنسان باعتباره وحدة واحدة بنزعاته المادية وأشواقه الروحية. والإنسان السوي متزن، ويسعى إلى التوازن في أمور حياته كلها المادية والروحية، ليكون أهلاً لحمل الأمانة.

نظرة الإسلام إلى الحياة:

فتتمثل في أن الله خلق الحياة معبراً للآخرة، وأنها مخلوقة خلقاً هادفاً، قال تعالى: "الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ" (الملك: 2). كما إن الحياة وحدة واحدة، فالحياة الآخرة امتداد للحياة الدنيا، وكذلك الحياة متوازنة، قال تعالى: "وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ" (القصص: 77).

نشاط (2)

1. وضح معالم النظرة الإسلامية للكون.
2. بماذا تميزت النظرة الإسلامية للإنسان، وما آثار ذلك على المنهج المدرسي.
3. ما أثر النظرة الإسلامية إلى الحياة على تربية الإنسان المسلم.
4. وضح خصائص الفلسفة التربوية الإسلامية.

معايير المناهج المدرسية في ضوء الأساس الفلسفي للمنهج من وجهة النظر الإسلامية:

- في ضوء ما سبق فإنه ينبغي أن يتوفر في المنهج المدرسي المعايير الآتية:
1. أن يتضمن المنهج المدرسي جميع الخبرات التي تحقق التكامل في بناء شخصية المتعلم من مختلف الجوانب الروحية والمادية والعقلية.
 2. الأخذ بمدخل التكامل بين الخبرات التي تحقق التكامل بين متطلبات حياة الإنسان في الدنيا والآخرة عند اختيار وتنظيم خبرات المنهج.
 3. استخدام طرق التدريس المتنوعة، والأنشطة التعليمية المصاحبة، والمصادر المتاحة بما يوفر تنوع خبرات المنهج.

4. الاهتمام بالتقويم المستمر لعملية التعلم والمنهج في ضوء أهداف التربية الإسلامية.
5. تحقيق التكامل والترابط في محتوى المنهج.
6. تحقيق التوازن في محتوى المنهج بين المعارف الكونية والدينية، وبين الجوانب المادية والروحية.

الأساس الثقافي الاجتماعي للمناهج المدرسية:

إن للمجتمع والثقافة تأثير كبير على المنهج، باعتباره أدواته في تربية الناشئة، فالقيم السائدة في المجتمع، ومجموعة تقاليد وعادات المجتمع، وتطلعاته، ومعتقداته واهتماماته، وأساليب حياته، ونظمه السياسية والاقتصادية، جميعها تؤثر في تخطيط المنهج، وتطويره، وتحديد أهدافه، واختيار محتواه، وأنشطته وتنظيمها. ويمكن رؤية تأثير ثقافة المجتمع في المنهج من خلال تناول المناهج المختلفة المنتمية لثقافات مختلفة لمواضيع لها صلة بالتوجهات السياسية، أو الاقتصادية، أو الأيديولوجية، حيث سنرى تبايناً واضحاً في معالجة هذه الموضوعات من خلال المنهج، كما سنرى تبايناً في أهداف المنهج ومحتواه، وهذا التباين يعكس الأفكار والقيم والاتجاهات السائدة في المجتمعات المختلفة.

وإذا كانت ثقافة المجتمع لها هذا التأثير على المناهج التعليمية، فإن هذه المناهج تؤثر في المقابل على بنية المجتمع وتطوره وتنميته. و"إن أي سوء في اختيار المنهج أو انحراف في تطبيقه، قد يؤدي إلى كوارث اجتماعية، وإلى القضاء على معظم المكاسب المادية أو المعنوية التي تحرص المجتمعات على الحفاظ عليها وعلى استمراريتها" (الفرحان، 1980، 34).

الدور الاجتماعي للمناهج المدرسي:

ويمكن تلخيص طبيعة الدور الاجتماعي للمنهج من خلال التربية التعليمية فيما يلي (Saylor & Alexander, 1954, 117):

- 1- نقل ثقافة المجتمع والمحافظة عليها.
 - 2- تنمية ثقافة المجتمع بما يتلاءم مع أهدافه ومتطلبات استمراره.
 - 3- المحافظة على استمرار المجتمع كأمة مميزة لها هويتها ونظامها وكيانها.
 - 4- تطوير شخصية الناشئة وصلل إنسانيتها.
 - 5- إعداد الناشئة للحياة الراشدة التي يمارسها المجتمع ويرضى عنها.
- ويؤكد دوركايم Durkheim عالم الاجتماع الفرنسي العلاقة الحميمة التي تربط المنهج بالمجتمع بقوله: إن المهمة المركزية للتعليم، وبالتالي للمنهج، تتمثل في تحضير الفرد للحياة الاجتماعية الراشدة، وذلك بتطوير عدد من الخصائص والصفات والقدرات الفكرية والخلقية والجسمية التي يتطلبها المجتمع، ويرى دوركايم أن من حق كل مجتمع أن يعد ناشئته بما يلائم قيمه وكفاياته وعاداته لضمان تقدمه واستقراره (حمدان، 1982، 159).

الثقافة والمناهج المدرسية:

تشمل ثقافة المجتمع جانبين، الأول: معنوي، ويشمل: المعارف، والمهارات، والعادات والتقاليد، والقيم والمعتقدات، واللغة والفن، وأساليب الحياة، والنظم المختلفة، ... إلخ، والثاني: مادي، ويشمل: مظاهر التكنولوجيا، وأدواتها، ووسائل الإنتاج، ووسائل النقل، والصناعات، إلخ. فالثقافة هي ذلك الكل المترابط من المعتقدات والأفكار والتقاليد وأساليب التفكير، التي تحكم في مجموعها سلوك الفرد الإنساني في مجتمع معين أثناء عملية التنشئة الاجتماعية.

وتشمل الثقافة ثلاثة مكونات، هي: عموميات الثقافة، وتعني جميع العناصر التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع الواحد. وخصوصيات الثقافة، وتعني عناصر الثقافة التي يشترك فيها مجموعة معينة، سواء كانت دينية (خصوصيات دينية) كالثقافة الخاصة بالمسلمين، أو عرقية (خصوصيات عرقية) كالثقافة الخاصة بالبيض، أو طبقية (خصوصيات طبقية) كالثقافة الخاصة بالأغنياء. وبدائل الثقافة (متغيرات الثقافة)، وهي العناصر الوافدة من ثقافات أخرى أو التجديدات أو المحدثات، وقد تلقى قبولاً فتصبح جزءاً من ثقافة المجتمع، أو تلقى معارضة فتتبدل.

ولما كانت عموميات الثقافة تمثل العناصر المشتركة لجميع أو غالبية أفراد المجتمع، كان يجب على المنهج المدرسي أن يعكس عموميات الثقافة، مع مراعاة الخصوصيات ومستجدات العصر بما لا يتعارض مع عموميات الثقافة.

نشاط (2)

- 1- وضح أهمية الأساس الاجتماعي الثقافي في بناء المنهج.
- 2- عرّف بكلماتك الثقافة، وحدد عناصرها.
- 3- أي عنصر من عناصر الثقافة يجب أن يعكسه المنهج المدرسي؟ ولماذا؟
- 4- اشتق مجموعة معايير يجب أن تتوفر في المناهج المدرسية في ضوء مفهوم الأساس الاجتماعي الثقافي للمنهج المدرسي.

معايير المناهج المدرسية في ضوء الأساس الثقافي الاجتماعي:

في ضوء ما سبق، ينبغي أن يتوفر في المنهج معايير، نذكر منها:

1. أن يحقق المنهج الوعي لدى المتعلمين بطبيعة العصر، وطبيعة القيم التي تحكمه.
2. أن يسهم المنهج في إكساب المتعلمين القيم الدينية، والخلقية، والاتجاهات الإيجابية.

3. أن يدعم المنهج التغير الاجتماعي المرغوب.
4. أن يسهم المنهج في المحافظة على الثقافة، وتنظيمها، ونقلها للأجيال.
5. التأكيد على عموميات الثقافة مع مراعاة خصوصياتها.
6. استجابة المنهج للمتغيرات الثقافية والاجتماعية من خلال استيعابها وتأصيلها إذا ثبتت فائدتها.
7. تنمية المعرفة والفهم بالمبادئ الأساسية والفعالة في تكوينهم الثقافي، مثل: القيم والاتجاهات التي تضبط استجاباتهم، واحترام قيمة العمل، وقيمة العمل الجماعي.

الأساس الثقافي الاجتماعي للمناهج من منظور إسلامي:

إن هدف الأساس الاجتماعي في الإسلام هو التطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية للطلاب، وإكسابهم العادات وطرق التفكير عندما تقابلهم مشكلات في حياتهم، وكيفية التعامل مع أفراد المجتمع الآخرين، وتنمية روح التعاون مع البعض، واحترام الواجب وبذل النفس رخيصة في إعلاء كلمة الله وفي سبيل العقيدة وحمايتها، والمساهمة في تطوير المجتمع الإسلامي وتقدمه (الحسن، 2005).

ولقد عني الإسلام بتربية الإنسان وإعداده فرداً صالحاً وعضواً نافعاً في مجتمعه، بل وفي المجتمعات الإنسانية. فالإسلام يتعهد الفرد منذ خلقه جنيناً في بطن أمه، بل ومنذ اختيار أمه وأبيه، من خلال التأكيد على الالتزام بقواعد الاختيار السليم للزواج، قال صلى الله عليه وسلم: "فاظفر بذات الدين تربت يداك"، وقال أيضاً: "تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس"، ثم يتولاه بالرعاية منذ مجيئه على وجه الحياة، ويهيئ له سبل الحياة الكريمة، من خلال التزام الآباء والأمهات بالتكاليف الملقاة على كواهلهم فيما يتعلق برعايته، وقيام مؤسسات المجتمع الإسلامي بتوفير سبل الراحة له، قال

صلى الله عليه وسلم: "كلكم راعٍ ومسئول عن رعيته". ويتعهد الإسلام من خلال مؤسساته المختلفة بتوفير الحماية والرعاية والتعليم والعيش الكريم لكل أفراده. كذلك أكد الإسلام على بناء المجتمع المسلم القوي، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، المجتمع الذي يحكم فيه شرع الله، من خلال اعتماد مجموعة من قواعد الضبط الاجتماعي.

نشاط (3)

ما دلالة اهتمام الإسلام بتربية الفرد؟ وما أهمية ذلك بالنسبة للمنهج المدرسي؟

المناهج المدرسية والثقافة الإسلامية:

تمثل الثقافة الإسلامية مرتكزاً مهماً من مرتكزات المنهج في التصور الإسلامي. ويعد مصطلح الثقافة الإسلامية حديثاً، حيث تعددت الرؤى حول تعريفه. ولقد ظهرت ثلاثة اتجاهات في تعريف الثقافة الإسلامية، نذكرها فيما يلي:

الاتجاه الأول: يرى أن الثقافة الإسلامية هي طريقة الحياة التي يعيشها المسلمون في جميع مجالات الحياة وفقاً لوجهة نظر الإسلام وتصوراته، سواء في المجال المادي (المادية) أو في المجال الروحي والفكري (الحضارة) (هندي، 1993)، وتشمل أيضاً مقومات الأمة العامة كالدين، واللغة، والتاريخ، والحضارة، والقيم، والأهداف مشتركة.

الاتجاه الثاني: يرى أن الثقافة الإسلامية تشمل مجموع العلوم الإسلامية الصرفة أو الشرعية التي تمثل مقومات الفكر الإسلامي، بتفاعلاتها في الماضي والحاضر الإسلامي لبناء الذات ومواجهة التحديات المعاصرة (العيادي، 2004).

الاتجاه الثالث: يرى أن الثقافة الإسلامية مجال جديد، يضاف إلى العلوم الإسلامية، يتمثل بمعرفة التحديات المعاصرة المتعلقة بمقومات الأمة الإسلامية ومقومات الدين الإسلامي بصورة مقنعة وموجهة (السالوس، الأشقر، غنيم، شتيوي، وشهوان، 2013، 11).

وفي ضوء ما سبق يتبين أن المضامين الثقافية والاجتماعية المتعلقة بالأساس الاجتماعي الثقافي للمنهج من وجهة النظر الإسلامية يشمل كل ما يتعلق بمقومات الأمة الإسلامية، وتاريخها، وحضارتها، وقيمها وأهدافها المشتركة، ومشكلاتها، وأساليب الحياة المنضبطة بتعاليم الإسلام.

تدريب (2)

ابحث عن مفهوم الثقافة في التصور الإسلامي. وما أهمية أن تقوم مناهجنا على أساس مراعاة عناصر الثقافة الإسلامية.

ونستطيع القول من خلال مراجعة الكثير من النصوص الشرعية، أن الإسلام حرص على ضبط الحياة داخل المجتمع المسلم، من خلال قواعد ووسائل نظمت أسلوب الحياة فيه، ووضحت طبيعة العلاقات بين مكونات المجتمع المسلم، وبينه وبين المجتمعات الأخرى. وفيما يلي نذكر بعضاً من هذه القواعد.

قواعد الضبط الاجتماعي في المجتمع المسلم:

ويمكن تحديد قواعد الضبط الاجتماعي للمنهج من وجهة النظر الإسلامية في

النقاط التالية: (الفرحان، 1980، 37-53)

1. إن قواعد الضبط الاجتماعي محكومة بمجموعة ضوابط هي: القرآن الكريم، السنة النبوية المطهرة، إجماع العلماء، والاجتهاد القائم على أسس سليمة.

2. لقد اهتم الإسلام بتنمية الضمير والرقابة الذاتية داخل الإنسان، وتنمية الحس الديني المرهف في المسلم، بحيث يكون حارساً أميناً للنظام الذي آمن به، يحرسه من شهواته، أو من أي انحراف من غيره قال تعالى: "وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعَلْمُ مَا تُؤْسِسُ بِهِ نَفْسُهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ (16) إِذْ يَتَلَقَّى الْمُتَلَقِّيَانِ عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ قَعِيدٌ (17) مَا يَلْفِظُ مِنْ قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ (18)" (ق: 16-18).

3. الإسلام يقوم على تدعيم الحق والقيم الصحيحة ورفض الباطل والظلم والانحراف، وهو يربي المسلمين على رفض الخطأ ويوجب عليهم تغييره، سواء في المجالات

الاجتماعية، أو السياسية، أو الاقتصادية، أو الصناعية، أو في مجالات العلوم الطبيعية والتطبيقية، وذلك لضمان تفوق المجتمع الإسلامي وتميزه.

4. المسؤوليات التربوية في المجتمع الإسلامي موزعة على كل من الأفراد، والأسرة، والمربين والمعلمين والعلماء، والمؤسسات التربوية والإعلامية، والسلطات الحاكمة، والمجتمع بكليته، فالمسلم مطالب بالقيام بدوره الاجتماعي، قال صلى الله عليه وسلم: "كلكم راعٍ ومسئول عن رعيته".

5. التعليم المتكامل بالمعنى الشامل الديني والدنيوي هو حق وواجب إلزامي على الأفراد وأولياء الأمور والمجتمع والدولة بالقدر الذي يضمن الحد الأدنى من المعرفة والتربية للفرد.

6. علاقة الفرد مع غيره تقوم على أساس التعاون والانتماء، قال تعالى: "وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ" (المائدة: 2).

7. الأسرة هي النواة الأولى للروابط الاجتماعية في المجتمع، فهي قائمة على المودة والرحمة، قال تعالى: "وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ" (الروم: 21)، وقد حدد الإسلام حقوق وواجبات كل فرد فيها.

8. المجتمع الإسلامي مجتمع متماسك، فهو كالبنيان المرصوص وكالجسد الواحد، قال رَسُولُ اللَّهِ - صلى الله عليه وسلم - "تَرَى الْمُؤْمِنِينَ فِي تَرَاحُمِهِمْ وَتَوَادِّهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ كَمَثَلِ الْجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى عُضْوًا تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ جَسَدِهِ بِالسَّهْرِ وَالْحُمَى" (حديث 6011: باب الأدب، صحيح البخاري).

9. المجتمع الإسلامي مجتمع إنساني منظم قائم على احترام إنسانية الإنسان.

نشاط (3)

1. اشتق مجموعة من المعايير التي يجب أن تؤكد عليها مناهجنا من وجهة النظر الإسلامية في ضوء فهمك للأساس الاجتماعي الثقافي للمنهج في التصور الإسلامي.
2. بين الجوانب التي يتضمنها الأساس الاجتماعي الثقافي للمنهج في التصور الإسلامي.

الأساس النفسي للمناهج المدرسية:

يتعلق الأساس النفسي بمحورين، الأول: يتعلق بخصائص المتعلمين ومطالب نموهم وحاجاتهم، والثاني: يتعلق بعملية التعلم والعوامل المؤثرة فيها. ويعني هذا الأساس أن تستند المناهج الدراسية في تخطيطها وبنائها وتنفيذها وتقويمها على مبادئ النمو ونظريات التعلم والنماء، بما ينسجم مع خصائص الفرد البيولوجية والنفسية وسماته، ومتطلبات نموه في كل مرحلة من مراحل نموه، وقدراته، وحاجاته، وبما يتوافق مع الكيفية التي يتعلم بها الفرد. ولقد كان لنظريات علم نفس النمو، التي تناولت نمو الفرد في مراحل عمره، ونظريات التعلم التي تناولت الكيفية التي يتعلم بها الفرد تأثير كبير على المناهج.

أولاً: المناهج المدرسي ومبادئ النمو:

يعرف النمو بأنه مجموعة التغيرات المتتالية والتدرجية التي تسير حسب نظام متكامل، وتظهر في الجانب التكويني والوظيفي للفرد (سعادة وإبراهيم، 1991، 188)، وأظهرت الدراسات النفسية أن هناك مبادئ وأسساً عامة للنمو ينبغي أن تراعى في وضع المناهج وهي تتمثل فيما يأتي (سعادة وإبراهيم، 1991، 188-198)؛ (حاجو، 2013):

1. **النمو عملية مستمرة في مختلف جوانب النمو:** حيث ينمو الإنسان نمواً تدريجياً متصلاً؛ فالتغيرات التي تحدث للفرد في حاضره لها جذورها في ماضيه، وهي تؤثر بدورها فيما يحدث له من تغيرات في مستقبله.
2. **النمو يشمل جميع نواحي شخصية الإنسان:** يجب أن يهتم المنهج بجميع جوانب النمو في شخصية التلميذ باعتبارها أجزاء متكاملة بدلاً من العناية بجانب واحد على حساب الجوانب الأخرى.
3. **عملية النمو فردية:** أي يختلف الأفراد في معدلات نموهم وأنماطه، وهذا يتعلق بمبدأ الفروق الفردية الموجود بين المتعلمين في مظاهر النمو المختلفة.
4. **جوانب النمو تؤثر في بعضها:** فالنمو الجسمي، والنمو العقلي، والنمو الروحي، يؤثر كل منها في الآخر، فلا يتم أي منها بمعزل عن الآخر.
5. **النمو يتأثر بالبيئة:** سواء أكانت بيئة طبيعية أو اجتماعية؛ فالبيئة الصالحة تساعد على النمو السليم.
6. **السلوك الإنساني معقد:** فهو يستند إلى مجموعة متفاعلة من القدرات والاستعدادات، ومستوى معين من النضج، ومجموعة من الدوافع الشخصية، وصفات ومعارف وخبرات، ويتم تشكيل شخصية الفرد، وتكوين خصائصه، بشكل أساسي في مرحلة الطفولة.

نشاط (4)

- 1- اقترح على واضعي المنهج والمعلمين أنشطة تراعي الفروق الفردية.
- 2- وضح أهمية التأكيد في مناهج المرحلة الأساسية على القيم والاتجاهات والسلوكيات المرغوبة.

تطبيقات مبادئ النمو في المناهج المدرسية:

وفي ضوء المبادئ السابقة، يمكن الوقوف على عدة تطبيقات في المناهج المدرسية، حيث يذكر سعادة وإبراهيم (1991)؛ و(حاجو، 2013) مجموعة منها نجملها فيما يلي:

- 1- تكرار معالجة الموضوعات؛ لكن عند مستويات مختلفة ومتصاعدة من العمق والاتساع والكم والكيف، وأن يقدم المنهج خبرات مترابطة ومتدرجة تستند على خبرات المتعلمين السابقة وتؤدي إلى اكتساب خبرات أخرى في المستقبل.
- 2- كذلك يجب مراعاة الفروق الفردية، من خلال تنوع أهداف المنهج؛ من حيث مستوياتها ومجالاتها، وتنوع خبرات المنهج، وتنوع أنشطته وطرق التدريس فيه، وتنوع الأسئلة، وتنوع المعالجات. وهناك قدر كبير من النواحي المشتركة بين المتعلمين في كل مرحلة؛ مما يمكننا من وضع الخطط والمستويات العامة والتدريس إليهم كجماعات.
- 3- كما يجب على مخططي المناهج المدرسية تضمين المنهج خبرات تساعد على النمو المتكامل والشامل لمختلف جوانب النمو، بحيث يحتوي المنهج على خبرات معرفية ووجدانية ومهارية.
- 4- كذلك يجب الاهتمام في مناهج المرحلة الأساسية بتريخ القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوبة؛ لما في ذلك من أثر على مستقبل حياة الفرد.

ثانيًا: المناهج وحاجات المتعلمين:

تعرف الحاجة، في المفهوم التربوي، بأنها فجوة بين الحالة الحاضرة التي عليها المتعلم ومعيار ثقافي اجتماعي معين، مثل الحاجة إلى تعلم آداب الطعام. وتعرف الحاجة، في المفهوم النفسي، على أنها توترات معينة تحدث في الفرد نتيجة اختلال التوازن بين القوى الداخلية وبين الظروف الخارجية، تؤدي إلى عدم توازن ما لم نعمل

على التخلص منها، وللمحافظة على حالة التوازن، ينبغي إشباع حاجات معينة، وبهذا المعنى يقابل كل إنسان حاجاته باستمرار (تايلر، 1982، 17).

وتتضمن الحاجة جانبين مترابطين ومتكاملين هما: الجانب الشخصي، والجانب الاجتماعي، فإشباع الفرد حاجة من حاجاته الشخصية يتم في إطار اجتماعي، ووفقاً لتقاليد المجتمع وعاداته، فمثلاً لإشباع الحاجة إلى الطعام، فإن الفرد يقوم بسلوك معين للحصول على الطعام، حيث يتم هذا السلوك في إطار اجتماعي، ووفق نمط معين يتفق مع عادات وتقاليد المجتمع (الوكيل والمفتي، 2014، 64).

وتشمل الحاجات: حاجات فسيولوجية، مثل الطعام، الماء، الجنس. وحاجات عقلية، مثل حب الاستطلاع، الحاجة إلى المعرفة، تكوين فلسفة عن الحياة، اكتساب مهارات التفكير. وحاجات اجتماعية، مثل تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، العاطفة، الانتماء. وحاجات نفسية، مثل الأمن النفسي، الاعتماد على النفس، تحقيق الذات، الثقة بالنفس.

وهذه الحاجات ليست منعزلة عن المجتمع والثقافة، فحدود هذه الحاجات، وسائل إشباعها مرتبطة بالأعراف والتقاليد والعادات الاجتماعية، وهي سلوكيات مكتسبة متعلمة. وتبرز أهمية الحاجات في أنها تدفع الفرد إلى القيام بسلسلة من الأنشطة المتنوعة، بهدف إشباع تلك الحاجات، فالحاجات بذلك توجه سلوك الفرد.

نظرة المناهج لحاجات المتعلمين:

لقد اختلفت تنظيمات المنهج من حيث اهتمامها بحاجات المتعلمين، ففي حين أغفلت تنظيمات المنهج المتمركزة حول المعرفة حاجات المتعلمين سوى ما يتعلق بالدافع المعرفي، فإن التنظيمات المتمركزة حول الخبرة المربية اهتمت بحاجات المتعلمين، مثل منهج النشاط ومنهج المشروعات الذي أعطى اهتماماً ملحوظاً لميول واهتمامات المتعلمين، إلا أن اهتمامه بحاجات المتعلمين كان أقل. وقد كان اهتمام المنهج المحوري بحاجات المتعلمين أكبر، حيث نظمت مجموعة من الوحدات الدراسية

في إطار المنهج المحوري حول حاجات ومشكلات مشتركة بين فئة عمرية من التلاميذ، وبين المجتمع الذي ينتمون إليه. وهكذا نجد أن الاهتمام بحاجات المتعلمين قد تفاوتت من منهج إلى آخر.

ويمكن إبراز اهتمامات المناهج بحاجات المتعلمين في المظاهر التالية (الوكيل والمفتي، 2014، 69-70):

1. إتاحة الفرص أمام المتعلمين للقيام بأنشطة متنوعة متمركزة حول حاجاتهم المشتركة، وتعمل على إشباعها. ويمكن أن يتم ذلك في صورة وحدات يكون محورها هذه الحاجات، أو في صورة مشروعات يختارها المتعلمون وفقاً لحاجاتهم.
2. الاهتمام بالأنشطة الموجهة لاكتساب مهارات معينة تتوافق مع حاجات المتعلمين.
3. الاهتمام بتكوين عادات واتجاهات إيجابية ترتبط بممارسة أنشطة مرتبطة بإشباع بعض الحاجات الأساسية.
4. تدعيم بعض القيم التي لها علاقة بالحاجة إلى التقدير الاجتماعي، أو الحاجة إلى التعبير وإبداء الرأي، وذلك من خلال إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لتقويم أنشطتهم على أسس موضوعية.
5. تنظيم لقاءات مع أولياء الأمور لمناقشتهم في أهم حاجات المتعلمين، وتحديد سبل إشباعها.

نشاط (5)

وضح أهمية أن تكون حاجات المتعلمين أساساً يركز عليه المنهج المدرسي.

ثالثاً: المناهج ومطالب النمو: Developmental Tasks

مطالب النمو من المفاهيم الهامة لوضعي المناهج والمخططين والمطورين لها. وتعني مطالب النمو احتياجات استمرار النمو، وحيث أن لكل مرحلة خصائصها

النمائية، فلكل مرحلة مطالبها التي تضمن استمرار النمو. فمثلاً: من خصائص نمو الطفل في نهاية السنة الأولى نمو عضلات الساقين لدرجة تمكنه من المشي، فيصبح تعلم المشي من مطالب النمو الجسمي، الذي يلزم تعلمه لضمان استمرار عضلات الساقين. ومن خصائص نمو الطفل الاجتماعي في السنوات الأولى التمرکز حول الذات، فتجده يحرص على ممتلكاته، وخصوصياته، وفيما بعد يبدأ التمرکز حول الذات يتناقص، وفي هذه الحالة يلزم تحقيق مطلب نمو اجتماعي هو "تعلم الصداقات والعلاقات مع الآخرين"، وما لم يتحقق للطفل هذا المطلب فإنه نموه الاجتماعي سوف يتأخر.

ويرى هافجهيرست (Havighurst 1950) أنه لكل مرحلة من مراحل النمو احتياجات لاكتساب معارف ومهارات وإنجازات وقيم واتجاهات، يؤدي إشباعها إلى سعادة الفرد، ونجاحه في التكيف مع مجتمعه، والوصول إلى إشباع مستويات أعلى منها في مراحل متقدمة.

وتتعدد جوانب مطالب النمو لتشمل أربعة جوانب هي:

- مطالب النمو الجسمي، مثل: تعلم المشي، تعلم الكلام، تعلم آداب الطعام، المهارات الجسمية الحركية اللازمة للألعاب، بناء اتجاهات صحية، وتقبل المراهق لجسمه وصفاته الجسمية، وتنوع النشاط البدني، العناية الصحية.
- مطالب النمو العقلي، مثل تعلم المهارات الأساسية، تكوين المفاهيم والمدرکات الخاصة بالحياة اليومية، واكتساب المهارات العقلية، اكتساب المفاهيم التي تساعد على تحمل المسؤوليات المدنية بنجاح، مثل المفاهيم الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والعلمية التي تلائم العصر الحديث، وتمكنه من التوافق مع مجتمعه، تنوع المادة الدراسية وطرق تقديمها، حتى تتفق مع الفروق الفردية بين الطلبة، توفير الفرص التعليمية المتنوعة.

- مطالب النمو الاجتماعي، مثل: إنشاء علاقات مع الأقران، تعلم المشاركة في تحمل المسؤولية، تعلم قواعد الأمن والسلامة، والإعداد للزواج و الحياة الأسرية، إعداد المراهق (ذكراً أو أنثى) لقبول دوره في المجتمع، إعداد له لتكوين علاقات ناجحة مع أترابه و العمل معهم، التربية الجنسية، ممارسة السلوك الاجتماعي الذي يتسم بالمسؤولية، اتخاذ الخطوات لاختيار مهنة تتناسب مع استعداداته، والسير في طريق الإعداد للالتحاق بهذه المهنة.

- مطالب النمو الانفعالي، مثل: تكوين الضمير والقيم الخلقية والمعايير السلوكية، تنمية الخيال لدى الأطفال بما ينفعهم في حياتهم الحاضرة والمستقبلية، تعلم ضبط الانفعالات وضبط النفس، ونمو ثقة المراهق بنفسه، وشعوره بذاته وكيانه، اكتساب القيم الدينية والاجتماعية، استقلال المراهق العاطفي عن الكبار مع الاعتزاز بهم، الرغبة في التحرر والاستقلال واتخاذ القرارات.

دور المناهج في تحقيق مطالب النمو:

يتمثل دور المناهج المدرسية في تحقيق مطالب النمو لدى المتعلمين من خلال الاهتمام بالأنشطة المختلفة، نذكر منها:

1. الأنشطة الحركية المناسبة لقدرات المتعلم، مثل: أنشطة التمثيلات الملموسة، وأنشطة اللعب، والتمثيل ومسرح المناهج، وأنشطة الخط.
2. الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية، مثل المناقشات والحوارات، والأنشطة القصصية، وأنشطة التعبير الحر.
3. تزويد المنهج بموضوعات تركز على بناء القيم والاتجاهات والأنماط السلوكية الإيجابية، مثل أنشطة العمل التعاوني، وأنشطة تمثيل الأدوار، وأنشطة المحاكاة، وعمل المشروعات.

4. أنشطة تنمية مهارات التفكير، وتنمية القدرات العقلية، مثل: أنشطة حل المشكلات، والتجارب المعملية، والبحث العلمي، وحلقات المناقشة.
5. أنشطة تنمية مهارات التواصل والعلاقات الاجتماعية وتحمل المسؤولية، مثل: أنشطة العمل التعاوني، وأنشطة تكوين الجمعيات الطلابية، وأنشطة خدمة البيئة وخدمة المجتمع.
6. مساهمة المنهج المدرسي في تحقيق النضج الانفعالي لدى المتعلمين عن طريق مشاركتهم الفاعلة في مختلف الأنشطة التعليمية.

رابعاً: المناهج وميول المتعلمين:

يعرف الميل بأنه شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام بشيء ما، أو تفضيل أمر ما. وتتشكل الميول من خلال تفاعل الفرد مع بيئته لإشباع حاجاته، فالميول تعد دليلاً على أنواع الحاجات التي يسعى الأفراد إلى إشباعها. لذلك فإن ما يميز الميول أنها مكتسبة ويمكن تعلمها، وتعديلها.

موقف التربويين من ميول التلاميذ:

تختلف الفلسفات التربوية في مدى تقبلها لاهتمامات المتعلم كمركز يتمحور حوله المنهج، وفي هذا الإطار يوجد اتجاهان، اتجاه التربية الأساسية، واتجاه التربية التقدمية، وسنتحدث كذلك عن رأي التربية الإسلامية في ذلك:

أ- أصحاب التربية الأساسية: لم يتقبلوا فكرة الاعتماد الكبير على ميول التلاميذ لتحديد الغايات، بل رأوا التركيز على المعرفة والاتجاهات والمهارات النافعة لهم للمستقبل، ومفيدة لهم كبالغين بعد عشرين أو ثلاثين سنة، أي أن التركيز هنا حول المعرفة والاتجاهات والمهارات النافعة للمستقبل.

ب- أنصار التربية التقدمية: رأوا التركيز على اهتمامات وميول التلاميذ الحاضرة، مع الاهتمام باكتساب الميول النافعة وتعديل الميول المنحرفة. ويرى أنصار هذا الاتجاه، من أمثال كاونتس وكلباتريك (Counts & Kilpatrick)، أن إرغام المتعلمين على دراسات لا يفهمونها، ولا يستخدمونها مباشرة، تفشل في استثارتهم وحفزهم نحو التعلم. ولم تعد وظيفة التربية، من وجهة نظر التربية الحديثة، إتباع ميول الطلاب، وإنما تهيئة الظروف المناسبة أمامهم لاكتساب الميول النافعة وتعديل وتوجيه الميول المنحرفة، والانتفاع بما قد يكون لديهم من ميول نافعة لتكون محورا لنشاطات المنهج ومصدراً لاشتقاق غايات التربية.

ت- التربية الإسلامية: يرى الإسلام أن الإنسان عندما يتفاعل مع العلم، وتكون اهتماماته ملتزمة مع ما يتلقاه من الهدى القرآني الكريم، والهدى النبوي الشريف، فإن في ذلك الخير والنفع العظيم، وهي الضمانة الأكيدة لتشكيل الميول النافعة، وعدم تشكل الميول المنحرفة. فالإسلام يعترف باهتمامات الأفراد، ويدعو إلى رعايتها، وصقلها، بما لا يتعارض مع تعاليم الإسلام، ويحقق المنفعة للأفراد والمجتمع.

دور المناهج المدرسية في تنمية الميول:

وفي ضوء فهمنا للميول وأهميتها، هناك مجموعة من المعايير ينبغي توفرها في المنهج المدرسي، نذكر منها ما يلي:

- 1- أن يتضمن المنهج مواقف تعليمية وخبرات تربوية تحقق إشباع الحاجات التي تؤدي إلى تشكيل ميول صالحة لدى المتعلمين.
- 2- تنمية الميول الإيجابية من خلال توفير خبرات تؤدي إلى تكوين بعض العادات السليمة والاتجاهات المرغوبة.
- 3- تحقيق التفاعل الإيجابي مع عناصر البيئة التعليمية وفقاً للمنظومة القيمية والأخلاقية والاعتقادية؛ بما يضمن تشكيل ميول إيجابية.

4- تقديم خبرات تربوية وأنشطة تعليمية تناسب ميول التلاميذ في مراحل نموهم المختلفة وبيئاتهم المتنوعة.

خامسًا: المنهج ونظريات التعلم المعرفية:

يفسر الاتجاه المعرفي عملية التعلم بأنها تطوير وإعادة بناء الأبنية العقلية لدى المتعلم، وتطوير التفكير ومخططاته، حيث تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي تُوفر للمتعلم. كما إن ترميز المعرفة في صورة مخططات، يسهم في إدماجها، واستخدامها. وترى النظريات المعرفية أن لكل متعلم أسلوبه وسرعته في إعادة بناء وتنظيم أبنيته المعرفية. والفروق الفردية في هذا الجانب ترجع إلى العمليات الذهنية المستخدمة في المواقف التي يواجهونها، وطرقهم في معالجتها.

ومن أبرز النظريات المعرفية نظريات كل من بياجيه وبرونر وأزوبل، وقد حاولوا الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بأساليب حصول الفرد على المعرفة. وفيما يأتي عرضا موجزا لفكرة كل نظرية والمعايير المشتقة منها فيما يتعلق بالمناهج.

1. نظرية بياجيه والمنهج:

تقوم نظرية بياجيه على أساس أن التطور المعرفي نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد مع بيئته، وأن التطور المعرفي تطور كمي في أساليب التفكير، ويخضع لمتابع متدرج في مراحل معينة، وأن اكتساب القدرات العقلية يتم من خلال سعي الفرد نحو التوازن بين ما يدرك، وما يواجهه من خبرات، من خلال عمليتين: الأولى: التمثل (الاستيعاب)، وتعني استيعاب خبرات جديدة وإدماجها لتكوين نموذج عقلي لها. هنا يحوّل الفرد الأفكار والمدرجات التي يواجهها إلى أشكال معرفية تناسب أبنيته العقلية الحالية لتكون قابلة للدمج مع البنى المعرفية لديه. والثانية: المواءمة، وتعني العملية التي يتم بها تحويل الأبنية المعرفية الحالية وتطويرها لتتناسب مع الخبرات الجديدة. وهذا يعني تعديل وتوسيع وتكييف النموذج العقلي للخبرة بواسطة خبرات جديدة. ومما ينتج عن

عمليتي التمثل والمواءمة حدوث التوازن المعرفي، حيث يتم إعادة تنظيم الأبنية المعرفية وتوسعتها لإدماج المعارف والخبرات الجديدة (فرحان ومرعي وبلقيس، 1984، 69):

معايير المناهج المدرسية في ضوء نظرية بياجيه:

1. أن يتم اختيار خبرات محتوى المنهج وأن يتم تنظيمها بما يتفق مع مراحل النمو العقلي للمتعلم، بمعنى عرض الخبرات بلغة تناسب مستوى المتعلمين.
2. أن تسهم خبرات المنهج في نمو تفكير المتعلم، بحيث يصل إلي المرحلة التالية من النمو، فلا يمكن أن يتعلم المتعلم موضوعاً ليس مهياً له، كما إنه لا يمكن أن يؤجل موضوع يستطيع المتعلم أن يتعلمه ويفهمه في الوقت الحالي.
3. أن تنظم خبرات محتوى المنهج بما يتفق مع المستوى التحصيلي السابق للمتعلم، بحيث تقدم الخبرة الجديدة مبنية على الخبرات السابقة. وأن تعالج الخبرات الحالية لتمهد للخبرات اللاحقة.
4. أن تنظم خبرات المحتوى بحيث يتم ربط المفاهيم والمبادئ المجردة بالواقع الفيزيقي لها، وتقديم رؤوس الموضوعات من خلال أمثلة ملموسة.
5. أن تنظم خبرات المحتوى بتقديم المفاهيم والمبادئ في متتابعة تبدأ من المحسوسات إلى شبه المحسوسات، وتنتهي بالمجردات.

2. نظرية برونر والمنهج:

يعدّ برونر من علماء النفس المعرفيين الذين أعطوا أهمية للظروف البيئية في تطوير تراكيب الفرد المعرفية. وأكثر ما ركز عليه برونر في نظريته في التعلم المعرفي هو التمثيلات المعرفي Cognitive Representation، والتي تعني الطرق التي يتمثل فيها الفرد الخبرة التي يواجهها، أو هي الطرق التي يخزن بها الفرد المعرفة التي

يتعامل معها. وقد حدد برونر ثلاثة أنواع من التمثيلات، والتي يمكن بواسطتها وصف إدراكات وخبرات الفرد، وهي: تمثيلات عملية حركية: حيث يدرك الفرد الأشياء عن طريق التفاعل الحسي المباشر معها، وتمثيلات صورية وخيالية: حيث يتعلم الفرد فيها المفاهيم عن طريق تكوين صور عقلية لها، وتمثلها بصورة شبه مجردة، بعد أن خبرها مادياً في المرحلة السابقة، ثم مرحلة التمثيلات الرمزية: حيث يتعلم الفرد فيها من خلال التمثيل الرمزي للخبرات، بعد أن تمثلها عملياً وعقلياً، فالرمز يحل محل الفعل (قطامي، 1990، 255-260).

إن هدف النمو المعرفي لدى برونر هو التكامل للوصول إلى تحقيق مستويات التمثيلات الرمزية، وهي المستويات التي يستطيع فيها الفرد أن يتمثل الخبرة عن طريق الرمز، والكلمات، والمصطلحات.

معايير المناهج المدرسية في ضوء نظرية برونر:

1. **التأكيد على البنية المعرفية للمادة:** يرى برونر عند اختيار خبرات المنهج أن يتم التركيز على البنية المعرفية الأساسية للمادة الدراسية، من مفاهيم وتعميمات ونظريات وقوانين؛ ذلك أن تنظيم الأبنية المعرفية في نسق منطقي يجعل المعلومات المتعلمة أكثر قابلية للفهم وأكثر قدرة على توظيفها واستخدامها في مواطن متعددة.
2. **التنظيم الحلزوني لمحتوى المنهج:** من المبادئ الهامة لنظرية برونر: "يمكن أن يدرس أي موضوع من أي مادة بأشكال متميزة، ذكية وأمينة لأي طالب في أي مرحلة من مراحل النمو العقلي، إذا وضع بلغة يفهما ذلك الطالب"، وانطلاقاً من هذا المبدأ، يقترح برونر استخدام التنظيم الحلزوني للمنهج في تنظيم محتوى المناهج. فالمفاهيم ذات الطبيعة التتابعية، والتي تعدّ أساسية في المادة، يمكن أن تقدم، عبر الصفوف

الدراسية، عند مستويات مختلفة ومتصاعدة من التجريد والتعميم، بشرط مراعاة خصائص النمو العقلي للطلاب في كل مستوى يتم تقديم المفهوم فيه.

3. أن تنظم خبرات المحتوى، بحيث تشجع المتعلمين على استكشافها.

3. نظرية أوزوبل والمنهج:

تؤكد نظرية أوزوبل على بناء البنية المعرفية من خلال دمج المعلومات المكتسبة في البنية المعرفية للمتعلم لتعطي معنى جديداً. ويستند أوزوبل في نظريته على المسلمات الآتية: (بل، 1989، 102):

1. كل مجال أكاديمي يتفرد ببنية تنظيمية مميزة، تتكون من مفاهيم ومبادئ ومهارات وحقائق وقضايا، تنتظم بطريقة هرمية، حيث يكون في قمة الهرم المفاهيم الأكثر تجريداً شمولاً، وفي أدنى الهرم المفاهيم الأكثر حسية والأقل شمولاً.
 2. كل فرد له بنية معرفية تميزه عن غيره، وفي إطار هذه البنية تجري عملية تصنيف المفاهيم الأقل تجريداً بواسطة المفاهيم الأكثر تجريداً.
 3. هناك تشابهاً وتوازناً بين الطريقة التي تنظم بها المعرفة، والطريقة التي ينظم بها الناس المعرفة في أبنيتهم المعرفية.
- في ضوء المسلمات السابقة يرى أوزوبل أن تنظيم محتوى المنهج يتم في ضوء مبدئين، هما (بل، 1989، 102):

الأول: التفاضل المتوالي: (التمايز التقدمي التدريجي): يقصد بالتمايز التقدمي للمفاهيم تنظيم المحتوى، بحيث تقدم الأفكار الرئيسة أولاً، ثم تتمايز باطراد في التفاصيل، بحيث يتبعها المفاهيم والمبادئ الأقل شمولية والأكثر محسوسة.

الثاني: التوفيق التكاملي: ويقصد به أن يتكامل ويتوافق محتوى المادة الدراسية الواحدة مع الخبرات السابقة في نفس المادة، بحيث يمكن رؤية العلاقات بين الموضوعات المختلفة في المجال المعرفي الواحد.

معايير تنظيم محتوى المنهج في ضوء نظرية أوزوبل:

وفي ضوء المبدأين السابقين قام أوزوبل بتصنيف أسلوب تنظيم محتوى المادة الدراسية، وكيفية تعليمه، بحث يضمن تيسير التعلم القائم على المعنى، وفق مبدئي التفاضل المتوالي والتوفيق التكاملي، لذلك يقترح أوزوبل أن ينظم محتوى المنهج وفق المعايير التالية:

1. أن ينظم المحتوى من العام إلى الخاص: أي ينظم بحيث تقدم الأفكار والمفاهيم الأكثر عمومية وشمولاً أولاً، ثم تتبعها الأفكار والمفاهيم الأقل في عموميتها وشمولها، ثم بعد ذلك تتمايز باطراد في التفاصيل والتخصيص لتصل إلى المعلومات التفصيلية الدقيقة.
2. التنظيم الرأسي: أن ينظم المحتوى بحيث تترابط موضوعاته رأسياً بطريقة منظمة وغير عشوائية، بمعنى أن يرتبط كل موضوع بالموضوع الذي سبق تعلمه.
3. التنظيم الأفقي: أن ينظم محتوى المنهج، بحيث يتحقق التكامل بين أجزائه. أي أن تتكامل الحقائق والمفاهيم والمبادئ فيما بينها في نفس محتوى المنهج للصف الواحد.

نشاط (6)

- 1- وضح معنى التعلم اللفظي ذي المعنى عند أوزوبل.
- 2- وضح الفرق بين التنظيم الرأسي والتنظيم الأفقي لمحتوى المنهج.
- 3- اربط كل معيار من معايير تنظيم محتوى المنهج عند أوزوبل مع المبدأ الذي يتسند إليه.

نشاط (7)

ابحث عن تفسير عملية التعلم في كل من الاتجاه المعرفي، والاتجاه السلوكي، والاتجاه الاجتماعي، والاتجاه الإنساني.

سادساً: المنهج ونظرية الذكاءات المتعددة:

تعد نظريات الذكاء من النظريات سريعة التطور، وكان أبرز تطور حصل هو اقتراح نظرية الذكاءات المتعددة، وصاحب هذه النظرية هو جاردنر Gardner (1983)، حيث اقترح سبعة أنواع من الذكاءات، لكل ذكاء مناطق عصبية في الدماغ تختص به. وهذه الذكاءات هي:

1- الذكاء اللغوي (القدرة على التعبير عن النفس والأفكار والمواقف، والقدرة على ترتيب وعرض المعاني والكلمات).

2- الذكاء المنطقي (الرياضي) (القدرة على التعامل مع الرياضيات والمسائل المنطقية المعقدة، وهؤلاء هم الطلاب الذين يظهرون تفوقاً في التعامل مع الأرقام وتفسير وتحليل وحل المشكلات).

3- الذكاء الحركي الجسمي (القدرة على استخدام الجسم استخداماً ماهراً للتعبير عن النفس أو تجاه هدف محدد، أو القدرة على تنمية المهارات البدنية الحركية).

4- الذكاء الموسيقي (القدرة على فهم وتركيب الأنغام والإيقاعات، وهؤلاء يفهمون أفضل من خلال الغناء والإنشاد والترنيم والتعبير الموسيقي والآلي).

5- الذكاء المكاني (البصري) (القدرة على الاستيعاب عن طريق الصور وتشكيلها، والقدرة على استيعاب العالم المرئي بدقة وإعادة تشكيله بصرياً ومكانياً في الذهن أو على الورق).

6- الذكاء ضمن الشخصي (التأملي) (ويتجلى في فهم الطالب لنفسه ومشاعره وأفكاره وقيمه الذاتية).

7- الذكاء بين شخصي (الاجتماعي التواصل) (القدرة على إدراك وفهم الآخرين؟ أمزجتهم وأذواقهم ورغباتهم، والقدرة على التواصل وإقامة العلاقات).

مسلمات نظرية الذكاءات المتعددة:

أوضح جاردنر (2000) Gardner أن هذه الذكاءات وإن كانت منفصلة عن بعضها تشريحياً إلا أنه من النادر أن تعمل مستقلة، بل إنها تعمل بصورة توافقية منسجمة يكمل بعضها بعضاً، وأوضح ذلك من خلال مجموعة من المسلمات الخاصة بنظريته، والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

1. كل فرد يمتلك أنماطاً متعددة من الذكاءات، ولكنه يتميز في واحد أو أكثر منها.
2. تعمل هذه الذكاءات معاً بطريقة متناغمة، ولكنها متفردة بالنسبة لكل شخص.
3. لا يوجد ذكاء قائم بذاته، إلا في حالات نادرة من العباقرة أو مصابي المخ.
4. باستطاعة الفرد التعبير عن كل نمط من أنماط الذكاءات بأكثر من طريقة، فقد يجهل أحدنا القراءة (ذكاء لغوي) لكنه يجيد رواية القصص (ذكاء لغوي أيضاً).
5. يمكن تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة، إذا تيسر للفرد التشجيع المناسب، والإثراء والتوجيه.

وتعتبر هذه النظرية مهمة "لحل كثير من مشكلات الفروق الفردية، ورعاية التميز في مجالات مختلفة، إضافة إلى أن استخدام الذكاءات المتعددة يسهم في زيادة التحصيل والميل نحو التعلم" (ميناء، 2003، 58).

أنشطة مقترحة في المناهج لمراعاة الذكاءات المتعددة:

- ويمكن أن ينظم المنهج بحيث يراعي هذا التنوع في الذكاءات، فيمكن أن يكون لكل نمط من أنماط الذكاءات تنوعاً من الأنشطة، كما يلي:
- من أنشطة الذكاء اللغوي: الأنشطة القصصية، وأنشطة العصف الذهني، وأنشطة المناقشات.

- ومن أنشطة الذكاء المنطقي: التصنيف في فئات، الأسئلة الحوارية الجدلية والكشفية، والمعالجات الحسابية والكمية.
- ومن أنشطة الذكاء المكاني البصري: التصور البصري، الرسم التخطيطي.
- ومن أنشطة الذكاء الجسمي الحركي: الأنشطة المسرحية ولعب الأدوار، والتعبيرات الحركية.
- ومن أنشطة الذكاء الموسيقي: الإيقاعات والأغاني والأنشيد.
- ومن أنشطة الذكاء الاجتماعي: مشاركة الزملاء والمجموعات التعاونية، والمحاكاة "محاكاة فترة تاريخية، محاكاة مواقف قصيرة"، ويتميز هذا النشاط بأنه يساعد المتعلمين على الفهم، ويجعلهم يستمتعون بالحوار والتفاعلات الإنسانية، التي تتم في أثناء عملية المحاكاة.
- ومن أنشطة الذكاء الشخصي: ربط التعلم بخبرات المتعلم الشخصية، وخلق لحظات انفعالية من خلال: دقائق للتفكير، وجلسات تحديد الأهداف، كأن يطلب من الطلبة مثلاً أن يكتبوا قائمة بثلاثة أشياء يجب أن يتعلموها من درس اليوم.

الأساس النفسي للمنهج من منظور إسلامي:

لقد قدم الإسلام صورة واضحة عن الإنسان، واعتبر أن معرفة النفس الإنسانية هي الطريق إلى معرفة الله عز وجل، قال تعالى: "وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا" (فصلت، 70)، وقد حرص الإسلام على بناء الإنسان السوي، معترفاً بحاجاته ومقدراً لها، ومنظماً لطرق إشباعها دون إفراط أو تفريط، بحيث يتشكل الإنسان السوي المستقر نفسياً. وقد ذهب الغزالي إلى القول بأن معرفة النفس تتطلب من المرء إدراك صفات

تكوينه الجسدية، وإدراك حاجاتها، ومعرفة جوهر روحه وأشواقها (الغزالي، 1972، 23).

طبيعة النفس الإنسانية كما وضحها الإسلام:

1- الإنسان عقل وروح وجسد:

لقد خلق الله الإنسان جسماً كثيفاً، وروحاً شفافاً، جسماً يشده إلى الأرض، وروحاً ترفعه إلى السماء، جسماً له مطالبه المادية، وروحاً لها أشواقها الملائكية، ومنحه عقلاً يميّز به.

2- خلق الإنسان في أحسن صورة:

فقد كرم الله الإنسان، حيث خلقه في أحسن هيئة، وأبهى صورة، وفضله على كثير ممن خلق، قال تعالى: "وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً" (الإسراء، 70).

3- الإنسان كل متكامل ومتوازن:

لقد راعى منهج الإسلام التكامل بين جوانب النمو الإنساني بشكل متوازن، وبصورة تركزى النفس وتسعدها. إن الجسم والعقل والروح ليست منفصلة عن بعضها البعض، إنه ليس جسماً واحداً مستقلاً بذاته لا علاقة له بالروح أو العقل، وليس عقلاً مستقلاً بذاته لا يرتبط بجسم أو روح، وليس روحاً وحدها هائمة بلا رابط من عقل أو جسم. وإنما هو كيان واحد ممتزج مترابط الأجزاء (قطب، 1980، 21). لذلك اقتضى الأمر تحقيق التوازن بين المتطلبات المادية والمتطلبات الروحية، وبين متطلبات الحياة الدنيا والحياة الآخرة، وبين الدوافع والضوابط.

4- نظرة الإسلام إلى الحاجات الأساسية للإنسان:

تقوم نظرة الإسلام إلى الحاجات الإنسانية على اعتبار أنها وسائل لتحقيق أهداف وغايات مثلى، كما أنه حددها في مجموعتين أساسيتين هما: الحاجات الفسيولوجية العضوية، والحاجات المتعلقة بأمن النفس واستقرارها، قال تعالى: "الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ" (قریش: 4) (فرحان، 1980، 61).

لقد اعترف الإسلام بالحاجات المادية للإنسان، مثل حاجته للزوجة والأولاد والمال، كما إن الإسلام أقر بحاجات الإنسان غير المادية، مثل: الحاجة إلى التفكير، والحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى المعرفة، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي.

5- مراحل النمو:

أما نظرة الإسلام إلى مراحل النمو، فقد حددها المفهوم الإسلامي في خمسة مراحل هي: مرحلة الحمل، ومرحلة الطفولة، ومرحلة البلوغ، ومرحلة الشباب، ومرحلة النضج. قال تعالى: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنُبَيِّنَ لَكُمْ وَتُقَرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ" (الحج، 5). ومما يستنبط من هذه الآية أن عملية النمو عند الإنسان تتصف بالتدرج والاستمرارية (فرحان، 1980، 64).

معايير المناهج المدرسية في ضوء الأساس النفسي للمنهج من منظور إسلامي:

1. أن يستجيب المنهج لمطلب الجسم ومطالب الروح؛ فيشمل الخبرات التربوية، والأنشطة التعليمية اللازمة لنمو الجوانب المادية والروحية، في صورة متوازنة ومتكاملة.

2. أن يشبع المنهج التعليمي حاجات المتعلمين المشروعة من خلال أنشطة متنوعة تلبي هذه الاحتياجات.
3. أن يحقق المنهج فهماً أفضل لطبيعة النفس البشرية، وعلاقتها بالله عز وجل، قائمة على تحقيق العبودية الحقّة لله تعالى.
4. أن ينظم محتوى المنهج بحيث يحقق مبدأ استمرارية النمو من خلال تقديم الخبرات الحالية استناداً للخبرات السابقة، وأن تمهد لمزيد من الخبرات اللاحقة.
5. أن ينظم محتوى المنهج وفقاً لمبدأ التدرج في النمو بحيث يتدرج في تقديم الخبرات من المعلوم للمجهول، ومن البسيط للمعقد، ومن السهل للصعب، ومن المحسوس للمجرد.
6. أن يراعي المنهج الفروق الفردية والذكاءات المتعددة من خلال تقديم خبرات متنوعة، واستخدام طرق تدريس وأنشطة متنوعة لتلبية هذه الفروق.
7. تقديم خبرات المنهج في توقيتات ملائمة لمراحل النمو المختلفة.

الأساس المعرفي للمنهج:

يقصد بالأساس المعرفي تلك المقومات المتعلقة بطبيعة المعرفة الإنسانية وخصائصها ومصادرها ومجالاتها، والتي تؤثر في اختيار وتنظيم المعرفة المنهجية التي تمثل عنصراً رئيساً من عناصر المنهج. وتعتبر المعرفة نتاج الجهد الإنساني في محاولته لتفسير الظواهر المختلفة، سواء كانت الظواهر طبيعية، أم اجتماعية، أم نفسية، أم اقتصادية، أم سياسية، من خلال استخدام طرق التفكير المختلفة. ولقد مرّ الإنسان بأنماط ومراحل مختلفة من التفكير، تراوحت بين التجربة والخطأ، والملاحظة والطريقة العلمية في التفكير والبحث المنظم. ونتاج ذلك هو العلم الذي يعرف بأنه منظومات من الأفكار أو أبنية من المفاهيم، تنتج باستخدام منهجية منظمة في البحث

المنظم والاستقصاء، وما يتفرع عنها من طرق بحثية، وذلك بغرض فهم الظواهر والأحداث، والتنبؤ بها وتفسيرها.

النظرة إلى المعرفة وتأثيرها على طبيعة محتوى المنهج:

لقد أثرت النظرة إلى المعرفة على محتوى ومضمون المناهج الدراسية، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

النظرة البنائية والوظيفية للمعرفة:

ترى النظرة البنائية للمعرفة أن المعرفة غاية في ذاتها، وأنها ضرورية لبناء القدرات العقلية وتتميتها، لذلك تركزت المناهج الدراسية حول المعرفة، وظهرت مناهج التنظيمات المعرفية.

أما النظرة الوظيفية للمعرفة فقد نظرت للمعرفة على أنها عندما وسيلة وليست غاية في ذاتها، وأن وظيفتها حل المشكلات التي يمر بها المتعلم، وأصبح التركيز على طريقة الحصول على المعرفة، وليس كمية المعرفة، عندها ظهرت مناهج تركزت حول أنشطة وخبرات ترتبط بالمتعلمين أو المجتمع أو بمحاور شخصية أو اجتماعية.

النظرة التوفيقية:

هنا ينظر إلى المعرفة واستخداماتها في تخطيط المنهج نظرة مركبة من النظرتين السابقتين، حيث يعتقد بأن المداخل البنائية للنظم المعرفية مرغوب فيها في بناء المناهج، وكذلك هناك حاجة بشرية للمعرفة. وكذلك مدخل المشكلات مهم لتوظيف هذه المعرفة في حل المشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع، من هنا ظهرت مناهج تتمحور حول مشكلات مجتمعية تهتم بالمتعلمين، فيما عرف بالمنهج المحوري.

النظرة الفلسفية للمعرفة:

كما أثرت النظرة الفلسفية إلى المعرفة في طبيعة المحتوى المعرفي للمنهج وأهدافه، فالنظرة الفلسفية التي ترى أن المعرفة الحقبة يمكن أن توجد في عالم الواقع

والحقيقة، ترى أن يركز المنهج على الأنشطة والدراسات العملية، وعلى تعلم أفكار ومفاهيم تركز على الخبرة والتجربة. أما النظرة الفلسفية التي ترى أن المعرفة الحقة لا توجد إلا في العقل، فإنها ترى أن يركز المنهج على الدراسات الرمزية والمجازية كالفن والأدب، والدراسات الفلسفية (عميرة، 1991، 18).

نشاط (8)

1. فرّق بين العلم والمعرفة.
2. ما الأثر المباشر على المناهج الدراسية للرأي الذي يقول إن المعرفة غاية في ذاتها؟
3. ما الأثر المباشر على المناهج الدراسية للرأي الذي يقول إن المعرفة وسيلة وليست غاية؟
4. ما الأثر المباشر على المناهج الدراسية للرأي الذي يقول إن المعرفة مهمة في ذاتها، ومهمة كوسيلة لحل المشكلات؟

معايير المناهج المدرسية في ضوء الأساس المعرفي:

وفي ضوء ما سبق، ينبغي أن يتوفر في المناهج التعليمية مجموعة من المعايير، نذكر منها ما يلي (مينا، 2003، 26-27):

1. تنمية النظرة الكلية للمعرفة في المناهج، من خلال إبراز العلاقات بين الموضوعات.
2. تنمية العادات الفكرية المتصلة بالحوار، وتوفير المناخ الملائم لتبادل الآراء.
3. إتاحة الفرصة للتأمل في المعرفة التي تم التوصل إليها، ومناقشتها، والسعي نحو تكوين علاقات جدية بينها.
4. ممارسة العمل الجماعي، سواء في صورة حوار، أو عصف ذهني، أو فرق عمل، أو بحث جماعي، ...إلخ.

5. تنمية الخيال العلمي من خلال كتابة التقارير عن تغيرات في مجالات معينة وإثارة تساؤلات عن "ماذا لو حدث أن".

الأساس المعرفي للمنهج من منظور إسلامي:

تتبع نظرة الإسلام إلى المعرفة من نظرتة الكلية عن الكون والإنسان والحياة. فالتربية الإسلامية تنظر إلى المعرفة نظرة شمولية تنطلق من مبدأ الوحدة، فهي لا تفرق بين العلوم الكونية والعلوم الشرعية من حيث كونها بناء معرفي منظم، ومن حيث كونها طريقة للتفكير والبحث، وهي كذلك من تعليم الله عز وجل للبشرية، قال تعالى: "وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ" (البقرة: 31)، أي أسماء المسميات (كلها) بأن ألقى في قلب آدم، عليه السلام، علمها (ثم عرضهم) أي المسميات (على الملائكة فقال) لهم تبكيئا (أنبئوني) أخبروني (بأسماء هؤلاء) المسميات (إن كنتم صادقين) في أنني لا أخلق أعلم منكم أو أنكم أحق بالخلافة (تفسير الجالين).

ويمتد شمول النظرة الإسلامية إلى الاهتمام بمختلف فروع التخصص التي يحتاجها المجتمع الإسلامي، وضرورة توافر القوى البشرية المؤهلة في كل ميدان، فقد ورد في القرآن الكريم آيات كثيرة تتحدث عن مختلف العلوم الكونية، ولقد ورد ذكر هذه الآيات لتحقيق هدفين أساسيين: الأول للتدليل على عظمة الخالق عز وجل، والثاني للدعوة للبحث والاستكشاف. وهناك العديد من الإشارات التي تحت الإنسان على البحث والمعرفة واكتشاف مكنونات هذا الكون وأسرار هذه الحياة ليزداد معرفة وإيماناً من

خلال استخدام المنهج العلمي وجميع مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية والشرعية (فرحان، 1980، 72-75).

فالأساس المعرفي في الإسلام يعني النظرة الإسلامية لجميع أنواع معارف العلوم التي يجب أن يتعلمها الفرد المسلم أو الجماعة حسب فائدتها ودرجة نفعها لهم مع عدم معارضتها للتعاليم الإسلامية التي تنطلق منها (الحسن، 2005).

نشاط (9)

- 1- وضح في نقاط اهتمام الإسلام بالمعرفة.
- 2- عد للقرآن الكريم وابحث عن بعض آيات القرآن الكريم التي وردت فيها إشارات للعلوم الكونية.

مصادر المعرفة في التصور الإسلامي:

ينطلق التفكير في مجالات المعرفة من وجهة النظر الإسلامية ضمن مجالين هما: عالم الغيب، وعالم الشهادة. ومصدر المعرفة في عالم الغيب هو الوحي الذي أنزله الله على الرسل والأنبياء، والقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، بصفتها مصدر خاتم الرسالات السماوية التي لم ينلها التحريف والتغيير.

أما مصدر المعرفة في عالم الشهادة فأدواته الحواس وامتداداتها، والعقل، والتجريب، والاستبصار، قال تعالى: "وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا" (الإسراء: 36)، فالحواس والعقل يعتبران الأدوات الأساسية في التوصل إلى المعرفة، وأما التجريب فهو مزيج من استخدام الحواس أو امتداداتها في الملاحظة والقياس واستخدام العقل في عمل الفرضيات واستخلاص النتائج وتحليلها، وهذا ما عبر عنه القرآن الكريم بـ "البصر". ونتيجة تفاعل المعرفة الحسية والعقلية قد يصل الإنسان أحياناً إلى حالة من التهيؤ الذهني والنفسي، توصله مباشرة وبسرعة وفعالية إلى المعرفة، وبصورة تتخطى الطريقة العلمية الرتيبة إلى بعض

الأمر المعقد، أو النتائج التي تنطبق على عموميات كثيرة، وهذا ما يسمى بالاستبصار، وهو ما عبر عنه القرآن الكريم بـ " الفؤاد "، قال تعالى: " وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا " (الإسراء: 36) (فرحان، 1980، 76-77).

طبيعة المعرفة من منظور إسلامي:

يمكن الوقوف على عدد من خصائص المعرفة من منظور إسلامي، نذكرها فيما يلي:

1. المعرفة موجودة في أصل الكون والله يوفق الإنسان لاكتشافها: لقد أودع الله الحقائق العلمية في هذا الكون، وزود الإنسان بأدوات البحث والإدراك لاكتشافها، بإذنه تعالى وتوفيقه، لينتفع بها ويعمر الأرض من خلالها. قال تعالى: " وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ " (النحل: 78)، "وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ" (المؤمنون: 78).

2. تكاملية المعرفة: فالإسلام ينظر إلى حقائق المعرفة بنوعيتها الكونية والشرعية نظرة تكاملية، حيث أنه لا تعارض بينهما، وما قد يظهر أنه تعارض؛ إنما هو نتيجة سوء فهم الإنسان للحقائق الكونية أو الحقائق الشرعية (موسى، 2002، 87)، ومن دلائل فهم المسلمين الأوائل لتكاملية المعرفة أن العالم منهم كان عالماً في الطب والفلك والرياضيات والشرعية، أو عالماً في الشريعة وعلوم أخرى.

3. المعرفة الإنسانية متطورة وليست منتهية: فالمعرفة الإنسانية تتسع حدودها لتشمل كل المستجدات والمكتشفات عبر العصور، وهي مفتوحة أمام الإنسان.

4. المعرفة ليست منعزلة عن جوانبها الوجدانية والخلقية: فالمعرفة الحقة تقود الإنسان للإيمان بالله، والخشية منه، والإنابة إليه. قال تعالى: " لَكِنَّ الرَّاْسِخُونَ فِي الْعِلْمِ

مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَالْمُقِيمِينَ الصَّلَاةَ وَالْمُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَالْمُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أُولَئِكَ سَنُؤْتِيهِمْ أَجْرًا عَظِيمًا" (النساء: 162)، "قُلْ آمِنُوا بِهِ أَوْ لَا تُؤْمِنُوا إِنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ مِنْ قَبْلِهِ إِذَا يُتْلَى عَلَيْهِمْ يَخِرُّونَ لِلْأَذْقَانِ سُجَّدًا" (الإسراء: 107)، "وَلْيَعْلَمَ الَّذِينَ آمَنُوا أَنَّهُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَيُؤْمِنُوا بِهِ فَتُخْبِتَ لَهُ قُلُوبُهُمْ وَإِنَّ اللَّهَ لَهَادٍ الَّذِينَ آمَنُوا إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ" (الحج: 54)، "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ" (فاطر: 28).

5. المعرفة ليست غاية في ذاتها، بل هي لعمارة الأرض، وإقامة حكم الله، والتعبد لله، قال تعالى: "قُلْ إِنْ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ" (الأنعام: 162).

نشاط (10)

اشتق معيارًا واحدًا يجب أن يتوفر في المنهج المدرسي لكل خاصية من خصائص المعرفة في التصور الإسلامي.

معايير المناهج المدرسية في ضوء الأساس المعرفي من وجهة النظر الإسلامية:

- 1- أن يبرز المنهج التعليمي تكاملية المعرفة الكونية والشرعية.
- 2- أن يحقق محتوى المنهج التوازن في معالجة الموضوعات العلمية والإنسانية والدينية.
- 3- أن يمزج المنهج ما بين الجوانب المعرفية والوجدانية في إطار متكامل.
- 4- أن يسهم المنهج في اكساب المتعلمين مزيدا من الخبرات المستمرة.
- 5- أن يعمق محتوى المنهج المعرفي لدى المتعلمين معاني الإيمان بالله عز وجل.

ملخص الفصل الثاني

تناول الفصل الثاني أسس المنهج، وهي المرتكزات أو المقومات التي ترتكز عليها هندسة المنهج، وهذه الأسس هي: الأساس الفلسفي، ويتعلق بالمعرفة المتصلة بحقيقة الوجود المتعلقة بالكون والإنسان والحياة، والرؤية الإسلامية حول الكون والإنسان والحياة. وقد تناولنا النظرة التكاملية للإنسان التي انعكست على المناهج، فكانت الدعوة لمناهج متكاملة تحقق النظرة المتوازنة للإنسان والكون والحياة. والأساس المعرفي، والمتعلق بخصائص المعرفة ومجالاتها ومصادرها، وبيان أثر النظرة للمعرفة على طبيعة المنهج المدرسي، ففي حين كانت النظرة للمعرفة على أنها غاية، كان المنهج المدرسي يركز على المعرفة، وحين كانت النظرة للمعرفة على أنها وسيلة وليست غاية في ذاتها، كان المنهج المدرسي يركز على كيفية الحصول على المعرفة، وعندما كانت النظرة الفلسفية للمعرفة على أنها موجودة في العقل الإنساني، ظهرت مناهج تركز على الدراسات النظرية، وفي حالة النظرة للمعرفة على أنها موجودة في الكون والإنسان يكتشفها، كانت المناهج تؤكد على الدراسات التطبيقية. وتناول الفصل النظرة الإسلامية للمعرفة، والتي تركزت حول أن المعرفة تكاملية وشمولية، ومستمرة، ومتطورة، وكيف انعكس ذلك على المناهج المدرسية، فكانت الدعوة لمناهج مدرسية تبرز تكاملية المعرفة الكونية والشرعية، وشموليتها. كذلك تناول الفصل الأساس الاجتماعي الثقافي، والذي يتعلق بعبادات المجتمع وتقاليده، وأساليب الحياة فيه، ونظمه المختلفة، ومشكلاته وتطلعاته، وتاريخه، ولاحظنا تباين المناهج المدرسية بين الدول المختلفة، ليؤكد ذلك على تأثير الأساس الثقافي الاجتماعي. وتناول الفصل الأدوار الاجتماعية للمنهج المدرسي، ثم الرؤية الإسلامية للأساس الثقافي الاجتماعي، وقواعد الضبط الاجتماعي. وأخيرًا تناول الفصل الأساس النفسي، والذي يتعلق بالخصائص النمائية للمتعلمين، وكيفية عملية التعلم والعوامل المؤثرة فيها، حيث تناول الفصل المنهج وخصائص النمو، والمنهج ونظريات التعلم المعرفية، والمنهج والذكاءات المتعددة.

أسئلة الفصل الثاني للتقويم الذاتي

1. يقصد بأسس المنهج:
 - أ- الخطوط العريضة للمنهج.
 - ب- عناصر المنهج.
 - ج- مخرجات المنهج.
 - د- العوامل المؤثرة في بنية المنهج.
2. من مضامين التصور الإسلامي في النظرة إلى النفس البشرية أنه:
 - أ- يهتم بالجوانب الروحية دون المادية.
 - ب- إشباع الحاجات غاية في ذاته.
 - ج- يوازن بين الدوافع والضوابط.
 - د- الأولوية للحاجات البيولوجية.
- 4- التباين في أهداف المنهج ومحتواه من مجتمع لآخر، يشير إلى تأثير الأساس:
 - أ- الفلسفي.
 - ب- الاجتماعي.
 - ج- النفسي.
 - د- المعرفي.
- 5- تتمثل المعتقدات الفلسفية كأساس للمنهج في:
 - أ- المعتقدات حول الكون والإنسان والحياة.
 - ب- القيم والعادات والتقاليد.
 - ج- الخصائص النمائية للمتعلمين.
 - د- خصائص مجالات المعرفة.
6. المنهج القائم على الفلسفات التقدمية يؤكد على الدراسات:
 - أ- الفلسفية.
 - ب- النظرية.
 - ج- الأدبية.
 - د- العملية.
7. يتميز المنهج المدرسي الذي يستند على فكرة أن الإنسان خير بطبعه ب:
 - أ- مرن متعدد البدائل.
 - ب- تسلطي.
 - ج- مقيد.
 - د- محدد مسبقاً.

8. من مضامين النظرة الإسلامية الشمولية للمعرفة الاهتمام بـ:
- أ- مجالات المعرفة.
 - ب- الدراسات الطبيعية.
 - ج- المعرفة الغيبية.
 - د- المعرفة في عالم الشهادة.
9. تؤكد "التربية التقدمية" على:
- أ- اكتساب الميول النافعة وتعديل المنحرفة منها.
 - ب- إهمال ميول المتعلمين.
 - ج- ميول التلاميذ كمحدد وحيد للمنهج.
 - د- اهتمامات المتعلمين المستقبلية.
10. النظرة الإسلامية إلى ميول الأفراد و اهتماماتهم تتمحور حول :
- أ- وجوب التحامها مع ما يتلقاه الفرد من الهدى النبوي.
 - ب- رعايتها وصقلها.
 - ج- رفضها وعدم الاعتراف بها فهي منقلبة.
 - د- أ و ب.
11. "القدرة على الاستيعاب عن طريق الصور وتشكيلها" تقع ضمن الذكاء :
- أ- الذكاء اللغوي.
 - ب- الذكاء المكاني
 - ج- الذكاء الجسمي.
 - د- الذكاء التأملي
12. من الأنشطة المناسبة لتنمية الذكاء اللغوي أنشطة:
- أ. الرسم التخطيطي.
 - ب. المناقشات.
 - ج. رؤية الصور والنماذج.
 - د. التعبيرات الحركية.
13. "القدرة على استخدام الجسم استخداما ماهرا للتعبير عن النفس أو تجاه هدف محدد" تقع ضمن الذكاء :
- أ- الذكاء المكاني.
 - ب- الذكاء بين الشخصي
 - ج- الذكاء الحركي الجسمي
 - د- الذكاء الموسيقي

أجب عن الأسئلة التالية:

- 1- ينبثق الأساس الفلسفي للمنهج من منظور إسلامي من نظرة الإسلام إلى الكون والإنسان والحياة. قم بتحليل هذه النظرة بدلالة مبادئ الخلق الهادف والوحدة والتوازن. وفي ضوء ذلك وضح معالم الفلسفة التربوية الإسلامية.
- 2- وضح طبيعة الدور الاجتماعي للمنهج، مبيناً تأثير الأساس الثقافي على المنهج.
- 3- اشرح أربعة من وسائل التوجيه والضبط الاجتماعي للمنهج من وجهة النظر الإسلامية.
- 4- في ضوء فهمك لأسس المنهج الأربعة، اشتق أربعة معايير لكل أساس، يجب أن تتوفر في محتوى المناهج التعليمية.

الفصل الثالث

الأهداف التربوية

محتويات الفصل:

يتناول هذا الفصل الموضوعات الآتية:

- 1- تصنيف الأهداف حسب مستوياتها.
- 2- مصادر اشتقاق غايات التربية.
- 3- تصنيف الأهداف بحسب جوانب الخبرة في ميادينها الثلاثة.
- 4- الأهداف في التربية الإسلامية.

أهداف الفصل:

عزيزي القاري، بعد دراستك لهذا الفصل عليك أن تكون قادرًا على أن:

- 1- تصنف الأهداف بحسب مدى قربها أو بعدها من التحقق.
- 2- تعطي أمثلة للأهداف في كل مستوى.
- 3- تحدد مصادر اشتقاق الغايات التربوية.
- 4- تبين أهمية اشتقاق الغايات التربوية من مصادرها.
- 5- تذكر معايير الأهداف في التربية الإسلامية.
- 6- تحدد مضامين الأهداف في التصور الإسلامي.
- 7- تقدر أهمية مضامين الأهداف التربوية للمنهج المدرسي في التصور الإسلامي في بناء الجيل.

مراجع إضافية:

- 1- تايلر، رالف. (1982). أساسيات المناهج. ترجمة كاظم، أحمد خيرى وعبد الحميد، جابر. القاهرة-مصر: دار النهضة.

2- عميرة، إبراهيم بسيوني. (1991). المنهج وعناصره. ط3. القاهرة-مصر: دار المعارف.

3- فالوقي، محمد هاشم/أ. (1997). المناهج التعليمية: مفهوما، أسسها، تنظيمها. طرابلس-ليبيا: الجامعة المفتوحة.

الوسائط المساعدة:

1- <http://www.youtube.com/watch?v=xDkZ1qj8QVg>

2- http://www.youtube.com/watch?v=jUyqN_bgYoo

3- <http://www.youtube.com/watch?v=crZVkRKbVtg>

4- <http://www.youtube.com/watch?v=0t7JJKS2rWw>

مقدمة:

لقد أشارت نماذج المنهج إلى أن هناك أربعة عناصر أساسية للبناء الهندسي لأي منهج، وهي: الأهداف التربوية، المحتوى، الأنشطة، والتقييم. وقد أشارت تلك النماذج إلى العلاقة العضوية بين عناصر المنهج، فكل عنصر من عناصر المنهج يؤثر في العناصر الأخرى، ويتأثر بها. وعلى الرغم من التداخل بين عناصر المنهج، والعلاقات المتبادلة، فإنه يمكن دراستها منفصلة أو متتالية. لذلك سنتناول كل عنصر من العناصر الأربعة، حيث سنتناول في هذا الفصل العنصر الأول وهو الأهداف، وسيتم تعريفها، وتصنيفها، وتحديد مصادر اشتقاقها، وصياغتها، ثم سنتناول تصنيف الأهداف وفقاً لمجالات الخبرة الثلاثة: المعرفية والوجدانية والمهارية.

وتمثل الأهداف نقطة الانطلاق المنطقية لعمليات المنهج، وهي تمثل تحديداً الإجابة عن سؤال كبير: "لماذا نربي؟". وقد حاول التربويون والمفكرون والفلاسفة والمصلحون الإجابة عن هذا السؤال، فجاءت إجاباتهم عامة، توجه وترشد، وتضئ الطريق للقائمين على العملية التربوية. لكن المعلم، وهو المشرف الميداني والمنفذ الفعلي لعملية التربية، بحاجة إلى إجابة أكثر تحديداً، تساعد في وضع استراتيجيات التدريس، والتخطيط لها، وتحديد إجراءات تقويم ناتج العملية التدريسية.

إن الأهداف التربوية عنصر هام من عناصر المنهج، بل من أهم عناصر المنهج؛ فهي نقطة البدء في بناء المنهج، وبقدر وضوح هذه الأهداف، وتحديدتها، بقدر ما تكون جودة العمل التربوي.

وقد اهتمت نظريات ونماذج المنهج، وعلماء التربية بوضوح الأهداف، وتحديدّها منذ عام 1900م، وقد ازداد الاهتمام بها بشكل واضح في منتصف القرن العشرين، عندما بين المربي رالف تايلر أهمية الأهداف وخصائصها ومصادر اختيارها في كتابه "المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس". ومع نهاية الستينات أخذ التركيز على استعمال الأهداف التربوية يزداد، خاصة الأهداف السلوكية منها. ويرى تايلر أنه إذا كان علينا أن نخطط برنامجاً تربوياً، وأن نبذل جهوداً لتحسينه باستمرار، فإنه من الضروري للغاية أن يكون لدينا بعض الإدراك للأهداف التي نريد أن نصل إليها، وتصبح هذه الأهداف التربوية بمثابة المعايير التي يتم في ضوءها اختيار المواد وتنظيم محتوياتها، وإعداد أساليب التدريس والتقويم. وكل جوانب البرنامج التربوي للمدرسة هي في الحقيقة وسائل لتحقيق أهداف تربوية رئيسة. وعلى ذلك إذا كان علينا أن ندرس برنامجاً تربوياً معيناً دراسة منظمة وذكية، فينبغي علينا أولاً أن نتأكد من معرفة الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وتحديدّها بوضوح (تايلر، 1982، 13).

تعريف الهدف التربوي:

يعبر عن الهدف التربوي بعبارة تصف تغييراً مقترحاً، أو ناتجاً مرغوباً أو مرتقباً في شخصية المتعلم، من خلال تفاعله مع برنامج تربوي. ويستخدم مصطلح "الهدف التربوي" ليشير إلى الهدف العام دون تخصيص لنوع معين منه، أو مستوى معين من مستوياته. أما إذا حاولنا تحديده وتخصيصه، فإننا نحصل على مستويات أخرى من الأهداف.

تصنيف الأهداف التربوية:

أولاً: التصنيف الرأسي:

هنا تم تصنيف الأهداف ضمن ثلاثة مستويات رئيسية، وفقاً لمدى قربها أو بعدها من التطبيق، ومدى عموميتها أو تخصيصها، ومدى شموليتها أو تحديدها، ومدى كبرها أو صغرها، ومدى تجريدها أو تجسيدها. فالأهداف في هذا التصنيف تتدرج في حجمها وعموميتها وشمولها من الكبير جداً إلى الصغير جداً، ومن العام إلى الخاص، ومن البعيد جداً إلى القريب جداً، ومن الواسع العريض إلى الضيق المحدد، ومن المستوى غير المباشر إلى المستوى المباشر. وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف الأهداف التربوية إلى المستويات الثلاثة التالية:

1- غايات التربية (Educational Aims)

وهي أكثر الأهداف التربوية عمومية، وأكثرها تجريداً، وأشملها، وأعرضها، وأبعدها. ويعبر عن هذه الأهداف في عبارات عريضة، تصف نواتج حياتية مرغوبة، وتستند إلى تنظيم قيمى فلسفى اجتماعى (عميرة، 1991، 83). وهذه الأهداف هي الغايات الكبرى للنظام التربوي، الذي يسعى إلى تحقيقها عبر فترة من الزمن ليست قصيرة، لذلك توصف هذه الأهداف بأنها بعيدة المدى، عالية التجريد والعمومية، وهي كذلك ترتبط بالفلسفة التربوية مباشرة. ووظيفة غايات التربية الأساسية تحديد التوجه العام ومحاوَر التركيز في البرامج التربوية.

ومن أمثلة الغايات التربوية:

1. بناء الإنسان الصالح المؤمن بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وبالقدر خيره وشره.

2. تحقيق النمو السليم والمتكامل للفرد.
3. استيعاب الإسلام عقيدة وشريعة، والتمثل الواعي لما فيه من قيم واتجاهات.
4. تدعيم مبادئ وقيم المجتمع الإسلامي.
5. تنمية ثقافة عربية إسلامية.
6. تدعيم مقومات الوجود العربي والإسلامي.
7. فهم طبيعة العصر واتجاهاته.
8. تنمية الولاء للإسلام والاعتزاز به.

2- المقاصد (Goals)

وهي عبارات هدفية أقل عمومية وتجريد من الغايات، لكنها أكثر ارتباطاً بالنظام التعليمي، فقد تكون أهدافاً للتعليم التعليمي ككل، أو أهدافاً لمرحلة دراسية، أو أهدافاً لمادة دراسية، أو لبرنامج دراسي. وبينما ترتبط الغايات بنوع الإنسان المطلوب، فإن المقاصد تشير بوجه عام للمعارف والمهارات والقيم التي يمكن أن يكتسبها هذا الإنسان. والوظيفة الأساسية للمقاصد هي أنها تساعد على التوصل إلى قرارات بشأن المنهج فيما يتعلق بما يشمله من محتوى وخبرات (عميرة، 1991، 95).

ومن أمثلة المقاصد:

- 1- بناء العقيدة الإسلامية لدى الطالب على أساس من الدراسة والفهم والإقناع.
- 2- فهم المبادئ العامة للإسلام.
- 3- اكتساب القيم والممارسات والعادات الإسلامية.
- 4- تنمية قدرة الطالب على التفكير الناقد والأسلوب العلمي في التفكير والنقاش وإصدار الأحكام.
- 5- تنمية القدرة على التفكير الرياضي.

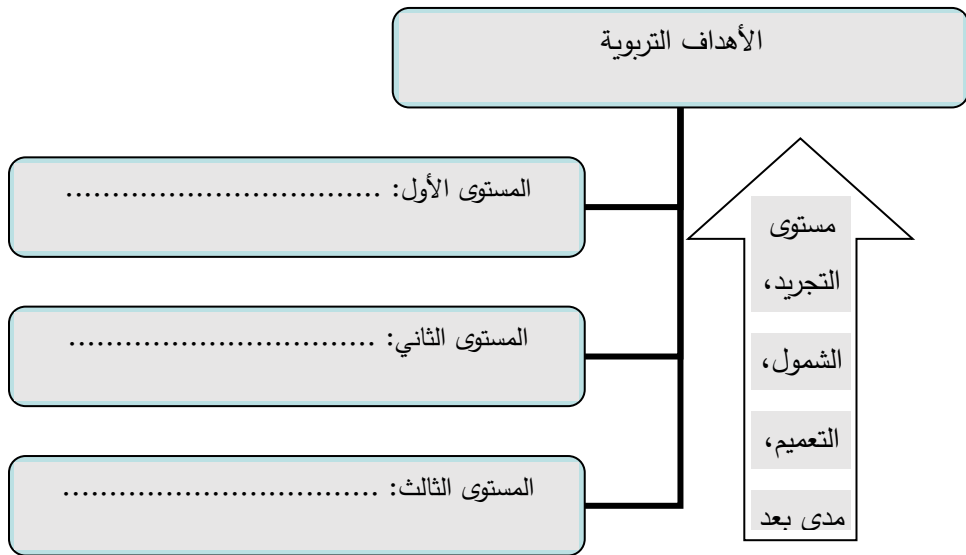
- 6- تدعيم الانتماء الوطني والقومي والإسلامي.
- 7- تقوية الروابط الأسرية والشعور بالانتماء الأسري.
- 8- إتقان اللغة العربية الفصيحة.
- 9- تنمية التذوق الفني والتعبير الجمالي الموجه ضمن إطار القيم والمبادئ الإسلامية.

3- الأهداف القريبة (Objectives)

وهي عبارات تصف تغييراً مرغوباً فيه (يمكن ملاحظته وقياسه) في مستوى خبرة أو سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع نشاط تربوي واكتسابه خبرة تربوية معينة. فالأهداف السلوكية تصف الأداء الذي سوف يقوم به المتعلم في نهاية الموقف التدريسي، ويكون ذلك نتيجة تفاعله مع نشاطات، أو برامج، أو وحدات تربوية، مثل درس أو وحدة دراسية، أو رحلة تعليمية، ونتيجة لهذا التفاعل، فإن سلوك الطالب يتعدل بشكل أو بآخر. فالمتعلم عندما يبدأ نشاطاً تربوياً يكون على مستوى معين من الخبرة، ويسعى النشاط التربوي إلى أن ينتقل من هذا المستوى المبدئي إلى مستوى آخر من السلوك مرغوب فيه، يعبر عنه بالعبرة الهدفية، والتي تسمى "هدفاً سلوكياً" (عميرة، 1991، 120).

نشاط (1)

أكمل المخطط الآتي لمستويات الأهداف التربوية:



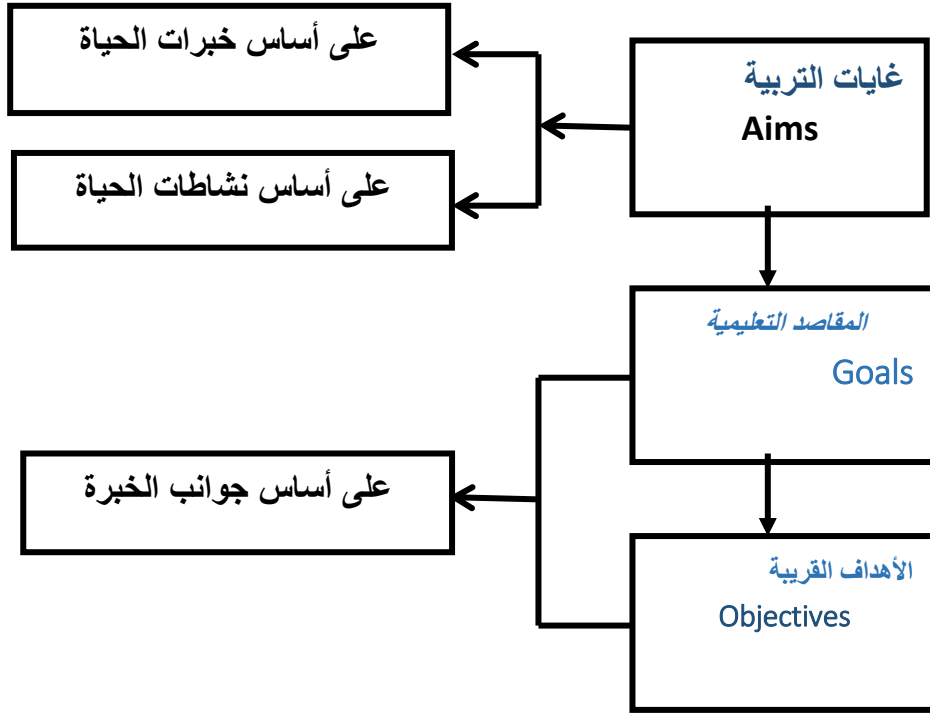
شكل (5): مستويات الأهداف

نشاط (2):

عرّف كلاً نوع من أنواع الأهداف التربوية، وبيّن وظيفة كل منها، وأعط ثلاثة أمثلة لكل نوع.

ثانياً: التصنيف الأفقي للأهداف التربوية

يعني تصنيف الأهداف في المستوى الواحد في ضوء معايير معينة (خبرات ونشاطات الحياة كما في حالة الغايات، أو جوانب الخبرة كما في حالة المقاصد والأهداف السلوكية) (عميرة، 1991، 101-103):



1- تصنيف غايات التربية:

ويمكن تصنيفها وفق بعدين:

الأول: على أساس الخبرات الحياتية: وتنقسم إلى أربعة أنواع:

1. أهداف تركز على القيم: ومن أمثلة ذلك: تنمية الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره. تنمية روح التعاون، تنمية المسؤولية الاجتماعية، وتدعيم قيم الحق والعدالة.

2. أهداف تركز على التنظيم الاجتماعي: ومن أمثلة ذلك: فهم الأساليب الديمقراطية، تنمية السلوك الديمقراطي، تنمية المسؤولية المدنية، ممارسة حق الانتخاب، معرفة أدوار المجالس المحلية.

3. أهداف تركز على الأدوار الاجتماعية: ومن أمثلة ذلك: فهم دور كل فرد من أفراد الأسرة، إنجاز المهام بدقة وسرعة وإتقان، تحقيق الكفاية الإنتاجية.

4. أهداف تركز على أسلوب الحياة: ومن أمثلة لك: احترام الوقت، إنجاز المهام بسرعة وإتقان، وتحقيق الكفاية الإنتاجية.

الثاني: على أساس نشاطات الحياة:

ومن أمثلة ذلك: إتقان العمليات الأساسية، فهم متطلبات عضوية الأسرة، التربية المهنية، المواطنة الصالحة، استخدام أوقات الفراغ، التربية الخلقية، التربية الصحة.

تصنيف المقاصد والأهداف القريبة:

تصنف المقاصد والأهداف القريبة على أساس جوانب الخبرة. ويرى بعض التربويين أن جوانب الخبرة خمسة جوانب هي: المعرفة، المهارات، التفكير، الميول والاهتمامات، والاتجاهات والقيم. ويعتمد المختصون تصنيف المقاصد والأهداف القريبة إلى ثلاثة جوانب أساسية هي:

1- أهداف عقلية إدراكية: وتتعلق بالمعرفة ومستوياتها، وطرق التفكير، والاستدلال المنطقي. ومن أمثلتها:

- مقاصد: تنمية قدرات التفكير التحليلي، اكتساب مفاهيم السلامة والأمان.
- أهداف قريبة: يستخدم خطوات حل المشكلة في تقديم تصور لحل مشكلة التصحر، يعدد أنواع الأشكال الهندسية.

2- **أهداف مهارية:** وتتعلق بالجوانب الحركية التي تتطلب استعمال وتناسق العضلات الهيكلية. ومن أمثلتها:

- **مقاصد:** اكتساب مهارات الإنشاءات الهندسية، إتقان العمليات الأساسية.
- **أهداف قريبة:** يرسم متوازي أضلاع باستخدام الأدوات الهندسية، يستخدم الميكروسكوب في التعرف على بعض أنواع من الميكروبات.

3- **أهداف وجدانية:** وتتعلق بالعواطف، والمشاعر، والاتجاهات والقيم، والميول والاهتمامات، والتذوق والتقدير. ومن أمثلتها:

- **مقاصد:** يكتسب قيم الانتماء الوطني والإسلامي، يكتسب اتجاهات إيجابية نحو التفكير العلمي.
- **أهداف قريبة:** يبدي اهتماما بتعلم موضوع جديد، يشارك في المناقشات الصفية.

نشاط (3):

على أساس خبرات الحياة 	غايات التربية ↓
على أساس نشاطات الحياة 	
على أساس جوانب الخبرة 	المقاصد الأهداف القريبة

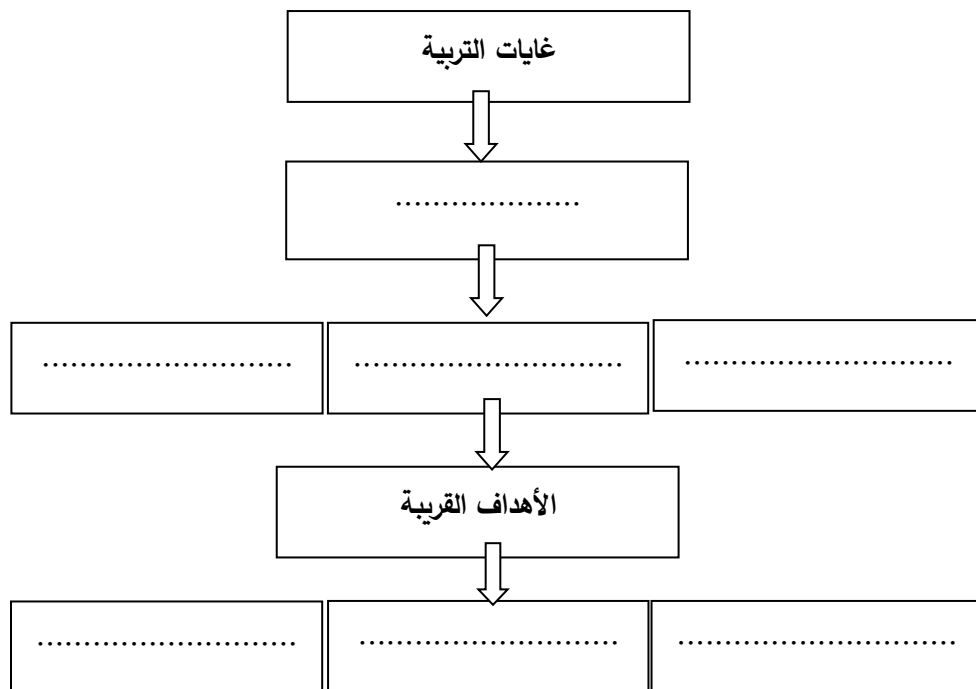
شكل (6): مخطط لتصنيف الأهداف التربوية

مراحل صياغة الأهداف التربوية:

1. صياغة أهداف التربية العامة (الغايات التربوية) من أهداف المجتمع التي تشتق أساساً من مصادرها (فلسفة المجتمع وخصائصه ومتطلباته، وخصائص الأفراد ومطالبهم)، ويشترط فيها أن تكون واضحة وغير متداخلة.
2. صياغة أغراض التربية (المقاصد)، وذلك بتحديد أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم، ثم تحديد أهداف كل مادة من المواد التي يتم تدريسها بهذه المرحلة، ويتطلب ذلك تحديد الأهداف العامة لكل مادة على مستوى المرحلة ككل، ثم على مستوى كل صف دراسي تدرس فيه هذه المادة.
3. صياغة الأهداف القريبة، حيث يتم تحديد أهداف كل موضوع من الموضوعات التي تتضمنها المادة في كل صف دراسي على حده، ثم الدخول في تفصيلات وتحديدات أكثر دقة، بحيث ينتهي بتحديد أهداف كل درس من الدروس اليومية. والشكل التالي يوضح هذه المراحل:

نشاط (4)

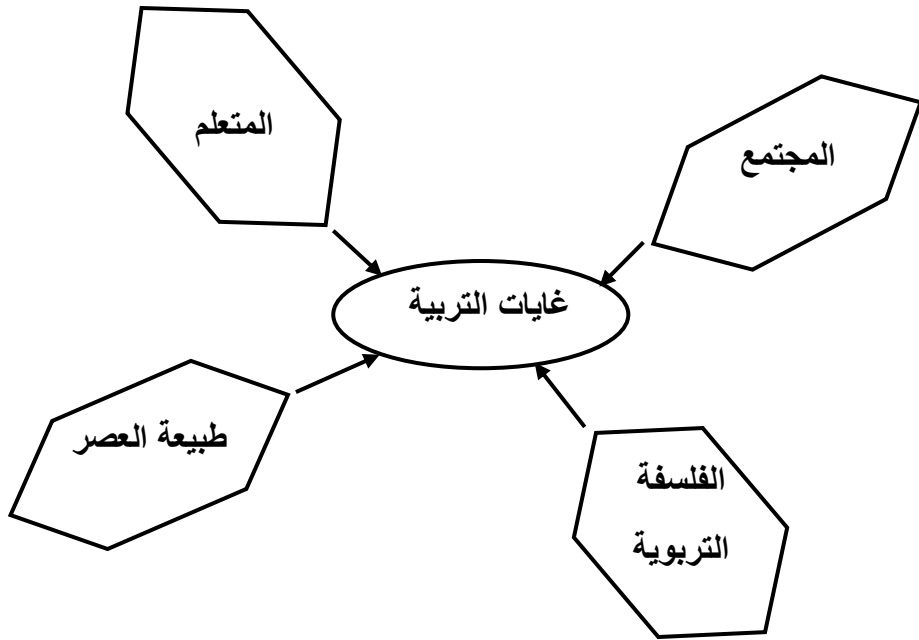
أكمل المخطط الآتي الذي يبين خطوات بناء الأهداف التربوية في المستويات الثلاثة:



شكل (7): مخطط يبين مراحل اشتقاق الأهداف التربوية

مصادر اشتقاق غايات التربية

يمكن تحديد أربعة مصادر أساسية لاشتقاق غايات التربية، وهي: خصائص المجتمع ومطالبه، حاجات المتعلمين واهتماماتهم ومطالب نموهم، والفلسفة التربوية، وطبيعة العصر.



شكل (8): يمثل مصادر اشتقاق غايات التربية

وفيما يلي توضيحاً موجزاً لهذه المصادر:

أولاً: خصائص المجتمع ومطالبه:

تشمل خصائص المجتمع تاريخه، وثقافته، وأساليب الحياة فيه، ونظمه السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ومقوماته، وظروفه، ومشكلاته، وآماله وتطلعاته، مع مراعاة مقتضيات العصر، وخصائصه ومتطلباته. وحين تشتق غايات التربية من هذه المصادر، فإنها تشير إلى الصورة المستقبلية لما يريده المجتمع لنفسه، إنها تعني اختياراً للقيم التي تحدد نوع المواطن، ونوع الحياة فيه، إنها تتبع من حاجاته ومطالبه وآماله.

وفي ضوء خصائص المجتمع وطبيعته تتحدد مطالب المجتمع، والتي تتحدد بالخصائص والكفاءات أو الوظائف التي يريدها المجتمع لأفراده، من أجل إمكانية العيش فيه.

وقد حاول عدد من الفلاسفة والاجتماعيين والتربويين تحليل الوظائف والأنشطة التي يحتاجها البالغون للعيش في مجتمعاتهم بكفاءة وأمن، كأفراد وجامعات. وترجع البداية لهذه الجهود إلى أواخر القرن التاسع عشر، حيث كان الفضل لهيربرت سبنسر (1820-1903م) الذي حلل مطالب مجتمعه بالأنشطة التالية بترتيب أهميتها (عميرة، 1991، 85): الأنشطة المتعلقة بالحفاظ على النفس تعلقاً مباشراً، والأنشطة المتعلقة بالحصول على ضرورات الحياة، والأنشطة التي تساعد على تنشئة الصغار، والأنشطة التي تلزم لأداء الفرد لواجباته الاجتماعية والتزاماته السياسية، الأنشطة التي تساعد على شغل أوقات الفراغ وتهذيب الأذواق والمشاعر.

واقترح سبنسر أن دراسة العلوم هامة للمساعدة على القيام بهذه الأنشطة، وقد نشر هذا في مقالة له بعنوان "أي المعرفة أكثر قيمة" (Smith, 1957, 134).

واقترحت لجنة تنظيم التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1918م سبعة مبادئ رئيسة جعلتها غايات للتربية من أجل إعداد الناشئة للحياة في المجتمع الأمريكي وقتئذ (Taba, 1962, 207): الرعاية الصحية، إتقان العمليات الأساسية: القراءة، والكتابة، والحساب، والتعبير، العضوية النافعة في الأسرة، التربية المهنية، المواطنة الصالحة، الاستخدام الجيد لوقت الفراغ، التربية الخلقية.

ومن أمثلة مطالب المجتمعات العربية والإسلامية: ترسيخ القيم الإسلامية، تطبيق أحكام الشريعة الإسلامية، إنماء الاعتزاز بالشخصية الوطنية، تعميق الانتماء

العربي والإسلامي، تحقيق التوازن بين حقوق الفرد وواجباته، إنماء النظرة المستقبلية في معالجة الحاضر ومشكلاته، المحافظة على النفس، الحصول على ضرورات الحياة، تنشئة الصغار، الواجبات الاجتماعية والسياسية، شغل أوقات الفراغ، تهذيب الأذواق والمشاعر، إتقان العمليات الأساسية، تنمية الإبداع.

ومن امثلة مطالب المجتمع الفلسطيني: تحقيق التحرر، وترسيخ القيم الإسلامية والوطنية، وتعزيز الشخصية الوطنية، وتدعيم الانتماء الوطني، وتطبيق احكام الشريعة الإسلامية، والتنمية الاقتصادية، وتطوير المناهج الدراسية، وتنمية الإبداع.

ثانياً: حاجات المتعلمين وميولهم:

• حاجات المتعلمين:

بدأ الاهتمام باشتقاق غايات التربية من حاجات المتعلمين يزداد حوالي عام 1925م أكثر من اشتقاقها من تحليل الأنشطة التي يقوم بها البالغون في المجتمع.

إن تحديد حاجات المتعلمين قضية هامة، يجب أن تقوم على أسس علمية، ومن

وسائل تحديد هذه الحاجات:

1. ملاحظة الأفراد في مواقف مختلفة، وتسجيل أهم الملاحظات عليها لدراستها، وتحليلها، ثم تصنيفها إلى حاجات تشتق منها أهداف المنهج.
2. المقابلة المخططة للتعرف على الحاجات التي يراد إشباعها من جانب المتعلم، وكذلك من خلال المناقشات داخل الفصل يمكن التعرف على حاجات المتعلمين العامة، الموضوعات التي يميلون إليها، ثم القيام بتحليلها.

3. دراسة الحالة: لتتبع وتطور حاجات المتعلمين، ومعرفة الثابت منها والعارض، واتخاذ الثابت مصدراً لاشتقاق أهداف المنهج بما يحقق إشباعها.
 4. السجلات والبطاقات التعليمية لكل طالب.
 5. استشارة الخبراء والمعلمون وأولياء الأمور ذوي العلاقة بالشباب.
- أمثلة لحاجات الشباب:**

- من المحاولات البارزة لتحديد الحاجات الضرورية للشباب، ما قامت به الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية 1947م؛ حيث شكلت لجنة قامت بدراسة التخطيط للمنهج وتطويره، وقامت بتحديد عشرة حاجات ضرورية للشباب في الولايات المتحدة الأمريكية هي (عميرة، 1991، 89):
1. تنمية المهارات والمفاهيم والاتجاهات الضرورية للحياة الاقتصادية، مثل الحاجة إلى التعرف على فرص العمل، الحاجة إلى اكتساب مهارات ومفاهيم خاصة بمهن معينة.
 2. النمو والمحافظة على الصحة واللياقة البدنية.
 3. فهم الحقوق والواجبات.
 4. فهم أهمية دور الأسرة في حياة الأفراد والمجتمع، ومعرفة الظروف اللازمة لتحقيق حياة عائلية ناجحة.
 5. معرفة كيف يشترون ويستهلكون البضائع بذكاء.
 6. فهم طرق العلم، وأثر العلم في حياة الإنسان، والحقائق العلمية الأساسية التي تتعلق بطبيعة الكون والإنسان.
 7. تنمية قدرات ومواهب الشباب في تذوق الأدب والفنون والكون.
 8. قضاء أوقات الفراغ بطريقة مثمرة وفعالة، بحيث تتسجم أوجه النشاط الفردية مع أوجه النشاط المفيدة اجتماعياً.
 9. فهم القيم والقواعد الخلقية التي تمكنهم من التعاون مع الآخرين وتساعدتهم على احترامهم.

10. تنمية القدرة على التفكير السليم، لكي يصبحوا قادرين على التعبير عن أفكارهم بوضوح، وأن يحسنوا فهم ما يقرؤون وما يسمعون.

نشاط (5)

أذكر أمثلة لحاجات الشباب الفلسطيني.

• ميول المتعلمين:

تختلف الفلسفات التربوية في مدى تقبلها لميول المتعلمين كمصدر لاشتقاق

غايات التربية:

أ. فأنصار التربية الأساسية: لم يتقبلوا فكرة الاعتماد الكبير على ميول التلاميذ لتحديد الغايات، بل رأوا التركيز على المعرفة والاتجاهات والمهارات النافعة لهم للمستقبل، ومفيدة لهم كبالغين بعد عشرين أو ثلاثين سنة، أي أن التركيز هنا حول المعرفة والاتجاهات والمهارات النافعة للمستقبل.

ب. أما أنصار التربية التقدمية: فرأوا التركيز على ميول التلاميذ الحاضرة، مع الاهتمام باكتساب الميول النافعة وتعديل الميول المنحرفة. ويرى أنصار هذا الاتجاه، من أمثال كاونتس وكلباتريك (Counts & Kilpatrick)، أن إرغام المتعلمين على دراسات لا يفهمونها، ولا يستخدمونها مباشرة، تفشل في استثارتهم وحفزهم نحو التعلم. ولم تعد وظيفة التربية، من وجهة نظر التربية الحديثة، إتباع ميول الطلاب، وإنما تهيئة الظروف المناسبة أمامهم لاكتساب الميول النافعة وتعديل وتوجيه الميول المنحرفة، والانتفاع بما قد يكون لديهم من ميول نافعة لتكون محوراً لنشاطات المنهج ومصدراً لاشتقاق غايات التربية.

ج. وفي التربية الإسلامية: تكون ميول المتعلمين ملتحمة مع ما يتلقاه من الهدى القرآني الكريم، والهدى النبوي الشريف، فهي الضمانة الأكيدة لتشكيل الميول النافعة،

وعدم تشكل الميول المنحرفة. فالتربية الإسلامية تعترف بميول الأفراد، وتدعو إلى رعايتها، وصقلها، بما لا يتعارض مع تعاليم الإسلام، ويحقق المنفعة للأفراد والمجتمع.

المنهج المدرسي وميول المتعلمين:

في ضوء فهمنا للميول وأهميتها، هناك مجموعة من المعايير ينبغي توفرها في المنهج المدرسي، نذكر منها ما يلي:

- 1- أن يتضمن المنهج مواقف تعليمية وخبرات تربوية تحقق إشباع الحاجات التي تؤدي إلى تشكيل ميول صالحة لدى المتعلمين.
- 2- تنمية الميول الإيجابية من خلال توفير خبرات تؤدي إلى تكوين بعض العادات السليمة والاتجاهات المرغوبة.
- 3- تحقيق التفاعل الإيجابي مع عناصر البيئة التعليمية وفقا للمنظومة القيمية والأخلاقية والاعتقادية؛ بما يضمن تشكيل ميول إيجابية.
- 4- تقديم خبرات تربوية وأنشطة تعليمية تتناسب ميول التلاميذ في مراحل نموهم المختلفة وبيئاتهم المتنوعة.

نشاط (6)

1. عرّف الميل، وبين موقف الفلسفات التربوية المختلفة في مسألة الميول.
2. بين كيف يمكن للمنهج المدرسي مراعاة ميول المتعلمين؟

ثالثاً: فلسفة المجتمع والفلسفة التربوية:

لا يكفي أن تتحدد غايات التربية في ضوء خصائص وسمات المجتمع والفرد فحسب؛ لأن ذلك يصف ما هو كائن، وهذا لا يسهم في تقدم وتطور المجتمع والفرد. لذلك يلزم أن نأخذ في الاعتبار، عند اشتقاق غايات التربية، ما ينبغي أن يكون عليه الفرد والمجتمع. أي علينا أن نفكر في نوع المجتمع الذي نريده، ونوع الفرد الذي نطمح

إلى بنائه. إن الذي يقرر ذلك هو فلسفة المجتمع، حيث تحدد الفلسفة ما ينبغي أن يكون عليه الفرد والمجتمع، ويعبر عنها بمجموعة المعايير والقيم والمبادئ التي تقرها فلسفة المجتمع أو المعتقد الديني.

وإن لكل فلسفة تطبيقاتها في مختلف جوانب الحياة، ومن بينها التربية. ويمكن النظر إلى الفلسفة التربوية على أنها أسلوب منهجي منظم في تناول القضايا التربوية (ميناء، 2003، 69). ويحدد بييج Bigge المجالات الآتية باعتبارها المكونات الرئيسة في أي فلسفة تربوية: طبيعة الحقيقة (ما وراء الطبيعة، والوجود)، طبيعة الواقع الإنساني، طبيعة ومصدر الحق والمعرفة، طبيعة ومصدر القيم الإنسانية (الأخلاق والجمال)، والغرض من التعليم، طبيعة العملية التعليمية، طبيعة عملية التدريس، مواضع الاهتمام في المادة التعليمية (ميناء، 2003، 69).

وتشتق فلسفة التربية من فلسفة المجتمع أو المعتقد الديني له، وتعتبر الفلسفة التربوية مصدراً معيارياً لاشتقاق غايات التربية. وهنا تتم الدراسة التحليلية الناقدة لمضامين الفلسفة التربوية، وتحديد الصالح منها ووضعها في صورة أهداف تربوية عامة للنظام التربوي، هي ما سمي بغايات التربية.

في المجتمعات الإسلامية إن الذي يقرر نوع المجتمع الذي نريد، ونوع الفرد الذي نطمح إليه هو الإسلام عقيدة وشريعة ومنهاج حياة.

نشاط (7)

- 1- وضح مفهوم الفلسفة التربوية، وبين مضامينها.
- 2- بين أهمية الفلسفة التربوية في اشتقاق غايات التربية.

رابعاً: طبيعة العصر:

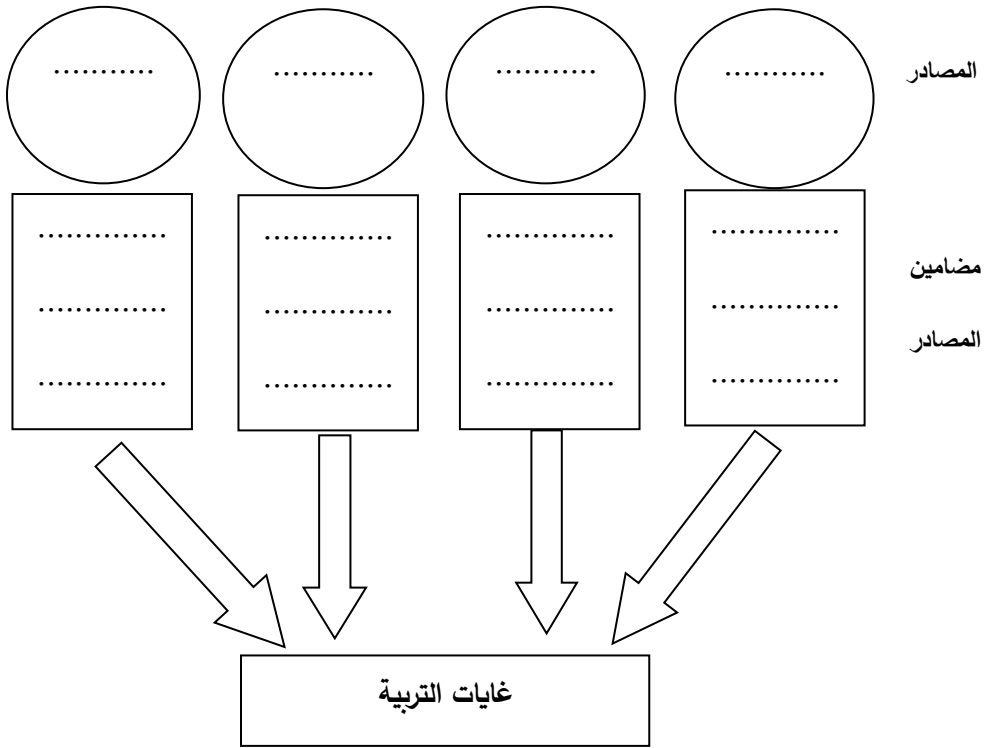
يتميز كل عصر بطبيعة خاصة وسمات مميزة، تعكس آثارها على طبيعة التربية ومناهجها وأهدافها، فحينما تميزت العصور القديمة بمحدودية المعرفة، كانت الغايات التربوية والمناهج الدراسية تركز على المعرفة وكميتها. غير إن العصر الماضي والعصر الحالي تميزا بسمات وطبيعة غير تلك التي تميزت بها العصور القديمة. فجد أن العصر السابق تميز بسمات الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي، وتميز العصر الحالي بسمات أخرى، بل تنبأ العلماء بتنبؤات أصبحت وقائع ملموسة، فقد كان الحديث عن إرهاصات القرن الحادي والعشرين، والتي تمثلت في: تعقد المشكلات الحياتية، وتفجر المعرفة، وازدياد المستحدثات المتطورة، وازدياد الاهتمام بثقافة الإبداع، وازدياد الاهتمام بالبحث العلمي. كل ذلك يتطلب أن تتضمن غاياتنا التربوية نتائج تتعلق بهذه التطورات، وبالتالي المناهج المدرسية يجب أن تساير هذه التطورات.

نشاط (8)

في ضوء طبيعة العصر الحالي، اقترح على مصممي المناهج المضامين التي ينبغي التركيز عليها في الغايات التربوية والمناهج المدرسية.

نشاط (9)

أكمل المخطط الآتي الذي يمثل مصادر اشتقاق غايات التربية:



شكل (9): مخطط مفاهيمي يبين مصادر اشتقاق
الغايات

الأهداف في التربية الإسلامية:

إن مستقبل المجتمع المسلم يبنى على أهداف التربية الإسلامية في مؤسساته التعليمية، والتي تهتم بالتربية الفعلية والتربية الإيمانية والتربية الجسدية والتربية الاجتماعية والتربية الخلقية والتربية النفسية بصورة متوازنة. لهذا كان لا بد من وضع منهج يحقق هذه الأهداف المرغوب فيها. وإنطاقا من ذلك نقول إن التربية الإسلامية

جمعت بين تربية النفس وتنقية الروح وتنقيف العقل وتقوية الجسم؛ فهي تعنى بالتربية الدينية والخلقية والعلمية والجسمية دون تضحية بأي نوع منها على حساب الآخر

معايير الأهداف في التربية الإسلامية:

تشتق أهداف التربية الإسلامية من نظرة الإسلام للكون والإنسان والحياة، وانطلاقاً

من ذلك، فإن من أبرز المعايير التي تتصف بها أهداف التربية الإسلامية ما يلي:

1. **الواقعية:** فهي قابلة للتحقق وفقاً لقدرات واستعدادات المتعلمين، وبما يتيح المجال لإطلاق طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية، مصداقاً لقوله -تعالى-: "لا تكلف نفس إلا وسعها". (الأعراف: 42)

2. **الشمول:** وهي شاملة لكافة جوانب شخصية المتعلم الجسمية والعقلية والانفعالية والخلقية والروحية والاجتماعية.

3. **ربط النظرية بالتطبيق:** وهي كذلك تؤكد على الربط بين الجوانب النظرية والعملية صبورة متوازنة وفقاً لحاجات الأفراد والمجتمع. فالقرآن الكريم عاب على أولئك الذي يقولون ما لا يفعلون مصداقاً لقوله تعالى: "يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون" (الصف: 2)، وأثنى على أولئك الذين يحسنون العمل، وربطوا العمل بحسن القول فقال تعالى: "ومن أحسن قولاً مما دعا إلى الله وعمل صالحاً" (فصلت: 33).

4. **استمرارية التعلم:** والأهداف في التربية الإسلامية تؤكد على استمرارية التعلم وتعزيز قدرات المتعلم على التعلم الذاتي، وهو ينسجم مع حديث الرسول -صلى الله عليه وسلم- "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد". كذلك وضع الإمام الزرنوجي كتاباً خاصاً في أساليب التعلم الذاتي سمّاه "تعليم المتعلم طريق التعلم"، بحيث يرشد المتعلم إلى الأساليب التي تمكنه من التعلم الذاتي بالقراءة والاستماع والمحاورة والمناقشة، والتعلم

التعاوني، وربط التعلم بالعمل. وقال الإمام أبو حنيفة لتلميذه أبي يوسف: "من ظن أنه يستغني عن التعليم يوماً فليبك على نفسه".

5. تؤكد على إثارة التفكير العلمي والبحث والاستقصاء، مع الحرص على تحرير عقل الفرد من الخرافات، والدعوة إلى التفكير والبحث والاستقصاء، وذلك يأتي انسجاماً مع الآية الكريمة "قل انظروا ماذا في السموات والأرض وما تغني الآيات والنذر عن قوم لا يؤمنون" (يونس: 101).

6. القابلية للتطوير: والأهداف قابلة للتطوير وفقاً للمستجدات والمتغيرات، بما ينسجم مع حاجات الأفراد والمجتمع والأمة، لمساعدتها في تحقيق التنمية ومعالجة مشكلاتها، وهذا ينسجم مع الآية الكريمة "إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم" (الرعد: 11)، التي أكدت على سنة التغيير. ولعل أداة التغيير الوحيدة الأساسية هي التعليم الذي يتيح المجال لتعزيز الأمة. يقول علي بن أبي طالب -كرم الله وجهه-: "علموا أولادكم غير ما علمتم، فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم" ويقول الرسول -صلى الله عليه وسلم-: "إن الله يبعث لهذه الأمة كل مائة عام من يجدد لها دينها".

7. تؤكد الأهداف على تعزيز شخصية الفرد واعتزازه بانتمائه الإسلامي واحترام ذاته، مع التأكيد على البعد الأسمى في رسالة الإسلام.

8. التأكيد على تنمية الوعي البيئي والتفاعل الإيجابي مع مكونات البيئة المحلية واستثمار موجوداتها والحفاظ عليها.

مضامين الأهداف في التربية الإسلامية:

إن أهداف التربية الإسلامية تؤكد على (سعادة، وإبراهيم، 2001، 317-321):

1. **تزكية الروح:** وذلك من خلال: توثيق صلة المتعلم بربه، وتنمية الرقابة الذاتية، وتنمية وترسيخ الولاء لله، وتقوية الجوانب العقائدية والتعبدية الخالصة لله، وتزكية النفس، وتدعيم التقوى، وترسيخ الأخلاق.

2. **تزكية العقل:** وذلك من خلال: تنمية التفكير، وإعمال العقل والتدبر في ملكوت الله، تنمية القدرة على التجديد، والتحرر من السلبية، والتقليد الأعمى، تنمية التفكير العلمي والمنطقي والناقد، القائم على التثبت في إصدار الأحكام، والابتعاد عن الظن والهوى.

3. **تزكية الجسم:** وذلك من خلال: توعية المتعلم بطبيعة جسمه ومكوناته وكيفية المحافظة عليه، واكتساب العادات الصحية السليمة.

ملخص الفصل الثالث

تناول الفصل الثالث الأهداف التربوية كعنصر من عناصر المنهج، وكنقطة البداية في بناء المنهج المدرسي، وقد عرّف الهدف التربوي بأنه عبارة تصف نواتج مرغوبة في شخصية المتعلم بعد مروره بموقف تربوي، وبحسب هذا الوصف تحددت مستويات الأهداف، وبحسب مدى قربها أو بعدها من التحقق، وبحسب مدى عموميتها أو تخصيصها، ومدى شموليتها أو تحديدها، تم تقسيمها إلى ثلاثة مستويات، هي: غايات التربية، وهي الأهداف العامة لعملية التربية، وتعرّف بأنها عبارات عامة عريضة تصف نواتج حياتية عامة تستند إلى منظومة قيمية اجتماعية فلسفية. ثم المقاصد التعليمية، وهي أهداف عامة لكنها أقل عمومية من سابقتها، وتتعلق بالنظام التعليمي، فأهداف المرحلة والصف والمادة الدراسية كلها تعتبر مقاصد تعليمية. ثم تأتي الأهداف القريبة وهي الأهداف السلوكية التي تصف نواتج محددة تتعلق بسلوك المتعلم الذي يظهره في نهاية موقف تعليمي محدد، بحيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وقياسه. ثم تعرض الفصل لتصنيف الأهداف في جوانب الخبرة الثلاثة، حيث الأهداف المعرفية،

والوجدانية، والمهارية. وتناول الفصل مصادر اشتقاق غايات التربية، والتي تمثلت في مصادر أربعة، هي: المجتمع بخصائصه ومطالبه، والمتعلمون بخصائصهم، ومطالب نموهم، وحاجاتهم، وميولهم، ثم الفلسفة التربوية، وأخيرا طبيعة العصر.

أسئلة الفصل الثالث للتقويم الذاتي

اختر الإجابة الصحيحة:

1. وظيفة غايات التربية أنها تساعد على:

- أ- تحديد التوجه العام للبرامج التربوية.
- ب- تحديد النتائج النهائية للتعليم.
- ج- وصف الأداءات التي سيقوم بها المتعلم.
- د- التوصل إلى قرارات بشأن المنهج.

2. تُصنَّف الأهداف القريبة على أساس:

- أ- جوانب الخبرة الثلاثة.
- ب- نشاطات الحياة.
- ج- الخبرات الحياتية.
- د- القيم والاتجاهات.

3. تؤكد "التربية التقدمية" على:

- أ- إهمال ميول المتعلمين.
- ب- ميول التلاميذ كمحدد وحيد للمنهج.
- ج- اكتساب الميول النافعة وتعديل المنحرفة منها.
- د- اهتمامات المتعلمين المستقبلية.

4. مطالب النمو من المفاهيم الهامة لوضعي المنهج، وتعني:

- أ- حاجات استمرار النمو.
- ب- خصائص النمو.
- ج- العوامل المؤثرة في النمو.
- د- عمليات النمو.

5. النظرة الإسلامية إلى ميول الأفراد تتمحور حول:

- أ- رعايتها وصقلها.
- ب- وجوب التحامها مع تعاليم الإسلام.
- ج- أ و ب.
- د- رفضها وعدم الاعتراف بها.

6. مطالب المجتمع هي:

- أ- خصائصه الثقافية.
ب- آماله وتطلعاته.
ج- نظمه المختلفة.
د- نشاطات الأفراد وكفاءاتهم.

اختر المصطلح المناسب لكل عبارة مما يلي:

- أ- غايات التربية. ب- المقاصد التعليمية. ج- الأهداف السلوكية.
5. () عبارات تصف تغييراً مرغوباً فيه في شخصية المتعلم، يمكن ملاحظته وقياسه.
6. () عبارات تصف نواتج حياتية مرغوبة، تستند إلى منظومة القيم المجتمعية.
7. () وظيفتها المساعدة على اتخاذ قرارات بشأن ما يتضمنه المنهج من خبرات.

- صنف الأهداف رأسياً وأفقياً، موضحاً معنى كل نوع منها.

الفصل الرابع

محتوى المنهج

محتويات الفصل:

يتناول هذا الفصل الموضوعات الآتية:

- 1- تعريف محتوى المنهج.
- 2- معايير اختيار محتوى المنهج.
- 3- تعريف تنظيم المحتوى.
- 4- التنظيم الرأسي والأفقي لمحتوى المنهج.
- 5- التنظيم المنطقي والتنظيم السيكلوجي لمحتوى المنهج.
- 6- معايير تنظيم محتوى المنهج.
- 7- عناصر محتوى المنهج.

أهداف الفصل:

عزيزي القارئ، بعد دراستك لهذا الفصل عليك أن تكون قادرًا على أن:

- 1- تعرّف محتوى المنهج.
- 2- تعدد معايير اختيار محتوى المنهج.
- 3- توضّح معنى كل معيار من معايير اختيار محتوى المنهج.
- 4- تعرّف عملية تنظيم محتوى المنهج.
- 5- تقارن بين التنظيمين الرأسي والأفقي للمنهج.
- 6- تقارن بين التنظيم السيكلوجي والتنظيم المنطقي لمحتوى المنهج.
- 7- تذكر معايير تنظيم محتوى المنهج.
- 8- تبين معنى كل معيار من معايير تنظيم محتوى المنهج.

- 9- تفرّق بين الاستمرارية والتتابع.
- 10- تربط بين التنظيم الحزوني والتنظيم الرأسي والتتابع.
- 11- تربط بين التنظيم الأفقي ومعيّار التكامل.
- 12- تعدد عناصر محتوى المنهج.
- 13- تعرّف كل عنصر من عناصر محتوى المنهج.
- 14- تعتقد بأهمية معرفة المعلم لمعايير جودة كل عنصر من عناصر المنهج للمساهمة في تطويرها.
- 15- تكوّن اتجاهات إيجابية نحو تطوير المنهج المدرسي في ضوء معايير جودة المناهج المدرسية.

مراجع إضافية:

- 1- إبراهيم، فوزي طه، والكلزة، رجب أحمد. (1990). المناهج المعاصرة. الإسكندرية -مصر: منشأة المعارف.
- 2- تايلر، رالف. (1982). أساسيات المناهج. ترجمة كاظم، أحمد خيرى وعبد الحميد، جابر. القاهرة-مصر: دار النهضة.
- 3- حسب الله، محمد عبد الحليم. (2001). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة تحليل المحتوى لدى طالبات شعبة رياض الأطفال. كلية التربية بدمياط -جامعة المنصورة، استرجع من <http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=3246>
- 4- سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (1991). المنهج التعليمي الفعال. ط1. عمان-الأردن: دار عمار.

5- عميرة، إبراهيم بسيوني. (1991). المنهج وعناصره. ط3. القاهرة - مصر: دار المعارف.

6- فالوقي، محمد هاشم/أ. (1997). المناهج التعليمية: مفهوما، أسسها، تنظيمها. طرابلس-ليبيا: الجامعة المفتوحة.

الوسائط المساعدة:

1- اختيار المحتوى 1 <http://www.youtube.com/watch?v=-xu6tPaao-8>

2- اختيار المحتوى 2 <http://www.youtube.com/watch?v=KNrnkWcfYsc>

3- اختيار المحتوى 3 معايير اختيار المحتوى
<http://www.youtube.com/watch?v=NIEXFaWvPIM>

4- تنظيم المحتوى <http://www.youtube.com/watch?v=KhSPp-xs7l0>

مقدمة

يعتبر المحتوى العنصر الثاني من عناصر المنهج، ويمثل جوهر المنهج وقلبه، ويتكون من:

1. معارف: حقائق، ومفاهيم، وتعميمات، وتفسيرات، وأفكار.
 2. عمليات ومهارات: القراءة، والحساب، والملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاتصال، والاستنتاج، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار.
 3. قيم ومعتقدات حول الخير والشر، وحول الصواب والخطأ، والجمال والقبح، وقيم التعاون، والحق والعدل، والتنافس، والحياة الفاضلة.
- إن محتوى المنهج بهذه المكونات يؤلف كلاً مركباً متماسكاً مترابطاً، وكل خبرة يمر بها المتعلم لها هذه الجوانب: المعارف، والعمليات والمهارات، والقيم والمعتقدات. لذلك

ينبغي على مخططي المناهج أن يهتموا بالجوانب الثلاثة عن قصد بدلاً من ترك ذلك للصدفة والعفوية (عميرة، 1991، 129).

المناهج والخبرة المربية:

مفهوم الخبرة المربية: Educative Experience

تعرف الخبرة بأنها ثمرة التفاعل الذي يحدث بين الإنسان والبيئة، والخبرة التعليمية هي نتيجة التفاعل بين المتعلم وعناصر البيئة التعليمية. والفلسفة التي يقوم عليها مفهوم الخبرة هي أن الإنسان لا يتعلم إلا نتيجة للتفاعل المستمر مع البيئة، واتخاذ الخبرة أساساً للتعلم؛ لذلك فإن التربية الحقيقية تتحقق عن طريق الخبرة الهادفة المربية. والخبرة المربية تكون ذات صلة بالمتعلم، وتتوافق مع حاجاته، وميوله واهتماماته، وتناسب قدراته ومطالب نموه. وهي تلك الخبرة التي تبنى على خبرات سابقة وتمهد لخبرات لاحقة، وتعديل فيها، وتتمشى مع مستوى نمو الفرد وقدراته واستعداداته وميوله وأهداف المجتمع وحاجاته ومثله العليا (فالوقي/أ، 1997، 236).

والمنهج عبارة عن مجموعة من الخبرات المربية، التي تمثل وحدة بناء المنهج (إبراهيم، والكزه، 1990، 94). وهذا يعنى أن وحدة بناء المنهج لم تعد تمثل الجانب النظري فحسب، حسب النظرة التقليدية، بل تشمل خبرات حقيقية يعيشها المتعلم في مواقف من مواقف الحياة المدرسية، ويكتسب من خلالها معارفه ومهاراته وقيمه.

نشاط (1)

1- عرف الخبرة والخبرة المربية.

2- ما علاقة الخبرة المربية بمفهوم المنهج الواسع.

طبيعة الخبرة:

لقد ظهرت الفلسفة التربوية التقدمية في العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر، وبلغت أوجها عام 1919م بتشكيل رابطة التربية التقدمية في الولايات المتحدة

الأمريكية AAPE، وكان جون ديوي من أكبر دعاة، وكانت تؤكد على الارتباط بالمثل الديمقراطية، والاهتمام بالأنشطة الهادفة الخلاقة، والاهتمام بحاجات المتعلمين، كما نادت بعلاقات أوثق بين المدرسة والمجتمع. وفي إطار الفلسفة التربوية التقدمية ثار جدل حول طبيعة الخبرات التي توفرها المدرسة للمتعلمين، وقد برزت هنا وجهتا نظر (عميرة، 1991، 39):

الأولى: ترى أن ترتبط الخبرات ارتباطاً وثيقاً بحاجات المتعلمين واهتماماتهم، وقد غالى البعض في ذلك حتى أنهم غفلوا عن أهمية الخبرة المتراكمة للجنس البشري، غير أن جون ديوي بعد عام 1930م دعا إلى عدم إغفال مجالات المعرفة المنظمة، فهي كما يقول تضم النتائج المتجمع لجهود وتطلعات ونجاحات الجنس البشري جيلاً بعد جيل. ويرى جون ديوي أن يعمل المنهج على تنمية الخبرات الحالية للطفل حتى يصل إلى الخبرة الناضجة الأكثر ثراءً، والتي سماها الخبرة المربية.

الثانية: ترى أن ترتبط الخبرات بالمجتمع وحاجاته ومشكلاته. ويرى أنصار هذا الرأي، مثل جورج كاونتس George Counts، 1932م، أن ينقل الاهتمام في المنهج من المتعلم وحده إلى المجتمع الذي ينبغي أن ينمو فيه المتعلم. كما نادى هوليس كازويل عام 1939م بأن المسؤولية الأساسية للتربية هي تنمية الفهم للحياة الاجتماعية، وتنمية الرغبة للمشاركة البناءة في حل المشكلات الاجتماعية.

ويبدو هنا من المناسب أن نؤكد على ضرورة الموازنة الدقيقة بين متطلبات الفرد ومتطلبات المجتمع عند النظر في نوعية الخبرات التي ينبغي تضمينها في المناهج الدراسية، دون أن يكون هناك إهمال لجانب لصالح الجانب الآخر. ويمكن أن تحدث هذه الموازنة، من خلال التعرف على ميول واهتمامات الطلبة وقدراتهم ومواهبهم منذ فترة مبكرة، والعمل على توجيه هذه الميول نحو تحقيق مطالب المجتمع، بحيث نحقق للطالب مطالبه بناء على اختياراته، والتي وجهت بطريقة تخدم احتياجات المجتمع.

الخبرة في التصور الإسلامي:

الخبرة في مفهوم التربية الحديثة هي حصيلة تفاعل الفرد مع البيئة، فهو يواجه موقفاً مثيراً، ويتوفر لديه الدافعية والرغبة في التفاعل معه، فيتفاعل معه، ويدرك العلاقات في الموقف، ثم يعمم الموقف على مواقف مشابهة، حينها نقول إن الفرد اكتسب خبرة. ومصدر الخبرة في التربية الحديثة هي الذات الإنسانية، والمجتمع البشري، فالتربية الحديثة تربط الأخلاق والقيم المكتسبة بواقعيات الوجود، وتفاعلات الإنسان مع غيره (الغضبان، 1982، 35-36). أما في التصور الإسلامي، فالخبرة لا تقتصر على الخبرة المرتبطة بواقعيات الوجود الإنساني، وما يقره المجتمع فحسب، بل يدعو الإسلام إلى التزام الخبرة بتعاليمه وأحكامه. فإذا التحمت الخبرة مع هدى الله وأحكامه، نمت وازدهرت، وإذا تعارضت معها خبت واندثرت.

إن التربية، في المفهوم الإسلامي، هي النمو على ضوء الفطرة، وفي ضوء منهج الله، فإذا كان النمو على منهج الله فهو تربية، وغير ذلك فهو تعسف والتواء. والخبرة في هذا الصدد قد تقع في إطارين: الأول يتعلق بالجوانب المادية، وفي هذه الحالة لا بأس أن ترتبط الخبرة بواقع الإنسان والمجتمع، والثاني يتعلق بالجوانب الخلقية والقيمية، وفي هذه الحالة يجب أن ترتبط الخبرة بتعاليم الإسلام، ولا تتحدد من خلال البيئة الاجتماعية (الغضبان، 1982، 38).

نشاط (2)

1. وضح وجهة نظر الفلسفات التربوية حول طبيعة الخبرة التربوية.
2. ميز بين وجهة النظر الإسلامية حول الخبرة ووجهة نظر التربية الحديثة.

وبالرغم من شمول المحتوى كمفهوم وعنصر من عناصر المنهج، حيث يدل على المعرفة النظرية والعملية والقيمية، كما يمكن أن يمتد ليشمل الأشياء في الحياة اليومية، إلا أننا سوف نتحدث عن الجانب المعرفي أو ما يسمى بالمعرفة المنهجية لمحتوى المنهج، ويتعلق بهذا الموضوع جانبين مهمين، هما: اختيار وتنظيم محتوى المنهج، في ضوء معايير معينة، يراها مخططو المنهج صادقة وجديرة بأن تراعى وتؤخذ في الاعتبار.

أولاً: اختيار المحتوى المعرفي للمنهج "المعرفة المنهجية"

إن عملية اختيار المحتوى المعرفي للمنهج تواجه عدة تحديات، منها: التزايد الكبير في المعرفة، والتطور في التكنولوجيا التربوية، والتطور في النظرية التربوية والفكر التربوي، وتحديدًا التطور في نظرية المنهج. وأصبح التوازن بين الوقت والجهد، أو بين الكم والكيف في محتوى المنهج المدرسي من التحديات التي تواجه تفكير واضعي المنهج.

لقد نادى فيليب Philip (57, 1956) بأن الاقتصاد والكفاية في التعلم يمكن أن يتحقق بأفضل ما يمكن بالتركيز على المفاهيم التي تعتبر مفاتيح للمعرفة في عدة ميادين معرفية. وإن تحديد هذه المفاهيم يتطلب البحث في التراكيب المعرفية لهذه الميادين وتصنيفها، وتحديد المفاهيم الرئيسة فيها، والعلاقات بينها. وقد أدى البحث في هذا الاتجاه إلى تحديد ميادين المعرفة المنظمة Disciplines، ونادى بعض المربين من أمثال فيليب فينكس، وآرثر فوشاي، وآرنو بيلاك، بأن يكون اختيار محتوى المنهج من هذه الميادين. في هذا الصدد يقول فيليب فينكس: "ينبغي أن يستمد محتوى المنهج

من ميادين المعرفة المنظمة، أي أن المعرفة التي تضمها هذه الميادين هي وحدها الملائمة للمنهج" (عميرة، 1991، 131).

إذن ما ميدان المعرفة المنظمة؟

مفهوم ميدان المعرفة المنظمة:

يعرّف ويلر ميدان المعرفة المنظمة بأنه جسم معرفي متماسك متناغم متناسق، يرتبط بمجال معين من مجالات اهتمام الإنسان، ويستمد وحدته من المنطق الذاتي له في شرح المعرفة وعرضها وتوضيحها (Wheeler, 1967, 178).

تركيب ميدان المعرفة المنظمة:

1- **مجال الميدان "المضمون":** إطار متكامل من الظواهر والمفاهيم الأساسية والمصطلحات التي تفسر هذه الظواهر، والحقائق والمبادئ والنظريات التي تمت البرهنة على صحتها بطريقة مناسبة.

2- **طرق البحث:** فلكل ميدان معرفي منظم طرق وأساليب بحث تميزه عن غيره من الميادين، ينبغي لكل متخصص في مجاله أن يتعلمها.

3- **قواعد البرهنة:** وتتعلق بمعايير الحكم على صحة أنماط التعميمات والنتائج الخاصة بميدان معرفي معين.

4- **أسلوب تنظيم المعرفة في الميدان:** ويعني الأسلوب المنطقي الذي تنتظم به المعرفة داخل الميدان المعرفي، فلكل ميدان معرفي منظم أسلوبه الخاص به، فالمعرفة التاريخية تنتظم بأسلوب التسلسل الزمني، والمعرفة في ميدان الأحياء تنتظم بأسلوب الانتقال من البسيط للمعقد، وهكذا.

5- **تاريخ أو عرف الميدان:** ويتعلق بالتطور التاريخي لمكونات ميدان المعرفة المنظم، فلكل ميدان معرفي منظم سياقه التاريخي في تطور المعرفة.

مواصفات ميدان المعرفة المنظمة:

كل ميدان معرفي منظم يتصف بصفات، تجعله قابلاً للتعليم والتعليم، وهذه الصفات هي:

1- البساطة في التحليل:

وتعني أن يقدم ميدان المعرفة المنظمة عناصر المعرفة في إطار مفاهيمي يساعد على الفهم؛ أي يقدم عناصر المعرفة في مخطط يساعد على التفسير والشرح، وبهذا يكون ميدان المعرفة المنظمة جسماً قابلاً للتعليم والتعليم، وتصبح ميادين المعرفة المنظمة مفاتيح التعليم والتعلم الجيد كما يقول فيليب فينكس (Philip, 1956, 59).

2- التناسق في التركيب:

ويعني أن ترتبط أجزاء المعرفة في ميدان المعرفة المنظمة ارتباطاً وثيقاً يجعلها وحدة واحدة أو كلاً متكاملًا؛ بحيث يصبح إدراكها ميسوراً على المتعلم. ويمكن أن يأخذ تنظم المفاهيم والمبادئ تنظيمًا هرمياً أو شبكياً في كليات متماسكة تظهر وحدة المعرفة من خلال تحديد ما بينها من علاقات.

3- الدينامية:

وتعني أن يمتلك ميدان المعرفة المنظمة قوة توليدية، أي أن يقود إلى المزيد من المعرفة. فميدان المعرفة المنظمة الجيد هو الذي يضم المعرفة "المثمرة" التي تثمر مزيداً من البحث والتحليل والاستكشاف وبالتالي إلى مزيد من الأفكار.

معايير اختيار المحتوى:

يقترح ويلر (Wheeler, 1967, 222) مجموعة من المعايير لاختيار محتوى المنهج المعرفي من ميادين المعرفة المنظمة، وهي:

1. الصدق (الصلاحية): Validity

وصدق المحتوى يمكن أن يأخذ عدة معاني، منها:

- أ- يرتبط المحتوى بالأهداف ارتباطاً وثيقاً، بمعنى أن يكون المحتوى ترجمة حقيقية للأهداف، فيشمل جميع الخبرات التي نصت عليها الأهداف.
- ب- يواكب المحتوى المعرفة المعاصرة (الصدق العلمي)، فطبيعة العصر طبيعة متغيرة ومتسارعة، فلا بد أن يواكب المحتوى التغيرات والتطورات في المعرفة.
- ج- يكشف عن روح البحث في الميدان، و يمثل تركيبه (Taba, 1962, 271)، فلا بد أن يعكس المحتوى خصائص الميدان المعرفي المنظم، ويمثل طبيعته التركيبية والبحثية.

د- يعالج موضوعات صادقة، دون أن يتأثر بالظروف السياسية أو الاجتماعية، فلا يصح أن يتغير المنهج كلما تغير نظام الحكم، فالأصل أن يتم الاحتكام إلى فلسفة المجتمع ومعتقداته وثقافته، وليس نظام الحكم فيه، رغم إقرارنا بتأثيره بمستوى معين على النظام التربوي.

2- الدلالة (الأهمية): Significance

ودلالة المحتوى تعني أهميته، ويمكن التعبير عن دلالة المحتوى بعدة معاني:

- أ- أن يمثل المحتوى أساسيات الميدان المعرفي وموضوعاته الرئيسة.
- ب- أن يكون له تطبيقات واسعة في الميدان، بمعنى أن يشمل تطبيقات المعرفة المنهجية في مجالات الحياة والعلوم الأخرى.

ج- أن يساعد في حل الكثير من مشكلات الميدان المعرفي المنظم، أي يتضمن مشكلات حقيقية ظهرت خلال تطور الميدان المعرفي المنظم، ويتم تداولها وفق استراتيجية حل المشكلات.

د- أن يساعد في جسر الفجوة بين ميادين المعرفة، بمعنى أن يحقق الترابط والتكامل بين المعرفة المنهجية لمحتوى المنهج ومحتوى المناهج الدراسية الأخرى.

3- مراعاة خصائص المتعلمين وحاجاتهم، وميولهم، ومطالب نموهم.

4- المنفعة: وتعني مدى الاستفادة المباشرة من المعرفة المنهجية في المجالات الحياتية؛ فمن الأهمية بمكان أن يدرك المتعلم أهمية ما يتعلمه في حياته.

5- التوافق مع الواقع الاجتماعي: بمعنى أن يمثل المحتوى واقع المجتمع ومتطلباته ثقافياً، وأن يساعد المحتوى على نقل عموميات الثقافة، مع مراعاة خصوصيات الثقافة، والاستجابة للمستجدات النافعة.

6- القابلية للتعلم: وتعني أن يكون المحتوى معقولاً في سهولته أو صعوبته ومستوى تجريده، وبما يتفق مع المستوى العقلي للمتعلمين واستعداداتهم.

7- مراعاة الاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع: فالمنهج يعد المتعلمين للحاضر والمستقبل، فلا بد أن يستشرف محتوى المنهج احتياجات المجتمع والأفراد المستقبلية، بما يحقق لهم الرفاهية والحياة الكريمة.

نشاط (3)

في نظرة تقييمية ناقدة، وضح رأيك فيما إذا كانت هذه المعايير متوفرة في مناهجنا المدرسية، أم لا؟

ثانياً: تنظيم المحتوى المعرفي للمنهج

إن ضمان كفاءة عملية الاختيار لا تكفي لضمان كفاءة المنهج، فلا بد من كفاءة عملية التنظيم، ولأجل ذلك لابد أن نضمن تحقق معايير تنظيم محتوى المنهج، لنضمن كفاءته.

ويقصد بتنظيم المحتوى وضع خبراته التي تم اختيارها في صورة منظمة بحيث تحقق الترابط والتكامل بين عناصر محتوى المنهج ذاته، وبينها وبين محتوى المناهج الأخرى في الصف الدراسي الواحد (على المستوى الأفقي)، وتحقق الترابط والتسلسل بين عناصر محتوى المنهج ذاته على مستوى الصفوف الدراسية (على المستوى الرأسي).

ويتحدد نمط التنظيم المنهجي بحسب مركز الاهتمام في المنهج، والذي يتحدد بحسب النظرية المنهجية التي ينطلق منها واضعو المنهج، فمثلاً: عندما يكون محور الارتكاز في تنظيم المنهج هو المعرفة، فسيكون نمط المنهج التنظيمات المعرفية، وعندما يكون محور الارتكاز في تنظيم المنهج المتعلم، فسيكون نمط المنهج هو منهج النشاط، وعندما يكون محور الارتكاز مشكلات اجتماعية ذات أهمية شخصية للمتعلمين، فسيكون نمط المنهج هو المنهج المحوري، وهكذا.

البعد الأفقي والبعد الرأسي لتنظيم المحتوى:

يرى التربويون أن محتوى المنهج ينظم أفقياً ورأسياً، ليحقق معايير التنظيم الفعال: الاستمرارية والتتابع والتكامل، والتي سنوضح معناها بعد قليل، وفيما يلي توضيح معنى البعدين:

1- البعد الرأسي "التنظيم الرأسي" للمحتوى:

ويعني ترتيب المحتوى عبر الصفوف الدراسية؛ بحيث يرتبط محتوى صف معين بعلاقات سليمة مع محتوى منهج الصف الذي يليه. ويعني ذلك الاتساع والعمق في تناول مكونات المحتوى.

2- البعد الأفقي "التنظيم الأفقي" للمحتوى:

ويعني تنظيم محتوى منهج المواد الدراسية للصف الدراسي الواحد بشكل يظهر العلاقات بين محتوى تلك المواد لهذا الصف، بما يسهم في تكوين نظرة أكثر تكاملاً إلى المعرفة. مثال ذلك أن ترتبط فروع الرياضيات لصف معين بعلاقات تظهر وحدة الرياضيات وتكاملتها، أو أن ترتبط مواد الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية بعلاقات مناسبة تبرز وحدة هذه الفروع.

ويسهم البعدان الأفقي والرأسي لتنظيم المحتوى في توفر التوافق الذاتي والمنطق الداخلي، والوحدة والتماسك بين مكونات المحتوى، سواء على مستوى الصف الدراسي لواحد، أم على مستوى الصفوف الدراسية المتتابعة.

نشاط (4)

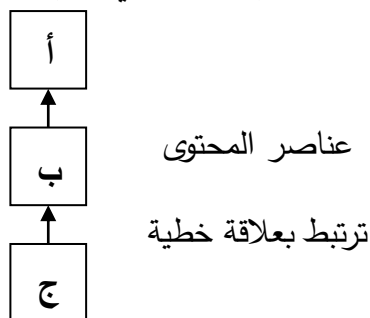
فرق بين التنظيم الرأسي والتنظيم الأفقي لخبرات محتوى المنهج.

صيغ بناء المحتوى:

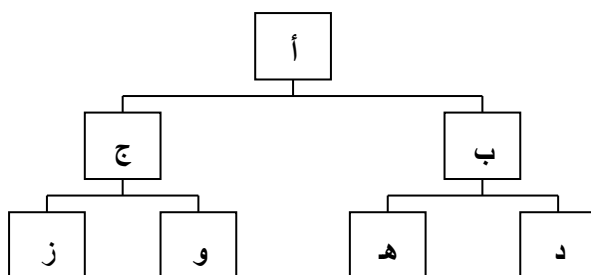
اعتماداً على التنظيم الأفقي أو الرأسي، يمكن تحديد الصيغ المختلفة لبناء المحتوى على النحو التالي (عبيد وإبراهيم، 1999، 3-5):

1- لا علاقة: حيث يمكن أن تكون مكونات المحتوى منفصلة، ولا ترتبط بعلاقة من أي نوع. بمعنى أنها مستقلة، لذلك يجب أن يتمتع كل عنصر بالاكتمال الذاتي.

2- **علاقة خطية:** حيث يمكن أن تكون مكونات المحتوى في شكل تتابع خطي، حيث يتطلب تعلم أي مفهوم، أو تعميم، أو مهارة تعلم وإتقان مفاهيم، أو تعميمات، أو مهارات سابقة. لذلك من المناسب اعتماد استراتيجيات التعلم الفردي التي تقوم على استراتيجيات التعلم للإتقان.

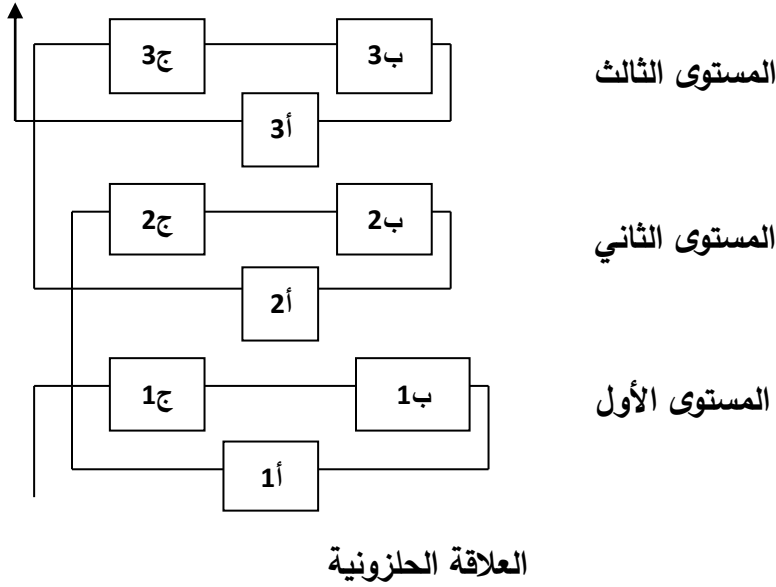


3- **علاقة هرمية:** ويمكن أن تكون العلاقة بين مكونات المحتوى علاقة هرمية في شكل مدرج تعلم.



العلاقة الهرمية

4- **علاقة حلزونية:** حيث تقدم المفاهيم، والتعميمات، والمهارات ذات الطبيعة التتابعية عند مستويات مختلفة ومتصاعدة من التجريد، بحث تقدم وفقاً لأعمار التلاميذ الزمنية ومستوياتهم العقلية. فكل مادة دراسية مفاهيم وتعميمات ومهارات أساسية يتم تكرار معالجتها عبر الصفوف الدراسية، ولكن بمستويات أكثر عمقا، حيث يعالج أي مفهوم أو تعميم أو مهارة في مستويات مختلفة من حيث التعميم والتجريد والعمق.



مثال: مصفوفة لتنظيم حلزوني في مناهج الرياضيات:

هناك مفاهيم أساسية تدرس في مناهج الرياضيات عبر الصفوف الدراسية المختلفة، مثل: مفاهيم العد والعدد والمساحة والاقتران والبرهان والنهاية والحجم، والمبادئ المتعلقة بها. يقترح واضعو مناهج الرياضيات في أي المستويات يتم تقديم هذه المفاهيم، وكيفية معالجتها، بما يتفق مع مستويات الطلبة، وبما يضمن معالجتها عند مستويات أوسع وأعمق في الصفوف المتقدمة.

مثال: معالجة مفهوم المساحة. يقدم في المراحل الأولى على أنه عدد الوحدات المربعة، ثم بعد ذلك (في الصفوف الرابع والسادس مثلاً) يقدم على صورة قوانين لإيجاد المساحة، وفي الثانوية يقدم في صورة التكامل، وجميع الصور تقوم على فكرة واحدة، مع اختلاف العمق والتجريد في المعالجة.

الاتجاه المنطقي والاتجاه السيكلوجي لتنظيم المحتوى:

يختلف التربويون فيما بينهم في تبني أي من الاتجاهين، المنطقي أم السيكلوجي لتنظيم محتوى المنهج، وذلك لاختلافهم في تبني أي من الاتجاهات التربوية، ففي حين يتبنى أنصار التربية الأساسية الاتجاه المنطقي، يتبنى أصحاب التربية التقدمية الاتجاه السيكلوجي، ويرى آخرون تبني الاتجاهين بترتيب معين. وفيما يلي توضيح لمعنى كل من الاتجاهين:

1- التنظيم المنطقي للمحتوى:

ويعني ترتيب مكونات المحتوى حسب التسلسل المنطقي للمجال المعرفي، الذي تم اختيار محتوى المنهج منه، والاهتمام هنا يتركز حول المفاهيم والمبادئ الأساسية، ويتم ترتيب مكونات المحتوى وفق أسس معينة هي: التتابع الزمني (كما في مادة التاريخ مثلاً) - التدرج من السهل إلى الصعب - التدرج من البسيط إلى المعقد (كما في مادة الأحياء) - التدرج من الكليات إلى الجزئيات أو من الجزئيات إلى الكليات (كما في مادة الجغرافيا) - التدرج من الخاص إلى العام، وهكذا

2- التنظيم السيكلوجي للمحتوى:

هنا يتم ترتيب مكونات المحتوى متمركزاً حول المتعلم، حيث يتم مراعاة ميول واهتمامات وحاجات المتعلمين ومطالب نموهم، ويرتبط المحتوى هنا بخبرات المتعلم الحياتية. وبالتالي فهو يأخذ طابعاً إنسانياً، بينما يأخذ التنظيم المنطقي للمحتوى طابعاً أكاديمياً.

مثال ذلك: عند ترتيب محتوى موضوع الاتجاهات في الجغرافية (شرق - غرب، شمال - جنوب)، يتم معالجة الموضوع من خلال المرور بخبرات الطفل اليومية التي يمر بها وهو ذاهب إلى المدرسة، حيث يرى المسجد، والمستوصف، والنادي، والروضة، وغير ذلك، ويبدأ الحديث معه عن اتجاه موقع كل منشأة منها بالنسبة لموقع الأخرى.

يشير ديوي إلى أن الفائدة القصوى تحصل عندما يعاد تصنيف ما تعلمه الطلبة حسب التنظيم السيكلوجي، وترتيبه ثانية حسب التنظيم المنطقي للمادة. ومما تجدر الإشارة إليه أن تنظيم المحتوى منطقياً يكون في كثير من الأحيان مناسباً سيكولوجياً، عندما ينمي علاقات ذات معنى وأهمية بالنسبة للمتعلم. ويرى رشدي لبيب وفايز مينا أنه ومع تعدد التنظيمات المنطقية للمادة الواحدة، فإنه يمكن اختيار أحد التنظيمات المنطقية للمادة والتي لها أساساً سيكولوجية قوية، دون الادعاء بالتناقض بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكلوجي (ليبيب ومينا، 1993، 165).

نشاط (5)

1. فرق بين التنظيمين السيكلوجي والمنطقي. وأيها تفضل؟
2. وضح فكرة التنظيم الحلزوني.

معايير التنظيم الفعال لمحتوى المنهج:

1- الاستمرارية: Continuity

وتعني التكرار الرأسي للمفاهيم الرئيسة في المنهج، أي استمرارية تناول هذه المفاهيم عبر الصفوف الدراسية، بحيث يعتمد تعلم الطلبة لها على خبراتهم السابقة حول هذه

المفاهيم في مستويات سابقة. بمعنى أن تقدم موضوعات مادة معينة في صف معين مرتبطة مع موضوعات نفس المادة في صف سابق.

2- التتابع: Sequence

ويعني التتابع تنظيم عناصر المحتوى بحيث تقدم خبرات المحتوى معتمدة على خبرات سابقة، وممهدة لخبرات لاحقة، وبحيث يتم معالجتها عند مستويات أكثر اتساعاً وعمقاً.

فالتتابع لا يعني مجرد الإعادة والتكرار، لكنه يعني مستويات أعلى من المعالجة، ويحقق المنهج الحلزوني معيار التتابع، حيث أنه يقدم المفاهيم ذات الطبيعة التتابعية عند مستويات مختلفة ومتصاعدة من التجريد والتعميم.

3- التكامل: Integration

ويعني أن يتم تنظيم المحتوى بطريقة تظهر العلاقات الأفقية بين خبرات المنهج؛ أي أن تتضح علاقات التكامل بين عناصر المحتوى في المواد الدراسية من جهة، وربط عناصر المحتوى في المادة الواحدة من جهة أخرى. وهذا سوف يساعد المتعلمين على بناء نظرة موحدة ومنسقة. مثال ذلك التكامل بين موضوعات الرياضيات، أو التكامل بين الرياضيات والعلوم.

نشاط (6)

1. وضح مفهوم كل من الاستمرارية والتتابع والتكامل كمعايير لتنظيم خبرات محتوى المنهج.
2. ما علاقة كل من هذه المعايير بأنواع التنظيمات التي ذكرت سابقاً.

خبرات المحتوى:

عند وضع مخطط لتنظيم خبرات المنهج، فإنه يجب تحديد العناصر التي تخدم كخيوط أساسية في التنظيم، وهذه العناصر هي: المفاهيم والمصطلحات، والحقائق والأفكار، والتعميمات، والمهارات، والقيم والاتجاهات. وفيما يلي توضيح لمعنى كل منها:

1. المفاهيم والمصطلحات:

يعرف المفهوم بأنه تجريد ذهني لمجموعة من الخصائص والصفات التي تشترك فيها مجموعة من العناصر أو الأشياء. أما المصطلح فهو الاسم أو الرمز الذي يطلق على المفهوم في ضوء الخصائص المشتركة بين أمثله.

مثال مفاهيم مادة العلوم: الذرة-العنصر-المادة-المركب-المحلول-البيئة-التفاعل.
ومثال مفاهيم الرياضيات: العد-العدد-المساحة-الحجم-البرهان.
ومثال مفاهيم اللغة: المفردة-الجملة-العبرة-الصيغ البلاغية، وهكذا.

2. الحقائق والأفكار:

تعرف الحقيقة بأنها عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر تكرر حدوثها ووصلت إلى حالة من الثبات النسبي ضمن قدرة الإنسان على إدراكها بحواسه، بحيث تثبت صحتها، ولم تعد تحتاج إلى برهنة.
مثال ذلك: الشمس تشرق من الشرق.
والأفكار هي مجموعة حقائق عامة تفسر الظواهر أو العلاقات.

3. التعميمات:

يعرف التعميم بأنه عبارة تربط بين سلسلة من المفاهيم، أو توضح العلاقة بين مفهوميين أو أكثر. مثل النظريات والمبادئ والقوانين.

4. المهارات:

هي المظاهر أو السمات العملية والأفعال التي يظهرها الفرد عند أداء عمل ما في صورة عملية بطريقة صحيحة، وبسرعة وإتقان. مثل الإنشاءات الهندسية، تركيب الأجهزة-الخوارزميات- إلخ.

5. القيم والاتجاهات:

القيم عبارة عن المعايير والأحكام العقلية الانفعالية المعممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني التي توجهنا نحو رغباتنا واتجاهاتنا، ويكتسبها ويتعلمها الفرد من المجتمع وتصبح هي المحرك لسلوكه، ويتم في ضوءها الحكم على المواقف أو السلوك الإنساني. مثال ذلك: قيم الحق والعدل والصدق.

أما الاتجاه فهو مفهوم فردي شخصي يحدد مستوى القبول أو الرفض لدى الإنسان نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف أو الموضوعات، فيؤثر في سلوكه نحوها ويعمل على توجيه هذا السلوك في المواقف المختلفة. مثال ذلك: الاتجاه نحو فكرة معينة-الاتجاه نحو شخص معين-الاتجاه نحو سلوك معين.

تحليل المحتوى:

تعد عملية تحليل المحتوى من المهارات المتخصصة التي يجب على المعلم أن يتقنها، وذلك لأن اكتساب هذه المهارة يمكنه من تطوير أساليب تدريسه.

مفهوم تحليل المحتوى:

التحليل لغة: التجزئة، واصطلاحاً: تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها. وتحليل الكتاب التعليمي يعني تجزئته إلى مكوناته، من وحدات دراسية محددة، وموضوعات. وتحليل المحتوى يعرف بأنه: تجزئة المحتوى إلى مكوناته، وتشمل: المفاهيم، والتعميمات، والمهارات، والقيم، والرموز، والنصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب أو المنهج.

أهمية تحليل المحتوى:

يستطيع المعلم تحقيق الفوائد الآتية من خلال إتقانه لعملية تحليل المحتوى، نذكر منها (حسب الله، 2001):

- 1- تسهيل عملية صياغة أهداف الدرس بصورة دقيقة ومحددة.
- 2- إعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية.
- 3- تجنب العشوائية في التدريس، حيث يصبح التدريس موجهاً ومركزاً لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة، وذلك من خلال تخطيط جيد متكامل.
- 4- اختيار مداخل التدريس واستراتيجياته التي تتناسب مع المفاهيم والتعميمات والمهارات التي يتكون منها محتوى الدرس.
- 5- اختيار المواد والوسائل والتقنيات التعليمية التي تتناسب مع مكونات محتوى الدرس.
- 6- اختيار أساليب التقويم المناسبة والشاملة لأهداف الدرس وبناء اختبارات تحصيلية، حيث يساعدنا تحليل المحتوى في اختيار عينة ممثلة لجميع جوانب المادة لتضمينها في الاختبار لتحقيق الشمول والتوازن في الاختبار التحصيلي.
- 7- تحليل جميع موضوعات المادة الدراسية ينمي الخبرة لدى المعلم بكل ما تحتويه المادة.
- 8- زيادة كفاءة المعلم في مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، فتحليل المهارات إلى مهارات فرعية بسيطة يسهل تحديد نقطة البدء لكل متعلم.

9- الكشف عن مواطن القوة والضعف في الكتاب الدراسي.

نشاط (7)

1- عرّف مفهوم تحليل المحتوى.

2- بين في نقاطٍ أربعة أهمية تحليل المحتوى للمتعلم والمعلم والمنهج.

إجراءات تحليل محتوى الدرس:

تجيب عملية تحليل محتوى الدرس عن تساؤل رئيس يجب أن يضعه المعلم (القائم بالتحليل) أمامه وهو: لماذا هذا الدرس؟ أي هل خطط هذا الدرس ليدور حول مفهوم؟ أم مهارة؟ أم غير ذلك؟ ومن هنا نجد أن عملية تحليل المحتوى تكشف عما يتضمنه الدرس من جوانب التعلم، وتساعد على صياغة الأهداف السلوكية بصورة واضحة، ومن الممكن القيام بعملية تحليل المحتوى وفقا للإجراءات التالية:

1- قراءة الدرس قراءة إجمالية عامة: وفي هذه الخطوة يتم قراءة الدرس قراءة فاحصة، حتى يتم التعرف على الهدف العام من هذا الدرس.

2- قراءة كل فقرة من فقرات الدرس، ومن خلال هذه الخطوة يتم تحديد أهداف الدرس الخاصة، وتحديد عناصر الخبرة (مفهوم، تعميم، مهارة، قيمة، ... إلخ).

3- صياغة الأهداف السلوكية: حيث يتم صياغة هدف، أو عدة أهداف تعليمية، حول كل فقرة تبعا لنوع الخبرة أو جوانب التعلم الذي تدور حوله تلك الفقرة.

4- تحديد أنشطة التعلم التي يقترحها الكتاب، من خلال الأمثلة والأعمال التي يوجه الطالب لعملها.

5- تحديد أنشطة التقويم (قبلي، تكويني، ختامي)، وتحديد مستوياتها، لتتناسب المستويات المختلفة للطلبة.

6- تحديد المتطلبات الأساسية للدرس الحالي.

ثم يقوم المعلم بعد ذلك باختيار وسائل وأنشطة تعليمية وتقويمية وعلاجية مناسبة لتكمل النقص إن وجد في الكتاب. ثم يضع كل ما سبق في صيغة مناسبة للخطة اليومية.

نشاط (8)

اختر درسًا من دروس كتاب مدرسي لمادة تخصصك، ثم اتبع خطوات تحليل المحتوى السابقة لتحليل محتوى هذا الدرس.

ملخص الفصل الرابع

تناول الفصل الرابع العنصر الثاني من عناصر المنهج وهو المحتوى، حيث تناول الكاتب فيه مفهوم الخبرة التعليمية، والتي تعرف بأنها نتيجة التفاعل بين المتعلم وعناصر البيئة التعليمية. والخبرة المربية تكون ذات صلة بالمتعلم، وتتوافق مع حاجاته، وميوله واهتماماته، وتتاسب قدراته ومطالب نموه. والخبرة المربية تمثل وحدة بناء المنهج، وهذا يعني أن وحدة بناء المنهج لم تعد تمثل الجانب النظري فحسب، حسب النظرة التقليدية، بل تشمل خبرات حقيقية يعيشها المتعلم في موقف من مواقف الحياة المدرسية. ثم تناول الفصل عملية اختيار المحتوى، حيث تعرض لمعايير اختيار المحتوى، والمتمثلة في محتوى صادق، ومهم، ومفيد، ويتوافق مع المتعلم والمجتمع، ويناسب مستوى المتعلمين. ثم تناول الفصل عملية تنظيم المحتوى باعتبارها عملية ترتيب عناصر المحتوى في صورة متماسكة ومتناغمة حول مركز معين وفي نمط معين، ثم عرض الكاتب في الفصل التنظيم الرأسي للمحتوى، والذي يعني ترتيب عناصر المحتوى عبر الفصول الدراسية، والتنظيم الأفقي، ويعني ترتيب عناصر المحتوى مرتبطة مع بعضها على مستوى كل صف. ثم تناول الكاتب التنظيم المنطقي، والذي يعني ترتيب المحتوى حسب المنطق الذاتي لكل مادة دراسية، والتنظيم السيكولوجي، والذي يعني ترتيب محتوى المنهج حسب ميول المتعلمين واهتماماتهم

وحاجاتهم. ثم تناول الكاتب معايير تنظيم المحتوى، الاستمرارية والتتابع، ويعني ترتيب عناصر المحتوى رأسياً بحيث يتناسب العمق والانتساع في المعالجة مع طبيعة المادة ومستوى الطلبة، ثم معيار التكامل، والذي يعني تحقيق الترابط الأفقي بين المواد الدراسية في الصف الدراسي الواحد. وأخيراً تناول الكاتب بإيجاز الحديث عن عناصر المحتوى: المفاهيم، المصطلحات والحقائق والأفكار، التعميمات، والمهارات، والقيم والاتجاهات. ثم تناول الفصل عملية تحليل المحتوى.

أسئلة الفصل الرابع للتقويم الذاتي

اختر الإجابة الصحيحة:

1. الارتباط الوثيق بين المحتوى والأهداف والمعرفة المعاصرة، يشير إلى معيار من معايير اختيار محتوى المنهج هو:

أ- الدلالة. ب- الصدق.

ج- التوافق مع المجتمع ثقافياً ومهنياً. د- مناسبة قدرات المتعلم.

2. دلالة محتوى المنهج تعني:

أ- مواكبته للمعارف الجديدة. ب- ملاءمته لاهتمامات المتعلم.

ج- قابليته للتعلم. د- أهميته بالنسبة للمجال المعرفي.

3. التنظيم الحلزوني لمحتوى المنهج يعني معالجة المفاهيم ذات الطبيعة التتابعية:

أ- معتمدة على متطلباتها السابقة. ب- متتابعة ومتصاعدة في التجريد.

ج- مرتبطة ببعضها في الصف الواحد. د- مستقلة عن بعضها.

4. التنظيم الرأسي لمحتوى المنهج يعني ترتيب مكوناته:

أ- وفقاً للبعد النفسي. ب- منطقياً.

ج- وفقاً للامتداد والعمق فيها. د- مترابطة في الصف الواحد.

1- اختر الإجابة الصحيحة:

1- مجموع قياسات زوايا المثلث تساوي 180 درجة. هذه العبارة تعد:

أ. حقيقة ب. مهارة ج. نظرية د. مفهوم

2- يتكون محتوى المنهج المدرسي من:

أ- المفاهيم والتعميمات. ب- المهارات والعمليات.

ج- القيم والاتجاهات. د- المعارف والمهارات والقيم.

2- يعرف تحليل المحتوى بأنه:

أ- تحديد مهاراته. ب- تقسيمه إلى وحدات.

ج- الوصف الكمي لعناصره. د- تحديد معايير.

3- من فوائد التحليل المرتبط بالأهداف أنه يساعد في:

- أ-بناء المقاييس النفسية.
- ب-بناء الاختبارات التحصيلية.
- ج-تحديد مكونات المنهج.
- د-بيان مخرجات الدرس.

أجب عن الأسئلة التالية:

- 1- وضح مفهومي التنظيم الرأسي والتنظيم الأفقي للمنهج.
- 2- قارن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكلوجي للمنهج، مبينا رأيك أيهما تؤيد.
- 3- وضح معايير تنظيم محتوى المنهج.
- 4- أذكر أربعة من معايير اختيار محتوى المنهج، موضحا ماذا يعني كل معيار.
- 5- وضح مفهوم المجال المعرفي المنظم، موضحا خصائصه.

أذكر اسم المصطلح الذي تدل عليه العبارات التالية:

1. () ترتيب خبرات المنهج بشكل يظهر العلاقات بين محتوى المواد الدراسية للصف الواحد.
 2. () ترتيب المعرفة المستمدة من ميدان المعرفة المنظمة حول مركز معين و في نمط معين في صورة متماسكة و مترابطة.
 3. () تنظيم خبرات المحتوى بمستوى أكثر عمقاً واتساعاً لتركز الخبرة الحالية على الخبرة السابقة وتمهد للخبرة اللاحقة .
- اختر المصطلح المناسب لكل عبارة من العبارات الآتية:

أ-المفهوم. ب-التعميم. ج-القيمة. د-الاتجاه. هـ-الحقيقة

1. () مفهوم فردي شخصي يحدد مستوى القبول أو الرفض لدى الإنسان نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف أو الموضوعات.

2. () التعميم بأنه عبارة تربط بين سلسلة من المفاهيم، أو توضح العلاقة بين مفهوميين أو أكثر. مثل النظريات والمبادئ والقوانين.
3. () المعايير والأحكام العقلية الانفعالية المعممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني التي توجهنا نحو رغباتنا واتجاهاتنا
4. () تجريد أو تصور ذهني لمجموعة من الخصائص والصفات التي تشترك فيها مجموعة من العناصر أو الأشياء.
5. () عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر تكرر حدوثها ووصلت إلى حالة من الثبات النسبي ضمن قدرة الإنسان على إدراكها بحواسه، بحيث ثبتت صحتها، ولم تعد تحتاج إلى برهنة.

4-صنّف العبارات الآتية حسب عناصر خبرات المنهج:

م	العبارة	التصنيف
	التدبيات: كل كائن حي يلد ويرضع صغاره.	
	قراءة سورة الفاتحة بأحكام تجويد القرآن الكريم.	
	التعاون بين أفراد المجتمع ضماناً لتمامه.	
	الطاقة لا تفني ولا تخلق من عدم.	
	في المثلث القائم الزاوية، مربع طول الوتر يساوي مجموع مربعي طولي الضلعين الآخرين.	

الفصل الخامس

أنشطة التعلم والتعليم

محتويات الفصل:

يتناول هذا الفصل الموضوعات الآتية:

- 1- مفهوم النشاط والخبرة.
- 2- الأغراض الأساسية للأنشطة.
- 3- معايير اختيار الأنشطة.
- 4- معايير تنظيم الأنشطة.
- 5- أنواع الأنشطة.

أهداف الفصل:

عزيزي القارئ، بعد دراستك لهذا الفصل عليك أن تكون قادرًا على أن:

- 1- تعرّف مفهوم النشاط ومفهوم الخبرة.
- 2- تقارن بين مفهومي النشاط والخبرة.
- 3- تحدد أربعة من الأغراض الأساسية للأنشطة.
- 4- تذكر أربعة من معايير اختيار الأنشطة.
- 5- تذكر أربعة من معايير تنظيم الأنشطة.
- 6- تصنّف الأنشطة بحسب محددات معينة.
- 7- تشارك بفاعلية في النقاش الصفّي.

مراجع إضافية:

1. سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (1991). المنهج التعليمي الفعال. ط1. عمان-الأردن: دار عمار.
2. اللقاني، أحمد حسين. (1981). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة-مصر: عالم الكتب.

الوسائط المساعدة:

<http://www.slideshare.net/ibrasayed/ss-10757497?related=1>

مقدمة

تأتي الخطوة الثالثة في بناء المنهج المدرسي، وهي اختيار أنشطة التعلم والتعليم وتنظيمها، وتمثل كذلك العنصر الثالث من عناصر المنهج، وتكمن أهمية هذه الخطوة وذلك العنصر، لأنها تسهم إسهاماً كبيراً في تربية الناشئة. وتعتبر الأنشطة أداة المنهج والمعلم لتحقيق أهداف التعلم؛ فلن يكون منهج، ولن تكون عملية تعليمية، ولن يحدث التعلم، بدون أنشطة يتضمنها المنهج، ويخطط لها المعلم، وينفذها بغرض تحقيق أهداف التعلم، واكتساب خبرات المنهج. وسيتناول هذا الفصل الفرق بين مفهومي النشاط والخبرة، والأهداف الأساسية للأنشطة، ومعايير اختيارها، ومعايير تنظيمها، وتصنيفها وفق محددات مختلفة.

تعريف النشاط التعليمي التعليمي:

يعرف النشاط التعليمي التعليمي بأنه كل جهد عضلي أو ذهني هادف يقوم به المعلم أو الطالب، أو هما معاً، أو أي شخص بدعوة من المدرسة وتحت إشرافها، خدمة لأهداف التعلم وتحقيقها. والأنشطة بهذا المعنى تتسع لتشمل أنشطة فردية أو جماعية، وأنشطة لفظية أو عملية، أنشطة معرفية أو وجدانية، أنشطة لتنمية التفكير أو أنشطة لكسب المعلومات.

أنشطة التعلم وخبرات التعلم:

بدأ مصطلح أنشطة التعلم يظهر في الكتابات التربوية في عام 1925م، وكنتيجة لأفكار جون ديوي وغيره من قادة التربية. وقد أصبحت أدلة المناهج تورد قوائم لأنشطة يمكن أن يقوم بها الطلبة كي يتفاعلوا مع محتوى المنهج تفاعلاً مستمراً (Zais, 1976, 351). ولما كان النشاط الواحد يمكن أن يشترك فيه طلبة مختلفون، ويخرجون منه بنتائج متخلفة، وبأنواع من التعلم متعددة، فقد ظهرت حاجة إلى مصطلح يصف نتيجة تفاعل المتعلم مع النشاط. من هنا ظهر مصطلح خبرات التعلم في عام 1935م. ويشير مصطلح الخبرة إلى حصيلة تفاعل المتعلم مع النشاط، أو المعنى الكامن في النشاط، بحيث أن المتعلم إذا أدرك المعنى الكامن في النشاط يكون قد اكتسب الخبرة. فالعلاقة بين النشاط والخبرة كالعلاقة بين القصد والنتيجة (عميرة، 1991، 247).

الأهداف الأساسية لأنشطة التعلم والتعليم:

يمكن أن تحقق الأنشطة التعليمية التعليمية الوظائف الأساسية التالية (اللقاني، 1981، 204):

1. تنمية مهارات معرفية وقدرات عقلية، مثل التفسير، والاستنتاج، والربط، والمقارنة، والتحليل.
2. تنمية ميول واتجاهات وقيم، مثل قيم التعاون، والتنافس، والاتجاه نحو المشاركة الإيجابية، والعمل الجماعي.
3. ربط النظرية بالتطبيق، بمعنى رؤية تطبيقات ما يتعلمه الطلبة في مواقف حياتية وعلمية.
4. تنمية مهارات الاتصال، فالأنشطة يتوقع أن تتطلب ممارسة التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، والحوار والمناقشة، وتبادل الآراء، واحترام الرأي الآخر.
5. تعلم التخطيط والعمل في فريق، حيث تحتاج الكثير من الأنشطة إلى التخطيط، والعمل الجماعي التعاوني، فهناك الزيارات، والمقابلات، والدراسات، وجميعها تحتاج إلى تخطيط سليم، وتعاون مشترك.

معايير اختيار أنشطة التعلم والتعليم:

تحدث التربويون عن معايير اختيار أنشطة التعلم والتعليم، سنجملها فيما يلي (Burton, 1962)، (Wheeler, 1967)، (Zais, 1976):

1. **الصدق:** أن ترتبط الأنشطة بأهداف المنهج، وأن تسهم في تحقيقها، بل وأن ترتبط بعناصر المنهج الأخرى.
2. **الأهمية:** أن يكون محتوى الأنشطة ذا قيمة، ويستحق الوقت والجهد والتكلفة التي تتطلبها هذه الأنشطة.
3. **الملاءمة:** أن تكون هذه الأنشطة مناسبة لمستوى قدرات التلاميذ، أي أن يكون فيها بعض التحدي لقدراتهم، الذي يمكنهم القيام بها، ويقودهم إلى تعلم جديد.

4. **مراعاة الاهتمامات:** أن تراعي الأنشطة اهتمامات الطلبة، وتستثيرها، مع الحذر من المغالاة في الاعتماد عليها، حتى لا تصبح هي المحدد الوحيد للنشاط.
5. **التنوع:** أن تتنوع الأنشطة لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتستجيب لتفضيلات المتعلمين في طرق تعلمهم (المجردة والملموسة، الفردية والجماعية، اللفظية وغير اللفظية)، وتحقق النمو الشامل المتوازن للمتعلم.
6. **الشمول:** أن تشمل الأنشطة أنشطة لتحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية بمستوياتها المتخلفة.
7. **التوازن:** ويعني ذلك، أن توازن الأنشطة بين احتياجات المتعلم، ومتطلبات المجتمع، وأن توازن بين الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.
8. **المعاصرة:** أن تكون الأنشطة وثيقة الصلة بالحياة الحاضرة للمتعلم، وتعدده للحياة المستقبلية.
9. **الواقعية:** أي قابليتها للتطبيق، وتوفر إمكانيات البيئة التعليمية والصفية والبشرية.
10. **التفاعلية:** أن يتم اختيار نشاطات التعلم بما يبني الثقة المتبادلة بين المعلم والطالب، وتحقيق التفاعل الإيجابي.

نشاط (1):

فسّر القول بأهمية أن تتناسب نشاطات التعلم علاقة المعلم بالطالب، وعلاقة الطالب بالمادة.

معايير تنظيم أنشطة التعلم والتعليم:

يشير تايلر وغيره من علماء التربية والمناهج الأمريكيين إلى عدد من المعايير التي تستخدم للحكم على إجراءات تنظيم الأنشطة (حمدان، 1982، 390-392)، (اللقاني، 1981، 211):

1. **الاستمرارية:** أي تكرار الأنشطة عمودياً، أي تكرار نفس النشاط عدة مرات حتى يتحقق الغرض منه. أو أن تعتمد الخبرات في النشاط الحالي على الخبرات في النشاط السابق.

2. **التدرج:** أي التسلسل الأفقي، بمعنى التدرج من الأنشطة الملموسة إلى الأنشطة المجردة، أو التسلسل من الأنشطة البسيطة إلى الأنشطة المركبة، أو التسلسل من الأنشطة المعرفية إلى الأنشطة المهارية إلى الأنشطة الوجدانية، أو التسلسل من الأنشطة المباشرة إلى أنشطة تعلم التمايزات والمفاهيم والمبادئ وحل المشكلات.

3. **التكامل:** أي أن يكون بين الأنشطة ترابط، بحيث تسهم في إدراك المتعلم لتكاملية الخبرة.

4. **المشاركة الإيجابية:** أي أن يتاح لجميع الطلبة فرصة المشاركة في الأنشطة.

5. **التخطيط:** أن يعتمد تنفيذ النشاط على التخطيط المشترك بين المعلم والمتعلم.

نشاط (2):

1. وضح أهمية تحقيق معياري المشاركة الإيجابية والتخطيط التعاوني في تحقيق نواتج تعلم فعّالة.

2. وضح أهمية تنوع نشاطات التعلم والتعليم.

تصنيف أنشطة التعلم والتعليم:

صنفت أنشطة التعلم والتعليم تصنيفات عديدة تبعاً للغرض، أو المعيار الذي

يتم من أجله التصنيف، وفيما يلي بعض هذه التصنيفات*:

* انظر (عميرة، 1991، 232-238).

أولاً: التصنيف على أساس قرب النشاط من الواقع أو التجريد:

أشهر من صنف النشاطات على هذا الأساس إدجار ديل Edgar Dale في مخروط الخبرة ، وقد قسم المخروط إلى أحد عشر مستوى تبدأ من قاعدة المخروط بالخبرات المباشرة الهادفة، والتي تعني تلك الخبرات المكتسبة من خلال التفاعل المباشر مع الأشياء، من خلال استخدام الحواس مباشرة. ثم الخبرات المعدلة (تحاكي الطبيعة بنماذج). ثم الخبرات الدرامية (الممثلة)، وتتوالى النشاطات متزايدة في التجريد، حتى تصل إلى أكثرها تجريداً، وهي الرموز اللفظية متمثلة في اللغة منطوقة أو مكتوبة. وعلى أساس هذا التصنيف، تصنف النشاطات إلى ما يأتي:

1- **نشاطات الخبرات المباشرة:** مثل نشاطات زيارة متحف التراث الفلسطيني، أو زيارة الميناء لرؤية الأسماك مباشرة، أو نشاط تشريح أرنب في المعمل، أو التفاعل مباشرة مع مكونات جهاز الحاسوب مباشرة للتعرف عليها، أو زيارة الأهرامات.

2- **نشاطات الخبرات المعدلة:** مثل نشاطات مشاهدات فيديو وصور ومجسمات وعينات، فأحياناً لا نستطيع توفير الخبرات المباشرة، فنلجأ إلى الخبرات المعدلة، فنختار أنشطة تتيح فرصة التفاعل مع الخبرات البديلة. فمثلاً لو لم نتمكن من رؤية الأسماك مباشرة، يمكن مشاهدة عرض فيديو يتحدث عن الأسماك، وفي حالة لم نتمكن من زيارة الأهرامات، نحضر مجسماً لها، وهكذا.

3- **نشاطات الخبرات الممثلة (الدرامية):** مثل نشاطات التمثيل أو لعب الأدوار، مثل تمثيل موقعة بدر، أو لعب أدوار المعارض والموافق لقضية سياسية.

4- **نشاطات الخبرات الرمزية:** مثل تأليف القصص، أو الشعر، أو كتابة قطع التعبير، أو البراهين، وغير ذلك من النشاطات الرمزية.

نشاط (3)

فرق بين النشاطات المباشرة وغير المباشرة والمعدلة.

ثانياً: التصنيف على أساس المكان الذي تتم في الأنشطة:

1- أنشطة منظمة داخل الفصل: المحاضرة، المناقشة، المشاهدة والاستماع، حل المشكلات، الاستقصاء، الكشف والتجريب، تمثيل الأدوار.

2- أنشطة خارج الفصل: اللعب، التمثيل، التعلم المستقل، الأنشطة المجتمعية. وهنا نود التنويه على مصطلح خاطئ يتم تداوله في مؤسساتنا التربوية، وهو النشاطات اللامنهجية، وهذه التسمية توحي إلى أن هذه النشاطات ليس لها علاقة بالمنهج، وهذا غير صحيح، فأي نشاط تعليمي تعليمي يجب أن يحقق هدفاً أو أكثر من أهداف المنهج، إذن فجميع النشاطات منهجية، لكن يمكن استخدام مصطلحات أخرى، مثل نشاطات داخل المدرسة وأخرى خارجها، أو نشاطات مصاحبة.

نشاط (4):

اقترح نشاطات مميزة داخل الفصل وخارجه.

ثالثاً: التصنيف على أساس حجم المشاركين في النشاط:

1- أنشطة المجموعات الكبيرة: مناقشة يشترك فيها الفصل، مشاهدة فيلم أو عرض معلمي، الاستماع للشرح.

2- أنشطة المجموعات الصغيرة: الاشتراك في مشروع، إعداد مجلة حائط، زيارات، مجموعات عمل.

3- أنشطة فردية: قراءات فردية، التعلم عن طريق البرامج المحوسبة، مشاريع فردية.

نشاط (5):

وضح أهمية تنوع النشاطات ما بين فردية وعامة وفي مجموعات صغيرة.

رابعاً: التصنيف على أساس الحواس المستخدمة في النشاط:

- 1- أنشطة سمعية: الاستماع إلى تسجيلات، أو تقارير، أو قصة.
 - 2- أنشطة بصرية: مشاهدة عروض، زيارة معارض، مشاهدة صور.
 - 3- أنشطة سمع بصرية: مثل مشاهدة عروض تلفزيونية.
 - 4- أنشطة صوتية: غناء أو إنشاد، خطابة، إلقاء شعر، الاشتراك في ندوة أو مناظرة.
 - 5- أنشطة حركية: إجراء تجارب، عمل محسوس، الاشتراك في ألعاب أو مباريات.
 - 6- أنشطة وسائط متعددة: مثل مشاهدة برامج محوسبة للمادة التعليمية.
- نشاط (6):

وضح أهمية النشاطات التعليمية متعددة الحواس.

خامساً: التصنيف على أساس الأهداف:

- 1- أنشطة الحصول على المعلومات: قراءة كتب، الاستماع إلى المحاضرات، مقابلات، الملاحظة.
- 2- أنشطة لتنمية المهارات العملية: التدريب على أعمال معينة، صنع نماذج، إعداد أشكال أو رسومات.
- 3- أنشطة تساعد على تحقيق أهداف وجدانية: قراءة شعر، أو نص أدبي، زيارة معارض، المساهمة في عمل درامي.
- 4- أنشطة تكوين المفاهيم أو التعميمات: الاستقراء، الاستنباط، الاستقصاء، مشاهدة تطبيقات المفاهيم والتعميمات في الحياة.

نشاط (7)

1. صنف النشاطات التعليمية حسب صور التفاعل الحاصل بين الطلبة والمعلم والطلبة أنفسهم.
2. اقترح نشاطات إبداعية يمكن للمعلم استخدامها في مدارسنا.

ملخص الفصل الخامس

تناولنا في هذا الفصل مفهوم النشاط، والذي يعني صورة التفاعل بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة التعليمية، وحصيلة هذا التفاعل هو الخبرة التعليمية. ثم تحدثنا عن أغراض الأنشطة التعليمية، التي تمثلت في تعليم وتعلم أنواع الخبرات المختلفة: المعرفية، والوجدانية، والمهارية. وتناولنا كذلك معايير اختيار الأنشطة، والتي تمثلت بشكل رئيس في مناسبتها لمستوى الطلبة وقدراتهم وميولهم، ومناسبتها لقدرات المعلم واهتماماته، ومناسبتها لموقف التعلم والبيئة الصفية، وتعزيزها لمشاركة المتعلم الفاعلة، وواقعيتها، ومرونتها. كذلك تناولنا معايير تنظيم الأنشطة، والتي تمثلت في التدرج والاستمرارية والتكامل والمشاركة الإيجابية.

ثم تناولنا أنواع الأنشطة، من خلال تصنيفها وفق عدة معايير: فحسب نوع الخبرات ومدى تجريدها، فهناك أنشطة الخبرات المباشرة وأنشطة الخبرات غير مباشرة. وحسب عدد المشاركين، هناك أنشطة فردية، وأنشطة المجموعات، ومنها ما هو جماعي. وحسب الحواس، منها ما هو سمعي أو بصري أو صوتي، ومنها أنشطة تعتمد على تنوع من كل ذلك، فيما عرف بأنشطة الوسائط المتعددة. وحسب مكان النشاط، هناك أنشطة داخل الفصل، وأنشطة خارج الفصل. وحسب الأهداف، فهناك أنشطة لتعليم المفاهيم والتعميمات وتعليم أنماط التفكير المختلفة، وأنشطة تعليم العمليات والمهارات، وأنشطة لتعليم القيم والاتجاهات، وأنشطة لتعليم مهارات حياتية وشخصية.

أسئلة الفصل الخامس للتقويم الذاتي

اختر الإجابة الصحيحة:

1. تنوع أنشطة المنهج ضروري لمراعاة:
أ- الفروق الفردية للمتعلمين.
ب- النمو الشامل لهم.
ج- تفضيلات المتعلمين في طرق تعلمهم.
د- جميع ما ذكر.
2. من معايير اختيار نشاطات التعلم والتعليم:
أ. الاعتماد في تحديدها على اهتمامات التلاميذ فقط.
ب. أن يخدم النشاط هدفاً واحداً فقط.
ج. أن تكون موجهة نحو الطلبة المتفوقين.
د. أن تكون مثيرة ومتحدية لكنها غير معجزة.
3. تنوع أنشطة المنهج ضروري لمراعاة:
أ- الفروق الفردية للمتعلمين.
ب- تفضيلات المتعلمين في طرق تعلمهم.
ج- النمو الشامل لهم.
د- جميع ما ذكر.
4. من معايير اختيار نشاطات التعلم الأهمية، وتعني أن:
أ- تتنوع النشاطات لتراعي الفروق الفردية.
ب- وثيقة الصلة بالحياة الحاضرة للمتعلم.
ج- تراعي اهتمامات الطلبة.
د- يكون محتوى النشاطات ذا قيمة.
5. من معايير تنظيم نشاطات التعلم التدرج، ويعني:
أ- تكرار النشاطات رأسياً.
ب- تسهم النشاطات في تنمية المهارات وتوسعتها.
ج- العلاقة الأفقية بين النشاطات.
د- التسلسل الأفقي بين النشاطات.

6. من معايير تنظيم نشاطات التعلم التكامل، ويعني:

أ- العلاقة الأفقية بين النشاطات.

ب- التخطيط المشترك بين المعلم والمتعلم.

ج- مشاركة الجميع في النشاطات.

د- التسلسل الرأسى.

اكتب اسم المصطلح:

1. () معيار من معايير اختيار النشاط، ويعني مناسبه لمستوى

المتعلمين، واستعداداتهم.

2. () نشاطات تتيح الفرصة للمتعلّم للتفاعل المباشر مع الأشياء.

3. () نشاطات تعطي فرصة للمتعلّمين لمحاكاة الطبيعة بالنماذج أو

الصور.

4. () نشاطات تستخدم فيها الحواس المختلفة في آن واحد.

أجب عن الأسئلة التالية:

1. أذكر أربعة معايير لاختيار أنشطة المنهج، موضحا المقصود بكل معيار.

2. أذكر أربعة معايير لتنظيم أنشطة المنهج، موضحا معنى كل معيار.

الفصل السادس

تقويم المنهج

محتويات الفصل:

يتناول هذا الفصل الموضوعات الآتية:

- 1- مفهوم القياس والتقويم التربوي.
- 2- مفهوم تقويم المنهج وتقويم ناتج المنهج.
- 3- تقويم المنهج الرسمي والمنهج الفعلي.
- 4- أغراض تقويم المنهج.
- 5- منطلقات تقويم المنهج.
- 6- أنواع تقويم المنهج.
- 7- خصائص تقويم المنهج.

أهداف الفصل:

عزيزي القارئ، بعد دراستك لهذا الفصل عليك أن تكون قادرًا على أن:

- 1- تعرّف تقويم المنهج.
- 2- تحدد منطلقات تقويم المنهج.
- 3- تذكر أغراض عملية تقويم المنهج.
- 4- تصنف أنواع تقويم المنهج بحسب زمن التعامل مع المنهج.
- 5- توضح معنى كل خاصية من خصائص تقويم المنهج.

مراجع إضافية:

1. ثورندايك، روبرت، وهيجن، اليزابث. (1989). القياس والتقويم في علم النفس والتربية. ترجمة عبد الله زيد الكيلاني، وعبد الرحمن عدس. عمان-الأردن: مركز الكتب الأردني.
2. سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (1991). المنهج التعليمي الفعال. ط1. عمان-الأردن: دار عمار.
3. علام، صلاح الدين محمود. (2007). التقويم التربوي المؤسسي، أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس. ط1. مصر-القاهرة: دار الفكر العربي.
4. عميرة، إبراهيم بسيوني. (1991). المنهج وعناصره. ط3. القاهرة-مصر: دار المعارف.

الوسائط المساعدة:

1. http://www.youtube.com/watch?v=QvAEM6z_1T8
2. <http://www.youtube.com/watch?v=nAHYkaSQbJg>
3. <https://www.youtube.com/watch?v=T85UNgcFyCE>
4. <http://www.youtube.com/watch?v=9yLnrZUqC5s>
5. <http://www.dsasp.bu.edu.eg/dsasp/images/workshops/workshop-1.pptx>

مقدمة

يعتبر التقويم العنصر الرابع من عناصر المنهج، والخطوة الرابعة في بناء المنهج، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعناصر المنهج الأخرى، حيث يؤثر فيها، بل ويتأثر بها. فالتقويم يشمل هنا تقويم أهداف المنهج، وتقويم محتواه، وأنشطته، وتقويم التقويم ذاته، بالإضافة إلى تقويم ناتج المنهج، وهو ما يتعلق بتعلم المتعلمين الذين هم المستهدفون الحقيقيون من وضع المنهج. وسيتركز حديثنا هنا على تقويم المنهج ذاته، حيث سيتم تعريف التقويم كعملية، وسنفرق بين القياس والتقويم، وسنناقش الجوانب التي سوف تشملها عملية التقويم، سواء تقويم المنهج الرسمي، أو تقويم المنهج الفعلي. وسيكون الحديث أيضاً عن أنواع تقويم المنهج، وخصائص التقويم الجيد للمنهج.

القياس والتقويم التربوي:

القياس التربوي: Educational Measurement

يعرف القياس التربوي بأنه عملية التقدير الكمي لخاصية ما أو سمة تربوية ما في المنهج، أو في أداء المتعلم، أو في أداء المعلم، باستخدام أداة قياس ملائمة، نحصل من خلالها على بيانات ومعلومات كمية تشير إلى نتيجة القياس. ويعبر عن القياس بكمية رقمية، ولا يتضمن حكماً قيمياً على النتيجة. ويمكن أن يتم القياس بأدوات عديدة، منها: قوائم التقدير، الملاحظة، المقابلات، والاختبارات.

التقويم التربوي: Educational Evaluation

يمكن أن يُعرف التقويم التربوي بطرق متعددة، فمنها ما يعرف التقويم بأنه العملية التي نستخدم فيها نتائج القياس في إصدار حكم على قيمة الخاصية المقومة. ومنها ما يعرف التقويم بأنه العملية التي نستخدم فيها المعلومات عن سمة أو خاصية معينة أو جانب محدد في المنهج أو في أداء المتعلم لاتخاذ قرارات بشأن تلك الخاصية

أو ذلك الجانب، أو الاختيار من بين بدائل. ومنها ما يعرف التقويم كعملية لمعرفة مدى توافق الأداء مع الأهداف (عميرة، 1991، 250).

نشاط (1):

قارن بين القياس والتقويم التربوي.

تقويم المنهج: Curriculum Evaluation

- يعرف ستفلبيم (stufflebeam 138, 1982) تقويم المنهج بأنه: "عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات الوصفية والحكمية حول قيمة المنهج؛ من حيث: الأهداف، والتصميم، والتنفيذ، والتأثير؛ وذلك بهدف تحسين المنهج، وتعزيز فهم جوانبه". فالتقويم، من وجهة نظر ستفلبيم، أداة للمساعدة في تحسين عمل المنهج لصالح الأشخاص الذين أعدّ لخدمتهم، فالتقويم يقدم وظيفة تطويرية وتحسينية. فهو بذلك يقوم على تحقيق ثلاثة أغراض هي: توجيه متخذي القرار، توفير سجلات تفسيرية، وتطوير فهم العوامل التي تزيد من تحسين المنهج وزيادة فعاليته.
- ويعرف الشبلي (1984، 19) تقويم المنهج على أنه "جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج لتحديد جدواها، وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها، أو مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها".
- ويرى تايلر (1982، 131) أن عملية التقويم تهدف إلى تحديد مدى ما تحقق فعلاً من الأهداف التربوية، من خلال خبرات المنهج وطرق التدريس، وتتضمن عملية التقويم تمييز نقاط القوة والضعف في المنهج، ومراجعة صدق وسلامة الفروض الأساسية التي على أساسها ينظم المنهج ويطور، وتحديد مدى فاعلية الوسائل، ومدى فاعلية المعلمين، والظروف الأخرى التي تستخدم في تنفيذ المنهج.

تقويم ناتج المنهج: Product Evaluation

ناتج المنهج أو الحصيلة النهائية للمنهج هو التغير الذي حدث في سلوك المتعلم نتيجة تفاعله مع المنهج، وبالتالي فإن تقويم ناتج المنهج يتعلق بتقويم التغير الذي أحدثه المنهج في سلوك المتعلم معرفياً وعقلياً، ووجدانياً، ومهارياً من مستوى معين إلى مستوى آخر مرغوب فيه تعبر عنه أهداف المنهج.

من أجل أن نحصل على صورة شاملة عن جودة المنهج لابد أن يشمل التقويم عناصر المنهج، والعلاقات بينها، ومختلف العوامل والظروف التي تؤثر في المنهج، وكذلك لابد أن يتناول تقويم ناتج المنهج وأثره في إحداث التغير المرغوب في سلوك المتعلمين.

تقويم المنهج الرسمي: Formal Curriculum Evaluation

ويعني تقويم خطة المنهج أو وثيقة المنهج المكتوبة، ويعتبر الخطوة الأولى لتقويم المنهج، ويشمل الجوانب التالية:

1. أسس المنهج الفلسفية، والنفسية، والمعرفية، والثقافية والاجتماعية.
2. مدى ارتباط عناصر المنهج بأسس المنهج، وغايات التربية.
3. مدى ملائمة أهداف وثيقة المنهج لمستويات الطلبة، ومدى شمولها، ومدى تنوعها.
4. مدى ملائمة محتوى وثيقة المنهج، من حيث الاختيار والتنظيم، وارتباطه بالأهداف.
5. مدى ملائمة الأنشطة المقترحة في وثيقة المنهج، من حيث مناسبتها للطلبة، وارتباطها بالأهداف، ومدى تنوعها، ومدى ارتباطها بالمحتوى.
6. مدى ملائمة وسائل التقويم المقترحة في وثيقة المنهج، من حيث ارتباطها بالأهداف، وبالمحتوى، ومدى تنوعها، ومدى ملائمتها لمستويات الطلبة.

7. التماسك والترابط والتوافق في بناء وثيقة المنهج.

8. الشكل العام وطريقة الإخراج لوثيقة المنهج.

تقويم المنهج الفعلي: Actual Curriculum Evaluation

يتعلق تقويم المنهج الفعلي بتقويم ما يتم تنفيذه فعلاً من وثيقة المنهج الرسمي في التربية التعليمية، ويشمل: صور التفاعل بين المعلمين والطلبة وعناصر البيئة التعليمية، والمواد التعليمية ومصادر التعلم المستخدمة، وطرق وأساليب التدريس المستخدمة، والأهداف المنفذة، والأنشطة المطبقة، وعمليات التفكير، والاتجاهات والقيم والمشاعر المتداولة، إلى غير ذلك مما يحدث فعلاً أثناء تطبيق المنهج الرسمي.

نشاط (2)

1. تحدث عن أهمية تقويم المنهج المدرسي.
2. تحدث عن أهمية تقويم ناتج المنهج بالإضافة لتقويم المنهج نفسه في الحكم على المنهج ككل.

الوظائف الأساسية لتقويم المنهج:

يمكن إجمال الوظائف الأساسية لتقويم المنهج فيما يأتي (سعادة وإبراهيم، 1991، 500-503)؛ (عميرة، 1991، 262-264): تشخيص جوانب القوة والضعف في عناصر المنهج.

1. تشخيص جوانب القوة والضعف في عناصر المنهج.
2. توفير بيانات تفسيرية تساعد في اتخاذ قرار بشأن المنهج.
3. تطوير عناصر المنهج، وتوفير بدائل لاختيار الأنسب منها.
4. تطوير أساليب التقويم وإجراءاته.
5. معرفة آثار المنهج ونتائجه، وتوفير أدلة على فعالية هذه الآثار وتلك النتائج.

6. توفير مؤشرات وأدلة تقيد في توجيه عمليات تخطيط المنهج وتنفيذه وتقييمه.
7. توفير معلومات حول المنهج الرسمي، والمنهج الفعلي، تُعرّف المؤسسات المجتمعية بحقيقة ما يكون عليه المنهج والتربية التعليمية، وبالتالي تحديد نوعية المشاركة المطلوبة في مسيرة التطوير في المنهج والعملية التربوية.

منطلقات تقويم المنهج:

- هنا لابد من ملاحظة أنه يجب الأخذ في الاعتبار عند تقويم المنهج المنطلقات التالية (مرعي، والحيلة، 2000، 325):
1. التعامل مع المنهج باعتباره نظاماً، حيث أن ذلك سيتيح لنا تحقيق الشمولية والتوازن في التعامل مع المنهج، سواء من حيث عناصره، أو مدخلاته، أو عملياته، أو مخرجاته.
 2. اعتبار أن نظام المنهج هو نظام متفرع عن النظام التربوي، وبالتالي فهو يتأثر بالأنظمة الفرعية الأخرى.
 3. التأكيد على النظرة المستقبلية، وذلك بالتأكيد على ما يلي: استيعاب التكنولوجيا، ممارسة الحياة التعاونية، تعلم المهارات الأساسية، تطوير مهارة الاختيار المهني، اكتساب مهارة التعلم الذاتي، امتلاك مهارات التفكير والإبداع في حل المشكلات، امتلاك مهارة التواصل الفعال، تنمية المواطنة والانتماء، التحلي بالتربية الأخلاقية، والاهتمام بالإنسان.

أنواع تقويم المنهج:

- سيتم هنا تصنيف أنواع تقويم المنهج وفق زمن التعامل مع المنهج، وعلى ذلك فأنواع التقويم هي أربعة أنواع:

1. التقييم المبدئي (التمهيدي): Initial Evaluation

ويكون قبل البدء في تطبيق المنهج، ويتعلق بتقويم بيئة تطبيق المنهج، ومعرفة الواقع الذي سوف يطبق فيه المنهج، سواء من حيث توفر الإمكانيات المادية والبشرية، أو من حيث معرفة خصائص الطلبة وتحديد مستوياتهم المدخلية، ومعرفة مستوى الخبرات السابقة لديهم.

2. التقييم البنائي (التطويري): Formative Evaluation

ويكون أثناء تطبيق المنهج، ويهدف بشكل أساسي إلى توفير التغذية الراجعة حول سير المنهج، ومعرفة مدى قابلية عناصر المنهج للتطبيق، ومدى فاعليتها، لتوجيه عملية تطوير المنهج باستمرار.

3. التقييم الختامي (النهائي): Summative Evaluation

ويجري في نهاية تطبيق المنهج للحصول على تقييم شامل للمنهج، وتقدير أثره تقديراً شاملاً، وبالتالي الحصول على تقييم نهائي ومتكامل للحكم على المنهج.

4. التقييم التتبعي: Follow-up Evaluation

ويقصد به متابعة آثار المنهج بعد تطبيقه، وتقويم فعالية المنهج الإنتاجية، والمتعلق بالمتعلمين، من خلال متابعتهم بعد تخرجهم في مواقع عملهم، ومعرفة مدى احتفاظهم بحصيلة ما تعلموه، وذلك انطلاقاً من أن دور المنهج لا ينتهي بمجرد تخرج المتعلم منه، بل يستمر أثره على المتعلم وفعاليته في مواقع العمل.

نشاط (3)

1. وضح وظيفة كل نوع من أنواع تقويم المنهج المدرسي.

2. أعط أمثلة على التقييم التتبعي.

خصائص التقويم الجيد:

1. **الموضوعية: Objectivity** وتعني إلى أي مدى يستطيع شخصان يتوفر لديهما نفس الكفاءة أن يصلا إلى تقديرات أو ملخصات متشابهة حين تتاح لهما فرصة تقدير أو تلخيص نفس سجلات تقدير السلوك أو السمة. وإذا اختلفت التقديرات أو الملخصات اختلافاً جوهرياً ملحوظاً، فإن التقويم في هذه الحالة يتسم بالذاتية، ويتطلب تحسيناً في موضوعيته (تايلر، 1982، 144).
2. **الصدق: Validity** ويعني أن يرتبط التقويم مباشرة بالأهداف، بمعنى أن يتم في ضوء الأهداف، وأن يتم مراعاة جميع أهداف المنهج في عملية التقويم. هذا بالإضافة إلى أن تقيس أدوات التقويم ما وضعت لقياسه، وأن تكون ممثلة لجميع السلوكيات المقومة.
3. **التوازن: Balance** أن يشمل التقويم تقويم المنهج ذاته، وكذلك تقويم ناتج المنهج (تقويم المتعلم)، بحيث يتم التوازن في التركيز على الجانبين، دون إغفال لجانب منهما.
4. **الشمول: inclusiveness** ويعني أن يشمل التقويم جميع العوامل والعناصر التي يشملها المنهج، والتي تؤثر على المنهج، سواء كانت مادية أم بشرية أم فنية.
5. **التنوع: diversity** ويعني أن تتنوع أدوات التقويم وأساليبه لتلائم الوظائف الأساسية لعملية التقويم.
6. **الاستمرارية: Continuity** ويقصد بذلك استمرارية التقويم ومصاحبتها لكل عملية من عمليات المنهج، بمعنى أن تجرى جميع أنواع التقويم: المبدئي، والبنائي (التطويري)، والختامي، والتتبعي.

7. توسيع دائرة المشاركة: أي أن يشترك في عمليات التقويم ومراحله المعلمون، والمشرفون التربويون، والطلبة، وأولياء الأمور، وكل من لهم علاقة، أو لديهم اهتمام بالعملية التربوية وعلى اتصال بها.

8. الاستفادة القصوى من نتائج التقويم: وهذا يعني وضع نظام لتبويب نتائج التقويم، ووضعها في أطر تساعد على تحليلها تحليلًا علميًا، وتمكن من التوصل إلى استنتاجات ملائمة.

الاتجاهات المعاصرة في كيفية إجراء التقويم:

1- التقويم في ضوء أهداف المنهج (الاتجاه المنطقي):

يرى أنصار هذا الاتجاه أن تتم عملية التقويم في ضوء الأهداف الموضوعية للمنهج، حيث يتم الحكم على المنهج في ضوء مدى ما تحقق من أهداف، ومن أنصار هذا الاتجاه رالف تايلر، وبروفاس، وهاموند، حيث يعرف هاموند التقويم بأنه معرفة مدى فاعلية البرنامج التربوي في تحقيق الأهداف الموضوعية، فهو يؤكد على تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج (فالوقي، 1997، 180).

2- التقويم بعيداً عن الأهداف (تقويم المنهج في واقع الحال):

من أبرز دعائه سكرفن، و بوفام، وستيك، وقد أكد سكرفن Scriven على التقويم التطويري (البنائي) الذي يحدث عدة مرات أثناء تطبيق البرنامج، وكذلك أكد ستيك على استمرارية التقويم في بداية و أثناء و نهاية البرنامج التربوي. و يرى هذا الاتجاه أن يتم تقويم المنهج بعيداً عن الأهداف، أي أن يقوم المنهج كما هو في واقع الحال، دون اعتبار أهدافه معايير لهذا التقويم (الشبلي، 1984، 31).

3- التقويم لإصدار حكم أم لاتخاذ قرار:

يرى ستغلييم وألكن، وكوبا، وكرونباخ أن الغرض من التقويم هو اتخاذ قرار، حيث يعرف ستغلييم التقويم بأنه توفير المعلومات، والمستلزمات، والوسائل التي تمكن

من إصدار الحكم، واتخاذ قرار. ويضع ستقليب خمسة بدائل لاتخاذ القرار: الاستمرار، الإلغاء، التعديل، إعادة التركيز، ربط النشاط بمراحل أخرى من عملية التغير (الشبلي، 1984، 98). ويعرف كرونباخ تقويم المنهج بأنه عملية الحصول على المعلومات الضرورية و اللازمة للاستفادة منها في عملية اتخاذ القرار المناسب في البرنامج التربوي (فالوقي، 1997، 181).

4- التقويم المصغر أم التقويم المكبر:

يعرف التقويم المصغر **Micro-Evaluation**: ويعني تقويم المنهج، أو البرنامج فقط، وتقويم جوانبه المختلفة. أم التقويم المكبر **Macro-Evaluation** فيتناول تأثير المنهج في النظم الأخرى، والاهتمام بمخرجات المنهج وعلاقته بأهداف المجتمع (الشبلي، 1984، 33).

5- التقويم النهائي أم التقويم البنائي (التطويري):

يمثل النوعين من التقويم اتجاهين هامين جداً في عملية التقويم التربوي، إن كلاهما يمثل فلسفة خاصة، ويخدم أغراضاً خاصة محددة، ومن ثم فله أساليب قد تختلف أو قد تلتقي مع الأساليب المتبعة في النوع الآخر. فالتقويم النهائي الأسبق في الوجود على الصعيد التربوي حيث يتم تقويم النتائج، وتتخذ القرارات. ولكن سكرفن أوجد التقويم البنائي (التطويري) عام 1967م، وهو تقويم مستمر للبرنامج التربوي من أجل تطويره. فهو يلزم المنهج أو البرنامج التربوي خطوة بخطوة بدءاً من أهدافه، وحتى مخرجاته، ومروراً بعملياته لتقدي التغذية الراجعة لتطوير كل مرحلة وكل خطوة.

ملخص الفصل السادس

تناول الفصل السادس موضوع تقويم المنهج، من حيث تعريفه، ووظائفه، وأنواعه، وخصائصه. حيث أخذ معنى تقويم المنهج ثلاثة مناحي، الأول: باعتباره العملية التي يتم من خلالها الاستفادة من نتائج القياس في الحكم على المنهج، والثاني: عملية استخدام نتائج القياس في اتخاذ قرار بشأن المنهج، والمنحى الثالث: الحكم على مدى ما تحقق من أهداف المنهج. ثم تناول الفصل تقويم المنهج الرسمي، من حيث تقويم أسسه وعناصره وترابطها وتقويم شكله وطريقة إخراجها، وتقويم المنهج الفعلي، من حيث ما الذي نفذ فعلاً من المنهج الرسمي، وتقويم نوعية الأهداف والأنشطة وأساليب التقويم ونوعية التفاعلات التي تحدث فعلاً داخل غرفة الصف. ثم عالج الفصل وظائف التقويم، وتمثلت في الوظيفة التشخيصية، والوظيفة التطويرية، والتفسيرية. وتناول الفصل أنواع التقويم من حيث زمن التعامل مع المنهج، وهناك أربعة أنواع، الأول: التقويم القبلي، حيث يتم قبل تطبيق المنهج لتقويم بيئة تطبيق المنهج، من حيث الإمكانات الفنية والإدارية والبشرية. الثاني: التقويم التكويني "التطويري" ويتم أثناء تطبيق المنهج المدرسي للحصول على تغذية راجعة حول المنهج بهدف تحسينه، والنوع الثالث: التقويم الختامي، ويتم في نهاية تطبيق المنهج، ويهدف للحكم النهائي على المنهج والحكم على فعاليته. والنوع الرابع: التقويم التتبعي، ويهدف إلى تقويم آثار المنهج على الخريجين. ثم تناول الفصل خصائص التقويم، من حيث صدق التقويم والذي يعني ارتباطه بالأهداف، وأن تقيس أدواته ما وضعت لقياسه، وموضوعيته، وتعني حصولنا على نتائج مقارنة من مقومين يتمتعون بنفس الكفاءة، وشموله لعناصر المنهج وجوانبه، وتوازن التقويم بين تقويم المنهج نفسه وتقويم ناتج المنهج، واستمرارية التقويم، واقتصادية عملية التقويم.

أسئلة الفصل السادس للتقويم الذاتي

اختر الإجابة الصحيحة:

1- يُعرف تقويم المنهج بأنه العملية التي يتم من خلالها :

- أ- التقدير الكمي لجوانب المنهج.
- ب- قياس القيمة الإنتاجية المنهج .
- ج- قياس سمة أو أكثر من سمات للمنهج .
- د- إصدار حكم حول قيمة المنهج.

2- يهدف التقويم المبدئي (التمهيدي) للمنهج إلى :

- أ- تقويم بيئة تطبيق المنهج .
- ب- تقدير أثر المنهج.
- ج- تحديد جوانب القوة والضعف في المنهج.
- د- معرفة سير عملية تنفيذ المنهج.

3- أن تقيس أدوات التقويم ما وضعت لقياسه" يشير ذلك إلى معيار:

- أ- الموضوعية.
- ب- الصدق.
- ج- الشمول.
- د- التنوع.

4- خاصية الشمول في تقويم المنهج المدرسي تعني:

- أ- مصاحبته لكل عملية من عمليات المنهج.
- ب- تتنوع أدواته.
- ج- الموازنة بين تقويم المنهج ذاته، وتقويم ناتجه.
- د- تقويم جميع العوامل والعناصر المتعلقة بالمنهج.

5- خاصية الاستمرارية في تقويم المنهج تعني:

- أ- مصاحبة التقويم لكل مراحل المنهج.
- ب- تعدد أساليبه وأدواته.
- ج- عدم اقتصره على المنهج نفسه.
- د- عدم تأثر النتائج بالمقومين.

أجب عن الأسئلة التالية:

1. فرق بين القياس التربوي والتقويم التربوي.
2. أذكر أربعة وظائف لعملية تقويم المنهج.
3. عدد أنواع تقويم المنهج من حيث زمن التعامل مع المنهج، مبيناً وظيفة كل نوع.
4. وضح أربعة خصائص لتقويم المنهج التعليمي.
5. وضح معاني الاستمرارية والشمول والتوازن في تقويم المنهج المدرسي.
6. فرق بين التقويم المكبر والتقويم المصغر.
6. فرق بين التقويم الختامي والتقويم البنائي.

الفصل السابع

بناء المنهج وتطويره

محتويات الفصل:

يتناول هذا الفصل الموضوعات الآتية:

- 1- مفهوم بناء المنهج وتطويره.
- 2- أسس عملية تطوير المنهج.
- 3- مراحل تطوير المنهج وخطواته.
- 4- دور المعلم في تطوير المنهج.
- 5- مفاهيم التحسين، والتغيير، والإثراء، والحذف والإضافة.
- 6- اتجاهات معاصرة في تطوير المناهج.

أهداف الفصل:

عزيزي القارئ، بعد دراستك لهذا الفصل عليك أن تكون قادرًا على أن:

- 1- تعرّف مفهوم بناء المنهج.
- 2- تعرّف مفهوم تطوير المنهج.
- 3- تحدد أسس بناء تطوير المنهج.
- 4- تبين معنى كل أساس من أسس تطوير المنهج.
- 5- تذكر مراحل تطوير المنهج.
- 6- تعدد خطوات تطوير المنهج في كل مرحلة من مراحل تطوير المنهج.
- 7- توضّح كيف يمكن تفعيل دور المعلم في تطوير المنهج.
- 8- تعرّف مفاهيم تحسين المنهج، وتغييره، وإثرائه، والحذف والإضافة فيه.
- 9- تذكر مقترحاتك لتطوير مناهج دراسية تؤكد على مهارات التفكير.
- 10- تبين كيف تطور مناهج تراعي الفروق الفردية.

- 11- توضح كيف تطور مناهج تؤكد على التوازن والوسطية.
- 12- تعتقد بأهمية عمليات التقويم والتطوير في تطوير مناهجنا المدرسية.
- 13- تطوّر الوعي بضرورة الأخذ بالاتجاهات المعاصرة في تطوير المناهج المدرسية.

مراجع إضافية:

1. تايلر، رالف. (1982). أساسيات المناهج. ترجمة كاظم، أحمد خيرى وعبد الحميد، جابر. القاهرة-مصر: دار النهضة.
2. حمدان، محمد زياد. (1988). المنهج المعاصر عناصره ومصادره وعمليات بنائه. عمان-الأردن: دار التربية الحديثة.
3. الدريج، محمد. (2009). تطوير المناهج الدراسية والتحويلات في المشهد التربوي المعاصر. استرجع من الموقع أنفاس نت،
<http://www.anfasse.org/index.php/2010>
4. سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (1991). المنهج التعليمي الفعال. ط1. عمان-الأردن: دار عمار.
5. عميرة، إبراهيم بسيوني. (1991). المنهج وعناصره. ط3. القاهرة-مصر: دار المعارف.
6. فالوقي، محمد هاشم. (ب/1997). بناء المناهج التربوية: سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ. الإسكندرية-مصر: المكتب الجامعي الحديث.
7. مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. (2000). المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها. ط1. عمان-الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الوسائط المساعدة:

1. أسس ومراحل تطوير المنهج المدرسي
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=393&SubModel=138&ID=1401
2. مقررات متكاملة تعتمد «الوسطية» وتلبي حاجات سوق العمل: المشروع
الشامل لتطوير المناهج
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=375&SubModel=132&ID=745
3. <http://www.youtube.com/watch?v=ByzwVoWN7sl>
4. http://www.youtube.com/watch?v=pW9wD_alc24
5. http://www.youtube.com/watch?v=QvAEM6z_1T8
6. <http://www.youtube.com/watch?v=nAHYkaSQbJg>
7. <http://www.youtube.com/watch?v=9yLnrZUqC5s>

مقدمة

إن بناء المنهج وتطويره عملية تفرضها معطيات كثيرة، منها معطيات التطورات المختلفة في الحياة، سواء التطورات في البعد المادي أو في الأبعاد المعنوية والبشرية، ومعطيات الواقع الحالي للمناهج التعليمية. وعملية التطوير لا تنفك عن النظرة المستقبلية للوضع التربوي، ووضع المناهج المستقبلية بصفة خاصة.

إن عمليتنا البناء والتطوير ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة، ذلك أننا نعيش في عالم متغير متجدد، فكل يوم تطالعنا اكتشافات وتطورات في مختلف المجالات الحياتية، وهذه التطورات تؤثر في شكل أو بآخر على العملية التربوية.

والمناهج الدراسية باعتبارها أداة التربية في تربية الناشئة، وهي تشكل أهم عناصر العملية التربوية؛ فلا بد أن تواكب التطورات الحادثة، بما ينعكس إيجابياً على العملية التربوية. وبذلك تصبح عملية تخطيط المنهج وتطويره عملية طبيعية، تفرضها متغيرات العصر، ومتطلبات الحياة المعاصرة، واحتياجات المجتمعات في بناء أجيال صالحة، قوية، علمية، حضارية، وفي نفس الوقت منتمية إلى حضارة مجتمعاتها. ومن أجل أن تكون عملية التطوير سليمة، وتحقق الأغراض التي من أجلها تتم عملية التطوير، فلا بد أن تسير هذه العملية وفق المنهج العلمي، وفي ضوء استراتيجية تربوية واضحة المعالم والأهداف. كذلك لا بد أن تتوجه عملية تطوير المنهج بإرهاصات المستقبل، وفي ضوء استراتيجية مستقبلية واضحة المعالم.

وتقع عمليتا البناء والتطوير ضمن عمليات هندسة المنهج. لذا كان لا بد من تعريفها، وتعريف بعض المفاهيم المرتبطة بها:

هندسة المنهج: Curriculum engineering

يمكن تشبيه المنهج بالبناء، فهو يحتاج إلى تخطيط وإنشاء من مهندسين بارعين هم واضعو المنهج. ولهذا فإن هندسة المنهج تعرف على أنها عملية تخطيطية تتطلب تنظيمًا فنيًا وإداريًا يسمح بصنع القرارات المتعلقة بعناصر المنهج، ووضع الخرائط المناسبة للوثيقة المنهجية (حمدان، 1988، 53). وتتضمن هندسة المنهج القيام بعمليات التصميم والتخطيط والبناء والتطوير والتنفيذ والتقويم اللازمة لجعل نظام المنهج يؤدي وظيفته في المدرسة.

تصميم المنهج: Curriculum Design

تمثل عملية تصميم المنهج المرحلة الأولى من هندسة المنهج. وتعني العملية التي يتم بها وضع عناصر المنهج، والعلاقات المتبادلة بينها، والمبادئ التنظيمية لهذه العناصر ومتطلباتها الإدارية معاً في صيغة

تنظيمية عامة تُعرف بالمخطط التصميمي للمنهج. والمخطط التصميمي للمنهج هو الصيغة التربوية التنظيمية التي ستتخذها عناصر المنهج عند دمجها أو صياغتها معاً فيما يُسمى بالمنهج (حمدان، 1988، 177).

ويحدد المخطط التصميمي للمنهج طبيعة كل عنصر من عناصر المنهج، والنمط الذي يتم به جمع هذه العناصر معاً (أسلوب تنظيم المنهج)، والمبادئ التي يقوم عليها تنظيم المنهج.

ويسترشد الخبراء في وضع تصميم المنهج (الأسلوب التنظيمي للمنهج) بطبيعة الأهداف التربوية العامة، وطبيعة المجال المعرفي، وخصائص المتعلمين، وطبيعة دور المعلم وخصائص التدريس، نماذج المناهج السائدة، طبيعة المجتمع. (حمدان، 1988، 180)

بناء المنهج وتطويرة:

وتأتي عمليتا البناء والتطوير بعد عملية تصميم المنهج، وهما عمليتان متزامنتان. وفيما يلي تعريف كل منهما:

بناء المنهج: Curriculum Construction

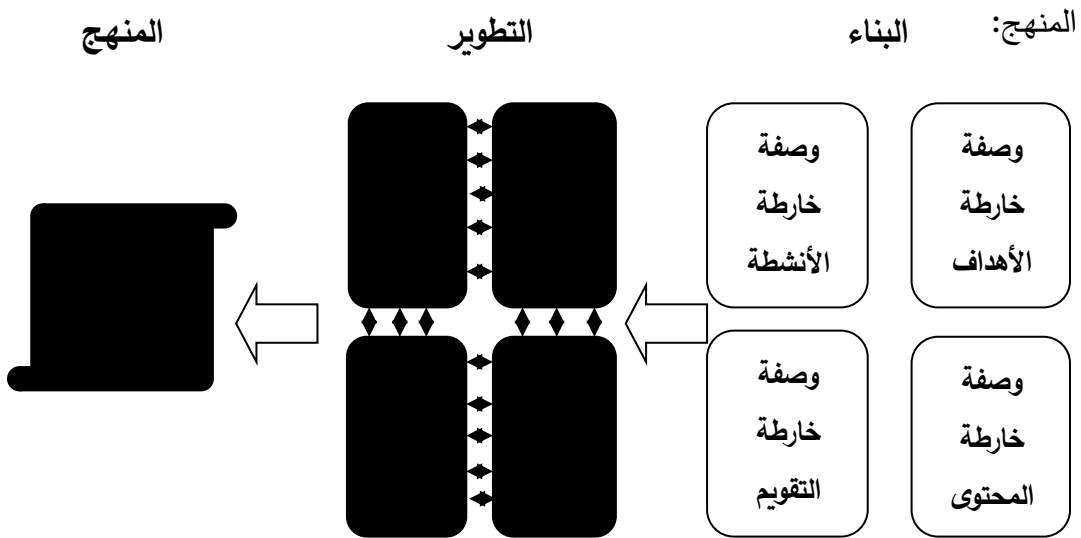
يعرّف روبرت زايس عملية بناء المنهج بأنها: عملية اتخاذ القرارات التي تتعلق بطبيعة عناصر المنهج، وتنظيمها بالنسبة لبعضها. ففي هذه العملية يقترح الخبراء الوصفات التخطيطية لعناصر المنهج التي سيتبعها المطوّرون في كتابة وثيقة المنهج (حمدان، 1988، 173). حيث يضع المختصون وصفاً تخطيطية للأهداف: تبين ما تحتويه من نواتج ومخرجات، ومواصفات. ووصفاً تخطيطية للمحتوى: توضح أنواع الخبرات التي ينبغي أن يحتويها محتوى المنهج، ومستوياتها، حيث يبنون مصفوفة المنهج التي تبرز تتابع الخبرات. وكذلك يضعون وصفاً تخطيطية للأنشطة: تبين

نوعية الأنشطة، ومواصفاتها، ومعايير اختيارها وتنظيمها. ثم يضعون وصفا تخطيطية لأنشطة التقويم: تبين أنواعه، وأساليبه، ومعاييره، وترتبط كل ذلك بالمرجات.

تطوير المنهج: Curriculum Development

يمكن النظر إلى عملية تطوير المنهج باعتبارها عملية متزامنة مع علمية بنائه، ومن هذه الزاوية، يمكن تعريف عملية تطوير المنهج بأنها العملية التي عن طريقها يتم تحديد الكيفية التي سيتم بها بناء المنهج، حيث ينفذ الخبراء الوصفات التخطيطية لعناصر المنهج التي تم صياغتها في عملية البناء، ويترجمونها لواقع محسوس متمثل في وثيقة المنهج (حمدان، 1988، 173). ويتم تشكيل فرق العمل الذين سيشاركون في بناء المنهج، ودور كل منهم، وتحديد الإجراءات التي ستبذل في بناء المنهج.

وفيما يلي شكل توضيحي يبين دور عمليتي البناء والتطوير في صناعة



شكل (10): رسم توضيحي يبين دوري البناء والتطوير في صناعة المنهج

بتصرف من (حمدان، 1988، 174)

ومن زاوية أخرى يمكن النظر إلى عملية تطوير المنهج باعتبارها عملية تابعة لعملية تقويم المنهج. ولقد ارتبط مفهوم تطوير المنهج، من هذه الزاوية، بمفهوم المنهج ذاته، فعندما كان التصور السائد بأن المنهج هو مجموع المواد الدراسية لا غير، فقد كان تطوير المنهج يعني القيام بتعديلات أو تغييرات في هذه المواد الدراسية. أما في ظل المفهوم الواسع للمنهج، والذي ينظر إلى المنهج على أنه مختلف جوانب الحياة التعليمية الهادفة بما فيها الأهداف، والمحتوى، والطرق والأنشطة، والتقويم، ومختلف العوامل التي تؤثر في المنهج، فإن تطوير المنهج شمل جميع جوانب ومكونات المنهج، ومختلف العوامل المؤثرة فيه، أي أنه يتعلق بالحياة التعليمية بمختلف أبعادها، فهو يتعدى تطوير المحتوى المعرفي إلى تطوير الطرق وأساليب التدريس، وتطوير المواد التعليمية المختلفة، وتطوير نظم التقويم، وتطوير الإدارة التعليمية، وتطوير كفاءة المتعلمين، وبشكل عام تطوير بيئة تطبيق المنهج .

وبذلك يمكن النظر إلى عملية تطوير المنهج على أنها عملية من عمليات هندسة المنهج، يتم فيها تدعيم جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف في كل عنصر من عناصر المنهج، تصميمياً، وتقويمياً، وتنفيذاً، وفي كل عامل مؤثر، وكل أساس من أسسه، وذلك في ضوء معايير محددة.

نشاط (1):

فرّق بين مفهومي بناء المنهج وتطويره.

أسس عملية تطوير المنهج:

- إن عملية تطوير المنهج بهذه الأهمية، وبهذا المفهوم، لا بد أن تقوم على أسس واضحة، ومبادئ أساسية، منها (مرعي والحيلة، 2000، 295):
1. أن يتم التطوير في ضوء نتائج عملية تقويم المنهج، حيث توضح لنا عملية التقويم الجوانب التي بحاجة إلى تطوير.
 2. أن يستند إلى نظرية تربوية واضحة، وفلسفة تربوية محددة، حيث أن النظرية التربوية، والفلسفة التربوية توجه عملية التطوير، فتكون علمية، وغير عشوائية، وغير ارتجالية.
 3. أن يستند التطوير إلى الاتجاهات المعاصرة في التطوير، وبذلك يكون التطوير عصرياً، وغير تقليدي.
 4. أن يتسم بالشمول والتوازن، ويعني الشمول: أن يشمل التطوير جميع جوانب المنهج، سواء ما يتعلق بتطوير الكتب التعليمية، أو تطوير الطرق والأساليب، وتطوير الوسائل التعليمية، وتطوير الامتحانات، وتطوير تدريب المعلمين، وتطوير الإدارة التعليمية، وتطوير الإشراف التربوي. ويعني التوازن: أن يتم تطوير الجوانب المختلفة بصورة متوازنة، سواء ما يتعلق بالجوانب النظرية، أو الجوانب العملية، أو ما يتعلق بالمحتوى المعرفي أو ما يتعلق بالأنشطة، وغير ذلك.
 5. استمرارية التطوير، فهو مستمرة باستمرار وجود المنهج ذاته، وبوجود الحياة التعليمية.
 6. التعاون المشترك، والمشاركة الواسعة، فعملية تطوير المنهج عملية ذات أبعاد متعددة، وتقتضي بالضرورة العمل التعاوني المنسق بين جميع المشتغلين بالمناهج والمشرفين عليها. ويكون التطوير تعاونياً عندما يشرك فيه جميع الأطراف ذات الصلة بشكل مباشر أو غير مباشر. ويكون دور كل طرف بالقدر الذي يتناسب مع علاقته

بهذه العملية، وتتم المشاركة الحقيقية عن طريق جمع مقترحات لعينات ممثلة للفئات المشاركة حول تحديث المنهج وتطويره بصورة علمية، والاستفادة بقدر الإمكان من وجهات نظرهم.

7. أن يستند تطوير المنهج إلى حاجات المتعلمين، واهتماماتهم، ومطالب نموهم.
8. أن يرتبط تطوير المنهج بالمجتمع المحلي والبيئة المحلية، فلا يكون المنهج المطور نشازاً، غير مرتبط بحاجات المجتمع وحاجات البيئة المحلية.
9. أن يكون تطوير المنهج اقتصادياً، بمعنى أن يستأهل الجهد والوقت والمال المبذول فيه، وأن يكون ذلك كله مقابل تحقيق عنصر الكفاءة الإنتاجية والفاعلية في المنهج المطور.
10. أن يستند التطوير إلى مجموعة معايير محددة بدقة، ومبنية بصورة تتسم بالثبات والصدق والموضوعية.
11. أن يستند التطوير إلى الطريقة العلمية في التفكير، ويقوم على التخطيط السليم، ويستفيد من التكنولوجيا التربوية الحديثة.

مراحل تطوير المنهج:

المرحلة الأولى: تقييم واقع المناهج الحالية

من المنطقي أن يتم تقييم المناهج الحالية قبل أن يتم تطويرها، ومن أجل أن يكون التطوير شاملاً، لا بد أن يكون التقييم شاملاً لجميع عناصر المنهج، ومختلف العوامل المؤثرة فيه. وفي ضوء نتائج التقييم، يتم تحديد نواحي القوة والضعف في المناهج الحالية، وتطلق عملية التخطيط للتطوير.

المرحلة الثانية: مرحلة التخطيط للتطوير

وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

1. تكوين فرق العمل التي ستشرف على عملية التخطيط لتطوير المنهج، وستباشر عملية التطوير ذاتها.
2. تقدير الحاجات التربوية لمنهج مطور، ويعني ذلك تحديد الفجوات القائمة في المناهج الحالية بين ما هو كائن، وما ينبغي أن تكون عليه المناهج الدراسية.
3. التحديد الإجرائي لأهداف عملية التطوير.
4. تحديد الاستراتيجيات العامة التي يمكن بواسطتها تحقيق أهداف التطوير.
5. وضع الخطط الإجرائية التي تلزم عملية التطوير في ضوء أهدافها وأبعادها. وتتضمن هذه الخطوة تحديد الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للتطوير، وكيفية توفيرها، ومراحل التطوير وتوقيته، ورسم خطة التجريب، واختيار أساليب وأدوات تقييم عملية التطوير في مراحلها التجريبية والنهائية (البيب، ومينا، 1993، 255).

المرحلة الثالثة: مرحلة البناء والتطوير

في هذه المرحلة يتم تحديد الصفات التربوية لعناصر المنهج، وكيفية ترجمتها لواقع ملموس يتمثل في وثيقة المنهج، فخلاصة هذه المرحلة هي التوصل إلى وثيقة المنهج الرسمية. وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

1. تحديد الأهداف التربوية، وترجمتها إلى معايير، حيث يتم تحديد الأهداف العامة، ثم ترجمتها إلى أهداف خاصة بكل مرحلة، وبكل مجال، وبكل مادة دراسية. وهنا يلزم تحليل الأهداف إلى عناصرها، ووصف السلوكيات المتوقعة من التلاميذ نتيجة مرورهم بخبرات المنهج. ويلزم كذلك تطوير مفردات معيارية لتقويم الأهداف، وكيفية استخدام في تقويم مدى ما حققه مشروع التطوير، وللحكم على عملية البناء والمتابعة.

2. تحديد نوع التنظيم المنهجي: تنظيمات معرفية، أو تنظيمات الخبرة، أو تنظيمات محورية، أو غير ذلك من التنظيمات المنهجية المختلفة.
3. اختيار المقررات الدراسية، والخبرات التعليمية، والتنسيق بينها، وتكوين وحدات دراسية جديدة في المجالات المعرفية التي يتم التطوير فيها. ويتم ذلك في ضوء ما تكشف عنه الدراسات العلمية من تقويم الواقع، وتحديد الأهداف الخاصة بكل مرحلة، وكل مجال، وتحديد مستويات المتعلمين، ومراعاة التقدم العلمي، والتربوي المعاصر، والإمكانات المتاحة.
- هنا تقوم اللجان بوضع الهياكل البنائية للمجالات الدراسية المختلفة، ثم تقوم اللجان بتحديد محتويات كل مقرر في صورة مفاهيم أساسية مترابطة ترابطاً عضوياً. وتقوم لجان مختصة بالتنسيق بين المقررات لتحقيق التناسق الرأسي، والتناسق الأفقي.
4. إنتاج نماذج بديلة للوحدات الدراسية، ولطرق التدريس، والأنشطة التعليمية البديلة، وأنواع الأنشطة المناسبة، وتحديد مصادر التعلم.
5. تحديد برنامج التوجيه والإشراف التربوي على سير المنهج المطور.
6. تخطيط برنامج ربط المدرسة بالبيئة.
7. تخطيط برنامج للتقويم، لا يقتصر على تقويم التحصيل فقط، بل يشمل جوانب متعددة.
8. تخطيط برنامج للخدمات الطلابية.
9. تأليف الكتب التعليمية، وهنا يلزم مراعاة معايير الكتاب التعليمي الجيد، من حيث العرض والتنظيم، والوسائل الإيضاحية، والمعينات على استخدامه، والشكل والإخراج، وغير ذلك من مواصفات الكتاب الجيد.
10. إعداد دليل المعلم، ويكون في صورة مرجع وحدة يتضمن الأهداف، والأنشطة، والوسائل، والمراجع، وأساليب التقويم المناسبة، وجميع ما يساعد المعلم على تنفيذ

المناهج المطورة على أحسن وجه، وبما يمكنه من الابتكار والتجديد، دون أن يكون قيداً عليه.

ينبغي أن يكون هناك تكامل بين عمليتي بناء المنهج وتطويره، ذلك أن القرارات المتعلقة بتطوير المنهج تُتخذ في نفس الوقت الذي تُتخذ فيه القرارات المتعلقة ببناء المنهج.

نشاط (2):

وضح أهمية مرحلة البناء والتطوير في عملية هندسة المنهج.

المرحلة الرابعة: مرحلة التجريب والاختبار الميداني

وتشمل الخطوات التالية:

1- **تجريب المنهج المقترح (المطور):** حيث يتم طرح المنهج للاختبار الميداني العام. وهذا يتطلب وضع خطة عامة تحدد الجوانب التي يتناولها التجريب، وينبغي هنا أن يشمل التجريب جميع مكونات المنهج. وينبغي أن تشرف على التجريب هيئة علمية متخصصة على مستوى رفيع من القدرة والإمكانيات. وخلال عملية التجريب، يجب القيام بعمليات التقييم للمنهج، وفي نهاية مرحلة التجريب، يجب عمل ندوات واجتماعات مستمرة لمناقشة نتائج التجريب.

ويهدف الاختبار الميداني إلى (عبد الموجود، وآخرون، 1981):

1. أن يمدنا بالمعلومات عن مدى مناسبة المواد التعليمية لواقع المدارس والفصول الدراسية.

2. أن يمدنا باقتراح خبرات وأنشطة جديدة لبرامج تدريب المعلمين.

3. أن يقترح على مطوري المنهج التعديلات المناسبة والمختارات البديلة للمحتوى الذي تم اختياره، وأن يرشد المطور إلى مصادر هذه الخبرات والمواد.

4. أن يختبر مدى ملاءمة أساليب التدريس المتبعة للمواد والخبرات المتضمنة في محتوى المنهج.

5. معرفة مدى ما حدث من تعديل في سلوك التلاميذ نتيجة مرورهم بالخبرات الجديدة، ومدى ما اكتسبوه من معارف ومفاهيم وتعميمات ومهارات.

في هذا الشأن يعتبر المعلم مصدراً للمعلومات عن المنهج الجديد، بملاحظاته وتعليقاته عن مدى سهولة أو صعوبة الخبرات التعليمية، والوقت الذي يحتاج إليه. وقد يكون من الضروري قياس اتجاهات المعلمين نحو المنهج المطور.

كما أنه يجب أن يكون لدى مطوري المنهج مجموعة من الطرق والاستراتيجيات للمفاضلة بينها، وإجراء التجارب لمعرفة أكثرها فاعلية في عملية التعلم. كما يجب أن يفاضلوا بين أنواع الوسائل المعينة وأحسنها بالنسبة لكل موقف تعليمي. وكل هذه التجارب تعتبر من قبيل التقويم البنائي الذي يساعد في بناء المنهج المطور على أسس موضوعية سليمة، كما يساعد في عملية تصحيح الأخطاء أولاً بأول.

2-المراجعة: وتقوم بناء على المعلومات التي تم جمعها أثناء الاختبار الميداني، من خلال تسجيلات الملاحظين، ونتائج الاختبارات والتجارب، وتقارير المعلمين وتعليقاتهم، وآراء الطلبة.

نشاط رقم (3):

1. أيهما تفضل تجريب المنهج المطور على جميع المدارس أم على عينة منها.
2. بين أهمية تجريب المنهج المطور.

المرحلة الخامسة: مرحلة التنفيذ

تعرف عملية تنفيذ المنهج Curriculum Implementation بأنها العملية التي يتم بها اقتراح المواصفات والشروط والعمليات الضرورية لتنفيذ المنهج في المدارس. وفي ضوء ذلك يتم وضع المنهج موضع التنفيذ الفعلي في الفصول الدراسية، أي تحويله لواقع سلوكي ملموس لدى التلاميذ. وتشمل هذه العملية نوعين من العمليات: إدارية، تتمثل في التحضير والتهيئة التربوية والبشرية والنفسية والمادية للتنفيذ، ثم كفايات ووسائل تشغيله في المدارس. وعمليات تربوية، تتمثل في تدريس المنهج للطلاب من خلال استراتيجيات التدريس (حمدان، 1988، 187)

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

1- الاستعداد للتعميم: وتشمل:

- العمل على توفير الإمكانات اللازمة، من كتب، ووسائل، وأدوات، وبرامج تدريبية للمعلمين، وغير ذلك من الأمور.
- تجهيز المباني ومعامل وورش المدرسة.
- إعداد المعلمين عن طريق الندوات والدراسات التدريبية.

2- التعميم: يتم هنا وضع جدول زمني لتنفيذ المنهج وفق خطة زمنية محددة، مع الإشراف والتوجيه والحرص الدائم على تنفيذ المناهج المقترحة.

3- المتابعة والتقويم: إن تعميم المناهج المطورة لا يمثل الخطوة الأخيرة في بنائها، بل لابد أن تخضع هذه المناهج لمتابعة مستمرة، وتقويم علمي وفق خطة محددة، وباستخدام الأساليب المناسبة، تمهيداً لمزيد من التطوير.

دور المعلم في عملية تطوير المنهج:

يختلف المربون حول دور المعلم في التطوير *:

* انظر (البيب، ومينا، 1993، 264)، (سنقر، 1982).

1- فبعضهم يرى، من أمثال سايلور وألكسندر، أن المعلم يجب أن يشارك في كل عملية تربوية بدءاً من البحث والتخطيط، وانتهاءً بالتطبيق الفعلي في الغرفة الصفية. ذلك أن المفهوم الديمقراطي للتربية يعني أن من يعايش القرار التربوي، ينبغي أن يكون له نصيب في اتخاذ.

2- ويرى آخرون أن التطوير والتخطيط يقتصران على المختصين والإداريين، ولا يقرون اشتراك المعلم فيه، لكثرة أعبائه، وتعدد واجباته التي يقوم بها داخل الصف والمدرسة.

لقد أثبتت التجارب التربوية التي قام بها هاملتون أن عدم مشاركة المعلمين في البحث والتطوير يجعلهم ينفذون ما هو جديد بطرق تختلف اختلافاً بيناً عما أراده المخطط؛ مما دعاه إلى القول بضرورة البدء من المعلم كنقطة أولى في التجديد.

وبعد أن لاحظ وايتلي إخفاق المعلمين في فهم المناهج الجديدة بسبب انعدام الصلة بينهم، وبين المخططين للمناهج، فقد أكد على ضرورة التواصل الوظيفي بين معلمي الصفوف والباحثين التربويين، في سبيل تحقيق الفائدة التربوية؛ ذلك أن تطوير المنهج يتوقف على الصورة التي سوف يترجمها المعلم في النهاية، وعلى مدى فهمه لأهداف التطوير ووسائله وأساليبه، ومدى إيمانه بأهمية الغايات، والمقاصد التي يهدف إليها التطوير.

يرى رشدي لبيب وفايز مينا أن دور المعلم في عملية تطوير المناهج، يرتبط بعدد من العوامل، يأتي في مقدمتها طبيعة النظام التعليمي، ومدى نشاط وتأثير الجمعيات والروابط التربوية، وبعض الصفات الشخصية للمعلم. ورغم هذه المحددات، فإن هناك كثيراً من المعلمين ممن يعتبرون أداة هامة في التطوير (البيب ومينا، 1993، 263).

مما سبق يتضح أهمية الاستفادة القصوى من المعلمين الأكفاء في عملية التطوير، واعتماد الطرق العلمية في انتقائهم، وتصنيفهم، وتوجيههم، ومتابعتهم،

وتدريبهم على تخطيط المناهج وتنفيذها وتحديد أدوارهم. ويمكن تفعيل دور المعلمين من خلال مشاركتهم في المؤتمرات الوطنية لتطوير التعليم، وورش العمل، والندوات، والدورات التدريبية.

نشاط (4):

1. هل ترى أهمية لإشراك المعلم في عملية تطوير المنهج المدرسي.
2. وضح دور المعلم في تطوير المنهج المدرسي، وبين آليات إشراك المعلم في هذه العملية.

مفاهيم ذات صلة بعملية تطوير المنهج:

يتم تداول العديد من المفاهيم ذات الصلة بعملية تطوير المنهج، منها مفاهيم تحسين المنهج، وتغييره، وإثراؤه، وغير ذلك من المفاهيم، ولتوضيح هذه المفاهيم نورد فيما يلي تعريف كل مفهوم:

تحسين المنهج: Curriculum Improvement

وهو العملية التي يتم بها تغيير بعض جوانب المنهج، دون تغيير الأساسيات والمسلّمات القيمة التي يركز عليها المنهج، ودون تغيير في تنظيمه. وهي عملية تلازم باستمرار عمليات بناء وتطوير وتنفيذ المنهج.

تغيير المنهج: Curriculum Change

وهو العملية التي يتم بها إجراء تغيير شامل في المنهج، بما في ذلك المخطط التصميمي له وعناصره، بل إن التغيير يشمل المسلّمات القيمة وأسس المنهج. وتحدث عملية تغيير المنهج نتيجة ضغوط ناشئة عن ظروف تاريخية وتطورات اجتماعية. كما ينبغي أن يكون التغيير موجهاً بالتدخل الذكي نحو الأفضل، بدلاً من تركه يحدث عشوائياً نتيجة لما يطرأ من ظروف.

إثراء المنهج Curriculum Enrichment

ويعني إدخال تعديلات أو إضافات على المنهج، سواء في المحتوى، بإدخال إضافات بعض مهارات التفكير مثلا، أو تضمين المحتوى بعض القيم، أو تعزيزه ببعض الخبرات الجديدة، أو استخدام استراتيجيات حديثة، أو أنشطة معينة، وذلك لإثراء بيئة التعلم وخبراته، ولتلبية حاجات فئات معينة من الطلبة، أو تنمية قدرات أو مهارات معينة، أو تنمية قيم معينة لديهم.

التطوير بالحذف:

يتم عن طريق حذف جزء من المادة الدراسية، تبين صعوبته أو قلة أهميته، وهو ما يطلق عليه بالحذف الجزئي، كما أنه قد يتم عن طريق حذف مواد بأكملها.

التطوير بالإضافة:

وهو أيضا يتم عن طريق الإضافة الجزئية لبعض الموضوعات التي تثبت أهميتها، أو قد يتم عن طريق إضافة كاملة لمادة لم تكن مقرر من قبل مثل إضافة.

التطوير بالاستبدال:

ويقصد بذلك استبدال موضوع بموضوع، أو استبدال شكل المعالجة لمادة دراسية بشكل آخر، مثل استبدال الرياضيات التقليدية بالرياضيات الحديثة.

نشاط (5):

1. فرق بين مفهومي تحسين المنهج وتغييره.
2. وضح مفهوم إثراء المنهج.
3. وضح معاني التطوير بالحذف، أو الإضافة، أو الاستبدال.

اتجاهات معاصرة في تطوير المناهج:

تواجه عملية تطوير المناهج الدراسية تحديات كبيرة، سواء تحديات التطور المعرفي، أو تحديات التطور التكنولوجي، أو تحديات التطور في النظرية التربوية، والبحث العلمي، وإزاء هذه التحديات كان لابد من فعل شيء لتطوير المناهج المدرسية. ولقد برزت العديد من التطورات في المناهج المدرسية، فقد ظهرت مناهج تؤكد على حل المشكلات، ومناهج تتمركز حول المتعلم، ومناهج تؤكد على مهارات التفكير، ومناهج تؤكد على التربية الفارقة، ومناهج تؤكد على الوسطية والتوازن. وفيما يأتي بعض هذه التطورات (الدريج، 2009):

أولاً: تطوير مناهج تعليمية بهدف تنمية مهارات التفكير:

إن تعليم التفكير ضمن المنهج التعليمي يعتبر هدفاً مهماً لفهم أعمق للمحتوى المعرفي ومجالاً أوسع لتنمية الإبداع، وتطوير الذات، ورفع مستوى التحصيل، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وتطوير استراتيجيات تدريس فعالة.

كما إن تعليم التفكير في المنهج لا يعني دمج مهارات التفكير في المنهج فحسب، بل ينبغي أن يتعدى ذلك إلى أبعد مدى، بحيث يعاد النظر في المنهج كاملاً عند تخطيطه، من حيث المحتوى، واستراتيجيات التدريس، والأنشطة المخططة والموجهة لتنمية مهارات التفكير المحددة، واستخدام أوراق العمل، والتجارب العملية، وغير ذلك من الأنشطة الإنتاجية الإبداعية، بهدف تنمية مهارات التفكير والمهارات البحثية. ولتطوير المناهج التعليمية بهدف تنمية مهارات التفكير، تم إيجاد طريقتين في تنمية مهارات التفكير في التعليم النوعي هما برنامج تسريع التفكير، وبرنامج مهارات التفكير (Harada, 2002):

1. تصميم برنامج خاص لتسريع التفكير:

تم تصميم برامج خاصة لتنمية التفكير، مثل برنامج تسريع التفكير وبرنامج مهارات التفكير، ويعنى برنامج تسريع التفكير بتدريس المعرفة والعلوم لتطوير التفكير العلمي والإبداعي، وقد تم تطبيقه في بريطانيا، ويعرف ببرنامج CASE، حيث يقوم البرنامج على تنمية مهارات التفكير في مجال العلوم، ويمكن للطلاب تعميم نفس طريقة التدريس في جميع التخصصات الأخرى، والتي تستند إلى العناصر التالية:

- تشجيع النقاش داخل صفوف المدرسة بين الطلبة المبدعين.
- تنمية مهارات التفكير من خلال تنفيذ المنهج.
- التفكير الناقد في المشكلة وتجاوز التفكير السطحي.
- تقبل الآراء المختلفة من قبل الطلبة وتعلم الأسس السليمة للمناقشة.
- الاستفادة من الخبرات داخل الصف في الحياة العملية.

2. تصميم برنامج خاص لتنمية مهارات التفكير:

أما برنامج مهارات التفكير فيهدف إلى تنمية مهارات التفكير في المرحلة الابتدائية، ويركز على مهارات التعلم الذاتي من خلال تنمية مهارات الاستنتاج والتصنيف والاكتشاف، وكذلك تنمية مهارات التفكير عبر المنهج، من خلال دمج وتدريس مهارات التفكير المبدع عبر المناهج الدراسية، حيث يتم ذلك بتصميم الأنشطة الصفية بطريقة تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم.

وتعد استراتيجية تنفيذ الأنشطة التعليمية هي الأداة الفعالة لتنفيذ برنامج التفكير بصورة جيدة، ويمكن تدريس مهارة التفكير ضمن برنامج مستقل خارج نطاق المنهج ومحتواه. ومع أهمية هذا الأمر، إلا أنه يمكن للمعلم استخدام مهارات التفكير في الموضوعات الدراسية، على ألا يطغى تدريس المهارة على محتوى الدرس، وأن يتم

تدريس المهارة في المنهج بشكل مقصود دون النظر لها على أنها هي الدرس بعينه، بل تعطى تدريبات وأنشطة الدرس في نطاق مهارة التفكير.

ويعرض الدب التربوي قواعد تساعد في تدريس مهارات التفكير، والتي منها (سرور، 2005، 20-21): احترام أسئلة المتعلمين، واحترام خيالاتهم، وشعورهم بأن لأفكارهم قيمة، وإعطائهم فرصًا لتقديم بعض الاستجابات دون تهديد بالتقويم الخارجي، وربط تقويمهم بالأسباب والنتائج، ومساعدتهم على تطوير مفهوم الذات لديهم، ومساعدتهم على تطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم ونحو الحياة، ومساعدتهم على التفاعل مع الجوانب المفروحة في المنهاج المدرسي.

وبشكل عام، يؤكد العلماء أن تطوير وتنمية الإبداع لدى الطلبة في جميع مراحل تعلمهم، لا تكتمل إلا بتصميم مناهج تعليمية متخصصة تلبي احتياجاتهم العاطفية، والفكرية، والعلمية، وكذلك توفير عناصر بشرية مؤهلة لتطبيق المناهج المطورة في المدارس.

نشاط (6):

1. ما السمات التي تتميز بها مناهج تنمية التفكير؟
2. ما المقترحات التي تقدمها لمصممي المناهج المدرسية كي يصمموا مناهج تنمي التفكير؟

ثانياً: تطوير مناهج تتمركز حول المتعلم:

لعل التحول الأكثر بروزاً في المشهد التربوي المعاصر، يكمن في السعي نحو نشر فكرة ضرورة محور التعليم حول المتعلم ذاته. وفي ذلك تأكيد على ما أكدت عليه

التربية الحديثة منذ نشأتها أوائل القرن الماضي. إن هذا التمرکز حول المتعلم، يعني أن المتعلم هو الذي يبني معلوماته وعلمه، والمعلم يعمل باستمرار على اكتشاف أخطاء المتعلمين في منطقهم الخاص وفي أسلوبهم في التفكير وفي أدائهم، والكشف عن دلالات تلك الأخطاء وبالتالي عن كيفية إصلاحها وتجاوزها. إن الأخطاء أمر طبيعي في عملية التعلم، إنها مؤشرات مفيدة في فهم خصوصيات تفكير المتعلمين وذكائهم ومنطقهم الخاص مما يساعد المعلم على تنظيم نشاطه بشكل فعال. (Astolfi, 2001) في (الدريج، 2009).

نشاط (7):

تحدث عن الأسس التي تقوم عليها المناهج المتمركزة حول المتعلم.

ثالثاً: تطوير مناهج تستند إلى التربية الفارقة

يقود الاتجاه المتمركز على المتعلم وبشكل تلقائي، إلى العناية بالخصوصيات والفروق الفردية وبالتاريخ الشخصي والاجتماعي للمتعلم. كما يقود إلى العناية بتنوع أساليب التعلم وتوجيهها لتلائم تلك الخصوصيات. إن العناية بالفروق الفردية والذكاءات المتعددة تجنبنا تهميش أسلوب المتعلمين في التفكير والعمل وتجاهل منطقهم وذكائهم الخاص، كما تجنبنا الجمود والتوقع في أسلوب واحد.

ومن نتائج الدراسات في التربية الفارقة التي تقر بوجود فروق بين الطلاب من حيث ميولهم وقدراتهم، ظهور العديد من النظم المتطورة وتجربتها ميدانياً في العديد من الدول، ولعل من أهمها على مستوى التعليم الثانوي (الدريج، 2009):

- التشجيع، أي السماح للطلبة بالالتحاق بالفرع الذي يناسب ميوله وتطلعاته.
- الأخذ بمبدأ المقررات الأساسية والمقررات الاختيارية.

- مناهج الصفوف الدراسية ذات القدرات المتعددة أو تجميع المتعلمين في صفوف حسب قدراتهم.
- تصنيف كل مادة أساسية إلى ثلاثة مستويات يوزع الطلاب عليها وفق قدراتهم.
- التعلم الذاتي.
- التعلم بالاكشاف.
- التعلم الإثرائي، والذي يقوم على السماح للمتعلمين المتأخرين دراسياً بأن يدرسوا حسب ما يحتاجونه من وقت، وتنظيم الحصص بصورة تراعي سرعة التعلم لدى التلاميذ.

نشاط (8):

ما مقترحاتك لتطوير مناهج دراسية تراعي الفروق الفردية.

رابعاً: تطوير مناهج تستند إلى مبادئ الوسطية والتوازن:

في ظل الدعوات إلى عولمة المناهج (المنهاج العالمي)، هناك دعوات إلى مناهج تصمم على أسس ومحاور تتعدى حدود المحلية والإقليمية، وتتخطى في مواضيع تمثل القاسم المشترك في كل مكان ولجميع سكان العالم. والحقيقة أن هذه الإشكالية يمكن أن تجد حلاً لها، في صياغة مناهج متطورة تراعي مبادئ التوازن والوسطية (الدريج، 2009).

ومن أوجه هذه الوسطية: التوازن بين المحلي والعالمي، بمعنى أن يراعي المنهج متطلبات المجتمع المحلي، واحتياجاته، وثقافته، وفي نفس الوقت يفتح على المستجدات العالمية، بما لا يتعارض مع متطلبات المجتمع المحلي.

وكذلك التوازن بين الفردي والاجتماعي، بحيث يراعي المنهج ميول الطلاب واحتياجاتهم ومطالب نموهم، ويحترم تطلعات المجتمع وقيمه ومبادئه، بشكل متوازن. والتوازن بين الأصيل والمعاصر، أي يراعي المنهج معالجة المحتوى على أسس مرتبطة بالتراث والماضي، وتحقيق مقتضيات المعاصرة، والاستجابة لمستجدات العصر، واستيعابها في المنهج.

والتوازن بين التكنولوجي والإنساني، أي الاستجابة للتطورات التكنولوجية، وفي نفس الوقت وبصورة متوازنة مراعاة أننا أمام متعلم إنسان، له مشاعره وأحاسيسه، التي ينبغي عدم تجاهلها.

والتوازن بين النظري والتطبيقي، أي الموازنة بين معالجة الجوانب النظرية للمادة، وتطبيقاتها في الحياة والمجالات الأخرى.

والتوازن بين ما يرسخ الهوية والخصوصية ويثري في نفس الوقت، الشخصية بالانفتاح على الآخر والتعاون معه.

وعموماً، في ظل هذا التقدم والتطور الهائل، لابد من تخطيط مناهج تتضمن استراتيجيات تدريس حديثة، تتيح للمتعلمين فرص التعلم الذاتي، والبحث والاكتشاف واعتبارهم منتجين للمعرفة وليس مجرد مستقبلين، بحيث تركز على التفكير المستقل، ومهارات النقد الذاتي، وحل المشكلات، والبحث والابتكار، ومهارات التفكير العليا، مع ربط ما يتعلمه المتعلم بمشكلات حقيقية. كذلك لابد من تخطيط مناهج تسعى إلى ترسيخ المهارات المعرفية وتعمل بتوازن، على ترسيخ المهارات الحياتية وإقامة الروابط بين المواد الدراسية النظرية والمواد المهنية، بما يسائر متطلبات سوق العمل المحلية والوطنية بل والعالمية ويلبي احتياجاتها من التخصصات والمهن.

ملخص الفصل السابع

تتأول الفصل السابع: عملية بناء المنهج وتطويره، حيث عرّفت عملية البناء بأنها وضع الوصفات التخطيطية لعناصر المنهج المدرسي، أما بناء المنهج فيعني ترجمة هذه الوصفات إلى واقع ملموس يتمثل في وثيقة المنهج. كذلك تتأول الفصل أسس عملية التطوير، وتمثلت بشكل أساسي في الاستمرارية والشمول والمعاصرة والواقعية والاقتصاد، كما عالجنا مراحل تطوير المنهج وخطواته، حيث تمثلت هذه المراحل في: الأولى: تقويم المناهج الحالية، والثانية: التخطيط للتطوير، والثالثة: بناء المنهج وتطويره، ومخرجها: وثيقة المنهج المكتوبة. والمرحلة الرابعة: تجريب المنهج، والمرحلة الخامسة: تنفيذ المنهج. ثم تتأول الفصل ودور المعلم في تطوير المنهج، وبعض التوجهات المعاصرة في تطوير المنهج والمتمثلة في تطوير مناهج لتنمية التفكير، ومناهج متمركزة حول المتعلم، ومناهج تقوم على التربية الفارقة (مراعاة الفروق الفردية)، ومناهج تقوم على الوسطية.

أسئلة الفصل السابع للتقويم الذاتي

اختر الإجابة الصحيحة:

1. التعديل في بعض جوانب المنهج، تشير إلى عملية:
أ- تطوير المنهج. ب- تغيير المنهج. ج- تصميم المنهج. د- تحسين المنهج.
2. تحديد الصيغة التنظيمية التي تتخذها عناصر المنهج والنمط الذي يجمع هذه العناصر معاً، هي عملية تقع ضمن عملية:
أ- تقويم المنهج. ب- تصميم المنهج. ج- تنفيذ المنهج. د- تحسين المنهج.
3. "عملية تخطيطية تتطلب تنظيماً فنياً وإدارياً يسمح بصنع القرارات المتعلقة بعناصر المنهج" تشير إلى:
أ- هندسة المنهج. ب- بناء المنهج. ج- تطوير المنهج. د- تقويم المنهج.
4. تطوير المنهج يعني العملية التي يتم بها:
أ- وضع الصفات التخطيطية للمنهج. ب- ترجمة هذه الصفات التخطيطية.
ج- اقتراح مواصفات وشروط تنفيذ المنهج. د- تحديد المبادئ التنظيمية للمنهج.
5. التعديل في بعض جوانب المنهج، تشير إلى عملية:
أ- تطوير المنهج. ب- تغيير المنهج.
ج- تصميم المنهج. د- تحسين المنهج.
6. "مجموع عمليات المنهج التي تجعل المنهج كنظام يؤدي وظيفته" تشير إلى:
أ- هندسة المنهج. ب- بناء المنهج.
ج- تطوير المنهج. د- تصميم المنهج.
7. من معالم المناهج القائمة على تنمية التفكير:
أ- تقديم المعلم تفاصيل الموضوع. ب- لا يسمح بمداخلات الطلبة لأنها تضيع الوقت.
ج- تشجيع النقاش واحترام أفكار المتعلمين. د- تقتصر المشاركة على الطلبة المتفوقين.

8. تركز المناهج المتمركزة حول المتعلم على الاهتمام بـ:

- أ- ميول المتعلم وقدراته.
- ب- الكتاب المدرسي كمصد أساسي للمعرفة.
- ج- دور المعلم الأساسي.
- د- دور المتعلم كمتلقي للمعرفة.

اكتب اسم المصطلح الدال على كل عبارة من العبارات الآتية:

- 1- () تدعيم جوانب القوة، و معالجة جوانب الضعف في كل عنصر من عناصر المنهج في ضوء معايير محددة.
- 2- () إدخال تعديلات أو إضافات على المنهج.
- 3- () العملية التي يتم بها إجراء تغيير شامل في المنهج.
- 4- () العملية التي يتم بها تغيير بعض جوانب المنهج.

أجب عن الأسئلة الآتية:

1. وضح مفهوم عملية بناء المناهج وتطويرها.
2. أذكر أربعة أسس لعملية تطوير المنهج المدرسي.
3. ما طبيعة المناهج المصممة لتنمية التفكير؟
4. ما محاور التركيز في المناهج القائمة على مبدأ الوسطية؟
5. ما البدائل التي توفرها المناهج المدرسية القائمة على مراعاة الفروق الفردية؟

الفصل الثامن

منهج النشاط أو منهج الخبرة

Activity Curriculum or Experience Curriculum

محتويات الفصل:

يتناول هذا الفصل الحديث عن منهج الخبرة "النشاط"، من حيث: مفهومه، مميزاته، عيوبه، طريقة المشروعات.

أهداف الفصل:

عزيزي القارئ، بعد دراستك لهذا الفصل عليك أن تكون قادرًا على أن:

- 1- تعرّف منهج النشاط.
- 2- تبين الفكرة التي يقوم عليها منهج النشاط.
- 3- تعدد أربعة مميزات وأربعة عيوب لمنهج النشاط.
- 4- توضح كيف يمكن الاستفادة من هذا المنهج في واقع مدارسنا.
- 5- تؤمن بأهمية توظيف فكرة منهج النشاط في مدارسنا في وضعها الحالي.
- 6- تقترح أفكارًا لتطبيق فكرة المشروعات في المدارس.

مراجع إضافية:

- 1- عميرة، إبراهيم بسيوني. (1991). *المنهج و عناصره*. ط3. دار المعارف. القاهرة -مصر.
- 2- Tanner, D. & Laurel . T. (1980). *Curriculum Development Theory into Practice*. New York. Macmillan Publishing Co..
- 3- Zais, Robert S.. (1976). *Curriculum Principles and Foundation*. New York. Harper and Row.

الوسائط التعليمية الإثرائية:

<https://www.youtube.com/watch?v=ghqr5aMbji4>,
https://www.youtube.com/watch?v=r8K-_2oRTtw,
<https://www.youtube.com/watch?v=7b7mhxXWMYM>,
https://www.youtube.com/watch?v=r8K-_2oRTtw,
<https://www.youtube.com/watch?v=iQ4xlxF3xgs>,
<https://www.youtube.com/watch?v=vTbuHh6oazY>,

مقدمة

ظهرت فكرة تنظيم منهج الخبرة، أو ما يسمى بمنهج النشاط، أو منهج المشروعات في بداية القرن العشرين، كردة فعل لمنهج المواد الدراسية المنفصلة، الذي وجه له نقد شديد، وتمحور النقد حول تجزئة المعرفة، وعدم مراعاة اهتمامات وحاجات المتعلمين. ومع ظهور أفكار التربية التقدمية على يد جون ديوي، ظهرت فكرة الاهتمام بالمتعلم، وجعل حاجاته، واهتماماته، ومطالب نموه، محوراً يتركز حولها المنهج. فظهر هذا المنهج متمركزاً حول الأنشطة والخبرات التي تتوافق مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم؛ بهدف تحقيق نموهم من خلال الخبرة النشطة.

جذوره التاريخية:

ترتبط جذوره بأفكار جان جاك روسو (الفرنسي)، وبستاالوتزي (السويسري)، وفروبل (الألماني):

1- اعتقد روسو أن الإنسان خير بطبيعته، ودعا إلى رعاية نموه في اتجاه دوافعه الخيرة.

- 2- رأى **بستالوتزي** أنه يمكن تنمية قدرات الطفل الخلقية والجسمية والعقلية من خلال انطباعات حسية واقعية، واقترح دروس الأشياء.
- 3- اقترح **فروبل** رياض الأطفال لتكون مكاناً ينمو فيه الطفل، ويتعلم نتيجة نشاطاته التلقائية، وتفاعله مع الأشياء، والأنشطة الجماعية.

تجارب لمنهج النشاط *

1- تجربة **جون ديوي** في المدرسة التجريبية بجامعة **شيكاغو**: 1896

قسم المنهج إلى أقسام تمثل نشاطات حياتية، مثل الحرف الشائعة، وتضم هذه الحرف نشاطات تخدم الحياة الاجتماعية، وتمثل العلاقات الأساسية للإنسان بعالمه. وتتضمن الأنشطة جانبين: يدوي أو حركي، وجانب عقلي، حيث يمارس الأطفال نشاطات التخطيط والتجريب. ويدرس الطفل التطور التاريخي للحرف، وبهذا تزداد الأنشطة ثراءً، ويكون تفهم الطفل لهذه الحرف أكثر عمقاً، ويكتسب قيم الحياة الاجتماعية والإنسانية. أما العمليات الأساسية فلا يتعلمونها إلا إذا كانت هناك حاجة إليها.

2- تجربة مدرسة **مريام** التجريبية بجامعة **ميسوري**: 1904

- نظم المنهج حول أربعة أقسام من الأنشطة:
- الملاحظة: حيث يقوم الأطفال باستكشاف ودراسة مظاهر الطبيعة المرتبطة بحياتهم اليومية، في محاولة للتكيف مع بيئتهم الطبيعية والثقافية.
 - اللعب: وهو ليس مجرد وسيلة للترويح، بل هو مظهر هام من مظاهر حياة الطفل. وشملت الألعاب: ألعاب تنافسية، وألعاب بدنية، وألعاب فنية، وتتضمن اللعب بالأشياء الطبيعية، وهي أقرب إلى الأنشطة العلمية.

* انظر (Smith, 1957, 267-269) ، (Tanner, 1980, 302) .

- النشاط القصصي: ويشمل قراءة قصص، وسرد حكايات، وتأليف قصص مستوحاة من صور ورسوم. ويعتبر النشاط القصصي نشاطاً ترويحياً، ويشمل قصص الخيال، والرحلات، والمغامرات.

-الأشغال اليدوية: وتشمل صنع أشياء للزينة، والديكور، وأشياء مفيدة. ويتعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب عندما يعبرون عن حاجتهم إليها.

3- تجربة مدرسة كولنجر التجريبية بمقاطعة مكدونالد: 1917

نظم المنهج حول مشروعات:

- مشروعات اللعب: الجماعي، الدرامي، تنظيم حفلات، وألعاب.
- مشروعات الرحلات: وذلك لدراسة مشكلات البيئة والأنشطة البشرية.
- مشروعات النشاط القصصي: ويشمل سرد القصة من خلال الأغنية، أو التسجيل.
- مشروعات عملية: مثل تربية الدواجن، إعداد حفل، زراعة، صنع خرائط مجسمة.

4- تجارب عربية:

طبق منهج النشاط في مصر في مدرسة ذكور، حيث اختاروا نشاط صيد السمك، وقد استلزم هذا النشاط صناعة السنارة (أداة الصيد)، والسنارة في حينه كان تصنع من نبات البوص وخيط وشنارة الطعم. وهذا اقتضى التعلم عن نبات البوص، فكان درساً في الأحياء، وكان لابد من القياس لتحديد قياسات البوصة والخيط، فكان درساً في الرياضيات (درس القياس)، ولما كان النشاط صيد السمك، اذن لابد من درس عن الأسماك (درس أحياء). كذلك طلب منهم كتابة موضوعاً تعبيرياً عن صيد السمك، فكان درس اللغة العربية (درس تعبير)، وكذلك طلب منهم رسم لوحية فنية عن نشاط صيد السمك (درس تربية فنية). وهكذا تتكامل المعرفة حول نشاط واحد.

وفي دولة الإمارات العربية طبق المنهج في مدرسة إناث، حيث اختارت الطالبات نشاط تربية الدواجن، فكان لابد من التعلم عن طير الدجاج، من حيث تركيبه

الفسولوجي، وغذائه، وتكاثره (درس أحياء)، واقتصادياته من حيث قيمة المشروع الإنتاجية (إدارة)، وأنواع الأطعمة التي يمكن صنعها من الدجاج (اقتصاد منزلي)، وهكذا.

نشاط (1):

من خلال استعراض التجارب السابقة، عدد مميزات منهج النشاط.

خصائص منهج النشاط:

في ضوء العرض السابق لبعض التجارب الأجنبية والعربية لتنظيم منهج النشاط، فإنه يمكن الوقوف على خصائص المنهج من حيث مميزاته وعيوبه، وفيما يلي ذكر ذلك:

حاول بعض التربويين، ومنهم روبرت زيس، حصر بعض خصائص منهج النشاط، وفيما يلي هذه الخصائص مميزة إلى مجموعتين، الأولى تمثل المميزات، والأخرى تمثل العيوب (عميرة، 1991، 188-194)، (Smith, 1957, 410)، (Zais, 1976, 409-410):

مميزات منهج النشاط:

1. يمثل اهتمامات وحاجات المتعلمين كما يعبرون عنها، وبالتالي تتوفر فيه الدافعية الذاتية، كما أن التعلم فيه ذو معنى حقيقي، لأنه يعالج أنشطة ومشكلات حقيقية.
2. يسهم في اكتساب مهارات حل المشكلات؛ ذلك لأنه يعتمد أسلوب حل المشكلات.
3. يقوم المعلم بدور المرشد والموجه في اكتشاف اهتمامات طلابه، ومساعدتهم على اختيار أكثرها دلالة وأهمية.
4. يستجيب للفروق الفردية، وذلك لتنوع أنشطته وخبراته.
5. تخطيط الأهداف والأنشطة والمواد التعليمية والتقويم يكون تعاونياً ومشتركاً بين المعلم وتلاميذه؛ مما أعطى مزيداً من فرص التفاعل بينهم.

6. المعرفة هنا اكتسبت قيمة وظيفية، حيث يدرك المتعلمون حاجاتهم لبعض المعارف التي تحل لهم مشكلات تواجههم خلال تنفيذ النشاط، ويدركون تطبيقاتها في الحياة، فالمعرفة ليست غاية في ذاتها، بل وسيلة لحل المشكلات.

نشاط (2):

اقترح بعض نماذج الأنشطة التي يمكن استخدامها، وفق رؤية منهج النشاط، في مدارسنا.

أوجه النقد لمنهج النشاط:

1. قد يؤدي إلى إغفال الكثير من المعارف الضرورية للحياة، خاصة تلك التي تتطلب استمرارية ومعالجة نظامية، ذلك لأن التلاميذ يتركون لاختيار ما يريدون من الأنشطة التي قد لا تكون ذات قيمة معرفية كبيرة.
2. ليس فعّالاً في نقل وتعليم التراث الثقافي للأمة، فهو يتجاهل أهدافاً اجتماعية لعملية التربية ذات أهمية.
3. يفتقر إلى تنظيم أفقي محدد، فالأنشطة ليس لها نمط محدد، إلا أنه مع وجود مشروعات متمركزة حول محاور محددة قد يصبح ذلك ممكناً.
4. يفتقر إلى الاستمرارية والتتابع، ذلك لأن اهتمامات المتعلمين متقلبة متغيرة، وللتغلب على ذلك، بذلت جهود في اتجاهين:
 - تنظيم الخبرات تبعاً للتتابع الطبيعي للنمو العقلي.
 - تنظيم الخبرات تبعاً لمراكز الاهتمام لدى المجموعات العمرية المختلفة.
5. المفهوم الخاطئ لمعنى الحرية بكونها تعني تحرراً من سيطرة المعلم وضغط المادة، وقد انتقد جون ديوي عام 1929م هذا الفهم الخاطئ، وقال أن الطفل الذي يحرم من توجيه معلمه لن يحصل على خبرة تثري خبراته، بل على العكس من هذا فإنه سوف يعاني من الحرمان.

6. أدى سوء تطبيقه إلى اعتبار نشاط التلميذ غاية في ذاته، بدلاً من أن يكون وسيلة لتحقيق نمو الطفل عن طريق الخبرة النشطة.
7. هناك صعوبات في تطبيقه، فهو يحتاج معلماً على درجة عالية من الكفاءة وسعة الثقافة، ويتطلب مواداً تعليمية، ومصادر للتعليم قد لا تكون متوفرة، وإن توفرت قد لا تناسبه.

منهج المشروعات: Project Curriculum

يعتبر منهج المشروعات تطبيقاً مباشراً لمنهج النشاط، وينظم في صورة سلسلة من المشروعات بهدف التعلم عن طريق الممارسة الفعلية في ظروف واقعية. ويهدف أيضاً هذا المنهج إلى تحسين نوعية الحياة، وتنمية اتجاهات سليمة نحو التغيير من خلال التجريب. وقد اشتهر في جامعاتنا فيما يعرف بمشروع التخرج، حيث يطلب من الطلبة التقدم لمشروع تخرج في مجاله، بحيث تقوم مجموعة من الطلبة باختيار مشروع معين، وبعد قبول المشروع تبدأ المجموعة وبصورة تعاونية بالتخطيط للمشروع، ثم تنفيذه، ثم عرضه، بعد كتابة تقريره البحثي.

فمثلاً، يطلب من طلبة كلية الهندسة مشروع تخرج، يتعلق بتصميم مشروع هندسي لبناء معين لمؤسسة، أو مدينة، أو مركز ثقافي أو تكنولوجي، أو غير ذلك من إبداعات الطلبة. وبذلك فإن المشروع لا بد أن يعالج مشكلة حقيقية في المجتمع، لذلك من فوائده أنه يساهم في التنمية المجتمعية. وكذا الحال بالنسبة لطلبة كلية الزراعة، حيث يكون مشروع تخرجهم يتعلق ببحوث زراعية لدراسة أثر أنواع معينة من الأسمدة، مثلاً، أو دراسة أنواع الري على نمو الأشجار والثمار، وفي ذلك فائدة تعود على المزارعين، وفي ذلك تنمية مجتمعية. وهكذا في مختلف التخصصات الجامعية، في الحاسوب والتكنولوجيا، والإدارة، والصيدلة، والتربية، إلخ.

تعريف المشروع:

عند جون ديوي:

يعرفه جون ديوي بأنه نشاط ذكي يتيح للطفل فرص التوصل إلى حلول لمشكلاته، واختبار هذه الحلول، وهذا النشاط يتطلب ممارسة التفكير بالإضافة إلى الحركة. ويقترح جون ديوي الطريقة العلمية في حل المشكلات أو ما أسماه "دورة التفكير في حل المشكلات"، وتتكون من خمس خطوات، لا يلزم أن تكون متتابعة، وإنما هي خصائص أو متطلبات التفكير التأملي، وهذه الخطوات هي (Tanner, 1980, 303):

- 1- تحديد المشكلة.

- 2- ملاحظة ظروف المشكلة " تحديد العوامل المؤثرة فيها ".

- 3- صياغة فروض حل المشكلة.

- 4- التمعن في قيمة كل فرض.

- 5- اختبار هذه الفروض للتأكد فيما إذا كانت تؤدي إلى الحل.

المشروع عند كلباتريك:

يعرف وليم هيرد كلباتريك المشروع بأنه نشاط هادف مخلص من جانب المتعلم لحل مشكلة، يتم في بيئة اجتماعية. فالنشاط حتى يعتبر مشروعاً، من وجهة نظر كلباتريك، يجب أن يندفع المتعلم ذاتياً للعمل فيه، وأن يشعر بالبهجة والمتعة وهو يقوم بالعمل.

خطوات بناء المشروع:

يرى كلباتريك أن خطوات القيام بالمشروع تتم على النحو التالي:

الخطوة الأولى: اقتراح المشروع: ويكون اقتراح المشروع بمبادرة ومشاركة الطلبة، يقول كلباتريك: إذا أردت أن تعلم الطفل كيف يفكر، وكيف يخطط لنفسه، فاتركه يضع هذه

الخطط بنفسه (Tanner, 1980, 305). لكن يبقى دور المعلم هنا هو توجيه اهتماماتهم نحو الأنشطة الأكثر دلالة. وهنا لابد أن يتوفر في المشروع المعايير التالية:

معايير اختيار المشروع:

- 1- أن يتفق المشروع مع ميول التلاميذ واهتماماتهم، واحتياجاتهم.
- 2- أن يكون غنياً بالخبرات المباشرة.
- 3- أن يكون المشروع واقعياً، بحيث يناسب الظروف والإمكانات التي تساعد على نجاحه.

4- أن تتنوع المشروعات، بحيث تتناسب مع التنوع في الميول، والاحتياجات.

الخطوة الثانية: التخطيط للمشروع: التخطيط لمشروع هنا تعاوني، وبمشاركة جميع الطلبة وبإشراف المعلم، حيث يتم تحديد أهداف المشروع، وتحديد نوعية الخبرات المتوقع تعلمها من المشاركة في المشروع، والوسائل والمعدات اللازمة، وتحديد أساليب تقويم التعلم، وتحديد خط سير تنفيذ المشروع، ووضع خطة العمل، وتشمل توزيع المهام على جميع المشاركين في المشروع. وجميع ذلك يكون تعاونياً وتشاركياً.

الخطوة الثالثة: تنفيذ المشروع: يتم هنا تنفيذ المشروع وفق الخطة الموضوعية من قبل الطلبة المشاركين.

الخطوة الرابعة: تقويم المشروع (الحكم على إنجاز المشروع): وهنا يتم تقويم الطلبة لتعلمهم، وتقويم أهدافهم التي وضعوها، وتقويم خطة العمل.

تنظيم اليوم الدراسي في منهج المشروع:

اليوم الدراسي في منهج النشاط أو منهج المشروع، يختلف عن اليوم الدراسي التقليدي، فليس فيه أوقات محددة لدراسة مواد بعينها، بل اليوم مفتوح لتعلم الخبرات التي يتضمنها النشاط، أو المشروع الذي يقترحه الطلبة. ففي بداية اليوم يلتقي المعلم بالمجموعة التي يشرف عليها، ويدعوها للتفكير بنوع النشاط أو المشروع الذي يرغبون

في تنفيذه هذا اليوم، ويسجل مجموعة مقترحة من الأنشطة. هنا يتطلب الأمر من المعلم تدخلاً ذكياً لتوجيه التلاميذ لاختيار نوع النشاط الذي يعتبر أكثر دلالة، أو أنه يتيح لكل مجموعة منهم تقوم بالنشاط الذي تندفع إليه. وحين يختار الطلبة بأنفسهم، وبتوجيه من معلمهم النشاط أو المشروع الذي يرغبون في تنفيذه، تبدأ بعد ذلك مرحلة التخطيط التعاوني للمشروع أو النشاط، ثم مرحلة التنفيذ، ثم مرحلة تقويم المشروع.

وينقسم اليوم الدراسي في منهج المشروع أو النشاط إلى ثلاثة أقسام رئيسة، هي:

1- فترة المشروع: وهي تكون طويلة نسبياً حتى تسمح للتلاميذ بالنشاط، وما يتطلبه من تفكير وتخطيط وتعاون وحركة، كما تسمح بالقيام بزيارات ورحلات وجولات في البيئة، ودعوة الأخصائيين للتحدث إليهم مما لا تستطيع الحصص القصيرة المألوفة أن تقي باحتياجاته.

2- فترة التدريب على المهارات: يحتاج التلاميذ في حياتهم إلى بعض المهارات التي ينبغي أن تعمل المدرسة على تزويدهم بها، مثل القراءة والكتابة والحساب. قد يتطلب تدريب التلاميذ على هذه المهارات عناية أكثر مما يتيح المشروع الذي لا يمسها في كثير من الأحيان إلى عرضاً، أو التي قد يكون التدريب عليها أثناء تنفيذ المشروع مؤدياً إلى انصراف التلاميذ عن متابعته متابعة تؤدي إلى اتصاله وإتمامه في الوقت المناسب.

3- فترة الدراسات الخاصة: مثل اللغات الأجنبية، والفنون، وغيرها، التي يحسن أن يحدد لها أوقات خاصة، بدلاً من تركها للظروف والصدفة، ومجيئها عرضاً أثناء تنفيذ المشروعات.

مدى إمكانية تطبيق منهج المشروعات في مدارسنا:

يبدو من الصعب تطبيق منهج المشروعات بنفس الصيغة المطروحة في الأدب التربوي في ظل النظام التعليمي الحالي بقيوده الموجودة، ولكننا نستطيع أن

نستفيد من فكرته وبشكل عملي. فبإمكان إدارة المدرسة أن تنظم الفكرة على النحو التالي:

في بداية العام أو الفصل الدراسي تجتمع الإدارة بالمعلمين، ويتم تشكيل لجان لمختلف المباحث والزوايا التي يمكن من خلالها تطبيق فكرة المشروع، مثل: لجنة الرياضيات، لجنة التكنولوجيا، لجنة العلوم، لجنة الفنون، إلى غير ذلك من اللجان، ثم توضح الفكرة أما الطلبة، ليتاح لهم الانضمام لأي لجنة يرغبون فيها، لتقوم كل لجنة بالاجتماع أسبوعياً خلال حصتين، تفرغان من الجدول، لينفذوا فيها خطوات تطبيق المشروع خلال الفصل الدراسي.

ومن الأفكار المطروحة للمشروع: مشروع صناعة الصابون، ومشروع صناعة أجهزة الإنذار المبكر، ومشروع حديقة المدرسة، ومشروع مدرستي نظيفة، ومشروع إنتاج جدارية فنية لقضية اللاجئين الفلسطينيين مثلاً، أو جدارية تجسد حياة المخيمات، أو تجسد حدث التهجير القسري للفلسطينيين، أو غير ذلك من المشروعات. ويمكن أن تمثل إبداعات الطلبة أفكاراً رائعة للمشروعات.

نشاط (3):

اقترح مزيداً من صيغ تطبيق منهج المشروعات في مدارسنا.

ملخص الفصل الثامن

يشمل منهج النشاط (منهج المشروعات) أنشطة وخبرات تتوافق مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم؛ وبالتالي تتوفر فيه الدافعية الذاتية، كما أن التعلم فيه ذو معنى حقيقي. كما يساهم في اكتساب مهارات حل المشكلات، ويستجيب للفروق الفردية، كذلك يقوم هذا المنهج على التخطيط التعاوني والتشاركية بين المعلم وتلاميذه. وقد اكتسبت المعرفة فيه قيمة وظيفية، فهي ليست غاية في ذاتها، بل وسيلة لحل المشكلات.

ويؤخذ على هذا المنهج إغفاله لكثير من المعارف الضرورية للحياة، وهو ليس فعّالاً في نقل التراث الثقافي، ويفتقر إلى تنظيم أفقي محدد، والاستمرارية والتتابع. كذلك وجدت صعوبات في تطبيقه، فهو يحتاج معلماً على درجة عالية من الكفاءة وسعة الثقافة، ويتطلب مواداً تعليميةً وتجهيزات وإمكانيات.

ويعتبر منهج المشروعات تطبيقاً مباشراً لمنهج النشاط، حيث ينظم في صورة سلسلة من المشروعات بهدف التعلم عن طريق الممارسة الفعلية في ظروف واقعية. ويعرف جون ديوي المشرع بأنه نشاط ذكي يتيح للطفل فرص التوصل إلى حلول لمشكلاته، واختبار هذه الحلول. ويعرفه وليم هيرد كلباتريك بأنه نشاط هادف مخلص من جانب المتعلم لحل مشكلة، يتم في بيئة اجتماعية.

ويرى كلباتريك أربع خطوات للقيام بالمشروع هي: أولاً: اقتراح المشروع، ويكون المشروع بمبادرة ومشاركة الطلبة، بحيث يتفق مع ميولهم واهتماماتهم، واحتياجاتهم، وغنياً بالخبرات المباشرة، وواقعياً، ومتنوَعاً. ثانياً: التخطيط للمشروع، حيث يكون ذلك تعاونياً تشاركياً، وبإشراف المعلم، فيتم تحديد أهداف المشروع، وخبراته، والوسائل والمعدات اللازمة، وأساليب تقويم التعلم، وخطة العمل. ثالثاً: تنفيذ المشروع، حيث يتم تنفيذ المشروع وفق الخطة الموضوعية. رابعاً: تقويم المشروع (الحكم على إنجاز المشروع)، حيث يتم تقويم الطلبة لتعلمهم، وتقويم أهدافهم التي وضعوها، وتقويم خطة العمل.

وينقسم اليوم الدراسي في منهج النشاط (المشروعات) إلى ثلاثة أقسام رئيسية، هي: فترة المشروع: وفيها يتم تطبيق خطوات المشروع. وفترة التدريب على المهارات، حيث يتدرب الطلبة على بعض المهارات اللازمة للمشروع، وفترة الدراسات الخاصة، حيث يتوزع الطلبة عليها وفق ميولهم.

أسئلة الفصل الثامن للتقويم الذاتي

- اختر الإجابة الصحيحة:
 - 1- من سمات منهج النشاط أنه:
 - أ- يعتمد طرماً وأنشطة تعليمية متنوعة.
 - ب- يركز على المعرفة المنظمة.
 - ج- أداة فعالة لنقل وتنظيم التراث.
 - د- يُغفل دور المتعلم.
 - 2- من مميزات منهج النشاط:
 - أ- يعالج المعرفة بصورة منظمة.
 - ب- يركز على العمليات الأساسية.
 - ج- اهتمامه بأسلوب الإلقاء.
 - د- التعلم عن طريقه ذو معنى حقيقي.
 - 3- من أوجه النقد لطريقة المشروع في منهج النشاط أنه:
 - أ- يهمل مهارات وقيم حياتية هامة.
 - ب- يركز على المشكلات المجتمعية.
 - ج- يفشل في تنمية التفكير.
 - د- يفتقر إلى التتابع والاستمرارية.
 - 4- المعرفة في منهج النشاط، تمثل:
 - أ- مصدراً أساسياً للمنهج.
 - ب- وسيلة لحل المشكلات.
 - ج- غاية في ذاتها.
 - د- معلومات يحفظها التلاميذ.
 - 5- لحل مشكلة افتقار منهج النشاط للتتابع والاستمرارية، بذلت جهود في اتجاهين، أحدهما:
 - أ- تنظيم الخبرات تبعاً للتركيب المعرفية.
 - ب- التركيز على المعرفة.
 - ج- تحديد مراكز الاهتمام المشتركة لدى الطلبة.
 - د- إعداد الأنشطة مسبقاً.
 - أذكر أربعة من مميزات منهج النشاط.
 - أذكر خطوات منهج المشروعات.
 - اقترح كيف يمكن الاستفادة من منهج المشروعات في واقع مدارسنا اليوم.

الفصل التاسع

المنهج المحوري

The Core Curriculum

محتويات الفصل:

يتناول هذا الفصل المنهج المحوري، من حيث: مفهومه، مميزاته، عيوبه، طريقة التعلم فيه، وتقديم مثال تطبيقي للمنهج المحوري.

أهداف الدرس:

عزيزي القارئ، بعد دراستك لهذا الدرس عليك أن تكون قادرًا على أن:

- 1- تعرّف المنهج المحوري.
- 2- تبين فكرة البرنامجين العام والخاص في المنهج المحوري.
- 3- توضح خطوات التعلم في المنهج المحوري.
- 4- تذكر أربعة مميزات وأربعة عيوب للمنهج المحوري.
- 5- تعتقد بأهمية الاستفادة من المنهج المحوري في تطوير مناهجنا المدرسية.

مراجع إضافية:

- 4- سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (2001). *تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها*. ط1. دار الشروق. عمان- الأردن.
- 5- لبيب، رشدي، ومينا، فايز مراد. (1993). *المنهج منظومة لمحتوى التعليم*. ط2. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة - مصر.

<https://www.youtube.com/watch?v=2Hjmgnaag60>

مقدمة

برزت الحاجة إلى هذا المنهج لمواجهة التجزئة في المعرفة المنهجية التي كان منهج المواد الدراسية المنفصلة يعاني منها، فكانت إحدى اتجاهات التفكير في معالجة ذلك هو أن يتمركز المنهج حول محاور معينة تكون هي المركز الذي تتمحور حوله المعرفة المنهجية. هذا بالإضافة إلى بروز أهمية التركيز على القيم الاجتماعية، وتنمية المسؤولية الاجتماعية، فظهرت محاور تتعلق بمعالجة قضايا ومشكلات ذات طبيعة اجتماعية، يتمحور حولها المنهج، فظهر المنهج المحوري. وقد ظهر هذا المنهج بموازاة منهج النشاط الذي ازدهر مع التقدم في أفكار التربية التقدمية، غير أنه جاء من أجل التغلب على الاهتمام الزائد بالمعرفة، والتركيز المبالغ فيه على المتعلم، وفي نفس الوقت لا يغفل واقع الحياة التي يعيشها الطلاب خارج المدرسة (سعادة وإبراهيم، 2001، 250)، فالمنهج المحوري يأخذ في الاعتبار المعرفة، والمتعلم، والمجتمع، حيث يعالج قضايا ومشكلات اجتماعية تهم الطلاب معالجة معرفية، وفق استراتيجية حل المشكلات.

مفهوم المنهج المحوري:

يعرف كاسويل Caswell المنهج المحوري بأنه "سلسلة من الخبرات التعليمية، التي تم التخطيط لها بدقة، بحيث تقوم على أساس من المشكلات الاجتماعية والشخصية المهمة، وتشمل على أوجه متعددة للتعلم، وتعد عامة وهامة لكل الشباب في المجتمع الذي يعيشون فيه. ويعرفه بيرس Pierce المحور بأنه "مجموعة من الأنشطة المرتبطة بالحياة والتي تعد ضرورية لأفراد المجتمع، باعتبارهم أعضاء لهم قيمة في ذلك المجتمع (سعادة وإبراهيم، 2001، 252).

إذن يمكن القول بأن المنهج المحوري هو عبارة عن تنظيم للخبرات بطريقة تكاملية، متمحوراً حول مشكلات ذات أهمية شخصية واجتماعية، يتعلق جانب منها بالخبرات المشتركة التي يحتاجها المتعلمون، أو التي تعتبر ضرورية لجميع التلاميذ، ولازمة لهم للتكيف مع المجتمع، وفهم مؤسساته، وتعلم قيمه واتجاهاته، ويتعلق الجانب الآخر بتنمية الخبرات الخاصة لمقابلة الفروق الفردية في الميول والقدرات والاحتياجات. وتبنى الخبرات في المنهج المحوري على أساس المشكلات العامة للشباب، والسلوك الذي يتطلبه المجتمع الديمقراطي، وذلك باستخدام أسلوب حل المشكلات.

جاءت تسمية هذا التنظيم بالمنهج المحوري من فكرة المحور التي يقوم عليها فنجد أن التربويين الذين دعوا إلى هذا التنظيم تصورا أن الخبرات التي يتضمنها المنهج التعليمي يمكن تقسيمها إلى قسمين كبيرين، باعتبار وظيفتها:

الأول: خاص بالخبرات التعليمية المشتركة أو التي تعتبر ضرورية لجميع التلاميذ، ولازمة لهم للتكيف مع المجتمع، وفهم مؤسساته، ومنظماته، وتعلم قيمه واتجاهاته.

الثاني: الخبرات الخاصة التي تختلف حاجة التلاميذ إليها نظراً لاختلاف قدراتهم، وميولهم المهنية والحرفية، ويعتبر أصحاب المنهج المحوري القسمين متكاملين.

تخطيط مجالات الدراسة في المنهج المحوري:

يتبع التربويون وسائل متعددة لتحديد مجالات الدراسة في المنهج المحوري، وفقاً لحاجات المتعلمين منها:

1. طريقة الاستفتاء أو قائمة المشكلات:
2. من أشهر قوائم المشكلات تلك التي وضعها موني Mooney، وطبقها على تلاميذ المرحلة الثانوية في أمريكا للوقوف على مشكلاتهم الحقيقية. احتوت القائمة على 330 مشكلة تمثل أحد عشر مجالا هي: الصحة و النمو الجسمي - الأمور المالية - الأحوال المعيشية - التوظيف - النشاط الاجتماعي والترفيهي - العلاقات بين الجنسين

- العلاقات الاجتماعية النفسية - العلاقات الشخصية النفسية - الأخلاق و الدين - البيت و الأسرة - المستقبل المهني والتعليمي - التكيف للعمل التعليمي - المنهج و طرق التدريس . طلب من التلميذ أن يضع خطأً تحت المشكلة التي تضايقه، ثم يعيد النظر بعد ذلك في المشكلات التي وضع تحتها خطأً، ويختار منها ما يضايقه بدرجة أكبر من غيرها، ويضع دائرة حول رقمها.

3. طريقة المقابلة، ويقوم الباحث فيها بمقابلة عدد كبير من التلاميذ، ويهيئ لهم الجو المناسب لتحدث عن مشكلاتهم، وإتاحة جو من الألفة بينه وبينهم.

4. طريقة دراسة الحالة، وفيها يقوم الباحث بملاحظة سلوك التلاميذ ملاحظة علمية دقيقة، حيث يتم جمع البيانات والمعلومات الخاصة بذلك، ويتم تحليلها، ثم تنظم حاجات التلاميذ تحت أقسام مناسبة.

5. استطلاع رأي المختصين ومن لهم علاقة مباشرة مع الشباب.

معايير اختيار مجال الدراسة المقترح:

1. أن يتضمن طائفة من المشكلات الحقيقية الهامة في حياة الشباب، مثال هذه المشكلات: مشكلة تلوث البيئة، مشكلة البطالة، مشكلة التفكك الأسري، مشكلة التصحر، إلخ.

2. أن تتخطى دراسته الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية.

3. أن يكون مناسباً لمستوى نضج التلاميذ.

4. أن يتيح المجال أمام التلاميذ لاكتساب خبرات جديدة أوسع من خبراتهم المحددة في حياتهم اليومية.

5. أن يساهم في اكتساب بعض أنماط التفكير، وعادات العمل، والحساسية الاجتماعية، والابتكار، أكثر مما تفعل المواد الدراسية المعروفة (ليبب ومينا، 1993، 164).

نظام توزيع مجالات الدراسة:

هناك نظامان أساسيان يمكن اتباعهما في توزيع مجالات الدراسة على الصفوف الدراسية:

الأول: تحدد المجالات الدراسية التي ينبغي أن تدرس في كل صف من صفوف المدرسة، ويحدد تسلسلها.

الثاني: يتم اقتراح قائمة من المجالات أو المشكلات التي تصلح للدراسة في أكثر من صف، ويترك للتلاميذ والمعلم في كل صف حرية اختيار الوحدات التي تناسبهم، وتحديد تسلسلها.

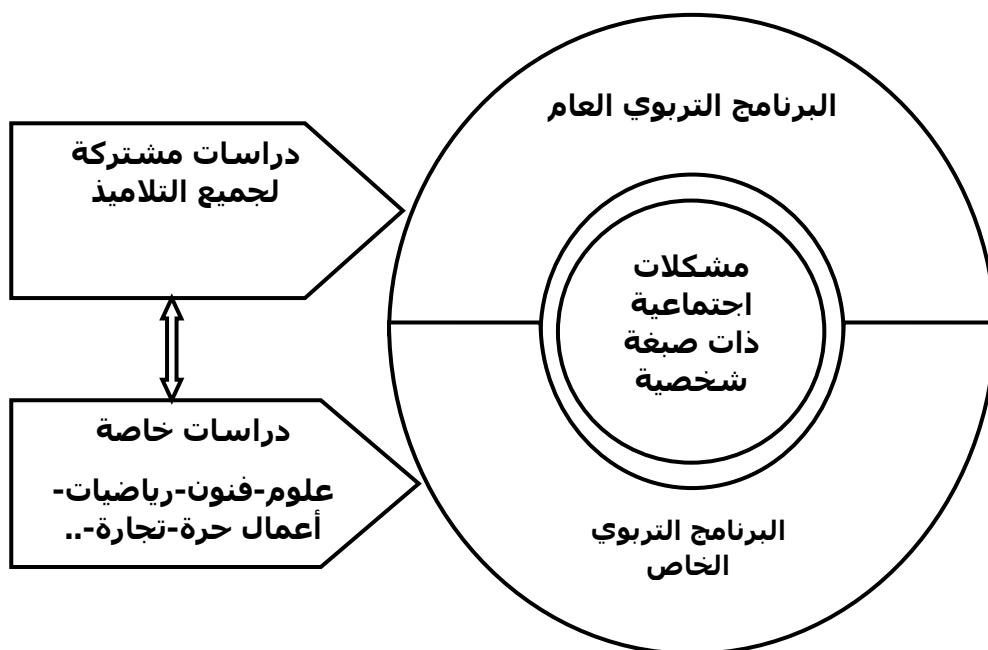
تنظيم اليوم الدراسي:

يقسم اليوم الدراسي إلى قسمين:

القسم الأول: يخصص لما يعرف بالبرنامج التربوي العام أو البرنامج المحوري، ويشغل من ثلث اليوم الدراسي إلى نصفه، ويطلب من جميع التلاميذ متابعته، وذلك بهدف اكتساب المفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسية التي يحتاج إليها كل مواطن. ويتكون الهيكل الأساسي لهذا البرنامج من عدد كبير من المجالات الدراسية التي تتيح للتلاميذ دراسة مشكلاتهم المشتركة، وإشباع حاجاتهم العامة. وفي أثناء الدراسة يقوم المعلم وتلاميذه ببناء وحدات تعليمية، ويقصد بها مجموع النشاط التعليمي الذي يتصل بإحدى حاجات التلاميذ أو مشكلاتهم. وقد تستغرق دراسة الوحدة شهرين أو أكثر، ويقوم بتدريسها معلم واحد في معظم الأحوال، ويمكنه الاستعانة بمعلمين آخرين.

القسم الثاني: يخصص لما يعرف بالبرنامج التربوي الخاص، ويتألف من عدد كبير نسبياً من الدراسات التي تعد التلميذ للتخصص، مثل العلوم، الآداب، اللغات، الرياضيات، الفنون الجميلة والتطبيقية. ويختار التلميذ من بين هذه الدراسات عدداً

معيناً تحدده المدرسة، وينم هذا الاختيار بمساعدة أحد المعلمين الذي يسمى الرائد أو الموجه، في ضوء حاجات التلميذ واستعداداته وميوله.



شكل (11) يوضح جزأي البرنامج

خطوات التعلم في المنهج المحوري:

تمر دراسة الموضوعات أو المشكلات في ظل المنهج المحوري في عدة خطوات، هي (سعادة وإبراهيم، 2001، 258):

أولاً: اختيار الموضوع أو المشكلة:

يتم اختيار الموضوع أو المشكلة في ضوء عدة معايير:

1. أن يكون الموضوع أو المشكلة مفيداً لجميع الطلبة في حياتهم.
2. أن يكون ممتعاً للطلبة.
3. أن يساهم في مساعدة الطلاب على فهم العالم من حولهم.
4. أن تتوفر المواد التعليمية المناسبة للموضوع.
5. ألا يكون الموضوع قد تمت دراسته من قبل.

ثانياً: مواجهة المشكلة ودراستها:

بعد اختيار الموضوع أو المشكلة، يتم قضاء يوم في سماع الأسئلة حول الموضوع أو المشكلة، من خلال دراسة المشكلة العامة، والمشكلات الفرعية لها، ثم يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة في ضوء ميولهم بالنسبة لدراسة المشكلات المتفرعة عن المشكلة الرئيسية.

ثالثاً: التخطيط لكيفية الحصول على المعلومات المرتبطة بالمشكلة:

يتم قضاء يوم أو يومين في التخطيط لكيفية الحصول على المعلومات، واتخاذ القرارات الخاصة بتحديد مجالات العمل لمختلف الطلاب، كما يتم بعد ذلك وضع الخطط في صورتها النهائية، وبعد ذلك يتم قضاء فترات في مكتبة الفصل، ومكتبة المدرسة لجمع معلومات تفيد دراسة المشكلة، والقيام بزيارات ميدانية، ومخاطبات، ومقابلات مع متخصصين للحصول على معلومات إضافية.

رابعاً: وضع خطط لعرض المعلومات وتنفيذها:

وضع خطط لعرض المعلومات، من خلال مناقشة جماعية، أو عمل ملخصات، ومناظرات، وعندما تنتهي كل المجموعات من عرض ما لديها من معلومات، يتحول الانتباه إلى المشكلة الأساسية لمناقشتها.

خامساً: التقويم:

بعد أن تنتهي المجموعات من عرض ومناقشة تقاريرهم حول المشكلة ككل، يتم الحكم على تلك العملية في ضوء المعلومات الجديدة. ويأخذ التقويم جانبين: التقويم الفردي، والتقويم الجماعي، حيث تقدم المجموعات الصغيرة أسئلة بهدف تقويم عملها، وأسئلة أخرى يوجهها للمساعدة في تقدير فعالية التخطيط الجماعي لصفه. وفي نهاية عملية التقويم يواجه طلاب الصف بسؤال مؤداه: وماذا بعد؟

دور المعلم في المنهج المحوري:

- يقوم المعلم في المنهج المحوري بعدة أدوار، مثل (سعادة، وإبراهيم، 2001، 264):
1. المعلم كمشارك: يتمثل دور المعلم هنا بمشاركة الطلبة أعمالهم، والابتعاد عن الدكتاتورية.
 2. المعلم كمستشار، أو صديق: حيث يقضي مع الطلاب وقتاً طويلاً، يتيح له الفرصة للتعرف عليهم عن قرب، ومعرفة الوسط الاجتماعي المحيط بهم، وبالتالي تتوفر له فرص للتفاعل والتوجيه.
 3. المعلم كخبير: فالمعلم في المنهج المحوري صاحب خبرة عميقة وشاملة، حيث يمكنه معرفة المصادر المتاحة، وكيفية الاستفادة منها، ولديه فهم لمبادئ التخطيط المشترك، ومعرفة بآليات التقويم الفردي والجماعي.

مميزات المنهج المحوري * :

1. يراعي اهتمامات وحاجات المتعلمين، فهو قائم على استخدام مشكلات فعلية وواقعية متصلة ببيئة المتعلم، ومتوافقة مع اهتماماته.
2. يساعد المتعلمين على تعلم مهارات اجتماعية هامة، وضرورية لمطالب المجتمع، مثل التعاون، والتخطيط، والعمل الجماعي، واحترام الرأي الآخر.
3. يراعي الفروق الفردية، ذلك أن كل تلميذ يتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلاً مختلفاً.
4. يدفع التلاميذ إلى مزيد من التعلم، بسبب واقعية الخبرات وارتباطها بالحياة.
5. يحقق التكامل بين حياة الأسرة، وحياة المدرسة، وحياة المجتمع، وهذا بدوره يجعل الموقف التعليمي متصلاً بالحياة.
6. يشبع روح العمل في الفريق والتعاون بين المعلمين، ويقوي الصلة بينهم، مما يجعل الإدارة التعليمية أكثر ديمقراطية ومرونة.
7. يساعد التلاميذ على إدراك وحدة المعرفة الإنسانية، والصلة بين فروعها عن طريق معرفة وظيفتها وفائدتها في الحياة العملية.
8. يسمح بتنوع مصادر التعلم، فالأمر لا يقتصر على الأنشطة الفصلية، لكن طول فترة الدراسة تسمح بأنشطة أخرى، مثل الذهاب إلى المكتبة، أو المشاركة في رحلات لمؤسسات مجتمعية، أو غير ذلك من الأنشطة التي يرى التلاميذ وظيفتها وصلتها بالمجتمع.
9. تخصيص فترة زمنية طويلة نسبياً تتراوح بين ثلث اليوم التعليمي ونصفه يقضيها المعلم مع طلابه، ساعدت المعلم في فهم طلابه فهماً جيداً، وأعطته فرصة أفضل

* انظر (سعادة، وإبراهيم، 2001، 273).

للمساعدات الفردية والتوجيه الدراسي والإرشاد النفسي، وأعطت الطالب فرصة أكبر لمواصلة العمل الذي يشتغل به، والعمل المشترك.

10. يعتبر التوجيه الفردي والجماعي جزءاً متكاملًا مع البرنامج المحوري.

النقد الموجه إلى المنهج المحوري:

- 1- يحتاج إلى درجة عالية من التخطيط والتنسيق بين المعلمين.
- 2- صعوبة إعداد الجدول التعليمي نظراً لطول الفترة الزمنية المستخدمة في الدراسة المحورية.
- 3- على الرغم من أن المنهج المحوري يحاول إزالة الحواجز بين المواد، ويحقق التكامل بينها، لكنه يخفق في تحقيق التكامل بين المحاور التي تنظم الخبرات حولها.
- 4- هناك صعوبات عديدة واجهت تطبيق المنهج المحوري، منها (سعادة، وإبراهيم، 2001، 277):
 - ضعف الإمكانيات المادية والبشرية، وعدم توفر جهاز فني من المشرفين التربويين.
 - حاجته إلى معلم معد إعداداً خاصاً، وعلى درجة عالية من الكفاءة الفنية.
 - عدم ملائمة المنهج المحوري لما تتطلبه الجامعات من مستلزمات ومتطلبات سابقة.
 - عدم تقبل قطاعات واسعة من أولياء الأمور لفكرته.
 - حاجته إلى تعاون مستمر، وحماسة، وتضحية، قد لا تتوفر في المعنيين.
 - إن سرعة التغير في الحياة يجعل التنبؤ بشكل الحياة المستقبلية أمراً صعباً، لذلك فإن المنهج المحوري، من هذه الناحية، يصعب عليه أن يعد الأفراد لحياة المستقبل.

- رغم تنوع الخبرات فيه، إلا أنه لا يزال منهجاً معرفياً في محتواه، ولا يزال تعليمياً لفظياً في أغلب جوانبه.
- إن عدم وجود دراسات دقيقة ومضبوطة لتحديد حاجات الشباب ومشكلاتهم، يجعل من الصعب اختيار خبرات تناسب مستوى التلاميذ ومشكلاتهم الحقيقية.

مثال تطبيقي للمنهج المحوري:

أولاً: اختيار الموضوع أو المشكلة:

المشكلة: مشكلة التلوث البيئي.

أهمية المشكلة: مهمة لجميع المتعلمين، سواء القاطنين في المدينة، أو الريف، أو القرية، أو المخيم، فالكل يعاني من مشكلة التلوث البيئي، فمنهم من يعاني من التلوث الصوتي، ومنهم من يعاني من التلوث المائي، ومنهم من يعاني من التلوث الهوائي، الخ.

ثانياً: مواجهة المشكلة ودراستها: (فهم أبعاد المشكلة)

يبدأ المعلم من خلال حوار جماعي مع الفصل ككل، بتحديد أبعاد المشكلة، حيث يشترك المتعلمون بتحديد جوانب المشكلة، سواء البعد الفيزيقي، أو البعد الكيميائي، أو البعد الاجتماعي والانفعالي، إلخ.

ثالثاً: التخطيط لكيفية الحصول على المعلومات المرتبطة بالمشكلة: (تقسيم المجموعات وتوزيع الأدوار)

يتوزع المتعلمون إلى مجموعات، حيث تتولى كل مجموعة معالجة بعد من أبعاد المشكلة. حيث تجتمع كل مجموعة، ويوزعون بينهم الأدوار، فأحدهم يتولى إدارة الحوار وتنسيق الحوارات، وواحد يتولى مهمة المقرر الذي يكتب كل ما توصل إليه المجموعة، ويعد التقرير النهائي للمجموعة، ويشترك في مجموعة المقررين لكتابة

التقرير النهائي للمجموعات. ثم تحدد المجموعة ادوار كل فرد في جمع المعلومات والبيانات. فأحدهم يتولى مهمة الاتصال بمختص في البيئة، ليحصل منه على بعض الإجابات عن بعض التساؤلات. وآخر يتولى جمع البيانات والمعلومات من خلال الانترنت. وثالث يتوجه للمكتبة المركزية في المدينة لجمع مزيد من المعلومات. ورابع يتوجه لإحدى لوزارة الصحة والبيئة والحكم المحلي لدراسة جانب آخر من المشكلة. وهكذا يتم توزيع الأدوار، لينطلق الجميع في مهماتهم، ويتفقوا على موعد للقاء ومناقشة ما تم جمعه.

رابعاً: وضع خطط لعرض المعلومات وتنفيذها:

تلتقي جميع المجموعات، حيث يعرض مقرر المجموعة ما توصلت له مجموعته من معلومات وبيانات، ويتم مناقشتهم من المجموعات الأخرى للتأكد من موثوقية المصادر ومنطقيتها. وبعد أن تنتهي جميع المجموعات من عرض ما لديها، يجتمع المقررون ليعدوا التقرير النهائي، الذي يشكل المجال الدراسي المتمركز حول مشكلة التلوث البيئي.

خامساً: التقويم:

في هذه المرحلة يقوم المتعلمون بتقييم أعمالهم وتحركاتهم ونشاطاتهم وتعلمهم، على المستوى الفردي والجماعي، باستخدام أدوات تقويم يتقنون عليها، فيشمل التقويم تعلم كل متعلم، وتقويم عمل المجموعات، وفعالية التخطيط، والتنفيذ.

ملخص الفصل التاسع

المنهج المحوري عبارة عن تنظيم للخبرات بطريقة تكاملية حول مشكلات ذات أهمية شخصية واجتماعية، يتعلق جانب منها بالخبرات المشتركة التي يحتاجها المتعلمون (البرنامج العام)، ويتعلق الجانب الآخر بتنمية الخبرات الخاصة (البرنامج الخاص). ويتمحور حول كل مشكلة مجالاً دراسياً، حيث يتكون المنهج من مجموعة مجالات دراسية، يشترط فيها: أن تتضمن طائفة من المشكلات الحقيقية الهامة في حياة الشباب، وأن تتخطى دراستها الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية، وأن تكون مناسبة لمستوى نضج التلاميذ، وأن تتيح المجال لاكتساب خبرات جديدة أوسع، وأن تسهم في اكتساب بعض أنماط التفكير، وعادات العمل.

ويقسم اليوم الدراسي إلى قسمين: القسم الأول: يخصص للبرنامج التربوي العام أو البرنامج المحوري، ويتكون من المجالات الدراسية. والقسم الثاني: يخصص لما يعرف بالبرنامج التربوي الخاص، ويتألف من عدد كبير نسبياً من الدراسات التي تعد التلميذ للتخصص، مثل العلوم، الآداب، اللغات، الرياضيات، الفنون الجميلة والتطبيقية.

ويسير التعلم في المنهج المحوري وفق خطوات هي: 1-اختيار الموضوع أو المشكلة، بحيث يكون مفيداً لجميع الطلبة في حياتهم، وممتعاً، وجديداً، ويسهم في مساعدتهم على فهم العالم من حولهم، وتتوفر له الإمكانيات. 2-مواجهة المشكلة ودراستها، حيث يتم قضاء يوم في سماع الأسئلة حول الموضوع أو المشكلة، ثم يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة في ضوء ميولهم بالنسبة لدراسة المشكلات المتفرعة عن المشكلة الرئيسية. 3-التخطيط لكيفية الحصول على المعلومات المرتبطة بالمشكلة، ويتم قضاء يوم أو يومين في ذلك، لاتخاذ القرارات الخاصة بتحديد مجالات العمل لمختلف الطلاب. 4-وضع خطط لعرض المعلومات وتنفيذها، من خلال مناقشة جماعية، أو عمل ملخصات، ومناظرات. 5- التقييم، ويأخذ التقييم جانبين: التقييم

الفردى، والتقوىم الجماعى، حىث تقدم المجموعات الصغىرة أسئلة بهدف تقوىم عملها، وأسئلة أخرى يوجهها للمساعدة فى تقدىر فعالية التخطيط الجماعى لصفه. وىقوم المعلم فى المنهج المحورى بعدة أدوار، هى: دور المشارك، والمستشار، والخبىر.

وىتمىز هذا المنهج بأنه ىراعى اهتمامات المتعلمىن، وىساعدهم على تعلم مهارات اجتماعىة هامة، وىراعى الفروق الفردىة، وىدفعهم إلى مزىد من التعلم، وىحقق التكامل بىن حىاة الأسرة، وحىاة المدرسة، وحىاة المجتمع، وىشبع روح العمل فى الفريق، وىساعد التلامىذ على إدراك وحدة المعرفة الإنسانىة، وىسمح بتنوع مصادر التعلم، وىساعد المعلم فى تقديم أفضل المساعدات الفردىة والتوجه الدراسى والإرشاد النفسى. وىؤخذ على هذا المنهج أنه ىحتاج إلى درجة عالىة من التخطيط والتنسىق بىن المعلمىن، وىصعب فىه إعداد الجدول العلمى، وىخفق فى تحقيق التكامل بىن المحاور التى تنظم الخبرات حولها، كذلك هناك صعوبات عدىة واجهت تطبىق المنهج المحورى، تمثلت فى ضعف الإمكانيات المادىة والبشرىة، وحاجته إلى معلم معد إعداداً خاصاً، وعدم ملائمة المنهج المحورى لما تتطلبه الجامعات، وعدم تقبل قطاعات واسعة من أولىاء الأمور لفكرته، وحاجته إلى تعاون مستمر، وحماسة، وتضحىة، قد لا تتوفر فى المعنىىن، كما انه ىصعب التنبؤ بشكل الحىاة المستقبلىة أمراً صعباً، ولا ىزال منهجاً معرفياً فى محتواه.

أسئلة الفصل التاسع للتقويم الذاتي

- اختر الإجابة الصحيحة:

1- "مجموعة الخبرات المنظمة بطريقة تكاملية حول مشكلات ذات أهمية شخصية واجتماعية" هذا تعريف لمنهج:

أ- الخبرة. ب- المجالات الواسعة.

ج- المواد المنفصلة. د- المحور.

2- يقوم المنهج المحوري على أساس تنظيم الخبرات متكاملة حول:

أ- قضايا فكرية معاصرة. ب- البنية الأساسية للمعرفة المنظمة.

ج- أنشطة المتعلمين. د- مشكلات مهمة شخصيا واجتماعيا.

3- يتم تخطيط البرنامج العام في المنهج المحوري على أساس:

أ- التباين في حاجات المتعلمين. ب- الفصل بين المواد الدراسية.

ج- الحاجات المشتركة للمتعلمين. د- المفاهيم الأساسية.

أجب عن الأسئلة التالية:

- وضح أدوار المعلم في منهج المحور.

- وضح مراحل التعلم في المنهج المحوري.

- أذكر أربعة مميزات وأربعة عيوب للمنهج المحوري.

- قدم رؤيتك لإمكانية تطبيق المنهج المحوري في مدارسنا.

الفصل العاشر

الإطار المرجعي للمناهج الوطنية الفلسطينية¹

مقدمة

تستند مناهج التعليم الفلسطينية إلى مرتكزات تمكنها من أداء وظيفتها الرئيسة، في تقديم نموذج للفرد الذي يمتلك المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم بصورة كفايات، تمكنه من مواكبة المستجدات العالمية في المجالات المختلفة بما ينسجم وعصر المعرفة، وتنمية استعداده وميوله نحو الإبداع والابتكار، والانخراط في النسيج الاجتماعي، وتعزيز الوحدة الوطنية والانفتاح على الثقافات الكونية، بعيداً عن العزلة والانغلاق، وغرس الاعتزاز بهويته الوطنية وثقافته العربية الإسلامية.

مرجعيات الإطار العام للمناهج الفلسطينية

تستند وثيقة تطوير المناهج الفلسطينية إلى ثلاث مرجعيات أساسية وهي:

1. وثيقة إعلان الاستقلال (الجزائر 1988).
2. القانون الأساسي المعدل للعام 2001م.
3. خطة المنهاج الوطني الأول التي صدرت في العام 1998م.

مبررات تطوير المناهج الفلسطينية:

إن ما حدث من تطورات متعددة في مجالات الحياة المختلفة، يجعل تطوير المناهج الوطنية ضرورة حتمية لتوجيه الأجيال القادمة، واستناداً إلى نتائج النقيوم السريع للمناهج المنفذة أوائل العام 2016، من رصد لرأي أصحاب المصلحة، وتقويم جودة محتوى الكتب المدرسية، ومسح للدراسات ذات العلاقة، يمكن تلخيص أهم مبررات تطوير المنهاج بما يلي:

¹ أنظر: اللجنة المصغرة لتطوير المناهج، (2016). وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية. المسودة النهائية. اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم. وزارة التربية والتعليم. فلسطين.

1. وجوب تحديث المناهج الحالية المعتمدة منذ العام 2000م:

وذلك للأسباب التالية:

- أ- تقادم المنهاج الحالي، إذ مضى على تأليفه ما يزيد عن خمسة عشر عاماً.
- ب- نتائج الاختبارات الوطنية والدولية، والتي بينت وجود تدن في مستويات تحصيل الطلبة.
- ج- الدراسة الميدانية، التي أشارت إلى ضعف المهارات الحياتية في المنهاج الفلسطيني وضحالة ربط مفاهيمه بالسياقات الحياتية وأنماط التفكير.
- د- كثرة عدد المباحث والكتب المقررة واكتظاظها بالمفاهيم.
- هـ- رأي المجتمع بفئاته المختلفة والمختصين بضرورة التطوير والإصلاح حسب ما أشارت له دراسة رصد الرضى لأصحاب المصلحة.

2. ضرورة مواكبة التطور المعرفي والمستجدات:

والمتمثلة فيما يلي:

- أ- تسارع التطور العلمي والانفجار المعرفي والتكنولوجي والاكتشافات المتلاحقة، ما يستدعي تغيير في اتجاهات الطلبة وميولهم واستعدادهم وقدراتهم وحاجاتهم.
- ب- تطور اتجاهات معاصرة في سياسات التعلم والتعليم، نتيجة التطورات التي حصلت في مجالات الحياة المختلفة والاتصالات بحيث أصبح العالم قرية صغيرة.
- ج- الاتجاهات الجديدة في دور المعلم، إذ لم يعد ناقلاً للمعرفة وإنما مخططاً وموجهاً ومدبراً لعملية التعلم، وظهور توجهات جديدة في إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء النظريات التربوية الحديثة.
- د- ظهور اتجاهات حديثة في تطوير المنهاج تأثرت بمستوى التقدم العلمي والتقني، ونتائج البحث العلمي والتجريب في التربية والتعليم، وظهور المنهج التقني، والمنهج الإلكتروني، والمنهج الإنساني، ومفهوم البنية المعرفية، وغير ذلك.

3. احتياجات الفرد والمجتمع المستقبلية:

ويتمثل ذلك فيما يلي:

- أ- حاجات المجتمع الفلسطيني إلى تلبية متطلبات التنمية المستدامة.
- ب- الحاجة إلى تخصصات علمية جديدة تعزز الاهتمام بالتعليم المهني والتقني، وفتح آفاق لمهن جديدة، ما يسهم في الحد من ظاهرة البطالة.
- ج- الحاجة الماسة لترسيخ منظومة قيمية ووطنية، تسهم في وحدة المجتمع الفلسطيني وتماسكه.

الأسس العامة للمناهج الوطنية الفلسطينية:

استناداً إلى خطة المنهاج الوطني الأول، ووثيقة إعلان الاستقلال، والقانون الأساسي، وما أقرته منظمة التحرير الفلسطينية من موثيق وطنية وأمية، فقد تم اعتماد الأسس الآتية للمنهاج الوطني:

أولاً: الأساس الفكري والوطني:

يعتمد هذا الأساس على كل ما ورد في وثيقة الاستقلال، والقانون الأساسي، وخاصة الفقرات والبنود المذكورة في بند (1.2)، والبنود الفرعية: (1،2)، وكذلك خطة المنهاج الوطني الأول المعتمدة من المجلس التشريعي.

ثانياً: الأساس النفسي:

ويعتمد هذا الأساس على ما يلي:

- أ- الطالب أساس العملية التعليمية التعلمية، ومحورها الرئيسي.
- ب- الاهتمام بجميع جوانب كينونة الطالب المعرفية والوجدانية والمهاراتية، في ضوء التوجهات التربوية الحديثة ومتطلبات العصر.
- ج- الاهتمام بتكوين الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرغوب فيها عند الطلبة في المراحل الدراسية الأولى: رياض الأطفال والمرحلة الأساسية الدنيا، والاهتمام بالمجالات العامة والتخصصية في المراحل الدراسية الأخرى.

د- الاهتمام بحرية اختيار الطلبة للتخصصات المختلفة وفق ميولهم ورغباتهم، ورعاية المواهب والطاقات الابداعية لديهم.

هـ- مراعاة العلاقة التفاعلية بين الطلبة والبيئة وانعكاس ذلك على نموهم العقلي والانفعالي.

و- الاهتمام بتنوع الخبرات التي تتسجم مع الطبيعة الإنسانية المتغيرة للطلبة، ما يتيح لهم التكيف والنمو وفقاً لظروفهم الخاصة، واحتياجاتهم الفردية.

ز- مراعاة العلاقة الارتباطية بين الخبرات السابقة للطلبة، ومستوى نضجهم واستعدادهم ورغباتهم وحاجاتهم وميولهم في بناء الخبرات الجديدة وتكوينها لديهم على شكل أنماط مفاهيمية.

ثالثاً: الأساس الاجتماعي:

ويعتمد هذا الأساس على ما يلي:

- أ- التمسك بمنظومة قيمية تعزز الوحدة الوطنية للشعب الفلسطيني.
- ب- بث روح المواطنة والحس المدني والنهج الديمقراطي.
- ج- المشاركة الفاعلة في بناء الحضارة الإنسانية والمساهمة في تطويرها.
- د- تقدير إنسانية الإنسان وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين.
- هـ- تعزيز التعاون مع شعوب العالم، من أجل توطيد روح السلام والأمن والتفاهم والرفاه والعدالة والحرية والكرامة والمساواة الإنسانية.
- و- تجذير حرية التعبير عن الـأري والقبول بالتعددية مصلحة وطنية عليا.
- ز- تحقيق المساواة بين أبناء الشعب الفلسطيني بحقوقهم في التعليم، وعدم التمييز بينهم بسبب الانتماء السياسي أو الديني أو الجنس أو غير ذلك.
- ح- تحقيق المساواة بين الجنسين ومنح فرص متكافئة في جميع مناحي الحياة.
- ط- إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع بصورة فعالة تلبي رغباتهم وتطلعاتهم.

ي- دعم وتشجيع الابتكار والإبداع في المجتمع وتأسيس ثقافة التميز، للنهوض بكافة جوانب الحياة.

ك- احترام المبادئ الإنسانية التي تقدر الإنسان، وتعزز مكانة العقل، وتحض على العلم والعمل والأخلاق والمثل العليا.

رابعاً: الأساس المعرفي:

ويعتمد هذا الأساس على ما يلي:²

- أ- الانتقال من التعليم إلى التعلم، ومن إتقان المحتوى إلى التعلم العميق، ومن التمكن المعرفي إلى امتلاكه وإنتاجه وانتقاده.
- ب- اتباع طرائق التعليم والتعلم الحديثة لبناء القدرات والمهارات والمعارف بعيداً عن الاستظهار والتلقين.
- ج- تبني النظرية التربوية الحديثة (المعرفية، البنائية الاجتماعية) كأساس لتنظيم التعليم وتفسير التعلم دون إغفال النظريات التربوية الأخرى.
- د- اعتماد منهجية البنية المعرفية العلمية وعملياتها وطرائقها ونواتجها وارتباطها بالسياقات الحياتية، ما يعكس وظيفية المعرفة لتحقيق التنمية الشاملة للطالب.
- هـ- الانفتاح على عالمية المعرفة، والاستفادة مما توصل إليه العالم من معارف واكتشافات وإبداعات واختراعات علمية في المجالات الخلفية.
- و- تشجيع استكشاف المعرفة من خلال البحث العلمي التطبيقي الجاد.
- ز- توظيف التكنولوجيا والاتصالات ومصادر المعرفة الأخرى في عملية التعليم والتعلم.

² يرى المؤلف أن البنود (أ، ب، ج، ح) ذات صلة بالبعد التربوي أكثر من ارتباطها بالبعد المعرفي، ويرى أن تضاف للأساس النفسي بعد تعديله ليصبح الأساس النفسي والتربوي.

- ح- تعزيز مواهب الطلبة والاهتمام بحاجات الفئات المتميزة ودعم مسيرة الابتكار والتميز والإبداع في النظام التربوي بأكمله.
- ط- تنمية التفكير العلمي الذي ينتهج النقد الإيجابي البناء، والقائم على الحجة والبرهان والتفكير والتأمل.

معايير تطوير المنهاج الوطني الفلسطيني:

يراعي المنهاج الوطني المطور المعايير العالمية التالية بما يتناسب مع الخصوصية الفلسطينية:

أولاً: الشمولية:

شمول المنهاج لجميع المحاور المعرفية الرئيسة لكل مبحث، بحيث تراعي حاجات الطلبة وخصائصهم بما ينسجم وتقريد التعليم وعادات العقل.

ثانياً: التكاملية:

معالجة المعرفة بشكل متكامل، بالربط بين الأجزاء والكلية بشكل منظم بعيداً عن التكرار. والتعامل مع شخصية الطالب بشكل متكامل من خلال ربط الجوانب الإنسانية بالجوانب الطبيعية والتقنية.

ثالثاً: التفاعل مع المجتمع:

ينسجم المنهاج مع معتقدات المجتمع وقيمه، ويلبي حاجات المجتمع الفلسطيني للتححر والأزدهار والتقدم وتحقيق الرفاهية والتنمية المستدامة، ويأخذ بالاعتبار ضرورة تلبية التعليم لحاجات سوق العمل، وتوفير البدائل والخيارات.

رابعاً: التأمل:

يوفر المنهاج الفرصة الكافية لمناقشة المعرفة وإثارة التساؤلات حولها والحوار وإبداء الرأي بكل حرية، وتعزيز دور الطلبة في التفكير فيما وراء المعرفة.

خامساً: المرونة:

يوفر المنهاج الفرصة للطلبة لاختيار المسارات الدراسية (الأكاديمية والمهنية) ونوع التخصص والانتقال من فرع إلى آخر.

سادساً: الطالب غاية التربية ونتائجها:

يتطلع المنهاج إلى تعزيز دور الطالب كي يصبح نشطاً، خلاقاً ومبدعاً، مشاركاً ومتفاعلاً، ناقداً ومفكراً، واجتماعياً منتمياً، باعتباره أساس العملية التعليمية العلمية.

سابعاً: التكنولوجيا والاتصال في عملية التعلم:

يراعي المنهاج توظيف التكنولوجيا داخل غرفة الصف وخارجها، وتوفير محتوى تعليمي تعليمي رقمي مساند، يسهم في تعزيز التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة، وتكوين مجتمعات التعلم النشط.

ثامناً: التقويم:

يعتمد المنهاج على نظام تقويم تربوي حديث يتسم بالاستمرارية والشمولية، ويعتمد مبدأ التقويم من أجل التطوير، وينتقل من الكشف عن تحصيل الطلبة المعرفي إلى الأدائي، ويستخدم أنماطاً مختلفة كالتقويم البديل (الحقيقي) بأدواته كافة.

تاسعاً: الجودة:

يركز المنهاج على نتائج التعلم المختلفة انطلاقاً من أهداف واضحة تلبي حاجات المجتمع، وتعتمد على الكيف مقابل الكم، وتستند إلى معرفة تتسم بالدقة العلمية، وترتبط بسياقات حياتية، وتتناسب وخصائص الطلبة وسماتهم النمائية.

عاشراً: العدالة:

يؤسس المنهاج لتوفير تعليم نوعي للطلبة كافة بغض النظر عن الجنس أو اللون أو مكان السكن أو الدين وغيرها، وبما يتناسب مع قدراتهم وميولهم وسماتهم.

حادي عشر: المساواة والكرامة الإنسانية:

يراعي المنهاج الكرامة الإنسانية لكافة فئات المجتمع، على قاعدة المساواة في الحقوق والواجبات، والتركيز على الدور الريادي للمرأة.

غايات التربية والتعليم:

- استناداً إلى الأسس العامة للمنهاج فقد اشتقت الغايات الآتية للتربية والتعليم:
1. إعداد مواطن معتر بدينه وقيمه ولغته ومنتم لوطنه، يساهم بفعالية في بناء وطنه وتطويره، ويحرص على وحدته الوطنية.
 2. إكساب الفرد مهارات الحياة المختلفة، مثل: الاتصال والتواصل الفعال ومهارات التفكير المختلفة وخاصة المنطقي والنقدي والإبداعي، وحل المشكلات. واستخدام التكنولوجيا الحديثة بما يساهم في بناء مجتمع تكنولوجي قائم على الاقتصاد المعرفي.
 3. الانفتاح على الثقافات الإنسانية المختلفة والتفاعل معها بإيجابية، والمشاركة في بناء الحضارة الإنسانية وتقدمها.
 4. تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي واحترام وتقدير المهن المرتبطة به.
 5. تعميق العلاقة المكانية بين الأرض والإنسان، واستدامة التواصل الزمني بين الأجيال.
 6. إعداد الإنسان المتفاعل إيجابياً مع مجتمعه، والقادر على التكيف مع متطلبات عصر المعرفة.
 7. إكساب الفرد الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات العلمية واستخدامها في تفسير الظواهر الكونية، وتسخيرها لخدمة الإنسان وحل المشكلات الحياتية.
 8. تعزيز العلاقة التعاقدية بين الفرد والدولة وفق مرجعية قانونية تركز على الحقوق والواجبات وتعتمد أسس الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان.
 9. تأهيل الإنسان القادر على الإسهام في عملية التحرر الوطني والتنمية الاجتماعية بما يحقق رفاهية الأسرة والمجتمع.

10 اكتساب مهارات التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، واستخدام مصادر المعرفة بمختلف أشكالها.

11 تنمية اتجاهات الطلبة في المحافظة على البيئة ونظافتها وإمكانياتها وثرواتها.

12 تنمية كفايات الطلبة ومواهبهم في المجالات المختلفة وتوفير البيئة الحاضنة لمواهبهم.

13 تطوير ذائقة الطلبة للعمل والإنتاج الفني بكافة أشكاله والتعبير عن ميولهم الفنية من خلال إنتاج أعمال إيجابية في مستوى قدراتهم وإمكانياتهم.

مراحل التعليم وأهدافها:

1. **مرحلة رياض الاطفال:** مرحلة ما قبل المدرسة وتمتد من عمر ثلاث سنوات وسبع شهور إلى سن القبول في المدرسة، وتهدف هذه المرحلة الى توفير بيئة تسهم في تنمية شخصية الطفل (الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية)، وتهيئته للالتحاق بالمرحلة الأساسية. بما توفره له من فرص كافية لتنمية قدراته إلى الحد الأمثل عن طريق اللعب والقيام ببعض الأنشطة مثل الرسومات البسيطة والقيام بالنزهات وسرد القصص والحوارات والأناشيد والأغاني بما يتناسب وعمره وبيئته.

مرحلة التعليم الأساسي: تبدأ هذه المرحلة من الصف الأول حتى نهاية الصف التاسع، وتقسم الى قسمين:

أ. المرحلة الأساسية الدنيا للمصفوف (1-4) (مرحلة التأسيس):

يعد التعليم في هذه المرحلة قاعدة أساسية للتعليم والبناء والتنمية لضمان التنشئة الشاملة المتوازنة عقلياً وانفعالياً وجسدياً، وتمكين الأطفال من إتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية والحساب وتوظيفها في الحياة اليومية، وتعزيز القيم الوطنية والفكرية لديهم، وتعميق الحس البيئي عندهم، ورعاية صحة الطفل البدنية.

وتهدف هذه المرحلة إلى:

1. صقل شخصية الطالب عقلياً وجسدياً وعاطفياً وخلقياً وقيماً.

2. تعزيز الوعي الديني والوطني للطلبة فكرياً وسلوكياً.
3. تجذير القيم الإنسانية العليا وتعزيز التسامح الديني والقيم الوجدانية.
4. إكساب الطلبة للمهارات الرئيسية للتواصل اللغوي من: قراءة وكتابة ومحادثة واستماع، باللغة الأم.
5. تنمية بعض مهارات الحياة المتعلقة بالاتصال والتواصل الاجتماعي وتدريب الطالب على التعامل مع التكنولوجيا وتوظيفها في حياته.
6. تنمية المهارات البدنية والسلوك الصحي والممارسات اليومية الصحيحة.
6. إكساب الطالب مهارات اللغة الإنجليزية (كلغة أجنبية) بشكل لا يؤثر على اللغة الأم.
7. تنمية التذوق الجمالي والفني لدى الطلبة وتعريضهم إلى الفنون والموسيقى بأنواعها.
8. اكتساب الطلبة للحقائق والمفاهيم الأساسية في الرياضيات، وبناء المهارات الرياضية لديهم، (واتقانهم للعمليات الحسابية الأربع: جمع، طرح، ضرب، قسمة) وتدريب الطالب على توظيفها في حياته.
9. ممارسة الطلبة لعمليات العلم وأنماط التفكير المختلفة، من خلال اكتشاف البيئة من حولهم، والتعامل معها بإيجابية.
10. اكتشاف مواهب الطلبة وتنميتها وحثهم على التفكير المتشعب.
- ب-المرحلة الأساسية العليا (التمكين): (وتشمل هذه المرحلة الصفوف (5-9)، وتهدف إلى تمكين الطلبة من المعارف والعلوم المختلفة، إذ تتجلى أهدافها في:
 1. غرس قيم المواطنة والهوية والاعتزاز بالوطن والقومية لدى الطلبة.
 2. تعزيز الوعي الديني وبث قيم احترام الديانات.
 3. تمكين الطلبة من أساسيات اللغة العربية والرياضيات والعلوم الأخرى.

4. تعزيز الطلبة من المهارات الرئيسة في المعلوماتية بما يسهم في تنمية مهاراتهم في البحث والاستقصاء والتواصل مع العالم المحيط ومجتمعات المعرفة.
 5. تطوير الوعي البيئي لدى الطلبة وتأسيس ممارسات إيجابية تحترم البيئة وتحافظ عليها.
 6. تعزيز توجهات الطلبة نحو التعلم المهني والتقني وتعرضهم للقيمة المضافة التي يوفرها هذا القطاع في المجتمع.
 7. تمكين الطلبة من ممارسة المهارات الحياتية مثل الاتصال والتواصل الفعال والتعبير عن الذات وحل المشكلات وتنمية التفكير بأنواعه المختلفة في حياتهم اليومية.
 8. تجذير قيم الحرية والمساواة والعدالة وتقدير الذات واحترام وجهات النظر وآراء الآخرين.
 9. تمكين الطلبة من استخدام اللغة العربية وقواعدها، وتنمية كفاياتهم في فهم المقروء وتذوق جماليات اللغة.
 10. تنمية مهارات الطلبة في استخدام اللغة الانجليزية قراءة وكتابة واستماعاً ومحادثة.
 11. إكساب الطلبة مهارات استخدام التكنولوجيا، وتوظيفها في الحصول على المعرفة.
 12. تنمية قدرات التفكير الرياضي المنطقي (التعميم والاستدلال ووضع الفرضيات).
- ج- مرحلة التعليم الثانوي (الامتلاك):** وتشمل هذه المرحلة على الصفوف (10-12) بمساراتها المختلفة: الأكاديمية والمهنية والتقنية، حيث يلتحق الطلبة بتلك المسارات وفق قدراتهم وميولهم وحسب القوانين والأنظمة المنظمة لذلك؛ إذ يتم تقديم خبرات ثقافية وعلمية ومهنية متخصصة، تلبي حاجات المجتمع الواقعية أو المأمولة، بمستوى يساعد الطلبة على مواصلة تعليمهم العالي أو التحاقهم بسوق العمل وغاية تلك المرحلة

مساعدة الطلبة على الانطلاق للحياة العملية والجامعية باعتبارها جسراً بين التعليم الأساسي ومؤسسات التعليم العالي المختلفة وسوق العمل.

وتتمثل أهداف التعليم الثانوي في:

1. إكساب الطلبة المعارف والمهارات التي تؤهلهم لمواصلة تحصيلهم العلمي في الجامعات أو الانخراط في سوق العمل.
2. مواكبة التطور التكنولوجي وتطبيق المعرفة التكنولوجية علمياً واستخدام المهارات التكنولوجية في شتى مناحي الحياة اليومية.
3. ترسيخ الوعي والانتماء الوطني والديني لدى الطلبة وتوظيف كفاياتهم ومعارفهم في خدمة المجتمع وتلبية حاجات الدولة الحالية والمستقبلية.
4. تمكين الطلبة من امتلاك المعارف الأساسية في الموضوعات المختلفة: ديانات، اللغة الأم والأجنبية، الرياضيات، العلوم الطبيعية، الدراسات الإنسانية، الفنون.
5. تكوين الوعي الإيجابي لدى الطلبة حول حقوقهم وواجباتهم ومسؤولياتهم المجتمعية والوطنية واحترام القانون وتعزيز المساواة والنزاهة والشفافية.
6. ترسيخ مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وتنمية وعي الطلبة حول دور المرأة وحقوقها.
7. تعزيز قدرات الطلبة واستعداداتهم المختلفة في تنمية التفكير العلمي الإبداعي والناقد وتنمية روح البحث والتجريب والاستقصاء والتعلم الذاتي مدى الحياة.
8. تمكين طلبة المسارات المختلفة من امتلاك الكفايات والمعارف اللازمة للانطلاق في معترك الحياة العملية والنجاح في استمرار التطور الذاتي.
9. تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم واكتشاف ذاتهم وتقدير إنسانية الإنسان واحترام الآخر وكرامة الآخرين وحرياتهم.
10. ربط التعلم بالحياة، والمعرفة النظرية بالتطبيق من خلال تمكين الطلبة من التجريب العملي من خلال المواقف الحقيقية أو بيئات التعلم الافتراضية.

11. إدراك الحقائق والوقائع المتعلقة بتاريخ فلسطين والإرث الحضاري والثقافي للشعب الفلسطيني.

12. إتقان الطلبة للغة الإنجليزية كلغة أجنبية وتنمية قدرتهم على الاتصال والتواصل من خلالها.

13. تعميق وعي الطلبة في القضايا البيئية المحلية والعالمية.

المباحث الدراسية حسب الصف والمرحلة وأوزانها:

اتسمت المناهج الدراسية السابقة باكتظاظ الكتب الدراسية بالمفاهيم، بالإضافة إلى كثرة المباحث ومنها المتشابهة والمكررة، وكذلك عدم ملائمة عدد الحصص لحجم المحتوى المقرر، عليه تم دمج بعض المباحث وتقليص عددها وإعادة التوزيع حسب الأوزان الآتية:

1. عدد الحصص للمقررات الدراسية للمرحلة الأساسية الدنيا (مرحلة التأسيس 1-4):

المبحث الصف	تربية دينية	لغة عربية	لغة انجليزية	رياضيات	علوم وحياة	التربية الوطنية والحياتية	عدد الحصص	عدد الكتب المقررة
الأول الأساسي	3	10	3	6	-	6 (دليل)	28	4
الثاني الأساسي	3	10	3	6	-	6 (دليل)	28	4
						التنشئة الوطنية والاجتماعية		
الثالث الأساسي	3	9	3	6	3	4	28	6
الرابع الأساسي	3	9	3	6	3	4	28	6

2. عدد الحصص للمقررات الدراسية للمرحلة الأساسية العليا (مرحلة التمكن 5-9):

المبحث / الصف	تربية دينية	لغة عربية	لغة إنجليزية	رياضيات	العلوم والحياة	الاجتماعيات	التربية التكنولوجية	التربية التكنولوجية والمهنية	تربية بدنية	فنون وحرف	عدد الحصص	عدد الكتب المقررة
الخامس الأساسي	3	7	4	5	4	4	2	-	2 دليل	2 دليل	33	7
السادس الأساسي	3	7	4	5	4	4	2	-	2 دليل	2 دليل	33	7
السابع الأساسي	3	7	4	5	5	4	-	4	1 دليل	1 دليل	34	7
الثامن الأساسي	3	7	5	5	5	4	-	4	1 دليل	1 دليل	34	7
التاسع الأساسي	3	6	5	5	5	4	-	4	1 دليل	1 دليل	34	7

3. عدد الحصص للمقررات الدراسية للصف العاشر-أكاديمي ومهني (مرحلة الامتلاك):

تربية دينية	لغة عربية	لغة إنجليزية	رياضيات	فيزياء	كيمياء	أحياء	تاريخ فلسطين وجغرافيتها	التربية التكنولوجية	تخصص مهني تدريب عملي	تربية بدنية	فنون	عدد الحصص
3	5	5	5	3	2	2	5	2	-	1	1	34
							تاريخ فلسطين وجغرافيتها					
3	3	3	3	3	3	3	3	2	6	6	1	34

4. الصفوف الحادي عشر والثاني عشر (الفرع العلمي):

المبحث	تربية دينية	لغة عربية	لغة انجليزية	رياضيات	فيزياء	كيمياء	أحياء	التربية التكنولوجية	تربية بدنية	فنون	عدد الحصص
الحادي عشر علمي	3	5	5	6	4	4	4	2	1	1	35
الثاني عشر علمي	3	5	5	6	4	4	4	2	1	---	34

5. الصفوف الحادي عشر والثاني عشر (فرع العلوم الإنسانية):

المبحث	تربية دينية	لغة عربية	لغة انجليزية	رياضيات	ثقافة علمية	تاريخ	التربية التكنولوجية	جغرافيا	تربية بدنية	فنون	عدد الحصص
الحادي عشر ادبي	3	6	6	3	2	5	2	5	1	1	34
الثاني عشر ادبي	3	6	6	3	2	5	2	5	1	---	33

6. الصفوف الحادي عشر والثاني عشر (فرع ريادة وأعمال):

المبحث / الصف	تربية دينية	لغة عربية	لغة إنجليزية	رياضيات	التربية التكنولوجية	محاسبة وإدارة واقتصاد	مشاريع صغيرة	تربية بدنية	فنون	عدد الحصص
الحادي عشر أعمال	3	5	5	4	2	4	5	4	1	34
الثاني عشر أعمال	3	5	5	4	2	4	5	4	--	33

7. الصفوف الحادي عشر والثاني عشر (الفرع التكنولوجي):

المبحث / الصف	تربية دينية	لغة عربية	لغة إنجليزية	رياضيات	برمجة وأتمتة	الكترنيات رقمية	اتصالات	ثقافة علمية	تربية بدنية	فنون	عدد الحصص
الحادي عشر تكنولوجي	3	4	5	5	4	4	4	3	1	1	34
الثاني عشر تكنولوجي	3	4	5	5	4	4	4	3	1	-	33

8. الصفوف الحادي عشر والثاني عشر (الفرع الشرعي):

المبحث / الصف	لغة انجليزية	لغة عربية	رياضيات	تاريخ	التربية التكنولوجية	ثقافة علمية	القرآن الكريم	الحديث الشريف	الفقه الاسلامي	العقيدة الاسلامية	أساليب الدعوة	تربية بدنية	عدد الحصص
الحادي عشر شرعي	3	5	3	3	2	2	4	3	3	3	2	1	34
الثاني عشر شرعي	3	5	3	3	2	2	4	3	3	3	--	1	32

9. الصفوف الحادي عشر والثاني عشر (الفروع المهنية - صناعي):

المبحث / الصف	التربية الاسلاميه	اللغة العربية	اللغة الانجليزية	الرياضيات	الفيزياء	تكنولوجيا المعلومات	ريادة اعمال	علم الصناعة	الرسم الصناعي	التدريب العملي	التربية الرياضية	عدد الحصص
الحادي عشر الصناعي	3	3	3	4	4	2	3	4	3	14	1	44
الثاني عشر الصناعي	3	3	3	4	4	2	-	4	4	16	-	43

10. الصفوف الحادي عشر والثاني عشر (الفروع المهنية -زراعي):

المبحث	الصف	تربية دينية	لغة عربية	لغة انجليزية	علوم عامة كيمياء واحياء زراعي	علوم زراعية انتاج نباتي	علوم زراعية انتاج حيواني	ريادة واعمال	التربية التكنولوجية	تربية بدنية	التدريب العملي	عدد الحصص
الحادي عشر الزراعي	3	3	3	3	5	4	4	2	2	1	12	39
الثاني عشر الزراعي	3	3	3	3	5	4	4	2	2	-	12	38

11. الصفوف الحادي عشر والثاني عشر (الفروع المهنية -فندقي):

المبحث	الصف	تربية دينية	لغة عربية	لغة انجليزية	رياضيات	تدبير واستقبال	انتاج وخدمات	ريادة واعمال	التربية التكنولوجية	سياحة	تربية بدنية	التدريب العملي	عدد الحصص
الحادي عشر الزراعي	3	3	3	4	3	3	3	3	2	1	1	16	42
الثاني عشر الزراعي	3	3	3	3	4	4	4	-	2	-	-	16	41

أسس التقويم الصفي

يعد التقويم التربوي مكوناً رئيساً في أبعاد المنظومة التربوية المتكاملة جميعها باعتباره مدخلاً مهماً للتطوير من جهة، ولأهميته في تحديد درجة ما يتحقق من الأهداف التي يتوقع أن تنعكس إيجابياً على المتعلم والعملية التعليمية – التعلمية برمتها من جهة أخرى.

معايير التقويم:

- أ- أن تتم عمليات التقويم بدلالة الأهداف المحددة.
- ب- أن تكون عملية التقويم مستمرة وملازمة لجميع مراحل التعليم والتعلم طوال العام.
- ج- أن يكون التقويم شاملاً لجميع نواتج التعلم المتعلقة بالجوانب العقلية والوجدانية والمهاراتية.
- د- أن يكون التقويم وسيلة لتحقيق التحسن في عملية التعليم والتعلم وجزءاً منها، وليس غاية بحد ذاته كما لا يقتصر على تحديد نجاح الطلبة وانتقالهم ضمن المراحل التعليمية.
- هـ- أن يراعي في التقويم الاقتصاد في الوقت والجهد والكلفة، والتميز بين الأداءات المختلفة للطلبة.
- و- أن يكون التقويم مخططاً يراعي الزمان والمكان الملائمين لتنفيذه.

في ضوء التوجهات نحو تطوير المناهج، وإحداث تحول في الممارسات التقليدية في التقويم التربوي يتم مراعاة الآتي:

1. اعتماد التقويم في المرحلة الأساسية الدنيا على التطور في أداء الطلبة اليومي بعيداً عن الاختبارات التقليدية (القلم والورقة)، وتعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف في وقت مبكر، مع ضمان عدم الرسوب في هذه المرحلة.
2. أن يكون التقويم في المرحلة الأساسية العليا والثانوية وفق تعليمات محددة مع ضرورة أن تراعي أنواع التقويم؛ التمهيدي (القبلي)، البنائي المرحلي (التكويني)، الختامي التراكمي، والتتبعي لمعالجة المشكلات التي قد تظهر بعد التقويم النهائي.
3. يواكب التقويم للتطورات العلمية والعالمية من حيث اعتماد أسلوب التقويم الواقعي (البديل/الحقيقي) الذي يعتمد على استراتيجيات وأدوات يمكن تلخيصها بالآتي:

أولاً: أنشطة تقويم كتابية تتمثل في:

أوراق العمل:

أداة تعليمية تعليمية مناسبة يستخدمها المعلم مع طلبته للتأكد من درجة امتلاكهم للمعارف والمهارات المقصودة، وتعزيز تعلمهم بصورة فردية أو جماعية. وقد تأخذ الأدوار التشخيصية، العلاجية، التعليمية، التقويمية، الإثرائية. ويمكن أن تأخذ أشكالاً متعددة كالخريطة المعرفية، الرسومات البيانية، الصور،....

اختبارات الورقة والقلم:

أداة قياس لعينة من سلوك الطالب ونتائج التعلم في مجالات محددة، ترتبط بالمنهاج المدرسي، تعد وفق مواصفات معيارية بغرض تحديد درجة امتلاكه للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة بمحتوى تعليمي (يستثنى من هذه الأداة طلبة المرحلة الأساسية الدنيا).

التأملات الكتابية:

إتاحة المجال أمام الطالب للتعبير عما يدور بداخله كتابيا تجاه قضايا تثار في المدرسة أو في غرفة الصف أو في البيئة التي يعيشها الطالب ... ويتم مشاركة نواتج هذه التأملات مع الآخرين.

الواجبات البيتية:

مهام كتابية يكلف الطلبة بتنفيذها خارج الغرفة الصفية تتسجم مع طبيعة المبحث والمرحلة العمرية؛ وتهدف إلى تحقيق أهداف محددة ذات صلة بالحصّة الصفية أو الوحدة الدراسية، كما تعمل على إبقاء الطالب وولي الأمر على اتصال مع السياق المدرسي.

ثانيا: تقويم الأداء:

التقويم الذي يوضح به الطالب ما تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، وقد يأخذ صورة المناقشة والعرض (مسرحية، عرض محوسب)، والرسم والتصميم ولعب الأدوار والدراما.

ثالثا: ملف إنجاز الطالب:

وهو ملف يحتوي على عينات منتقاة من إنتاج الطلبة وأعمالهم كبناء معرفي متماسك، ويتم اختيار مكونات الملف من قبل الطلبة أنفسهم وبالتعاون مع المعلم وولي الأمر.

قائمة المراجع

أولاً: قائمة المراجع العربية:

- 1- إبراهيم، فوزي طه، والكلزة، رجب أحمد. (1990). *المناهج المعاصرة*. منشأة المعارف. الإسكندرية - مصر.
- 2- ابن تيمية، شيخ الإسلام احمد بن عبد الحليم. (2004، مجلد4). *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية*. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
<https://ar.islamway.net/fatwa/>
- 3- بوشامب، جورج. (1987). *نظرية المنهج*. ترجمة سليمان، ممدوح محمد وآخرون. ط1. الادار العربية. القاهرة - مصر.
- 4- تايلر، رالف. (1982). *أساسيات المناهج*. ترجمة كاظم، أحمد خيرى وعبد الحميد، جابر. دار النهضة.
- 5- حاجو، عمر الشيخ. (2013). *الأسس النفسية للمنهج*. المركز السوداني للبحث العلمي
http://omerhago.blogspot.com/2013/11/blog-post_6406.html تاريخ إضافته الثلاثاء، 12 نوفمبر، 2013. تاريخ الزيارة: 2015 /5/25
- 6- حسب الله، محمد عبد الحليم. (2001). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة تحليل المحتوى لدى طالبات شعبة رياض الأطفال*. كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة، استرجع من <http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=3246>
- 7- الحسن، حسن عبد الرحمن. (2005). *المناهج التربوية من منظور إسلامي*. شبكة المشكاة الإسلامية. استرجع من الموقع <http://meshkat.net/new/contents.php?catid=5&artid=5108>

- 8- حمدان، محمد زياد. (1982). *المنهج: أصوله وأنواعه ومكوناته*. دار الرياض. الرياض-السعودية.
- 9- حمدان، محمد زياد. (1988). *المنهج المعاصر: عناصره ومصادره وعمليات بنائه*. دار التربية الحديثة. عمان - الأردن.
- 10- الدريج، محمد. (2004). *التدريس الهادف (من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات)*. دار الكتاب الجامعي، العين.
- 11- الدريج، محمد. (2009). *تطوير المناهج الدراسية والتحول في المشهد التربوي المعاصر*. استرجع من الموقع أنفاس نت، <http://www.anfasse.org/index.php/2010>
- 12- سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (1991). *المنهج التعليمي الفعال*. ط1. دار عمار. عمان-الأردن.
- 13- سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (2001). *تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها*. ط1. دار الشروق. عمان-الأردن.
- 14- سنقر، صالحة. (1982). *المناهج التربوية*. مطابع مؤسسة الوحدة.
- 15- الشبلي، إبراهيم مهدي. (1984). *تقويم المناهج باستخدام النماذج*. ط1. الجامعة المستنصرية - مطبعة المعارف. بغداد - العراق.
- 16- عبيد، وليم. (1996). *المهارات الأساسية من منظور كوني للتربية*. مؤتمر مركز طيبة للدراسات التربوية. القاهرة.
- 17- عبيد، وليم، وإبراهيم، مجدي عزيز. (1999). *تنظيمات معاصرة : رؤية تربوية للقرن الحادي والعشرين*. ط2. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة - مصر.
- 18- عميرة، إبراهيم بسيوني. (1991). *المنهج و عناصره*. ط3. دار المعارف. القاهرة - مصر.

- 19- العيادي، أحمد صبحي. (2007). المرتكزات الأساسية في الثقافة الإسلامية. ط2. دار الكتاب الجامعي. العين: الإمارات.
- 20- الغزالي، أبو حامد. (1972). إحياء علوم الدين. الجزء الأول. دار المعرفة. بيروت- لبنان.
- 21- الغضبان، منير محمد. (1982). من معين التربية الإسلامية. ط2. مكتبة المنار. عمان - الأردن.
- 22- فالوقي، محمد هاشم/أ. (1997). المناهج التعليمية : مفهومها ، أسسها، تنظيمها. الجامعة المفتوحة. طرابلس - ليبيا.
- 23- فالوقي، محمد هاشم/ب. (1997). بناء المناهج التربوية: سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية - مصر.
- 24- فرحان، أحمد إسحق، مرعي، توفيق، بلقيس، أحمد. (1984). المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة. ط1. دار الفرقان. عمان-الأردن.
- 25- فرحان، إسحاق. (1980). نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية. ط2. جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية .
- 26- قطامي، يوسف. (1989). سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي. ط1. دار الشروق. عمان - الأردن.
- 27- قطامي، يوسف. (1990). تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. الأهلية للنشر والتوزيع. ط1. عمان- الأردن.
- 28- قطامي، يوسف، قطامي، نايفة. (1993). نماذج التدريس الصفي. ط1. مؤسسة زهران، عمان - الأردن.
- 29- قطب، محمد. (1980). منهج التربية الإسلامية. الجزء الأول. دار الشروق. بيروت- لبنان.

- 30- كريم، محمد أحمد. (1983). *بحوث في التربية*. ط1. عالم المعرفة. المملكة العربية السعودية.
- 31- لبيب، رشدي، ومينا، فايز مراد. (1993). *المنهج منظومة لمحتوى التعليم*. ط2. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة - مصر.
- 32- اللجنة المصغرة لتطوير المناهج. (2016). *وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية*. المسودة النهائية. اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم. وزارة التربية والتعليم. فلسطين.
- 33- اللقاني، أحمد حسين. (1981). *المناهج بين النظرية والتطبيق*. عالم الكتب. القاهرة - مصر.
- 34- محمد، عبد السلام محمد، السالوس، علي أحمد، الأشقر، عمر سليمان، غنايم، محمد نبيل، شتيوي، محمد شلبي، شهبان، رجب سعيد. (2013). *مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع*. الكويت.
- 35- مذكور، علي أحمد. (2001). *مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها*، دار الفكر العربي.
- 36- مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. (2000). *المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها*. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان- الأردن.
- 37- مصطفى، صلاح عبد الحميد. (2000). *المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*. دار المريخ. الرياض - المملكة العربية السعودية.
- 38- مكتب التربية لدول مجلس التعاون الخليجي. (2003). *وثيقة الأهداف التربوية العامة وأهداف المراحل الدراسية والأسس العامة لبناء المناهج الدراسية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج العربي*. استرجع من الموقع <https://www.gulfpolicies.com/attachments/article/1141/>

- 39- موسى، فؤاد محمد. (2002). *المناهج: مفهوما، أسسها، عناصرها، تنظيماتها*.
40- مينا، فايز مراد. (2003). *قضايا في مناهج التعليم*. القاهرة-مصر: الأنجلو المصرية.
41- هندي، صالح زياب. (1993). *دراسات في الثقافة الإسلامية*. ط9. درا الفكر للنشر. عمان: الأردن.
42- الوكيل، حلمي، والمفتي، محمد. (2014). *أسس بناء المناهج وتنظيمها*. دار المسيرة. ط7. عمان-الأردن.

ثانياً : قائمة المراجع الأجنبية:

- 43- Albery, Harold. (1953). *Reorganizing the High School Curriculum*. revised ed, New York , The Macmillan Co..
44- Astolfi j. p. (2001). *Eduquer et Former*. Edi.Sciences Humains. Paris.
45- Bestor, Arthur. (1956). *The Restoration of Learning*. New York. Alfred Kroph.
46- Bloom, Benjamin S. & ed. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, Handbook 1, Cognitive Domain. New York. David Mackay.
47- Burton, W. H. (1962). *The Guidance of Learning Activities*. 3rd. New York. Appleton Century. 1962.
48- Caswell, Hollis, and Doak, Campell. (1935). *Curriculum Development*. New York. American Book Co.
49- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Inc.

- 50- Gardner, H. (2000). "The Giftedness Matrix: A Developmental Perspective". *Talents Unfolding*. American Psychological Association. 14 (1) , PP. 77 – 88.
- 51- Gardner, Howard. (1997). *Think and how schools should teach*. New York. Basic Books.
- 52- Harada, V. H. (2002). *Empowered Learning: Fostering Thinking Across the Curriculum*. Library & Information Science Program University of Hawaii. p12
- 53- Havighurst, Robert J. (1950). *Developmental Tasks and Education*. New York, Longmans and Green.
- 54- Hirst, Paul H. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. London. Routledge Publishing Co..
- 55- Hutchins, Robert. (1936). *The Higher Learning in America "*, New Haven, Yale University Press.
- 56- Macdonald, James B., and Robert R. Leaber,(eds.). (1956). *Theories of Instruction*. Washington. D. C. ASCD..
- 57- Philip H. Phinix. (1962) *Realms of Meaning*. In : A. Harry Passow (ed.). *Curriculum Crossroads*. New York . New Teachers College Press.
- 58- Saylor, J.Galen, and William M.Alexander. (1954). *Curriculum Planning*. New York. Rinehart Co.
- 59- Smith, B. Othanel, William O. Stanley and J. Harlan Shores. (1957). *Fundamentals of Curriculum Development*. revised ed.. New York. Harcourt. Brace and World.
- 60- Stufflebeam, D. L.. (1982). *Exploration in the Evaluation of Teacher Education*. In : Hord S. . Savage T. . Bethel L. & eds. "Toward Usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation". University of Texas R & D Center for Teacher Education. Austin. Texas. p138 .
- 61- Taba, Hilda. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York. Harcourt. Brace and World.

- 62- Tanner, D. & Laurel . T. (1980). *Curriculum Development Theory into Practice*. New York. Macmillan Publishing Co..
- 63- Tyler, Ralph W.. (1981). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. 10ed.. Chicago. The University of Chicago Press.
- 64- Wheeler, D. K.. (1967). *Curriculum Process*. London. University of London Press.
- 65- Zais, Robert S.. (1976). *Curriculum Principles and Foundation*. New York. Harper and Row.