المناهج التربوية

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

المناهج التربوية

لطلبة دبلوم التأهيل التربوي
والسنة الثالثة / تربية، شعبة المناهج وتقنيات التعليم
للفصلين الأول والثاني

الدكتور
جبرائيل بشارة
الأستاذ في قسم المناهج
وطرائق التدريس

الدكتورة
أسما الياس
الأستاذ في قسم المناهج
وطرائق التدريس

١٤٤٠ - ١٤٤١هـ
٢٠١٨ - ٢٠١٩م

جامعة دمشق

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفهرس

الموضوع **الصفحة**

تقديم ٧

الباب الأول : مفهوم المنهاج ومكوناته ١١

الفصل الأول : المنهاج ـــ مفهومه ـــ عناصره ١٣

الفصل الثاني : الأهداف ٤٥

الفصل الثالث : المحتوى ٩١

الفصل الرابع : استراتيجيات التعليم والتعلم ١٢٣

الفصل الخامس: المنهاج والكتاب المدرسي ١٥٧

الباب الثاني : أسس بناء المنهاج ١٨٣

الفصل السادس: الأساس الاجتماعي والثقافي ١٨٥

الفصل السابع : الأساس الفلسفي ٢٠٧

الفصل الثامن : الأساس النفسي والتربوي ٢٢٥

الفصل التاسع : الأساس العلمي والتكنولوجي ٢٩٧

الباب الثالث : أشكال تنظيم المنهاج ٣١١

الفصل العاشر : منهاج المادة الدراسية ٣١٥

الفصل الحادي عشر : المنهاج المحوري ٣٣١

الفصل الثاني عشر : منهاج النشاط ٣٤٥

الفصل الثالث عشر : منهاج الوحدات ٣٦٣

الفصل الرابع عشر : المنهاج التكنولوجي وسبل تنفيذه ٣٧٧

الباب الرابع : تخطيط المنهاج في ضوء المتغيرات ٣٩٩
الفصل الخامس عشر : تخطيط المنهاج (المفهوم، الخطوات، النماذج) ٤٠١
الفصل السادس عشر : المنهاج وتحديات العصر ٤٢٥
الفصل السابع عشر : المنهاج وتعليم المهارات الحياتية ٤٥٩
الباب الخامس : تقويم المنهاج وتطويره وتجويده ٤٨٩
الفصل الثامن عشر : تقويم المناهج التربوية ٤٩١
الفصل التاسع عشر : معايير جودة المنهاج المدرسي ٥٣٥
الفصل العشرون : تطوير المناهج التربوية ٥٥٣
الفصل الحادي والعشرين : تجارب عربية وعالمية في تطوير المناهج التربوية ٥٧٩
قائمة المصطلحات ٦٠٩
المراجع ٦١٧

Damascus University

تقديم :

انسجاماً مع ما جاء في مقدمة الطبعة الأولى من هذا المؤلَّف بأنَّ قوة الأمة في هذا العصر إنَّما تُقاس بما لدى أبنائها من عقول مبدعة تستطيع أنْ تفكر، ويمكنها أنْ تغيَر، فالأمة العارفة هي الأمة القوية، والمجتمع المتقدم هو المجتمع المتعلم، الذي يوفَر لأفراده نظاماً تعليمياً متقدماً يجمع بين الكفاءة والكفاية والجودة والنوعية، ولكي يستطيع النظام التربوي أن يكون كذلك، لا بد له من تطوير ذاته، وتجديد مدخلاته، وبخاصة مناهجه التعليمية، التي ينبغي لها أن توضع وفق أسس ومعايير علمية،لتتلاءم مع معطيات القرن الذي نعيشه .

من هنا بدأنا عملية تطوير هذا المؤلف وتجويده، فتمت مراجعة فصول النسخة الأولى حيث أضفنا إليها ما هو جديد في مجالاتها. كما قمنا بإضافة تسعة موضوعات جديدة هي اليوم الشغل الشاغل للمؤسسات التربوية على الساحات الدولية والإقليمية والمحلية .

لقد تضمنت هذه النسخة واحداً وعشرين فصلاً موزعة على خمسة أبواب كما يلي:

الباب الأول : مفهوم المنهاج ومكوناته

حيث تحدث هذا الباب عن مفهوم المنهاج وتطوره عبر العصور (بشكل موجز) ، والعوامل الأساسية التي أثّرت في تطوره، وصولاً إلى مفهوم المنهاج باعتباره نظاماً متكاملاً، لينتقل بعد ذلك للحديث عن عناصره من أهداف ومحتوى وفعاليات وأنشطة، وطرائق وأساليب في إطار فلسفة هذه العناصر، ومصادر اشتقاقها وتصنيفاتها المختلفة ومعاييرها وتطبيقاتها في مجالات المناهج التربوية.وأرجأنا الحديث عن التقويم كعنصر رابع للمنهاج حتى الباب الخامس حيث أفردنا له فصلاً خاصاً، ومن ثمَّ أفردنا فصلاً للكتاب المدرسي باعتباره الترجمة العملية لمحتوى المنهاج. كما وتضمن أيضاً العلاقة بين المنهاج والكتاب المدرسي.

الباب الثاني : أسس بناء المنهاج

خُصّص هذا الباب لدراسة أسس بناء المنهاج، وتناول بالبحث كلاً من الأساس الاجتماعي، والأساس الفلسفي، والأساس النفسي والتربوي، والأساس العلمي والتكنولوجي، وأثر كل منها في الميدان التربوي عامة، وفي بناء المنهاج على وجه الخصوص، و أضفنا ما هو جديد في هذا المجال.

الباب الثالث: أشكال تنظيم المنهاج

تم التركيز في هذا الباب على أشكال تنظيم المنهاج وتطوّرها عبر العصور فدرس منهاج المواد الدراسية المنفصلة، والمحاولات الجادة لتحسينه، كمنهاج المواد المترابطة ومنهاج المجالات الواسعة، والمنهاج المحوري وخصائصه، بالإضافة إلى منهاج النشاط وتطوره عبر التاريخ وخصائصه وأهم تطبيقاته كمنهاج المشروع، وعرضنا بعد ذلك لمنهاج الوحدات من الخصائص والأنواع وختمنا الفصل بعرض لبعض تصنيفات المناهج حسب محاور اهتمامها كالمنهاج البيئي والمنهاج العالمي والمنهاج الإنساني أما الفصل الأخير من هذا الباب فأفردناه للمنهاج التكنولوجي وسبل تنفيذه، مع توضيح لأهداف التعليم الإلكتروني وفوائده .

الباب الرابع : تخطيط المنهاج في ضوء المتغيرات

تضمن هذا الباب ثلاثة موضوعات جديدة هي : تخطيط المنهاج من حيث المفهوم والخطوات والنماذج المستخدمة في عملية التخطيط، والمنهاج وتحديات العصر ، والمنهاج ومهارات الحياة ، وقد تم شرح هذه الموضوعات بإسهاب، توخياً لإيضاحها وسهولة فهمها .

الباب الخامس: تقويم المنهاج وتطويره وتجويده

احتوى هذا الباب على أربعة موضوعات جديدة، عالج الأول التقويم وأسسه ووسائله ونماذجه العربية والأجنبية، ودوره الكبير في عملية تطوير العملية التربوية، والسير بها قدماً نحو الأحسن، وتناول الموضوع الثاني نشأة مفهوم الجودة، ومعايير

جودة المنهاج الدراسي، وتحدث الثالث عن مفهوم تطوير المنهاج الدراسي، وأسسه ومراحله ومستلزماته.

وتناول الموضوع الرابع تجارب عربية وأجنبية قامت دولها بتطوير مناهجها الدراسية لتلبية متطلبات العصر .. .

ونكرر أملنا بأن يجد المربون والعاملون في مجالات المناهج الدراسية وطلاب كليات التربية والدراسات العليا ومعاهد المعلمين بعض الفائدة في هذا الكتاب ، وأن يكون معيناً لهم من أجل تطوير حقيقي للتربية العربية .

المؤلفان

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الباب الأول : مفهوم المنهاج ومكوناته

الفصل الأول : المنهاج ــ مفهومه ــ عناصره.

الفصل الثاني : الأهداف

الفصل الثالث : المحتوى

الفصل الرابع : استراتيجيات التعليم والتعلّم

الفصل الخامس : المنهاج والكتاب المدرسي

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

المنهاج ــ مفهومه ــ عناصره.

ــ مقدمة .

ــ لمحة تاريخية ــ المفهوم التقليدي للمنهاج .

ــ الانتقادات الموجهة للمنهاج بمفهومه التقليدي.

ــ عوامل تطور مفهوم المنهاج .

ــ نحو مفهوم حديث وإجرائي للمنهاج .

ــ المنهاج الرسمي والمنهاج الضمني

ــ المنهاج بوصفه نظاماً .

ــ المنهاج المدرسي ومستويات العمل التربوي.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المنهاج ــ مفهومه ــ عناصره.

إن مفهوم المنهاج المدرسي قديم قِدم التربية نفسها، فالتربية خلال مراحل تطورها كافة اعتمدت على منهاج مدرسي يعكس وِجهة نظرها في العملية التربوية والفلسفة التي تؤمن بها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. مما أدى إلى الاختلاف الكبير حول مفهومه وتعريفه وأسسه، بل وحتى تنظيماته وعمليات تخطيطه وتطويره.

ولما كان المنهاج المدرسي هو أداة التربية الأساسية لتحقيق أهدافها، فقد تطوّر مفهوم المنهاج مع تطوّر المجتمعات الإنسانية، ومع الثورات المعرفية التي شهدتها البشرية، خلال تاريخها الطويل، بحيث أصبح من الصعوبة بمكان وضع تعريف واضح ومحدد لمفهوم المنهاج. فعلى سبيل المثال وفي عام ١٩٧٤ وقع سيجل (Siegel) على ٢٧ سبع وعشرين طريقة مختلفة لتعريف المنهاج.

لذا نرى أنه من الأهمية بمكان نقدم لمحة تاريخية لتطور هذا المفهوم ونحدد معناه، ومن ثم نعتمد تعريفاً إجرائياً واضحاً ومُحدّداً يتناسب مع وظيفة التربية في القرن الحادي والعشرين، ويُلبي تطلعات المتعلمين وحاجات المجتمع.

لمحة تاريخية :

" المفهوم التقليدي للمنهاج " :

تطور مفهوم المنهاج المدرسي، كما تطورت المفاهيم التربوية الأخرى نتيجة تقدم علم التربية، فقد عُرِفَ المنهاج قديماً على أنه مجموعة الموضوعات المختلفة المحددة للدراسة في كل مادة من المواد الدراسية، أو مجموعة المعلومات التي يجب أن يدرسها التلاميذ في كل مادة، وبهذا الشكل يصبح اصطلاح المنهاج المدرسي مرادفاً لمحتوى المادة الدراسية.

ويعود هذا التعريف بأصوله إلى التربية اليونانية القديمة (الإغريق) التي كانت مناهجها تتألف من الفنون السبعة التي تُقسم إلى الثلاثيات " نحو، منطق، بلاغة " والرباعيات وتضم " الحساب، الهندسة، الفلك، الموسيقا "

وهذا التعريف كان يتفق مع أهداف المدرسة التقليدية، وما تقدمه لتلاميذها، وما تنتظره منهم، فقد كان دورها مقتصراً على تزويد المتعلمين بمجموعة من المعارف والمعلومات، حيث كانت المادة العلمية هي المحور الأساس للعملية التربوية، فالمدرسة قديماً لم تجد لديها خيراً من المعرفة لتقديمها للمتعلمين، وكانت المعرفة في نظرها خبرة الأجيال السابقة، أي أنها تمثل التراث الثقافي والاجتماعي من مختلف جوانبه، وكانت المدرسة ترى أن مهمتها الأساسية تنحصر في تقديم المعرفة للصغار ليستطيعوا الانضمام إلى حياة الكبار في المستقبل. فكانت ترى أن المعرفة تساعد الفرد على الاستفادة من تجارب أسلافه، وتدفعه للإسهام في متابعة بناء صرح الحضارة، فكيان المجتمعات واستمرارها يتوقفان على عملية نقل المعرفة والمبادئ والاتجاهات من الأجيال السابقة إلى الأجيال الناشئة، ومن هنا ظهرت المدرسة بوظيفتيها الأساسيتين وهما : جمع التراث الإنساني وتيسير نقله للآخرين.

و يتطلب إعداد المنهاج بمفهومه التقليدي القيام بالخطوات التالية :

١ ــ تحديد عدد المواد الدراسية التي يجب أن يدرسها الطلبة في كل صف من الصفوف .

٢ ــ اختيار المعلومات التي تتضمنها كل مادة من المواد وتحديدها ، ثم توزيعها على عدد سنوات الدراسة، ويقوم بهذه الخطوة متخصصون بالمادة الدراسية.

٣ ــ إعداد الكتب وطباعتها .

٤ ــ تحديد الطرائق والوسائل التعليمية المناسبة لتدريس موضوعات كل مادة من المواد الدراسية المختلفة والمقررة على كل صف من الصفوف .

٥ ــ وضع الاختبارات التي تقيس تحصيل الطلبة في كل مادة من المواد .

الانتقادات الموجّهة إلى المنهاج بمفهومه التقليدي :

والمنهاج بهذا المفهوم يركز على المعارف والمعلومات فقط، مهملاً الجوانب الأخرى في العملية التربوية كالمتعلمين، والأهداف والمجتمع، وبتركيزه على المعارف

اقتصر اهتمامه على النمو الإدراكي للمتعلم مُمثّلاً في أدنى صورة له وهي تحصيل المعلومات والمعارف وتذكّرها، مهملاً مستويات النمو الإدراكي الأخرى كالتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم، فضلاً عن إهماله لجوانب النمو الانفعالية والاجتماعية والجسدية وتوجيه سلوك المتعلمين، والتي أثبتت العلوم النفسية أهميتها وتكاملها مع الناحية الإدراكية. كما أن تركيز المنهاج على إكساب الطلبة المعلومات أدى إلى إهمال توجيه سلوك التلامذة .

أما الطرائق المتّبعة في ضوء هذا التعريف فهي الطرائق العرضية (إلقاء ــ محاضرة ــ تسميع) حيث يحفظ المتعلم المعلومات ليعيدها أمام المعلم فيما بعد.

واقتصرت طرائق التقويم في المنهاج القديم على قياس مدى ما حصّله المتعلم من معلومات، وغالباً ما تكون هذه الطرائق ذاتية، غير موضوعية لا تعطي صورة واضحة عن مستوى المتعلم.

والعلاقة بين المعلم والمتعلم في ضوء المفهوم التقليدي للمنهاج علاقة تسلطية دكتاتورية، حيث يضبط المعلم الصف بطريقة قسرية تحكمية، والوسيلة التعليمية غالباً غير موجودة، وإن وُجدت فهي لا تُستخدم ولا تفي بالغرض المطلوب.

ويُهمل المفهوم التقليدي للمنهاج الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتوجه إلى الطالب الوسط،مفترضاً أن جميع المتعلمين متساوون في القدرات والاستعدادات والميول.

وكونه يركّز على اكتساب المتعلمين للمعارف والمعلومات فهو لا يُزوِّدهم بالمهارات العملية ولا يُعدُّ أفراداً قادرين على التكيف مع مجتمعهم والرد على حاجات هذا المجتمع، وبمعنى آخر إن المفهوم التقليدي للمنهاج يعزل المدرسة عن المجتمع. فهو لم يتعرّض لمشكلات البيئة والمجتمع، فقد يعرف الطلبة الكثير من المعلومات الجغرافيّة أو التاريخيّة ولكنهم لا يعرفون أبسط المشكلات التي يعاني منها مجتمعهم كالتلوّث البيئي مثلاً، أو التصحّر أو مشكلة الأميّة والتفكير الخرافي، كما أنه أي (المنهاج) لم يعمل على تنمية قدرة الطلبة على الإسهام في حل هذه المشكلات .

وقد انعكس أثر هذا المفهوم التقليدي للمنهاج على المدرِّس أيضاً من حيث وظيفته، وأهدافه، وطريقته، ونظرته إلى عمله، وعلاقاته بتلاميذه. فقد اقتصرت وظيفته على نقل المعلومات للتلاميذ دون تغيير في مضمون المادة الدراسية، وبغض النظر عن فائدتها، فراح التلاميذ يتنافسون، فيما بينهم، بعيدين عن روح التعاون، يستحثهم النجاح الذي ينتظرهم في نهاية عامهم الدراسي، وتبارى المدرسون في ابتكار الوسائل التي تساعد المتعلمين على إتقان حفظ المعلومات بالكراريس والملخَّصات، وإرشادهم إلى خير الطرق لاستظهارها وتثبيتها في الوقت المناسب، ولفت نظرهم إلى أهم الأسئلة وكيفية الإجابة عنها دون المبالاة بشخصية المتعلم وتعويده على تحمل المسؤولية وحب البحث والابتكار والمناقشة، وأصبح المدرس في نظر تلاميذه مصدر المعلومات الوحيد، يُقوّم عمله من خلال نتائج امتحانات المتعلمين، ولم يكن عليه كي يحصل على الثناء والتقدير إلاّ أن يكون **شرطياً**، يشجع تلاميذه على الاستزادة من الحفظ، كي لا يُحرج أمام الموجِّه التربوي من جهة، وأمام نتائج الامتحانات من جهة أخرى.

عوامل تطور مفهوم المنهاج :

لقد تطور مفهوم المنهاج مع تطور مفاهيم الحياة المختلفة، ومن العوامل التي أدّت إلى تطوره :

١ــ الانتقادات الكثيرة التي تعرّض لها المنهاج المدرسي بمفهومه التقليدي، والتي أشرنا إليها في الفقرة السابقة .

٢ــ النمو السريع في حجم العلوم والمعارف التي يتضاعف حجمها بسرعة هائلة نتيجة للتطور السريع في العلوم العصرية كالفيزياء والرياضيات والبيولوجيا والكيمياء، وكذلك الأمر في سائر العلوم الإنسانية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها. ومع هذا التغيير، وفي حدود هذا الزمن، لا بد أن يحدث تبدل أساسي للأدوات والمعدات والتجهيزات في الأقسام الرئيسة للإنتاج، وهذا التطور المتزايد للمعارف، وضع المناهج بمفهومها التقليدي موضع العاجز عن نقل هذا الكم الكبير من المعارف إلى المتعلمين

بالوسائل والطرائق التقليدية، مما أدى إلى ضرورة إعادة النظر ليس في مضمون ما يُقدّم لهؤلاء وإنما في طرائق تقديمه لهم أيضاً، وظهرت الدعوة إلى استخدام طرائق فعالة كشفية، تزوِّد المتعلمين بأسس التعلم الذاتي (ملاحظة، تجريب، استنتاج، تحليل... الخ.) التي تمكنه من التعلم ذاتياً، ومعرفة العالم من حوله.

٣ــ التغيرات في مضمون المعارف ذاتها إذ أن هناك معارف تتقادم وتموت ومعارف جديدة تتوالد وتظهر. ويؤكد العاملون في حقل المناهج أن معارف الأخصائيين أصبحت تتقادم **الآن** بسرعة تتراوح بين ضعفي وثلاثة أضعاف ما كانت عليه في بداية القرن العشرين، فالمهندس الذي كانت معلوماته تخدمه لعدة سنوات، أصبح الآن مضطراً لتجديد معارفه عن طريق اتباع دورات تدريب وترميم تتم كل سنتين تقريباً.

٤ــ تعقُّد بعض الأفكار والنظريات العلمية واستحالة تقبلها عند بداية اكتشافها، ثم سهولة تقبلها بعد حين، فكثيراً ما تبدو لنا بعض الظواهر معقدة، وبعض النظريات مستحيلة التطبيق عند ظهورها لأول مرة، إلاّ أن غير الممكن يصبح ممكناً، وغير الواقعي يصبح واقعياً مع مرور الزمن، ودخول الحاسوب كل قطاعات حياتنا بهذه السهولة الهائلة أكبر دليل على ذلك.

٥ــ الدعوات التي نسمعها يومياً حول مفاهيم متنوعة ومتعددة: كالمجتمع المتعلم" Society Learning "والتربية المستمرة " Continuing Education " والتعليم المتناوب " Alternating Education " والتعليم المفتوح " Open Education " والتعليم المصغر" Micro-Teaching " والتعليم المبرمج "Programmed Education " والتفاعل اللفظي والتعلم المفتوح والعصف الدماغي... الخ. مما يترتب عليه تغيير في مفهوم طبيعة المؤسسات التربوية وأهدافها ومهماتها ووسائلها.

٦ــ تطوُّر العلوم التربوية : إن تطور العلوم التربوية أدى إلى تطور مفهوم المنهاج بما يتناسب مع آخر التطورات في هذا العلم، ففي الثلاثينات ظهرت الدعوة إلى

التركيز على المتعلم وإدراك النمو الكامل للتلميذ، بدلاً من التركيز على المادة العلمية، وفي الأربعينات نقل الاتجاه إلى التركيز على المجتمع ومشكلاته،وفي الخمسينات كانت الشكوى واضحة من قصور المناهج المدرسية بمفهومها التقليدي، وعدم قدرتها على الرد على احتياجات المجتمع، وظهر الصراع بشكل واضح بين المناهج التي تركز على المادة وبين الدعوة إلى مناهج جديدة، تقوم على مشكلات المجتمع،وبدأت الجهود تتضاعف لتطوير المناهج المدرسية وتنظيمها بشكل يحقق حاجات المجتمع.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن ظهور عدد من التطورات في مجال التربية ذاتها أدى إلى ضرورة تطوير مفهوم المنهاج، كإسهام جان جاك روسو في دعوته للعودة إلى الطبيعة، وضرورة إتاحة الفرصة للطفل للقفز والتسلق، وضرورة العناية بالنمو الجسدي بالإضافة إلى النمو العقلي، وكذلك فإنّ اهتمام السويديين بالتربية الرياضية محاولين الاستفادة من حقائق علم التشريح وانتشار هذا الاهتمام بسرعة وخاصة في المدارس الأمريكية، أكّد فكرة ضرورة تطور مفهوم المنهاج ليُعنى بالناحية الجسدية بالإضافة إلى الناحية الفكرية.

٧ــ تطور علم النفس العام وعلم النفس التربوي بوجه خاص : الذي أثبت أن شخصية الفرد وحدة ديناميكية متكاملة في جميع جوانبها المعرفية والانفعالية والحس حركية، وأنه لا يجوز الاهتمام بجانب واحد على حساب الجوانب الأخرى. وأنَ إيجابية المتعلّم وفعاليّته لهما دور فعّال في عملية التعلم، وبالتالي كان لا بدَّ من إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة التي تؤدي إلى مرور الطلبة بالخبرات المتنوعة .

٨ــ التطور التكنولوجي: الذي أدى إلى ضرورة تطور طرائق التعليم وعدم التركيز على الطرائق التقليدية، مبيناً أهمية ربط المدرسة بالحياة وبالمجتمع.

وقد كانت الثورة الصناعية التي عرفتها البشرية، ودخول الآلة إليها سباقة في دعوتها لربط المدرسة بالحياة، وإعداد أجيال قادرة على التكيف مع المجتمع، والرد على حاجاته والنهوض به، حيث وجد رجال الأعمال أن المدرسة بمناهجها التقليدية عاجزة

عن إعداد أفرادٍ قادرين على تشغيل مصانعهم وصيانتها، الأمر الذي دعاهم إلى إنشاء دوراتٍ تدريبية تعليمية مسائية لخريجي المدارس، ليتمكنوا من إدارة المصانع وتشغيلها وصيانتها، ومع تطور مناحي الحياة المختلفة وجدت المدرسة نفسها مضطرة لتعديل مناهجها وتطويرها بما يتناسب مع طبيعة الحياة ومتطلبات المجتمع.

ولكل هذه الأسباب تواجه المدرسة قضايا جديدة، تأتي في مقدمتها قضية تطوير المناهج، وإعادة بنائها بما يمكّنها من تزويد الفرد المتعلم بأدوات البحث والتعلم الذاتي والكشف والابتكار، بدلاً من تزويده بقدر من المعارف، قد لا تفيده في حياته العملية والمستقبلية.

إن إعادة بناء المناهج تتطلب إعادة النظر في المعارف اللازمة، والمهارات الضرورية لتهيئة الجيل الجديد للمستقبل الذي ينتظره، كما تحتم إعادة النظر بأساليب تقديم محتويات هذه المناهج، والعمل على تسهيل استيعابها، والإحاطة بها، والاستفادة منها في الحياة العملية، وذلك عن طريق تحسين وسائل التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة على أفضل وجه ممكن.

وتؤدي المدرسة دوراً أساسياً في هذا المجال، لأنها المؤسسة الوحيدة في بلادنا التي يقع على عاتقها تنفيذ تلك المناهج والخطط، ففي كثير من البلدان النامية، وضمنها الأقطار العربية، ما زالت المدرسة تعطي التلاميذ معلومات قديمة وضعيفة الصلة بالحياة. وفي مثل هذه الظروف يقف التعليم عاجزاً عن تطوير الإنتاج، لا بل أصبح يعرقله، وذلك بتخريجه كوادر بشرية ليست بمستوى علمي يواكب التطور العصري.

ومن هنا تأتي أهمية وضع كتاب جديد في المناهج، يستوحي أسسه ومبادئه من نتائج البحوث التربوية الجديدة، بعد أن استحال الكون في حضارة هذا العصر إلى مخبر كبير، وبعد دخول العقل الإنساني إلى المخبر، غدا مُجرِّباً ومادة للتجريب في آن واحد.

إن فهم العقل الإنساني واستثماره، هو اليوم مدار بحث ومجال تساؤلات، جوابها مهم بقدر ما هو معقد، وينفرد عصرنا بنـــزوعه الدائب إلى بيان الحقيقة واستثمارها في خدمة الإنسان وتقدمه.

نحو مفهوم إجرائي حديث للمنهاج :

سنعرض فيما يلي عدداً من التعريفات المتداولة للمنهاج بقصد توضيح الطريقة التي تطوّر فيها هذا المفهوم .

مع الإشارة أن هذه التعريفات وردت في عدد من الكتب ولعدد من المؤلفين قمنا باختصارها وتبسيطها وتجميعها في مجموعات .

فقد عُرِّف المنهاج على أنه :

١ــ المقررات الدراسية التي تقدّمها المدرسة لطلبتها .

٢ــ الخبرات التي يمر بها الطلبة سواء داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف المدرسة بقصد تحقيق النمو الشامل لهم .

٣ــ مجموع الخبرات التربوية، الثقافية والاجتماعية والرياضيّة والفنية التي تُهيّئها المدرسة لطلبتها من أجل تحقيق نموّهم الشامل والمتكامل والمتوازن، وتعديل سلوكياتهم وفقاً لأهداف محددة مسبقاً .

٤ــ كل المقررات التي تُقدّم في مجال دراسي واحد، مثل منهاج العلوم ومنهاج الرياضيات .

٥ــ ما يتعلّمه الطلبة ويُدرِّسه المدرسون .

٦ــ كل الخبرات المخططة التي تقدّمها المدرسة من خلال عملية التدريس

٧ــ خبرات تقدّمها المدرسة من خلال ثلاثة برامج :

آ ــ برامج دراسية من الماضي، الهدف منها نقل ثقافة الأجيال السابقة للمتعلمين .

ب ــ برامج نشاط من الحاضر بهدف الكشف عن مواهب وقدرات المتعلمين.

جـ ــ برامج توجيه من الماضي والحاضر والمستقبل، بهدف مساعدة الطلبة على تحقيق ذواتهم .

لقد عرّف علي المجاور وعبد المقصود الديب المنهاج المدرسي على أنه [كل

دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل الفصل أو خارجه] (المجاور ١٩٨٥ ص٦٣).

ومن الملاحظ أن هذا التعريف أهمل غايات التربية وأهدافها، وهـــو إلى حد بعيد يقتصر على محتوى التعليم. أما فوركن " J.C.Forquin " فهو يضيف عنصر الوقت إلى مفهوم المنهاج فيعرفه على أنه : (سياق تربوي، ومجموعة متتابعة من التجارب والتعليم، يكتسبها المتعلم بإشراف مؤسسة تربوية، وذلك خلال فترة زمنية محددة).

إن المنهاج المدرسي هو محتوى التعليم الذي يترجم غايات وأهدافاً محددةً والذي يُنقل بشكل منهجي ونظامي إلى المتعلمين، ويؤدي بالتالي إلى تطور المتعلم ونموه هذا هو مفهوم المنهاج في تعبير (المنهاج المتطور) الذي يعني طريقة إعداد البرامج الجديدة والسياقات التعليمية.

كما وضّح فوركن " Forquin " الفرق بين البرنامج والمنهاج، فالبرنامج يتضمن محتوى التعليم وطرائق التعليم وطرائق التقويم بينما المنهاج المدرسي يعني طريقة إعداد البرامج والسياقات التعليمية، إن مفهوم المنهاج المدرسي عنده واسع وشامل جداً (Forquin,١٩٨ , p.٣) .

ويعرّف ميالاريه (G.Mialaret) المنهاج المدرسي انطلاقاً من مستويين:

أ) المنهاج هو قائمة محتوى المواد الدراسية التي ينتظر من المتعلم أن يكتسبها ويتم تنظيمها وفقاً لمنطق المعارف وسياقات التعلم. (Mialaret,١٩٧٩, p١٤٣) .

ب) إن هذا المصطلح (المنهاج) يستخدم غالباً للتعبير عن برنامج مادة في صف ما، أو عن برنامج مادة ما في مرحلة كاملة، أو مجموع المراحل المدرسية، بالإضافة لذلك فإن هذا المصطلح، يستخدم بمعنى أكثر شمولاً واتساعاً، ليغطي كل الأنشطة والفعاليات التربوية، إنه يعني محتوى التعليم والطرائق المستخدمة.

إن المنهاج المدرسي بالمعنى الشامل والواسع يتجاوز حدود المحتوى والطرائق التعليمية، ليشمل الأهداف التربوية وطرائق التقويم.

المنهاج الرسمي والمنهاج الضمني :

يشير فوركن في كتابه (سوسيولوجيا المنهاج في بريطانيا الكبرى) إلى مفهومين للمنهاج ويشرح الفرق بينهما: المنهاج الرسمي (الصريح)، أو المنظم " Formal or Organized Curriculum " وهو ما يُنظم ويُخطط ويُقدم للمتعلمين بشكل رسمي ونظامي، سعياً لتحقيق أهداف صريحة واضحة ومحددة، فهو إذاً منهاج واعٍ منظم ومتطور.

والمفهوم الضمني أو الموازي أو غير المكتوب أو غير الرسمي " Informal or Unstudied Curriculum"، ويعني أن المدرسة تنقل، بالإضافة إلى المعلومات والمعارف والتجارب والمهارات والخبرات الرسمية والمنظمة، قيماً ونماذج ثقافية ضمنية، إن ما يمكن إن يتعلمه الفرد في المدرسة، يتجاوز ما تقدمه المدرسة علناً لطلابها.

وهذا المفهوم كان قد تحدث عنه كرابل وهالسي (Halsey & Karabel) ويعني أن المدرسة تنقل بالإضافة إلى المعلومات والمعارف والتجارب والخبرات الصريحة قيماً ونماذج ثقافية وضمنية، إن ما يمكن أن يتعلمه الفرد في المدرسة يتجاوز ما تقدمه المدرسة علناً، وبهذه النظرة يصبح مفهوم المنهاج واسعاً جداً بحيث يشمل العملية التربوية كاملة متجاوزاً مفهوم التعليم النظامي المباشر إلى كل المعارف والأنشطة والخبرات المباشرة وغير المباشرة داخل المدرسة وخارجها، مما يصعب معه تحديد آثار المنهاج النظامي عن غيره من العوامل التعليمية.

الآثار الإيجابية والسلبية للمنهاج الضمني :

لا بد لنا من الإشارة إلى كل من الآثار الإيجابية والسلبية للمنهاج الضمني كالألعاب الرياضية والمسابقات الثقافية وتنمية ميول إيجابية كقراءة الكتب، وممارسة الهوايات النافعة، والنماذج الثقافية الإيجابية.

إنّ هذه الآثار الإيجابية للمنهاج الضمني، غالباً ما تترافق بآثار سلبية كالغش

والتواكل والكذب والانتماء إلى مجموعات سياسية أو اجتماعية محظورة، مما يشكل خطراً كبيراً على التربية المدرسية المنظمة وعلى المجتمع في آن معاً.

وللتخفيف من الآثار السلبية للمنهاج الضمني، نحتاج إلى كادر من المعلمين والإداريين الأكفاء إنسانيا ووظيفياً، لديهم القدرة على الإشراف الجاد على المتعلمين وتوجيههم باستمرار نحو الأفضل والأنفع لهم ولمجتمعهم، والاهتمام بحاجاتهم ورغباتهم والاستجابة لهذه الحاجات والرغبات من خلال بيئة مدرسية بناءة، ومناهج ذات صلة بالواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلمين، على أن يكون ذلك كله مقروناً بالتعاون والتنسيق بين المدرسة والمجتمع المحلي (أولياء أمور، مؤسسات اجتماعية أخرى).

وإذا استمرينا في عرض تعريفات المنهاج نرى أن فاجاردو (J.C.Fajardo) يُعطي تعريفاً واسعاً للمنهاج مشيراً إلى أن المنهاج ينطوي على جميع التجارب الشخصية التي يكتسبها المتعلم في المواقف الاجتماعية ويلفت الانتباه إلى كلمتي محدد (Prescrites) ومتوقع (Preveues)، واللتين تشيران إلى ضرورة وجود مجموعة من التجارب التي تم إعدادها مسبقاً وفقاً لنظام معين ومعيار محدد، ويشير أيضاً إلى ضرورة عدم الخلط بين مفهوم المنهاج بهذا الشمول والاتساع، وبين ما يمكن أن يكتسبه الفرد في حياته من تجارب شخصية، حيث إنه في الحالة الثانية يفضل أن يسمى Curriculum Vita. (Fajardo ,١٩٧٩,p٨٤).

ـــ ويعرف Glatthorn (١٩٨٧) المنهاج المدرسي على أنه: الخطط الموضوعة لقيادة عملية التعليم في المدارس، يُقدَّم على شكل وثائق قابلة للتغيير، لها مستويات مختلفة من العمومية، ثم تنفيذ تلك الخطط على أرض الواقع.

من خلال ما تقدم يمكن تعريف مفهوم المنهاج بشكل إجرائي على أنه "مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين تحت إشرافها، ومن خلال مرور المتعلمين بهذه الخبرات يحدث التعلّم وتعديل سلوكهم بما يحقق النمو الشامل والمتكامل والمتوازن للمتعلمين".حيث إنَّ هذا التعريف يغطي الجوانب المختلفة الواردة في تعريفات مفهوم المنهاج المتعددة ويتوافق مع وجهات النظر الأساسية من حيث طبيعته ووظيفته

ويستند هذا التعريف إلى عدة مبادئ هي :

١ــ الخبرة أساس التعلم، وتقتضي من المتعلّم أن يقوم بنشاط واعٍ، وأن يتفاعل مع الموقف التعليمي، فتقديم الخبرة للمتعلم لا يعني بالضرورة تعلُّمه، لذا لا بدَّ أن يكون المتعلم فعّالاً نشطاً وواعياً مُدركاً لأبعاد الموقف التعليمي .

٢ــ المنهاج هو وسيلة وليس غاية بذاته، فهو إحدى الوسائل أو الأدوات التي تستخدمها المدرسة لتحقيق أهدافها المتمثلة في إدراك النمو الشامل للمتعلم وربطه بثقافة أمته، وتحقيق التطوّر والنماء للمجتمع .

٣ــ التأكيد على النظرة الشمولية التكاملية للمتعلم وللمنهاج معاً، بحيث يتم النظر إلى المتعلم ككل متكامل والسعي إلى تحقيق النمو الشامل، المتكامل والمتوازن في جوانب النمو كافة المعرفية والانفعالية والحس ــ حركية .

كما يعني تكامل جوانب الخبرة، فتتكامل الخبرات اللغوية والرياضية والعلمية والاجتماعية والفنية . . . بحيث يرى المتعلم وحدة المعرفة وتكاملها .

بالإضافة إلى تكامل جوانب التّعلُّم من مفاهيم وحقائق ومهارات وميول وقيم. . .

وبهذا المعنى يمكننا أنْ نستنتج أنَ « المنهاج هو مشروع تربوي يتضمن مجموعة من العناصر هي:

أ ــ الغايات، الأهداف والأغراض التربوية.

ب ــ المحتوى : أي كافة المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تترجم الأغراض التربوية.

جـ ــ الفعاليات والأنشطة والطرائق والوسائل المستخدمة من أجل بلوغ الأغراض التربوية

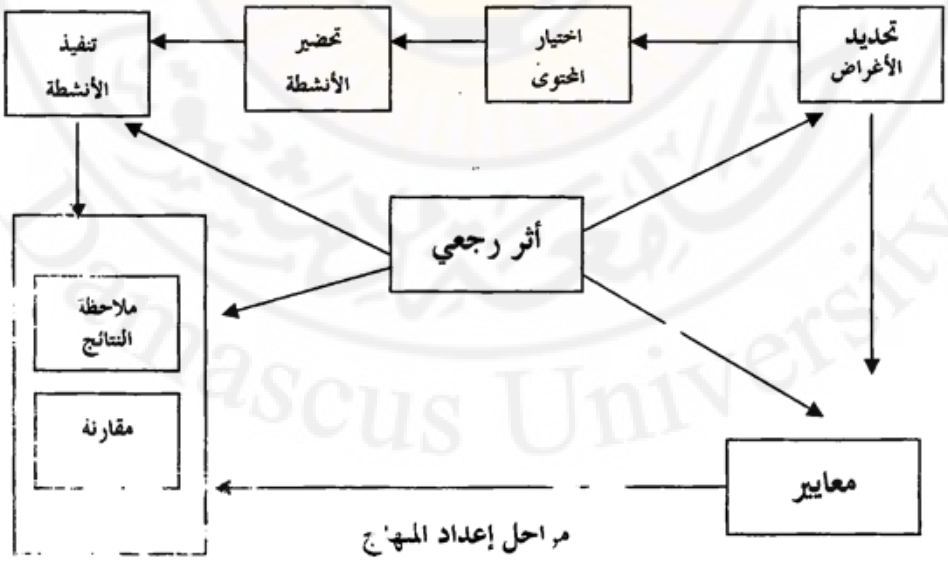
د ــ أساليب التقويم وأدواته ، لمعرفة درجة تحقق الأغراض التربوية ».

فكلمة مشروع هنا يجب أن تفهم على أنها خطة وتصميم في وقت واحد وهو بذلك يشبه إلى حد كبير اللفظ المستخدم بالإنكليزية (Design)، ويمكن أن ننظر للمنهاج على مستويين، الأول مستوى المشروع (خطة) بالمعنى الصريح للكلمة،

حيث يوجه هذا المشروع العملية التربوية، والثاني على مستوى الواقع أن مفهوم المنهاج يرتبط بفكرة العمل التربوي الواعي والمنظم، ولكن ليس بالضرورة نظامي (Formelle) وهذا لا يعني أبداً أن محتوى التربية يجب إن يفرض على المتعلم، إنما يجب إن نجعل هذا المتعلم مدركاً لأهمية ما يتعلمه، وأن نقدم له تنوعاً كبيراً في الأهداف مع توجيهه إلى الطرائق والوسائل التي تساعده في الوصول إليها، وكذلك طرائق قياس مدى وصوله إلى هذه الأهداف.

وعندما نقول: إن المنهاج عمل تربوي واع ومنظم، نقصد بذلك معرفة أهدافنا بدقة، وتحديد النتائج التي نبغي الوصول إليها من نشاط ما، وكذلك وضع خطة أو متوالية من الأنشطة والتجارب والمعارف والخبرات، شريطة أن تكون هذه الخطة مرنة قابلة للتغيير والتطوير، وفقاً لظروف الواقع، وكذلك اختيار الوسائل والطرائق الأكثر مناسبة للأهداف التي نسعى لتحقيقها.

والعمل الواعي والمنظم يعني أيضاً، معرفة فيما إذا وصلنا إلى الأغراض المنتظرة وبشكل أدق معرفة إلى أي حد تتطابق النتائج المحققة مع النتائج المنتظرة. والرسم التالي يوضح (المنهاج كعمل تربوي واعٍ ومنظم) (دينو ١٩٨٩) .



مراحل إعداد المنهاج

إن كل مرحلة يمكن أن تكون موضوع الأثر الرجعي بالنسبة إلى المرحلة التي تسبقها، فمثلاً تحديد المحتوى، يمكن أن يُظهِرَ عيباً في صياغة الأغراض، يقود إلى تصحيحها، وتحضير الأنشطة، يتضمن اختيار الوسائل والطرائق الأكثر توافقاً مع الأغراض.

وبهذا المعنى لم يعد المنهاج مرادفاً للمادة الدراسية التي أصبحت جزءاً منه، فهو يشمل مختلف أنواع النشاط الذي يقوم به المتعلم، ومختلف الخبرات التعليمية الصفية واللاصفية، والتي تتولى المدرسة التخطيط لها، والإشراف عليها وتقويمها من قبل المعلمين.

ودراسة المنهاج أصبحت تتناول العملية التربوية بأبعادها المختلفة، فتشمل الأهداف والمحتوى وطرائق التعليم والتعلم وأساليب تنظيم النشاط المدرسي والتقويم.

وهذا ما يفسر النظرة التي نتوخاها من دراسة الأبعاد الأساسية للمنهاج في عصر أضحت فيه مهمة التعليم خلق التلاؤم بين الإنسان والإنجازات العظيمة للثورة العلمية التكنولوجية.

فقد أصبح من مسؤوليات المنهاج تشكيل نموذج التفكير عند المتعلم، نتيجة استيعابه المعارف التي يتضمنها المنهاج، والموزعة على المواد الدراسية من رياضيات وفيزياء، وعلوم طبيعية وعلوم اجتماعية ولغة وغيرها. ولكي يستطيع المنهاج تحقيق ذلك لا بد عند بنائه من مراعاة:

ـــ البنية المنطقية للتفكير العلمي المعاصر ووسائل دراستها.

ـــ شروط تشكيل الفعالية الفكرية عند المتعلم وقوانينها.

ـــ معرفة تأثير الأشكال المتعددة للتفكير على النشاط الذهني للمتعلم.

وليس جديداً أن بناء المنهاج المدرسي يتطلب شروطاً منطقية ونفسية، وهذا ما أشارت إليه غالبية الدراسات في هذا ا لمجال، إلاّ أن المطلوب في أيامنا هذه هو بناء مبادئ منطقية ونفسية جديدة، تُعدُّ شروطاً مهمة للتعليم المعاصر.

وبكلام آخر فإن الوسائل الجديدة لبناء المناهج الدراسية، يجب أن تعمل على تشكيل مستوى من التفكير عند التلاميذ، أعلى من الذي يعمل على تشكيله التعليم التقليدي، إن محتوى التعليم التقليدي ووسائله تجعل جلّ همها تسليح التلاميذ بأسس التفكير التجريبي وقواعده ، وهو أمر مهمللغاية، إلاّ أنه في الوقت الحاضر لا يُعدُّ الصيغة الفعالة للمعرفة العلمية. والأهم في نظرنا هو إيجاد حل لرفع مستوى التفكير العلمي والنظري العصري، ولا يتحقق هذا إلاّ من خلال فهم جديد للأسس المنطقية والنفسية، التي يقوم عليها المنهاج المدرسي بجميع مكوناته التي يشملها، لأنه هو المعني أولاً وأخيراً بتشكيل تفكير الفرد وقدراته ومهاراته.

إن هذه النظرة الجديدة للمنهاج تدعونا أن نضيف جهداً جديداً إلى الدراسات التي صدرت حول المناهج في الوطن العربي من أوائل الخمسينات من القرن العشرين حتى يومنا هذا، إذ اهتم معظم المربين بالعموميات فراحوا يتكلمون عن الأسس التي يقوم عليها المنهاج، وأبحروا في هذه الأمور، فتناولوا مثلاً في الأساس النفسي الحياة النفسية عند الطفل بشكل عام، وتحدثوا حتى عن النمو الطبيعي، ولكنهم أغفلوا الأهم في النمو النفسي، وهو عمليات تكوين الأفعال العقلية والمفاهيم، نتيجة العلاقات الجدلية القائمة بين عملية التعلم والنمو، وهو ما سيأخذ حيزاً كبيراً في دراستنا.

إننا نخالف من يقول " إن عملية النمو النفسي تسير وفق قوانين ثابتة." ويطالب أن يكون محتوى المنهاج في مستوى النضج الفيزيولوجي للتلميذ، معتمداً في ذلك على ما توصل إليه بعض علماء النفس السلوكيين في هذا المجال، لأن ذلك يناقض تلك الحقائق التي توصل إليها علماء معاصرون عن دور التعلم ومكانته في عملية النمو النفسي، وخاصة في خلق قدرات ووظائف نفسية جديدة عند الطفل.

وسوف نعالج الأهداف التربوية والتعليمية للمنهاج في ضوء الأسس النفسية والفلسفية والاجتماعية والعلمية، التي تضمن تحقيق تلك الأهداف في الواقع العملي.

أما في المحتوى فسوف نتحدث عن الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية

الملائمة للطفل المعاصر، وأسس اختيار المحتوى وشروطه.

ولن نسهب في الكلام على أشكال تنظيم المحتوى بل سنمر باختصار على منهاج المادة بأشكاله المختلفة، والمنهاج المحوري ومنهاج النشاط. لنعرج بعدها على مشكلة تقويم المنهاج ونبيّنُ أهميتها وضرورتها لتحسين المنهاج، ومساعدته على تحقيق أهدافه.

ولن يغيب عنا أن دراسة المنهاج بوصفه عناصر منفصلة عن بعضها ، يتجاهل التأثير المتبادل بين مكوناته الرئيسة، وهذا ما يخالف طبيعة عملية التعلم والنمو. فالمنهاج هو في نهاية الأمر عملية تعلم ونمو واحدة متكاملة، فلا تعلُّم بدون أهداف ولا نمو بدون خبرات، وما علينا إلاّ إن نكشف عن العلاقة بين التعلم والنمو، ونبين طريق هذه العملية، ونعمل على ضبطها والتحكم بها.

من هنا كان لا غنى لنا من اتباع أسلوب جديد في دراسة المنهاج، تنطلق من التعريف الذي أوردناه، مؤكدين على دراسة جميع عناصر العملية التربوية ضمن تأثيراتها المتبادلة، ويستدعي هذا الأمر من وجهة نظرنا دراسة النشاط التعليمي ــ التعلمي قبل أي شيء، فلا يكفي الاهتمام بما يفعله المعلم، وما يستخدمه من طرق وتقنيات أثناء نشاطه التعليمي، بل لا بد من دراسة عملية استيعاب التلاميذ للمعارف والكشف عن طرق تنمية القدرات والمهارات العملية عندهم. لأن الأهم في تعليم مادة الرياضيات مثلاً، هو قدرتنا على تكوين تفكير رياضي عند الطفل أكثر من تعليم العمليات والمسائل الحسابية. لذا كان لا بد من معرفة من نعلم؟ ولماذا نعلم؟ وماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ وما أثر ما علمناه ؟.

مراحل إعداد المنهاج بمفهومه الحديث :

يمر إعداد المنهاج بالمراحل التالية:

١ــ دراسة عمليات التعلم والتعليم : فدراسة عملية التعلم والتعليم، والكشف عن قوانينها ضرورة مهمة للتحكم بها عن طريق استخدام هذه القوانين. وهكذا يحتاج واضع المنهاج أن يفهم بشكل واضح تلك العمليات التي تجري داخل الصف وخارجه.

ويتعرف خصائص التلاميذ، وحاجاتهم وطرق تفكيرهم وطرق تعلمهم للمعلومات والمفاهيم والمهارات، وتكوين قدراتهم حتى يتوصل بالتالي إلى أساليب ضبط العملية التعليمية ـــ التعلمية وتنظيمها على أكمل وجه وتتحقق أكبر فائدة ممكنة.

٢ـــ وضع أهداف التعليم ومهماته : يُعد وضع الأهداف وتحديدها مرحلة مهمة في عملية إعداد المنهاج المدرسي، فبدون معرفة أهداف التعليم ومهماته بشكل دقيق ومحدد يفقد المنهاج أحد مكوناته الأساسية، ويخطئ واضع المنهاج غرضه، فيعجز عن اختيار الخبرات وتحديدها وتخطيطها وتقديمها للتعلم.

٣ـــ تحديد مضمون المنهاج وبناؤه : وهذا يتطلب اختيار المادة العلمية التي يجب أن يلم بها التلاميذ، وتعيين الخبرات التي ينبغي أن يكتسبوها خلال كل مرحلة دراسية وتنظيم مواد المنهاج بشكل يضمن تحقيق الأهداف المرغوبة.

٤ـــ اختيار طرائق تعليم الخبرات : ويكون ذلك باختيار طرائق التعليم ووسائله المناسبة بما يتلاءم وطرائق تفكير المتعلم من جهة، وخاصية المادة المدروسة من جهة أخرى، كي نضمن استيعاباً تاماً وفق الأهداف الموضوعة.

٥ـــ تقويم المنهاج المدرسي وتطويره : وهنا لا بد من دراسة تلك الطرق والمحاولات الحديثة التي تجري بقصد تحسين إنتاجية العملية التربوية، كأساليب تقويم العملية التعليمية وقياسها، وربط المنهاج والأسس التي يقوم عليها، والأشكال التي يتمثل فيها في ذهن القارئ العربي، فهي ذخيرة كبرى ومرجع أساسي لكل عامل في هذا المجال.

والأمر كما يبدو لنا يتلخص في أهمية الكشف عن المعايير الدقيقة لكل الأفعال والعمليات التي تجري عند المتعلم أثناء نشاطه التعليمي، لنتمكن بعد ذلك من وضع الأهداف التعليمية واختيار الخبرات الملائمة للتعلم وبنائها وتنظيمها في نماذج تعليمية مناسبة.

أما المسوّغات التي دعت إلى تطوير مفهوم المنهاج الدراسي والوصول به إلى هذا

الشكل فتعود إلى ضرورة مسايرة التقدم العلمي التقني، والحاجة إلى بناء الأساليب التربوية وفق أحدث منجزات العلوم، ولا سيما علم النفس والتربية، مما يجعل العملية التربوية أكثر فعالية وأكبر كفاية.

المنهاج بوصفه نظاماً :

يُعدُّ مصطلح " نظام " من المصطلحات الحديثة في التربية، حيث دخل هذا المصطلح إلى العلوم التربوية في الخمسينات من القرن العشرين، بعد أن دخل العلوم العسكرية والإدارية والاقتصادية.

والأصل في كلمة نظام (SYSTEM) مأخوذ من العلوم البيولوجية التي تدرس الأجهزة أو النظم (جهاز الدوران، جهاز الهضم ..... الخ.)

الأساس في مفهوم النظام أنه يتكون من مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً، بحيث يؤثر كل منها بغيره ويتأثر به، فجهاز الهضم مثلاً لا يتكون من المعدة والأمعاء وما يلحق بهما من غدد، وإنما يكون نظاماً متكاملاً بقدر ما بين هذه المكونات من علاقات متبادلة تمكن النظام من القيام بعمله. وقد اختلف المهتمون بالنظام في إعطاء تعريف واضح ومحدد له، فركّز بعضهم على أهدافه، بينما ركّز آخرون على البعد المكاني أو البعد الزماني، ولتتوضح الفكرة جيداً سنعرض بعضاً من تعريفات النظام :

١ ــ " النظام هو الكل المركب من مجموعة من عناصر لها وظائف وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين، وبذلك يؤدي الكل المركب بمجموعه نشاطاً هادفاً له سماته المميزة، وعلاقاته التبادلية مع النظم الأخرى، ويوجد في بعد مجالي وآخر زماني ويكون مفتوحاً يسمح بدخول المعلومات والأفكار إليه، ويكون ضمن حدود وله مدخلات ومخرجات. " (جابر عبد الحميد، ١٩٩٨ ــ ص ٣٨٢)

٢ ــ وقد عرّفه الطوبجي بأنه مجموعة من العناصر التي تتفاعل باستمرار مع بعضها مكونة وحدة متكاملة.

٣ ــ ويُعرّف في علم الإدارة على أنه ذلك الكل المركب من مجموعة العناصر أو الأجزاء التي ترتبط مع بعضها بشكل وظيفي متكامل، بحيث إنَ أي خلـــل أو تغيير في عنصر من العناصر، ينعكس على النظام بكامله، فالنظام (SYSTEM) هو وحدة متكاملة، وليس فقط مجموعة من المكونات أو العناصر، وإنما يتجاوز ذلك إلى ما بين هذه العناصر من علاقات تمكنه من القيام بوظيفته بنجاح. فالنظام كل أكبر من مجموع العناصر التي يتألف منها.(سلامة، ٢٠٠٠، ص ١١)

وإذا حللنا التعريفات السابقة، نلاحظ أن لكل نظام حدوده التي تميزه من البيئة المحيطة به، ولا يُؤخذ النظام إلاّ ضمن هذه الحدود التي تحتوي عناصر النظام والعلاقات المتبادلة فيما بينها، فلكل نظام دائرة مغلقة حول عناصره التي تقوم بالعمليات والتغييرات المطلوبة حيث تتحول فيه المدخلات إلى المخرجات، ولكن هذا لا يعني أن النظام منعزل عن البيئة المحيطة به، والتي تكون خارج حدوده، بل يتأثر بها بشكل مباشر، فالبيئة هي التي تجعل النظام في حركة ديناميكية مستمرة وتحقق له التوازن وفي الوقت نفسه تجعل من الصعوبة بمكان تحديد حدوده.

وإذا كانت عناصر النظام ترتبط فيما بينها بعلاقات تبادلية تجعلها مترابطة، إلاّ أن هذه العناصر تتمايز بعضها عن بعض من حيث الوظيفة التي يؤديها كل عنصر. وعلى الرغم من هذا التمايز في الوظائف، علينا أن ندرس النظام ككل لأن كلية النظام أكبر من مجموع أجزائه، ولأن العلاقات التبادلية بين عناصره ليست عشوائية، بل تخضع لقوانين منطقية تُحدد في ضوء تكوين النظام الداخلي ونوعية مدخلاته ومخرجاته . (توفيق مرعي، ٢٠٠٠، ص ٦٧).

وكل نظام (SYSTEM) هو وحدة مشتقة من نظام أكبر يسمى النظام الأم (SUPRA - SYSTEM)، يتـــألف من عدة نظم فرعية (SUB- SYSTEM) متسلسلة منه ويمكننا تمثيل النظام الأم أو الرئيسي بـِ " جسم الإنسان " وتمثيل النظم الفرعية بجهاز الدوران ــ جهاز الهضم ــ جهاز الإخراج...الخ. وفي العلوم الاجتماعية يمكن أن

تمثل للنظام الرئيسي بالنظام الاجتماعي العام، الذي يسود مجتمعاً من المجتمعات، وتمثل للنظم الفرعية بالنظام الاقتصادي ــ العسكري ــ التربوي...الخ.

وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار المنهاج المدرسي نظاما يتكون من مجموعة من العناصر المنظمة والمرتبطة فيما بينها، ارتباطاً عضوياً بحيث تعمل ككل متكامل. وفي ضوء هذا المفهوم، علينا أن ننظر للمنهاج نظرة شاملة، بحيث لا ينفصل المحتوى عن الأهداف أو عن طرائق التعليم أو طرائق التقويم.

والمنهاج باعتباره نظاماً يُعدُّ مُكوِّناً من نظام أكبر هو النظام التربوي والذي يُعدُّ بدوره جزءاً من نظام أكبر هو النظام الاجتماعي.

أنواع النظم :يمكن تصنيف النظم حسب تأثيرها وتأثُّرها بالمجتمع إلى نوعين هما:

آ ــ النظم المفتوحة

ب ــ النظم المغلقة.

آ ــ النظم المفتوحة : وتتصف بوجود علاقة وثيقة بينها وبين البيئة المحيطة بها، وتركز على أهمية التفاعل الدائم بين النظام من جهة والظروف البيئية المحيطة من جهة أخرى. فالنظم المفتوحة تكون في حالة تأثير وتأثر في الوقت نفسه.

ومن خصائصها :

١ ــ المرونة : وتعني المرونة قدرة النظام على استيراد الطاقة، والأخذ والعطاء مع البيئة المحيطة به، وكذلك الاستمرار في مراجعة النظام نفسه، وتعديله بما يتفق مع التطورات الطارئة على البيئة المحيطة والظروف السائدة، وعكس التجديدات والتطورات التي تحدث في المجتمع والاستجابة لها، وكذلك التأثير في البيئة المحيطة والعمل على تطويرها وتجديدها.

٢ ــ البقاء : وترتبط هذه الصفة بصفة المرونة، بما أن النظام قابلٌ للتعديل والتطوير ولديه القدرة على استيراد الطاقة وتعويضها فهو أقدر على مواجهة عوامل التغيير مما يؤمِّن له البقاء والاستمرار والنشاط بصفة دورية.

٣ ــ تكامل مكونات النظام : إن لكل مكون من النظام وظيفته الخاصة به والتي تتفاعل مع وظائف المكونات الأخرى، بحيث تكون النتيجة حصيلة عمل ونشاط كل المكونات.

٤ ــ الأنشطة الداخلية:التي تقوم بتحويل المدخلات (الطاقة+الموارد) إلى مخرجات (قيم و منتجات)، يصدِّرها النظام إلى المجتمع مرة أخرى.

٥ ــ الاتجاه إلى التميز والاختلاف : تبدأ النظم بداية بسيطة ما تزال تتعقد مع حركة تطورها وتفاعلها مع البيئة، فكل منها يبحث عن مصادر وأشكال جديدة للتفوق تسمح له باستمرار تميزه، وهذا ما يُعرف بدورة السباق بين النظم.

٦ ــ التوازن : ويعني التوازن تجانس المكونات الأساسية للنظام وتوافقها بحيث تعمل وتتفاعل معاً دون تناقضات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعني التوازن قدرة النظام على التكيف مع الأوضاع والظروف السائدة في البيئة المحيطة.

٧ ــ الاعتمادية : بحيث يكون النظام مرتبطاً بعلاقات تبادلية وثيقة مع المجتمع من جهة، واعتماد كل مكون منه على بقية المكونات.

ب ــ النظم المغلقة : بهذه الحالة يميل النظام إلى التقوقع حول نفسه، والابتعاد عن التفاعل مع ظرف المجتمع وتوقعاته وأهدافه، ويكون النظام المغلق محدداً بحدود تعزله عن المؤثرات البيئية.

وفي الحقيقة لا توجد نظم مغلقة إغلاقاً كاملاً، فالإغلاق مسألة نسبية, لأن مدخلات أي نظام ترد إليه من المجتمع، إلاّ أنه يحاول أن ينقّيها من المؤثرات البيئية.

ويرى جيمس تومسن (Thomson) " أن النظام مهما حاول أن يعزل نفسه عن المؤثرات البيئية لا يمكنه ذلك بشكل مطلق، إذ أن هناك تغييرات بيئية لا يمكن عزلها، فهذا التنظيم يضطر للابتعاد عن العقلانية" (سلامة، ٢٠٠٠، ص ١٨).

أما مارش وسيمون (March & Simon) فيشيران إلى أن هذا النظام يُعدُّ اعضاءه كالآلة (سلامة، ٢٠٠٠، ص ١٨).

النظام المغلق يعد لأهداف محددة، لا يستطيع تحريفها،بحيث يلبي الأهداف الم
حلها،والنظم المغلقة تتجاهل التغذية الراجعة، باعتبارها تتأثر بالبيئة المحيط

سبو نستطيع إن نحدد :

١ــ المنهاج نظام متكامل وهو جزء من النظام التربوي.

ــ المنهاج بوصفه نظاماً شأنه شأن الأنظمة الأخرى، يُبنى لتحقيق مهمة معينة هادفة من العلاقات والعمليات، ويتكون من مجموعة من المكونات المرتبطة ف تحقيق الغايات التي وُجد من أجلها أصلاً.

٣ــ المنهاج بوصفه نظاماً هي " الأهداف، المحتوى، الفعاليات والأنشطة، والتقويم وهذه العناصر ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً، بحيث نجد أن أي عنصر من هذه العناصر، يؤدي إلى تغيير في العناصر الأخرى، فإذا كان هدف من مادة التاريخ يكتب الطالب مجموعة من المعلومات حول الفتوحات العربية في عهد معاوية بن أبي سفيان " فإن المحتوى سيكون بالتأكيد مجموعة من الحقائق التاريخية التي تشير إلى تلك الفتوحات وأزمانها ومكانها ونتائجها، والطرائق المستخدمة ستكون عبارة عن الطرائق التقليدية باستخدام وسائل متعددة كالتسجيل على الفيديو والكتب. وعند التقويم فإنه سيقيس بالتأكيد مدى تحقيقه المتعلمون لمعلومات تاريخية

أما إذا كان هدف من دروس التاريخ توضيح فيه حدود الدولة العربية في عهد معاوية بن أبي سفيان، فإن العناصر الأخرى ستتأثر فالمحتوى لا بد أن يركز على الخرائط والرسوم التوضيحية في تلك الحقبة وحده دون أن تتداخل الأشياء الشروحات والإيضاحات العملية أما التقويم فإن رسم المصور التاريخية تذكر

ومن آثار

أجزاء النظام

لكل نظام ثلاثة أجزاء رئيسة، ترتبط فيما بينها، ولكل منها وظيفته وخصائصه في حركة النظام الكلي، وهذه الأجزاء هي المدخلات والمخرجات والعمليات.

١ــ المدخلات Inputs : وهي مجموعة الموارد المختلفة التي تدخل النظام قبل إجراء العمليات، وظيفتها الأساسية إعطاء النظام الطاقة اللازمة، فهي القوة الدافعة للنظام، فمثلاً إذا نظرنا إلى المنهاج بوصفه نظاماً كانت مدخلاته " الأهداف ــ المتعلمون ــ الوسائل ــ الأسس التربوية ــ سمات المجتمع ــ خبرة المعلمين ــ حاجات المتعلمين.... إلخ. "

تبدو المدخلات في ثلاثة مظاهر أساسية هي :

آ ــ التفاعل بين النظام وبيئته.

ب ــ تعرف المدخلات وتحديد ما يحتاج النظام منها.

جـ ــ تحديد أولويات المدخلات ليتم تنشيط النظام(هاني عبد الرحمن ص ٥٥)

والبيئة المحيطة هي المصدر الأساس للحصول على المدخلات التي تختلف وفقاً لطبيعة النظام وأهدافه، ويمكن تصنيفها إلى :

آ ــ مدخلات بشرية : وهي طاقات وقدرات الأفراد بالإضافة إلى حاجاتهم ورغباتهم وأنماط سلوكهم ذات العلاقة بأهداف النظام ونشاطه.

ب ــ مدخلات مادية : وهي جميع الموارد والأموال والمعدات والتجهيزات التي تستخدم في عمليات النظام.

جـ ــ مدخلات معنوية : وهي المعلومات عن الظروف والأوضاع المحيطة بالنظام، وما يسود في البيئة المحيطة من قيم ومعتقدات وأفكار. (حسين الدوبري ــ ٢٩ ــ ٣١).

أما المؤثرات الخارجية (كالإنارة، درجة الحرارة... الخ.)، فلا تدخل في العمليات، ولا تتحول إلى مخرجات، ولكنَّها تؤدي دوراً مهماً في تسهيل عمل النظام أو عرقلته.

٢ــ العمليات : وهي مجموعة الفعاليات والأنشطة، التي تهدف إلى تحويل المدخلات، وتغييرها إلى الوضع الذي يتناسب مع أهداف النظام وغاياته،ويتوقف نجاح النظام إلى حد كبير على كفاءة العمليات، وقدرتها على استيعاب المدخلات والاستفادة منها إلى الحد الأقصى الممكن، والعمليات مترابطة ومتكاملة مع بعضها بعضاً، مما يترتب عليه النظرة الشمولية، سواء في التعامل معها، أو في تطويرها، أو تعديل أي منها وذلك لضمان التوازن اللازم لانسجام العمليات والوصول إلى المخرجات المرجوة

وتقاس كفاية النظام بالحصول على أفضل النتائج بأقل كلفة وجهد ممكن. إن اهتمام نظرية المناهج بالمدخلات والمخرجات، وبمعنى آخر حساب المدخلات والمخرجات، ودراسة الكلفة والإنتاج في التربية، أو العلاقة بين حاملي الشهادات وفرص العمل المتوفرة ليست في الحقيقة نظرية للمناهج، إن نظرية المناهج يجب أن تهتم بالعمليات أساساً، وليس فقط بالمدخلات والمخرجات.

إن ما يحدث داخل المدرسة. يمكن اعتباره مجموعة من الفعاليات المتداخلة بين الأفراد الذين يشغلون أوضاعاً مختلفة (متعلم، معلم، مدير، موجه، ...الخ.)، ينتمون إلى طبقات مختلفة.

ويمكننا دراسة ما يحدث في المؤسسات التربوية، بالطرق والأساليب العلمية التي ندرس بها ما يحدث في المؤسسات الإدارية والإنتاجية من خلال ملاحظة علاقات السلطة، النـــزاعات، مراحل القرار، وبالوسائل النظرية والمنهجية نفسها التي نعالج بها "سوسيولوجيا المنظمات ".

إن نظرية المناهج تفترض إذاً أن نعتمد نظرة أكثر سوسيولوجية إلى أكثر خصوصية المؤسسات التربوية ونوعيتها، وبمعرفة التغيرات الحاصلة في شخصية الفرد من خلال اكتسابه للمعارف والخبرات والمهارات

٣ــ المخرجات : والمقصود بها النتائج التي نحصل عليها بعد إجراء العمليات كالتغيير في اتجاهات المتعلمين، المهارات الزائدة للخريجين.

وتتحدد مخرجات أي نظام وفق أهدافه ووظائفه، فإذا كان هدف نظام ما إعداد معلمين (كمنهاج دور المعلمين أو كليات التربية) فإن المخرجات المتوقعة هي معلمون مؤهلون.

وتتوقف قيمة المخرجات على ما تسهم به في خدمة المجتمع لإشباع حاجات اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية، أما جودتها فمرهونة بنوعية المدخلات، وبمستوى العمليات، فكلما كانت العمليات في نظام ما جدِّية ووثيقة، ارتفع مستوى المخرجات.

ويمكن تصنيف المخرجات إلى :

آ ــ مخرجات بشرية : كالأفراد الذين تم إعدادهم وتأهيلهم (معلمون ــ مهندسون...الخ).

ب ــ مخرجات مادية : كالسلع وأشكال الإنتاج المادي التي يمكن الوصول إليها.

جـ ــ مخرجات معنوية : كالمعلومات والأفكار والآراء التي خرج بها المخططون.

التغذية الراجعة :

يعود مفهوم التغذية الراجعة إلى العلوم الطبيعية والبيولوجية حيث تكون التغذية الراجعة (Feed Back) وسيلة تربط بين ما يُزوّد به النظام من طاقة المدخلات (In put)، وبين ما ينتج من مخرجات (Out Put). وقد استخدمت هذه الفكرة بشكل كبير في نظرية النظم وصار يُنظر إليها على أنها معلومات تقوم بدور المراقبة وتَرِد من المخرجات إلى المدخلات والعمليات، ليتولى بعد ذلك القائمون على أمر النظام عملية تصحيح المسار.

وتشمل عملية التغذية الراجعة ما يلي: (سلامة_ص ١٥)

آ ــ تقويم المدخلات : وفي هذه المرحلة تتم عملية جمع المعلومات حول المدخلات البشرية والمادية اللازمة وتحليلها، وكذلك تحليل الطرق والأساليب بهدف استخدام الأسلوب الأفضل وتحسين نوعية المدخلات.

ب ــ تقويم العمليات : وتهدف هذه المرحلة إلى مراقبة العمليات وكيفية تفاعل عناصر النظام ومكوناته، باعتبارها كلاً متكاملاً وتحديد الصعوبات التي تعرقل سير العمليات وتفاعل المدخلات بعضها ببعض.

جـ ــ تقويم المخرجات : ويهدف التقويم هنا إلى قياس المتغيرات التي حدثت في المخرجات الفعلية، ويتم ذلك من خلال إعداد نماذج مخرجات مناسب ومطابق لأهداف النظام، تُقوَّم المخرجات في ضوئها، وذلك عن طريق جمع المعلومات عن المخرجات الفعلية وتَعَرُّف مدى مناسبتها من خلال تحليلها ومقارنتها مع النماذج المخصصة لهذا الغرض.

المنهاج المدرسي ومستويات العمل التربوي :

يتضمن العمل التربوي ثلاثة مستويات:

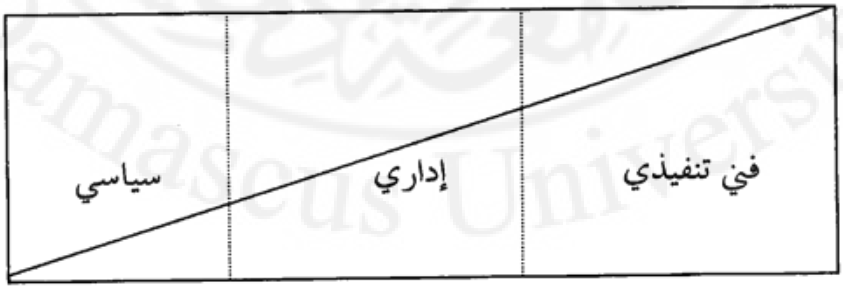
أ- التعريف بالسياسة التربوية (المستوى السياسي).

ب- تنظيم هذه السياسة والعمل التربوي الناجم عنها (المستوى الإداري).

جـ ــ تنفيذ العمل التربوي على أرض الواقع (المستوى التنفيذي).

إن المنهاج التربوي الذي يعرف العمل التربوي ويحدده يخص هذه المستويات الثلاثة.

إن عدداً من المؤلفين والباحثين في مجال المنهاج يُعدُّون أنَّ العمل التربوي يتم في ثلاثة مستويات وقد توصل ماكلور (Maclure, ١٩٧٢) إلى تقسيم مراحل إعداد المنهاج إلى ثلاثة مستويات ووضع رسماً يتوضح فيه أن الجانب السياسي يتقلص تدريجياً كلما انتقلنا من المستوى الأول إلى المستوى الثالث، وبالمقابل يزداد الجانب الفني ــ التنفيذي.(L. D'Hainaut , ١٩٧٩, p ٨٥)



مستويات إعداد المنهاج

إنّ هذه المستويات الثلاثة تحدد أيضاً ثلاث درجات في المهام التربوية والفصل بين هذه المهام لا يستدعي بالضرورة اختلاف الأشخاص الموكول إليهم هذه المهام، في الواقع، إن تقسيم العمل التربوي إلى ثلاثة مستويات، وتعيين الأشخاص الذين سيؤدون أدوارهم، منوط بالبيئة الاجتماعية – السياسية للبلد.

والتمييز بين هذه المستويات الثلاثة، يوضح الفرق (المسافة) بين القرارات والمشاريع، كما أنه يحدد غايات المنهاج التربوي.

دور كل مستوى من المستويات الثلاثة في المنهاج :

أ- المستوى السياسي : وفيه يتم تحديد السياسة التربوية، ووضع الغايات التربوية، والنتاجات المنتظرة، وبموجب ذلك تحدد الإمكانات المادية اللازمة للعملية التربوية. وأصحاب القرار في هذا المستوى هم المسؤولون السياسيون، وفي بعض الأحيان يشارك ممثلو الجهات المهتمة بالتربية باتخاذ القرارات في هذا المستوى مثل (متعلمون، معلمون، أولياء أمور... الخ.

وتتمثل نتائج العمل على هذا المستوى بنصوص تحدد غايات التربية، والمواقف التي تعبر عن المعتقدات والقيم، وكذلك قوانين وأنظمة وقرارات تحدد الخيارات الأساسية والأولويات.

ب- المستوى الوسيط (مستوى الإدارة) : وفي هذا المستوى تتم عملية ترجمة غايات السياسة التربوية إلى أهداف عامة، والأهداف إلى أغراض محددة، ومن ثم تترجم الأغراض التربوية وتصاغ بشكل مواد تعليمية تتناسب مع الفرد الذي نريد تعليمه، وفي هذا المستوى أيضاً يتم تحديد المعارف والخبرات المسؤولة عن تنمية النواحي الإدراكية والانفعالية والاجتماعية والحس ـــ حركية للمتعلم بشكل إجمالي، ويتم أيضاً تحديد الطرائق والوسائل التي يمكن استخدامها لاكتساب هذه المعارف والخبرات والمهارات، كما يتم أيضاً توزيع الوقت على المجالات والأنشطة الكبرى (يتم وضع جدول زمني لتوزيع المواد ـــ البرنامج الأسبوعي) والأشخاص الذين يقومون بهذه المهام هم

المسؤولون التربويون (موجهون ـــ أخصائيون ـــ مديرون ....)، والذين يعملون ضمن مجالس بمؤهلات وباهتمامات مختلفة.

ج ـــ مستوى الواقع : (المستوى الفني ـــ التنفيذي)، وهنا تتم عملية ترجمة الأغراض التربوية على شكل دروس كما تتم صياغة الأغراض السلوكية التي توجه الأنشطة التربوية الكفيلة بتحقيق الأغراض التربوية، وبالتالي الأهداف المرسومة. وفي هذا المستوى يأتي دور المعلم والمتعلم.

والسؤال المطروح هنا هو : هل يتأثر مفهوم المنهاج إذا كانت الإدارة مركزية أو لا مركزية ؟

والإجابة، إن مفهوم المنهاج بهذا الشمول لا يتغير، ويكمن الفرق في أنه في النظم المركزية يبقى المستوى السياسي والإداري على ما هما عليه ويأخذ المستوى الثالث شكل اللامركزية، أما في النظم اللامركزية فإن المستوى السياسي يكاد يكون بشكل كلي من مهام المؤسسات التربوية، وينضم إليه المستويان الإداري والتنفيذي، ولابد من ملاحظة أن السياسة التربوية لا يمكن أن يتم تحديدها بشكل كامل على المستوى المحلي أو على مستوى المؤسسة التربوية.

فمثلاً القرار في تقسيم الموارد المادية يتم على مستوى أعلى وأكبر من المستوى المحلي وهو المستوى الوطني.

وللتوضيح نعرض تقسيم glatthorn لمستويات العمل في إعداد المنهاج فقد قسمها (في كتابه curriculum Renewal عام١٩٨٧) إلى أربعة مستويات هي :

أ ـــ رسم سياسة المنهاج: وفي هذا المستوى يضع المسؤولون تقريراً حول القواعد والمعايير والخطوط العامة التي تنظم العملية التربوية، والتي تشكل كما سنرى لاحقاً، المصدر الأساس لاشتقاق الغايات التربوية، فإذا ما تبنت السلطات العليا ضرورة تعليم أسس ومبادئ الحفاظ على البيئة، فإن هذا الأمر يصبح جزءاً من سياسة المنهاج في المدرسة وسوف يتم شرح هذه النقطة بالتفصيل في الفصل القادم.

ب ــ الحقول الدراسية : والمقصود بها الميدان أو الحقل الذي نريد تدريسه للمتعلم مثلاً (الرياضيات أو العلوم الخ.) فهو مجموعة منتظمة من تجارب وخبرات ضمن أحد الحقول أو ميادين المعرفة، فإذا قررت السلطات التربوية إعادة النظر مثلاً في مادة الرياضيات للمرحلة الثانوية على سبيل المثال، فهي تفحص وتدرس وتعيد النظر في مجال الدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أن مجال الدراسة لا يقتصر على مرحلة واحدة وإنما يشمل جميع المراحل.

جـ ــ برنامج الدراسة : وهي جملة التجارب والخبرات المنظمة التي تقدم لمجموعة من المتعلمين خلال سنوات محددة وتنتمي إلى مجالات دراسية متعددة مثلاً:

برنامج الدراسة للمرحلة الابتدائية.

برنامج الدراسة للمرحلة الإعدادية.

برنامج الدراسة للمرحلة الثانوية.

فبرنامج الدراسة يخص مرحلة بعينها ويغطي جميع المقررات الدراسية لتلك المرحلة وفقاً للخطوط العريضة المرسومة للمنهاج.

د ــ المقرر : وهو مجموعة الخبرات والمعارف المنظمة في حقل من الحقول كالرياضيات مثلاً والمقدم لفئة من المتعلمين (الصف الثالث الثانوي على سبيل المثال فنقول مقرر الرياضيات للصف الثالث الثانوي)، ويتم تعلم هذا المقرر خلال عام دراسي أو فصل دراسي.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني

الأهداف التربوية للمنهاج

ـــ الأهداف التربوية وفلسفة المجتمع .

ـــ مصادر اشتقاق الأهداف التربوية .

ـــ أنواع الأهداف التربوية .

ـــ تصنيف الأهداف :

١ ـــ المجال الإدراكي

آ ـــ تصنيف بلوم

ب ـــ اعتماد لاندشير لتصنيف بلوم

جـــ ـــ تصنيف دينو

د ـــ تصنيف غانيه ـــ ميري

٢ ـــ المجال الانفعالي

آ ـــ تصنيف كراثول

ب ـــ تصنيف دينو

٣ ـــ المجال الحس ـــ حركي

أ ـــ تصنيف هارو

ـــ معايير الأهداف .

ـــ فوائد تحديد الأهداف .

ـــ الاعتراضات على تحديد الأهداف التربوية مسبقاً

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الأهداف التربوية للمنهاج

مقدمة :

كنا قد توصلنا في الفصل السابق إلى أن المنهاج نظام متكامل يتكون من أربعة عناصر هي الأهداف التربوية، المحتوى الذي يترجم الأهداف إلى معارف وخبرات ومهارات، ثم الطرائق والفعاليات المستخدمة من أجل تحقيق الأهداف، وطرائق التقويم التي تقيس قدرة المنهاج على تحقيق الأهداف المرجوة.

وكما رأينا فإن العلاقة بين هذه العناصر الأربعة هي علاقة عضوية، أي أن كل عنصر منها يتأثر ببقية العناصر، ويؤثر فيها، وأن أي تغيير أو تعديل في واحد منها يؤدي إلى تغيرات وتعديلات بالعناصر الأخرى.

مثلاً إذا كان الهدف من تعليم وحدة تعليمية ما (اكتساب قدر من المعلومات حول صلاح الدين الأيوبي وتحريره لبيت المقدس)، فإن المحتوى الذي يمكنه أن يحقق هذا الهدف هو مجموعة من المعلومات والمعارف حول نشأته وذهابه إلى مصر . توحيد العرب وخطته لتحرير بيت المقدس . أما الطرائق المتبعة فهي الطرائق التي تقوم على الأسلوب الشرحي والإلقاء والعروض من خلال الوسائل السمعية ـــ البصرية، وتقتصر عملية التقويم على اختبارات تقيس مدى اكتساب وحفظ المتعلم للمعلومات.

وإذا عُدِّل الهدف، وأصبح يعني اكتساب مهارة ما، كأن يرسم المتعلم مصوراً تاريخياً، يوضح أبعاد الدولة الإسلامية في زمن صلاح الدين الأيوبي عندها ستتغير جميع العناصر، فالمحتوى لا يمكن أن يبقى مجموعة من المعلومات النظرية وإنما أيضاً الخبرات العملية والشروح التوضيحية لعملية رسم المصور، وأما الطرائق المتبعة لتحقيق هذا الهدف فلابد من أن تقوم على التدريب العملي والتكرار لرسم المصور.

والتقويم أيضاً سيكون تقويماً عن طريق الاختبارات العملية والملاحظة للحكم على درجة إتقان المتعلم لهذه المهارة.

إن المثال السابق يوضح العلاقة الوثيقة بين العناصر الأربعة وإنه لمن الخطأ أن ندرس واحداً من العناصر السابقة أو نعدله دون النظر إلى ما سيطرأ من تغيير وتأثير على العناصر الأخرى، وهذا هو الأصل في مفهوم المنهاج .

وسندرس كلاً من هذه العناصر بشيء من التفصيل في الفصول التالية .

وإذا كان من الصحيح أن التربية تعود في تاريخها إلى تاريخ ظهور الإنسان وإنها كانت ملازمة له لأنها ضرورية لحياته، سواء أكانت حياة بدائية أم متحضرة، فأنه من الصحيح أيضاً بأنه كان لهذه التربية غاياتها دائماً سواء أكانت هذه الغايات محددة بدقة أم لا.

فتحديد الخبرات أو المواقف التعليمية التي يحتويها أي منهاج، لا بدَّ أن ترتبط بمجموعة من الأهداف التي يسعى هذا المنهاج إلى تحقيقها، فالتربية عملية مُخططة ومقصودة، ولا بدَّ من أن تكون الأهداف الركن الأساسي في العملية التربوية . فالأهداف إذاً هي بمثابة التغيرات التي نتوقع أن يحدثها المنهاج في شخصية المتعلم أي أن الهدف التعليمي هو وصف لتغير نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تعليمي محدد، لذا كان على واضعي المنهاج تحديد الأهداف التعليمية بدقة ووضوح قبل المضي بخطوات بناء المنهاج الأخرى .

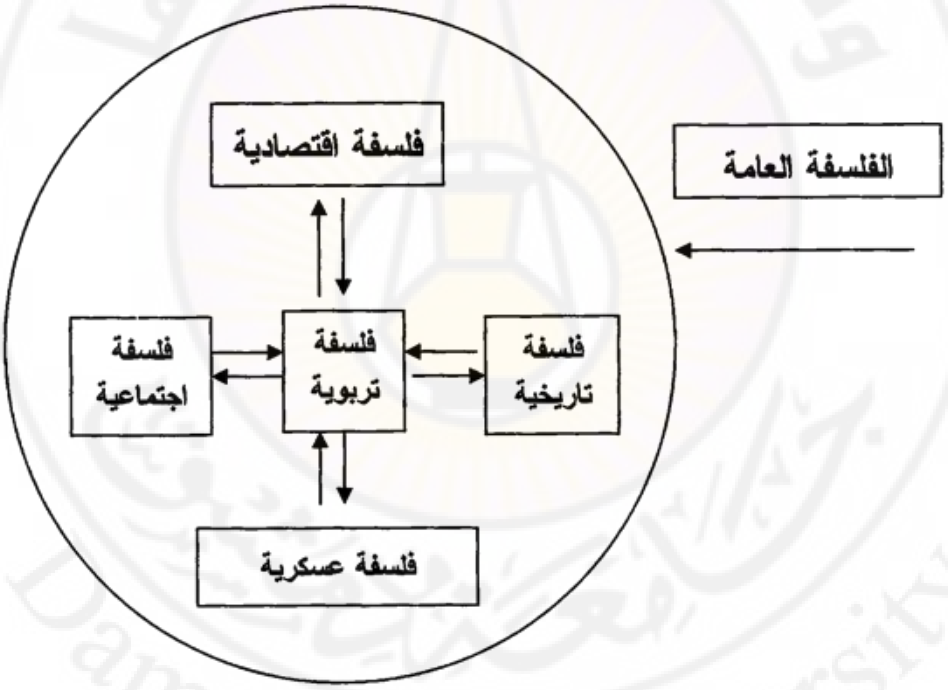
وسنحاول في هذا الفصل توضيح العلاقة بين الأهداف التربوية وفلسفة المجتمع ومن ثم تحديد قيم الفلسفة التربوية ومستويات الأهداف ومجالاتها بالإضافة إلى مصادر اشتقاقها ودواعي تحديدها .

الأهداف التربوية وفلسفة المجتمع :

تعمل التربية لإعداد الفرد القادر على الإسهام في تطوير مجتمعه، والإسهام في إنماء الحضارة الإنسانية، ولن تتمكن التربية من تحقيق طموحاتها ما لم تكن هناك فلسفة تربوية واضحة المعالم، ومن البديهي أنَّ لكل نظام تعليمي فلسفته التربوية، وأنَّ هذه الفلسفة التربوية ما هي إلا عنصر من عناصر الفلسفة العامة للمجتمع.

ويمكن تحديدها من خلال نمط الإنسان الذي ترغب بتنشئته وإعداده بتقديم مجموعة من المعلومات والقيم والمبادئ الأخلاقية له، والتي تُعدُّ ضرورية للوصول إلى أهداف الفلسفة التربوية.

والفلسفة التربوية هي الأساس الجوهري الذي يعطي لكل نظام تربوي معناه، ويحدد غاياته ووسائله الخ...، وهي لا تبدأ من فراغ، وإنما تدخل ضمن إطار عام أكثر اتساعاً، وهو فلسفة المجتمع، وبمعنى آخر تشكل فلسفة التربية بعداً من أبعاد الفلسفة العامة للمجتمع كالفلسفة الاقتصادية، والفلسفة الاجتماعية الخ. والرسم التالي يوضح علاقة الفلسفة التربوية بفلسفة المجتمع.



علاقة الفلسفة التربوية بفلسفة المجتمع

إن الفلسفة التربوية هي نتيجة لعدة عوامل ومؤثرات من النظـــام الاجتمـــاعي والاقتصادي والثقافي، التي تخضع بدورها لتأثير النظام الفلسفي العام، حيـــث يتوضـــع النظام التربوي.

وإذا نظرنا إلى الفلسفة العامة باعتبارها نظاماً متكاملاً، فإن الفلـــسفة التربويـــة تشكل عنصراً من هذا النظام يتفاعل ويتكامل مع العناصر الأخرى.

فمثلاً الاشتراكية ونظام الحياة في ظلها، لهـــا فلـــسفتها التربويـــة، وفلـــسفتها الاقتصادية، والفكرية، والاجتماعية المتكاملة فيما بينهما.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الفلسفة العامة للمجتمع ثابتة، لا تخضع لتغيرات جذرية، لكن قد يحصل فيها بعض التعديلات الجزئية لتصبح اكثر توافقاً مـــع تطـــور المجتمـــع وحاجاته وطموحاته.

وعندما نعطي هذه الأهمية للفلسفة التربوية، فذلك انطلاقاً من أن إعداد المنهاج المدرسي، يجب أن يبدأ باتخاذ موقف حول المسائل الفلسفية ذات العلاقة بغايات التربية وحول المسائل الاجتماعية ذات العلاقة بشكل المجتمع الراهن والمجتمع المنشود.

مشكلة اختيار الغايات التربوية :

على السياسة التربوية أن تجيب عن عدد من الأسئلة مثل :

- كيف نختار الغايات التربوية ؟
- أي نوع من المجتمع نرغب بتحقيقه ؟
- كيف نعد حرفيي المجتمع المنشود وتقنييه ؟
- كيف تستطيع التربية بمعناها الواسع والشامل أن تنمي عند المتعلمين المؤهلات المكتسبة ؟.

بالنتيجة، فإن مشكلة اختيار غايات التربية ترتبط بدقة بالفلسفة العامة للدولـــة، وتعتمد بشكل جوهري على الخلفية الاقتصادية والتاريخية والثقافية لكل مجتمع.

قيم الفلسفة التربوية :

قبل أن نتصدى لقيم الفلسفة التربوية، علينا أولاً أن نعرّف مفهوم القيم: "إن القيم هي المعتقدات المستمرة، التي وفقاً لها نحكم على عمل ما، أو وسيلة، أو هدف، بأنه مرغوب به أم لا " (Rokeach ١٩٦٨,p ١٨) .

وهذه القيم على علاقة قوية بمعتقداتنا حول ما هو حسن أو سيئ، جميل أو قبيح... وترتبط القيم بمجتمع ما، وفي الوقت نفسه هي عامة وتشمل المجتمع الإنساني بأكمله (Unisco,١٩٧٦,p ٧) .

وهذه القيم هي المصدر الأول للفلسفة التربوية، وقد تختلف القيم أو تتشابه من مجتمع لآخر. إنها منسجمة متداخلة، ويكمن الفرق الجوهري في ترتيبها وأولوياتها.

ويمكن تلخيص قيم الفلسفة التربوية في الأسئلة التالية :

ـــ هل تعد التربية الإنسان لذاته ؟ أي هل تعنى التربية بتنمية شخصيته؟ أم على التربية أن تحقق حاجات المجتمع ومتطلباته ؟

وبشكل آخر، هل تعنى التربية بالفرد أم بالمجتمع ؟

يجب ألا يحرم الفرد من حقه في الحياة ضمن مجتمع، يحمل ثقافته وفلسفته وقيمه ويتأثر به. ولكن هل تفوق حقوق الجماعة حقوق الفرد ؟

إن الإجابة عن هذا السؤال يتم على المستويات العليا للدولة، وتختلف الدول في قراراتها وفقاً لفلسفاتها وظروفها التاريخية والثقافية.

ـــ هل التعليم موجه لجميع أبناء المجتمع ؟ أم لفئة معينة ؟ وهل هو تعليم موحد بالنسبة للجميع ؟ وإذا كان هناك اختلاف، فما معايير هذا الاختلاف ؟

ـــ هل تعنى التربية بنقل الإرث الثقافي أم بالعلوم والحضارة المعاصرة ؟ أم عليها أن تعد الفرد لمجتمع المستقبل؟ وما هي صورة هذا المجتمع المنشود ؟

ـــ هل يشارك المواطنون والمعلمون والمتعلمون في اتخاذ القرارات أم لا؟

ـــ ما طبيعة العلاقات بين مختلف الأشخاص والذين يشغلون أوضاعاً مختلفة في المؤسسة التربوية؟

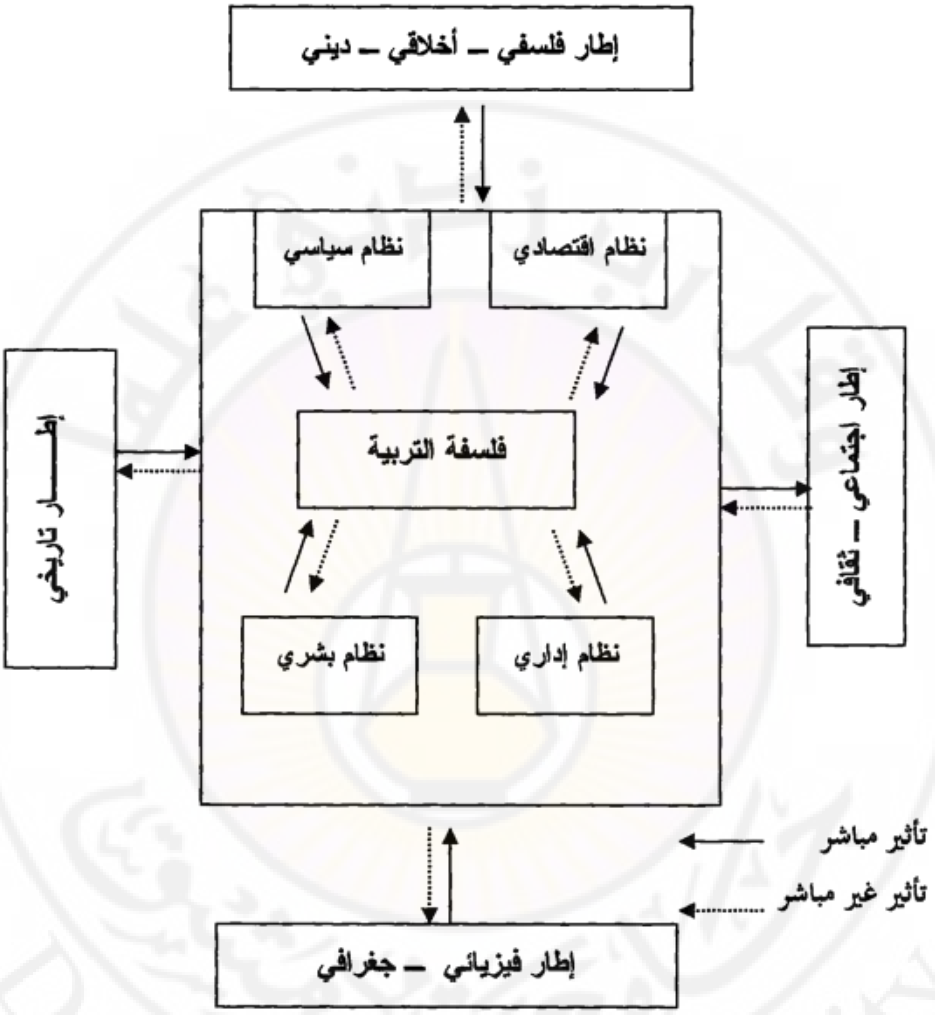
ـــ ما مدة التعليم ؟ وما مراحله ؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة، يحدد الفلسفة التربوية، ووظيفتها هـــو اختيـــار الأولويات، وتحديد المحاور، وهي تستند إلى القيم الاجتماعية والأخلاقية.

ويمكن أن تكون الفلسفة التربوية محددة واضحة مخططة ويمكـــن أن تكـــون غامضة متروكة للصدفة ولمزاج الأفراد ولكنها في الحالتين موجودة.

عندما تتحقق على أرض الواقع، فإن أثرها سيكون واضـــحاً علـــى النظـــام التربوي، وقد يكون ضعيفاً بطيئاً، أو قوياً وسريعاً، ولكنه دائماً موجود، على الأقل في حالة كمون.

ويوضح الرسم التالي العلاقة بين الفلسفة التربوية والنظام العام للمجتمع.



العلاقة بين الفلسفة التربوية والنظام العام للمجتمع.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية :

يشتق المنهاج أهدافه من مصادر متعددة كفلسفة المجتمع وحاجاته وتطلعاته، والمتعلم وقدراته ومشكلاته، والإرث الثقافي، والبيئة الطبيعية ومشكلاتها وكيفية الحفاظ عليها، وعملية التعلم وأسسها ونظرياتها، وطبيعة المواد الدراسية، وسنلقي الضوء فيما يلي على كل منها :

يعدّ المجتمع واحداً من أهم مصادر اشتقاق الأهداف، فلكل مجتمع فلسفته، وحاجاته، ومشكلاته وهذه الأبعاد الثلاثة مصادر مهمة وجوهرية للأهداف التربوية.

أ- فلسفة المجتمع وثقافته : لكل مجتمع فلسفته التي توجهه وتحدد طريقة حياته، وهذه الفلسفة تشكل الإطار العام لنظام الحياة في المجتمع.

و تُعدُّ فلسفة المجتمع المصدر الأول للأهداف التربوية، ليتمكن النظام التربوي من إعداد أجيال متمثلة لفلسفة المجتمع وقادرة على التكيف معه، وكلما كانت الهوة بين الأهداف التربوية من جهة وفلسفة المجتمع من جهة أخرى كبيرة، كلما صعب على المتعلمين التكيف مع مجتمعهم وتَمَثُّلِ فلسفته، ولقد أدركت المجتمعات الإنسانية هذه الحقيقة وراحت تؤكد على ضرورة إكساب المتعلمين قيم مجتمعهم وثقافته لتضمن بذلك استمراريتها.

ب – حاجات المجتمع : تختلف حاجات المجتمعات البشرية تبعاً لظروفها التاريخية والثقافية والاقتصادية، وعلى واضعي المناهج دراسة هذه الحاجات وتحديدها بدقة، ثم صياغة الأهداف المناسبة لها بشكل تستطيع به المناهج التربوية إعداد أجيال قادرة على تلبية حاجات المجتمع، فمثلاً إذا ما أثبتت دراسة ما في مجتمع ما، أن هذا المجتمع بحاجة إلى كوادر فنية، تقنية وعمال مهرة لرفع مستواه وتحقيق تقدمه، فعلى المناهج أن تركز على الجانب العلمي والتقني في أهدافها ومحتواها جاهدة في إعداد الكوادر الفنية، التقنية والعمال المهرة، مبتعدة قدر الإمكان عن الإعداد الأكاديمي النظري العاجز عن تلبية حاجات المجتمع، وعليها أيضاً تنمية القيم والاتجاهات الخاصة باحترام العمل بكل

أشكاله، مُرَكِّزَة على العمل اليدوي والعمل المنتج.

وبمعنى آخر فإن تحديد حاجات المجتمع، واشتقاق الأهداف منها تُمَكِّنُ المنهاج من إعداد حرفيي المجتمع المنشود وصناعييه.

وفي الوقت نفسه يُخَرِّجُ النظام التربوي متعلمين، يمكن أن تستوعبهم سوق العمل المطروحة في الوقت الحالي أو في المستقبل، بدلاً من تخريج متعلمين أكاديميين نظريين، لن يجدوا لهم عملاً في مجتمعهم. وهكذا نرى أن حاجات المجتمع واحدة من أهم مصادر اشتقاق الأهداف.

حـ ـ مشكلات المجتمع : تعاني المجتمعات الإنسانية من مشكلات عديدة تختلف وفقاً لظروف البلد والشروط الثقافية والاقتصادية الخاصة به (كمشكلة الأمية، البطالة، عمل المرأة، التصحر، هدر الطاقة الخ....) ولابد من تحديد هذه المشكلات بدقة واشتقاق الأهداف التربوية المناسبة لها، لتتمكن المناهج من إيجاد حلول مناسبة لها.

يتضح مما سبق أن النظام التربوي في أي دولة من الدول، يعكس سياسة تلك الدولة وخصائصها القومية، وتقاليدها ومدى تطورها الاقتصادي والاجتماعي. لذا كان تحديد أهداف التربية في أي مجتمع من المجتمعات، يتطلب دراسة واقعية لهذا المجتمع، ومعرفة ما سيكون عليه مستقبله الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي يعمل للوصول إليه.

د ـ فلسفة التربية : لقد أشرنا سابقاً بأن فلسفة التربية تشتق مباشرة من فلسفة المجتمع، بل تُعدُّ عنصراً من عناصرها، وهي مصدر أساس من مصادر اشتقاق الأهداف، فإذا رفع المجتمع شعار الإنتاج من أجل الحياة والرخاء فإن فلسفة التربية تتجه في هذه الحالة إلى العمل على الإسهام في تطوير المجتمع عن طريق دفع عجلة التنمية والإنتاج، وهذا يتطلب صياغة أهداف تربوية تركز على إكساب المتعلمين معلومات ومهارات وقيماً مرتبطة بالعمل بكل أشكاله والعمل على احترامه وتقديره .

هـ ـ الإرث الثقافي : وما فيه من عادات وتقاليد وقيم واتجاهات، وما هو عليه من

حضارة وفن، وفكر وأدب وعلم ومعتقدات دينية، وعندما وجدت المدرسة كان هدفها الأساس هو نقل الإرث الثقافي من جيل إلى جيل، حيث إنه من المستحيل على كل فرد أن يبدأ من لاشيء فما وصل إليه الإنسان حتى الآن يُعدُّ ذخراً من المعارف والمعلومات، تستند إليه الأجيال لتضيف إليه ابتكاراتها الجديدة، وفي الوقت نفسه تسقط بعض عناصر هذا الإرث نتيجة التطور والتقدم العلمي أو لعدم ملاءمتها لظروف المجتمع الجديد.

و ـ الفرد المتعلم وحاجاته : عند وضع أهداف المنهاج لا بدّ من معرفة قدرات المتعلم واستعداداته وتطلعاته وطرائق تعلمه . فللفرد المتعلم أهمية قصوى في عملية بناء المنهاج إذ يُعد أساساً من الأسس التي تُبنى عليها المناهج، ويُمثل مصدراً من مصادر اشتقاق أهدافه.

إن التيار الذي يلح على اعتبار حاجات المتعلمين وميولهم واحدٌ من مصادر اشتقاق الأهداف، متأثر بالاتجاهات الحديثة في علم النفس، وبالدراسات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة اعتبار المتعلم المحور الأساس للتربية بعد أن كانت المادة العلمية.

إن دراسة خصائص المتعلمين وطبيعتهم في مراحلهم العمرية المختلفة، وتحديد حاجاتهم وميولهم، وجعل هذه الحاجات والميول مصدراً أساسياً للأهداف التربوية والمنهاج المدرسي، يحفز المتعلمين للتعلم واكتساب المعارف والمهارات والخبرات والاستفادة منها في حياتهم المستقبلية، كما أنه يساعد واضعي المنهاج على اختيار الخبرات والمهارات والمعلومات، التي تتفق مع قدرات المتعلم العقلية والجسمية والانفعالية. وبالتالي نصل إلى نتيجة مفادها أن أية فلسفة تربوية لا تهتم بالطبيعة الإنسانية هي فلسفة قاصرة، فالمتعلمون هم محور العملية التربوية، وإن الأهداف التربوية والمناهج المدرسية مهما كانت معدة على درجة من الدقة والإتقان، فإنها لن تؤدي أغراضها بنجاح، ما لم تعتمد على فهم عميق ودقيق لحاجات المتعلمين وميولهم ودرجة نضجهم.

لذا لا بد من مراعاة ميول المتعلمين وتلبية حاجاتهم التي لا تنفصل أساساً عن مطالب حياتهم الاجتماعية وخصائص عصرهم والثقافة التي يعيشون في ظلها، وعلى المنهاج أن يوظف تلك الميول والحاجات في عملية التعلم، عاملاً على تقوية الميول التي تتناسب مع قدرات الفرد، وعلى تعزيز وتنمية ميول جديدة مطلوبة لتحقيق أهداف المجتمع

ز ــ التطور العلمي والتكنولوجي، وما تواجه المجتمعات الإنسانية من مشكلات نتيجة لهذا التطور، وما هنالك من اتجاهات داخل المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية.

إن الانفجار المعرفي والتقني الهائل الذي تشهده البشرية الآن، يفرض على التربية بأهدافها ومناهجها وطرائقها، إعادة النظر بكل ما تقدمه للمتعلم، وبطرائق تقديمه له والاعتماد بشكل جوهري على التعلم الذاتي، وتزويد المتعلم بأدوات البحث الأساسية، التي تمكنه من البحث عن الحقائق والمعلومات، عندما يجد نفسه محتاجاً لهذه الحقيقة أو تلك، ذلك أنه أصبح من المستحيل على المدرسة وعلى المناهج المدرسية أن تنقل هذا الكم الهائل من المعارف إلى متعلميها، ولا بدّ لهؤلاء من الاستعانة بمصادر أُخرى للمعرفة.

ح ــ البيئة الطبيعية : يعيش الفرد في بيئة اجتماعية تفرض عليه قيمها وفلسفتها ومعتقداتها، وهو يعيش أيضاً في بيئة طبيعية، تؤمن له شروط الحياة، وتمده بخيراتها.

ولقد عبث الإنسان ببيئته، فأخلّ في توازنها ولوثها، فهو يؤثر في النظام البيئي، عندما يستخدم الطاقة ويبعث الملوثات أثناء سعيه لتوفير المأكل والملبس، وغيرها من المنتجات الضخمة لسكان العالم المتزايدين، أو قطع غاباتها ليبني لنفسه مساكن يعيش فيها وطرقاً وجسوراً يستخدمها في أنشطته المختلفة. ونتيجة لهذا الخطر الحقيقي الذي يهدد حياة الإنسان على الأرض، هبت شعوب المجتمع الإنساني لاتخاذ قرارات وعقد ندوات ومؤتمرات، محاولة الحفاظ على توازن البيئة وحمايتها، ولابدَّ لنا هنا من التمييز بين البيئة والتربية البيئية، فالبيئة هي كل ما يحيط بالإنسان من عناصر حية وعناصر غير

حية يتأثر بها ويؤثر هو بدوره فيها. أما التربية البيئية فلا تقتصر على دراسة عناصر البيئة فقط، وإنما من أهم أهدافها تكوين القيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لفهم العلاقات المعقدة وتقديرها بين الإنسان وبيئته، وتُركِّزُ كذلك على ضرورة حماية البيئة وحسن استغلال مواردها

وللتربية البيئية أهمية خاصة برزت بشكل واضح في طلب الحكومات والمنظمات الدولية، لإدخال التربية البيئية إلى المناهج المدرسية وإعداد الكتب الخاصة بذلك. ولابد أن توجه التربية البيئة إلى جميع الفئات ولجميع الأعمار لإعادة بناء الإنسان المحب لبيئته المتفهم لمشكلاتها والقادر على حمايتها، وتكوين الاتجاهات السليمة نحو البيئة وتزويد المتعلم بالتفكير العلمي.

ويمكن تحديد الأهداف المناسبة للتربية البيئية بتحليل ظروفها، و أوجه النشاط العلاقة بين الفلسفة التربوية والنظام العام للمجتمع السائدة فيها،

ومن ثم ترجمة هذه الأهداف إلى محتوى مناسب يساعد على تحقيقها .

ط ــ طبيعة المواد الدراسية وأهدافها : لكل مادة دراسية ولكل خبرة تعليمية يمر بها المتعلمون طبيعتها وعلاقاتها الداخلية وأهدافها الخاصة، لذا لا بدّمن مراعاة طبيعة هذه المواد والخبرات عند صياغة أهداف المنهاج .

أنواع الأهداف التربوية :

على الرغم من تناقض الآراء حول ضرورة تحديد غايات التربية وأهدافها، أو معارضة ذلك بدعوى أنه عمل فلسفي بحت، وأن المعلمين يقومون بعملهم بشكل جيد، دون ضرورة إلى وضع الأهداف، تبقي الحقيقة واضحة، أثبتها الواقع والسياق التاريخي، وتجارب الشعوب وهذه الحقيقة هي " إن تحديد الغايات التربوية هي نقطة البدء في العملية التربوية، وكلما كانت هذه الغايات واضحة،كلما ارتفعت إنتاجية النظام التربوي، ذلك أن الأهداف هي المعايير التي يتم في ضوئها اختيار المواد وتنظيم المحتوى، واختيار الأساليب والطرائق، ومن ثم تحديد أساليب وأدوات التقويم ".

وبعد تحديد غايات التربية، تأتي عملية اشتقاق الاهداف الأكثر تحديداً، وهـــذه الأهداف تترجم إلى أغراض تحدد النشاط التربوي اليومي و تُعدُّ مرحلة تحديد الغايات وترجمتها إلى أهداف والأهداف إلى أغراض مرحلة مهمة جداً، وغيابها يـــسبب عـــدم كفاءة المنهاج وعجزه عن تحقيق غايات المجتمع وأهدافه وقد كتب جريلين (grellin) في هذا المجال " إن واحداً من العوامل التي تسبب عدم كفاءة المناهج المدرسية هو غياب تحديد الأهداف والأغراض بشكل واضح ومحدد للنظام التربوي بمختلف مـــستوياته " (D'Hainaut ١٩٧٩,p ٣٩).

وبما أن المصطلحات المستخدمة للتعبير عن مستويات الأهداف المختلفة عديـــدة ومتشابكة، فإننا سنعطي تعريفاً إجرائيا لكل منها وهي:

الغايات Aims

الأهداف Goals

الأغراض Objectives

ـــ **الغايات Aims** : وهي القيم الاجتماعية التي تحدد نوع التربيـــة المطلوبـــة والمرغوبة في النهاية الإطار العام لنظام تربوي ما، وهي التي توجه كل عمـــل تربـــوي، وتستمد فلسفة المجتمع، فمثلاً في البلاد العربية نجد من بين غايات

التربية الغايات التالية " إعداد المواطن العربي، المؤمن بتراث الأمة العربية، وبقيمها الروحية والحضارية .. الخ"

والغايات ـ هي إلا إثباتات لمبادئ المجتمع وفلسفته، وقـــد عرفهـــا ميالاريـــه بأنها الفلسفيه الجوهرية التي تعرف بنظام تربية (Mialare ,١٩٧٩,p٢٢٩).

وتضع و تعرف الغايات من قبل السلطات العليا في المجتمع، ويمكن أن تكـــون

[illegible] والغايات [illegible] في الوثائق الرسميـــة

[illegible] أما الغايات [illegible] فيتحققها

[illegible] والمنهاج المدرسي دون [illegible] معرفتها

وتحديدها من خلال تحليل الفلسفة التربوية والمناهج المدرسية، ويفسر الفرق بين الغايات الصريحة والضمنية من خلال الطابع القسري للتنفيذ، أو التأخير في العمل والفرق بين الإعلان والرغبة الحقيقية، وعند إعداد المناهج لابد من أخذ كل من هذه الغايات الصريحة والضمنية بعين الاعتبار مع إعطاء الأولوية للغايات المعلن عنها، لأنها تتمتع بخصائص أسمى، ولأنها تعبر بشكل عام عن آراء الأغلبية، وتذهب بعيداً في معنى التطور والتقدم الاجتماعي والأخلاقي والمادي.

ـــ **الأهداف Goals** : تشتق مباشرة من الغايات، وتكون عادة أكثر تحديداً منها، ولكنها مازالت مصاغة صياغة عامة، توضع من قبل المسؤولين التربويين والذين عليهم مراجعتها باستمرار في عصر يمتاز بسرعة التغير والتبدل .

ـــ **الأغراض Objectives** : تشتق مباشرة من الأهداف : وهي أكثر تحديداً، والمفروض أن تكون محددة بأرقام وتواريخ، كأن نقول " في نهاية المرحلة الابتدائية، يستطيع المتعلم أن يكتب موضوعاً إنشائياً من عشرين سطراً، بحيث لا تتجاوز أخطاؤه الإملائية والنحوية من ٤ ـــ ٥ أخطاء.

أو أن نقول في نهاية العام الدراسي للصف الخامس الابتدائي، يستطيع المتعلم أن يحل ٨٠ % من المسائل المتعلقة بالكسور العشرية.

فالأغراض تعبر عن النتائج المنتظرة من جملة فعاليات تربوية من أجل الوصول إلى الغايات.يقول هاملين (Hameline): "إن الغرض هو إعلان عن المقاصد التربوية، يصف تعلم واحدة أو أكثر من النتائج المرجوة لسلسلة من التعلم، إنه محدد في حقل معين " (Hameline١٩٧٩,p٣٣).وتوضع الأغراض وتحدد من قبل السلطات التربوية. والفرق بين المفاهيم الثلاثة يكمن في درجة العمومية حيث يشتق الواحد من الآخر.

. ان الأهداف تعلن لأفق أقرب من الغايات، ولكنها أبعد من الأغراض فهي تترجم الأهداف بعبارات محددة بأرقام وتواريخ، تصف بدقة عبر النحو التالي: (LÊ THÀNH KOHÔI , ١٩٨١ ص.٤٥ :

غايات ---------> أهداف ---------> أغراض

والغايات بشكل عام ثابتة نسبياً، لا تتغير إلا بتغير جذري للنظام الاجتماعي والسياسي . أما الأهداف والأغراض فهي تتغير تبعاً لمن يقوم بصياغتها واشتقاقها وطريقة فهمه للغايات.

وكما أشرنا سابقاً، فإن الأهداف تشتق من الغايات، والأغراض من الأهداف وإن على واضعي المناهج مراجعة الغايات كلما اقتضت الحاجة، وإلا فسيكون هناك خلافٌ بين الغايات التربوية من جهة وبين المناهج المدرسية من جهة أخرى، والتي ستصبح في هذه الحالة عاجزة عن تحقيق غايات التربية. والجدول التالي يوضح الفرق بين المصطلحات الثلاث :

	غايا ت	أهداف	أغراض
المعنى العام	توجيهات عامة ومثالية	محتوى التعليم	أغراض محددة وواضحة
مستوى التحديد	سلطة سياسية	سلطة تربوية	سلطة تربوية
الوقت	طويل المدى	متوسط المدى	قصير المدى
المسؤول	سلطة تشريعية	سلطة تنفيذية	المنفذون
المراقبة	سلطة سياسية	الوزير	موجهون، ومديرون
الصياغة	عامة وشاملة	عامة	سلوكية

١- الجدول بتصرف : Pocztar,La Finalite,Des Objectifs Est.Paris,١٩٨٦ .p٩١

تصنيف الأهداف:

التصنيف هو علم قوانين ترتيب الأشكال الحيـــة (Landsheer١٩٨٤,p٦٦) ويسعى علم التصنيف لوضع ترتيب طبيعي، يقوم على تحديد الأشكال والأنسال وقـــد عرف لاندشير التصنيف " على أنه علم الترتيب بشكل عام، والنتيجة الناجمة عن هـــذا الترتيب وهناك علم التصنيف للحيوانات وللنباتات الخ..."

التصنيف الحقيقي يعني مجموعة من التقسيمات المنظمة وفق مبدأ معين أو مجموعة مبادئ، ونستطيع التأكد من صحة تصنيف ما، بالتحقق من مدى مراعاته للبـــديهيات والثوابت، وما إذا كان نظام التصنيف يراعي النظام الحقيقي للظواهر التي تقع في مجال اهتمامه.

إن التصنيف في العلوم الاجتماعية ليس بدقة مثيله في العلوم الطبيعية ووضوحه ، وذلك بسبب تعقد الحوادث الاجتماعية وتداخل العوامل فيها. ولابد لكل تصنيف من أن يقوم على مجموعة من المبادئ والمعايير الواضحة الدقيقة.

اقتبس المربون مفهوم التصنيف من العلوم الاجتماعية وصنفوا وفقه الأهـــداف التربوية، وتصنيف الأهداف وفق بيرز (Birzea) هو نظام من الترتيبات والتنـــسيقات للأهداف التربوية تبعاً لمجالاتها ودرجة تعقيدها وهذا النظام من الترتيب هو اتفاق بـــين المختصين لتسهيل الاتصالات والبرمجة والتقويم (Brizea,١٩٧٩,p١١) .

هناك عدد من التصنيفات للأهداف التربوية، يقوم كل منها على عـــدد مـــن المبادئ والمعايير المحددة. ولكنها تجتمع كلها في تقسيمها للسلوك الإنـــساني إلى ثلاثـــة مجالات هي المجال المعرفي، المجال الانفعالي والمجال الحس ـــ حركي. ولابدَّ من الإشارة هنا إلى أن هذا التقسيم يستخدم لمجرد تسهيل الدراسة، لأنَّ الإنسان يعمل ككل، ولأنَّ سلوكه متكامل لا يمكن الفصل فيه بين المجالات المختلفة، فكل جانـــب مـــن هـــذه الجوانب يؤثر بالجوانب الأخرى، ويتأثر بها. ومهما كان الشكل الذي نلخـــص بـــه السلوك الإنساني، فإننا سنجد عناصر الانفعال والإدراك والحس ـــ حركية في نظام ما

أو في آخر (Birzea,١٩٧٩,p٢٣)، ويُعدُّ تصنيف الأهداف التربوية واحداً من التصنيفات في العلوم الإنسانية، وهو نظام تصنيف الأهداف التربوية وترتيبها بما يتناسب مع خصوصيتها وتعقيدها.إن التصنيف يمثل نقطة التقاء بين المتخصصين لضمان عمليات التواصل والبرمجة والتقويم في ميدان محدد أو في مختلف وجهات النظر المهمة.

وهناك العديد من التصنيفات للأهداف التربوية وجميعها قسمت السلوك الإنساني إلى ثلاثة مجالات : المجال الإدراكي ــ المجال الانفعالي ــ والمجال الحس حركي.

من البديهي أن هذا التقسيم إلى المجالات الثلاثة هو تمييز نظري يهدف إلى تبسيط الدراسات والبحوث، لأن الكائن الإنساني يتفاعل باعتباره كلاً متكاملاً وذلك في كل مواقف التفاعل.

١ – المجال الإدراكي :

ويشمل الأهداف التي تتناول استرجاع المعلومات والمهارات والقدرات العقلية ونموها.

إنّ الأهداف الإدراكية، هي الأهداف التي تقيس القدرة على التذكر، أو استرجاع أشياء تم حفظها سابقا، كما تشمل تصميم العمليات العقلية والتوصل إلى حل المشكلة باستدعاء الأفكار المناسبة والأساليب والخطوات التي سبق تعلمها، وهناك عدة تصنيفات منها :

ــ تصنيف بلوم ورفاقه والذي أعد لحل مشكلة التقويم فهو يهتم بنتائج التعلم (المعرفة ــ التطبيق ــ التقويم).

ــ تصنيف دينو D'hainaut والذي يقع في مستوى تصنيف بلوم من حيث تحديد الأهداف.

ــ تصنيف لاندشير Landsheer الذي يسعى إلى تعديل تصنيف بلوم لجعله أكثر إجرائية وأكثر قابلية للتطبيق في الحياة المدرسية اليومية.

ــ تصنيف غانيية وميري Gagne Et Merill الذي يجمع بين السلوكية والنظرية المعرفية إنه يهتم بشكل خاص بالجوانب النفسية لإنجاح التعلم.

أ ــ تصنيف بلوم :

ظهر هذا التصنيف سنة ١٩٤٨، في بوسطن عقب لقاء القائمين على شؤون الامتحانات في التعليم العالي، وكان على هامش مؤتمر علماء النفس الأمريكيين، كان هدفهم تحضير وثيقة عمل، تمكّنهم من وضع أسئلة الامتحانات وفق ترتيب موحد يعتمده القائمون على الامتحانات.

تصدى لهذا العمل مجموعة من الجامعيين والطلاب والباحثين في علوم التربية والأساتذة وقرروا الاجتماع سنوياً وفق خطة عمل تدور حول الموضوع التالي : " تتجلى الصعوبات بشكل خاص في وضع التصنيف عندما يتعلق الأمر بالامتحانات والبحوث العلمية على وجه التحديد.(Bloom ١٩٦٩).

عدَت الوثائق التي أعدها بلوم ورفاقه الوثيقة الأولى، وتمَّ سحب ٥٠٠ نسخة عن الأصل ووزعت هذه النسخة على أساتذة التعليم الثانوي والجامعي، وحظيت هذه الوثائق بالاهتمام فور توزيعها، واهتمت المجموعة المشاركة في العمل بالعديد من الملاحظات التي أبداها الأساتذة، وفي عام ١٩٥٦ بدأ هذا التصنيف يأخذ شكله الرسمي والخاص.

وقد اشتمل تصنيف بلوم ورفاقه على ستة مستويات وكل مستوى يتضمن بدوره مستويات أدنى وفيما يلي موجز لهذا التصنيف.(Bloom,١٩٦٩)

١ــ التذكر: ويُعدُّ أدنى مستويات التفكير، وفي هذا المستوي يُطْلَبُ من المتعلم أن يتعرف على المعلومات أو يستدعيها أو أن يتذكر الحقائق والملاحظات والتعريفات والتعميمات التي تعلمها من قبل. ويشمل هذا المستوى :

ــ اكتساب المعلومات : كتذكر الأحداث الخاصة والعامة والطرائق

والإجراءات وكذلك استرجاع نموذج بنية أو نظام، وهذه العملية لا تقتضي سوى الاستعانة بمعلومات مخزنة في الذاكرة.

مثال : أن يذكر المتعلم تاريخ معركة اليرموك .

أن يذكر اسم مؤلف مسرحية هاملت.

ـــ معرفة معطيات خاصة : وهي ذات مستوى منخفض جداً من التجريد يـــتم تذكرها بالتعرف إليها من بين عدة مثيرات وتقسم إلى :

ـــ معرفة مصطلحات.رموز لفظية أو غير لفظية مثل + ١، - ١، ÷ ١، أو الرسم أو الفعل.

ـــ معرفة أحداث خاصة. كمعرفة التواريخ، الأحداث والوقائع والأماكن

ـــ معرفة الوسائل التي تمكن من استعمال معطيات خاصة.

ـــ معرفة تواريخ المعاهدات والاتفاقيات.

ـــ معرفة الاتجاهات والأحداث المتتالية.

ـــ معرفة التصنيفات.

ـــ معرفة القواعد والمعايير.

ـــ معرفة الطرائق.

ـــ معرفة دلالة الرموز المجردة.

ـــ معرفة المبادئ والقوانين.مثل (قوانين الوراثة، قوانين الحركة الخ.....).

ـــ معرفة النظريات. كالنظرية النسبية لأنشتاين.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى :

ـــ أن يذكر المتعلم اسم مؤسس علم الاجتماع.

ـــ أن يذكر المتعلم اسم عاصمة المملكة الأردنية.

ـــ أن يعدد خمسة من عوامل انتشار الأمية في الوطن العربي، (سبق له دراستها).

ـــ أن يذكر نص قانون دافعة أرخميدس.

ـــ أن يحدد العام الذي تم فيه فتح مكة المكرمة.

بالرغم من الانتقادات الشديدة التي تعرضت لها الأهداف من هذا المستوى، إلاّ أن تذكر الملحقات أمر لا بد منه لأنه ضروري لأي مستوى آخر من مستويات التفكير الأخرى.

وتجدر الإشارة إلى أنه، كلما كانت المعلومات التي يتذكرها المتعلم أكثر فائدة، زادت فرصة نجاحه في مستويات التفكير الأخرى، ولعل من أهم نقـــاط الـــضعف في التذكر هو :

ـــ معدل النسيان السريع للمعلومات.

ـــ إن مجرد تذكر المعلومات لا يتضمن بالضرورة فهمها، فكـــثيراً مـــا يحفـــظ المتعلمون نصوصاً أو تعريفات لم يستوعبوا معانيها أو يفهموا مضمونها.

ـــ إن التركيز على التذكر يؤدي إلى إهمال الكثير من العمليات العقلية الـــتي لا تُكتسب إلاّ عن طريق الممارسة والاحتكاك المباشر.

٢ـــ الفهم : وفيه نقف على المستوى الأكثر بساطة للفهم والإدراك والتأهب العقلي، يُمَكِّنُ المتعلم من معرفة محتوى الرسائل التي يتلقاها واستخدام الأدوات والأفكار الـــتي تصله دون حاجة لربط هذه الأدوات بغيرها ودون تقيد بالجزئيات.

وفي هذا المستوى على المتعلم أن يبرهن أن لديه فهماً كافياً كي يـــنظم المـــادة عقلياً، فهو يذهب إلى أبعد من مجرد تذكر المعلومات من خلال قدرته على :

ـــ إعادة صياغة المادة بلغته الخاصة :

مثال : يستطيع أن يُلخِّص عوامل تشكُّل التضاريس بلغته الخاصة .

ـــ كما يتطلب من المتعلمين أن يفسروا المادة التي تعرض عليهم :

مثال : أن يشرح المتعلم العلاقة بين الارتفاع عن سطح البحر وانخفاض درجـــة الحرارة.

ـــ أن يفسر المتعلم ظاهرة البرق أو الرعد.

بمعنى آخر عليه في هذا المستوى أن يربط بين الأسباب والنتائج.

ـــ أن يكون قادراً على ترجمة المعلومات (التحويل أو النقل).

كأن يكون المتعلم قادراً على تحويل أرقام أُعطيت له إلى رسم بيـــاني يوضـــح العلاقة بين انخفاض الأمية بين النساء وانخفاض نسبة الوفيات بين الأطفال.

ـــ الاستنتاج : وهي قدرة المتعلم على التنبؤ بعلاقات ومعلومات لم يسبق له أن تَعَلَّمَها، كأن تكون علاقات سببية أو مقارنة أو عكسية أو طردية.

ـــ الاستقراء : إعادة ترتيب الأفكار وتنظيمها في نظام وأسلوب جديدين.

ومن أمثلة الأهداف في مستوى الفهم :

ـــ أن يحدد الفكرة الأساسية من المصور.

ـــ أن يقارن بين المناخ في الجمهورية العربية السورية وجمهورية السودان.

ـــ أن يقارن بين منهاج النشاط والمنهاج المحوري.

ـــ أن يفسر ظاهرة انحناء أسلاك الكهرباء في فصل الصيف.

ـــ أن يشرح بأسلوبه بيتين من قصيدة للمتنبي.

٣ ـــ **التطبيق** : ويتضمن استخدام الرموز المجردة في حالات خاصة ومحسوسة، وهذه الرموز يمكن أن تكون على شكل مبادئ عامة أو عملية أو طرائق يمكن استخدامها في مجالات واسعة أو المبادئ والأفكار الأساسية والنظريات التي يجب تذكُّرها وتطبيقها.

وتتميز الأهداف بهذا المستوى بثلاث ميزات رئيسة هي :

آ ـــ تتعلق بالمعلومات ذات الصبغة التفسيرية أو التي تتعلق بحل المشكلات مما يؤدي إلى الانتقال لمواقف جديدة لم يتعرض لها سابقاً.

ب ـــ تتعلق بالأفكار والمهارات والكليات، أكثر من معالجة الجزئيات والتفصيلات، الأمر الذي يتطلب من المتعلم أن يعيد تجميع المهارات والأفكار ويستخدمها في حل مواقف جديدة لم يتعرض لها سابقاً.

جـ ـــ تتضمن حداً أدنى من التعليمات والتوجيهات، ولأنها تُبنى على التعلم السابق والمتعلم بحاجة لمعرفة ماذا يفعل.

فالأهداف في مستوى التطبيق تدرب المتعلم على الاستخدام المستقل للمبادئ والقوانين التي اكتسبها سابقاً من حل المشكلات.

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى :

ـــ أن يحدد موقع مدينة كراتشي على مصور العالم باستخدام تعريفي خط الطول وخط العرض.

ـــ أن يحل معادلة رياضية من الدرجة الثانية.

ـــ أن يعرب الجملة الاسمية بعد دخول كان أو إحدى أخواتها عليها.

ـــ يستطيع المتعلم أن يرتب عدة مواد من الأثقل إلى الأخف وذلك بحساب كثافة كل منها.

ـــ أن يحل مسألة رياضية باتباع الخطوات التي تمت مناقشتها في حل المعادلات الرباعية.

٤ ـــ **التحليل**: عزل العناصر أو الأجزاء الموجودة في رسالة ما على نحو يوضح تسلسل الأفكار فيها، ومقارنتها مع الأفكار التوضيحية.

وفي هذا المستوى يطلب إلى المتعلم أن يفكر تفكيرا ناقداً وبعمق، فهو يستلزم حل المشكلات على أساس من التمكن بعمليات الاستدلال وأنواعه، فالمتعلم يكون واعياً للعملية العقلية التي يقوم بها، فالمطلوب منه أن يحلل المعلومات، ويحدد الأسباب ويصل إلى الاستنتاجات، ويتضمن مستوى التفكير :

آـــ تحديد أسباب واقعة ما أو حدث ما.

ـــ أن يحدد الطالب العوامل التي أثرت في فكر ابن خلدون.

ـــ أن يعلل اختيار الصهاينة أرض فلسطين لإنشاء دولتهم.

ـــ أن يُحلل العوامل التي أدّت إلى حرب حزيران عام ١٩٦٧ .

ب ـــ تحليل معلومات متوافرة للوصول إلى تعميم أو نتيجة يتم الاعتماد عليها.

ـــ يستطيع المتعلم بعد قراءة كتاب ما، أن يصف خلفية المؤلفين واتجاهاتهم.

ـــ بعد دراسة بحث علاقة العمران بعلم الاجتماع لابن خلدون، يستطيع أن يستخرج الحجج التي أوردها المؤلف لدعم رأيه.

جـــ ـــ تحليل تعميم بقصد الكشف عن الشواهد والأدلة التي تدعمه.

ـــ أن يذكر أدلة تدعم التعميم القائل بأن المتنبي رجل المدح والافتخار.

ـــ أن يذكر شواهد تدعم فكرة التعايش السلمي بين الأمم.

ـــ أن يذكر دليلاً يدعم الحكم القائل بأن هاملت كان جباناً.

٥ ـــ **التركيب** : جمع العناصر والأجزاء في كلٍ مُوَحَّدٍ وهذه العملية توجب ترتيب العناصر ودمج الأجزاء بشكل يُمَكِّنُ من إنشاء خطةٍ أو بنيةٍ لم يسبق للمتعلم أن رآها أو تعلمها.

والأهداف من هذا المستوى، تتطلب تفكيراً ابتكارياً أصيلاً، وتتيح للمتعلم حريةً كبيرة في البحث عن حلول للمشكلات المعروضة عليه.

وتتضمن أهداف مستوى التركيب إنجاز عمل خاص، كأن يكتب موضوعاً منظماً تنظيماً جيداً .

مثال : ـــ أن يؤلف المتعلم قصة قصيرة حول أهمية التعاون .

ـــ أن يرسم رسماً توضيحياً يُبيّن فيه تفاعل عناصر النظام البيئي .

ـــ أن يقترح حلولاً لمشكلة تلوث مياه النهر الذي يمر بقريته .

٦ – **التقويم** : إصدار حكم على قيمة الأدوات والطرائق المستخدمة في تحقيق هدف محدد وهذه الأحكام، إما أن تكون نوعية أو كمية، وهي تحدد إلى أي مدى كانت الوسائل والطرائق مناسبة للمعايير التطبيقية، وذلك باعتماد جملة من الأحكام التقريرية. والمعايير إما أن تعطى للطالب أو أن يقوم هو بتحديدها.

أمثلة : ـــ أن يبدي رأيه في الفن التجريدي.

ـــ أن يحدد الخليفة الأموي الأكثر كفاءة برأيه الشخصي.

ـــ أن يبدي رأيه بسياسة الانفتاح.

ـــ أن يُقوِّم الأساليب التي اتبعها اليونان في تربية أبنائهم.

ب ـــ اعتماد لاندشير لتصنيف بلوم :

حاول لاندشير (G.de Landheere) في كتابة (مدخل إلى البحث التربوي) أن يعيد صياغة تصنيف بلوم وجعله أكثر واقعية، وأكثر إجرائية وعملية في الوسط

المدرسي، ولكنه لم يتعرض لنقد الطريقة المتبعة في التصنيف.

وفيما يلي تصنيف لاندشير (لاندشير ١٩٨٢) :

١ ــ المعارف : تذكر بسيط للمعلومات مثلاً ما اسم الرئيس الثالث للولايات المتحدة؟.

٢ ــ الفهم : حيث تبين الإجابة المقدمة من قبل المتعلم بأنه قادر على إكمال عمل أو مهمة، على أن تكون كل المعطيات الضرورية للحل محددة في عرض المشكلة.

٣ــ التطبيق: على المتعلم أنْ يستخدم نموذجاً أو قانوناً عاماً، كان قد تعلمه سابقاً لحل مشكلة خاصة، على أنْ لا تقدم له أثناء عرض المشكلة المعطيات الضرورية للحل وعلى المتعلم إيجاد المعلومات الإضافية الضرورية.

٤ ــ التقويم : وهو نوع من التحليل، وهناك أكثر من إجابة للمشكلة الواحدة، لأن المعايير المستخدمة ليست قواعد محددة وإنما معتقدات و قيم شخصية.

٥ ــ التركيب (الإبداع) : يعني جمع العناصر بقصد تشكيل خطة أو بناء لم يتم تعلمه سابقاً، يتضمن التركيب إنتاج سلوك شخصي أصيل.

جـ – تصنيف دينو D'hainaut

إنّ جميع المستويات التي يتكون منها تصنيف بلوم موجودة في تصنيف دينو، ولكنها وضعت في تركيبة أكثر عملية وأكثر اتساعاً.

فقد وضع في تصنيفه مجموعة من الخطوات العقلية التي تخص علاقة الفرد بمحيطه وذلك في البنود ١ــ٥.

كما وضع مجموعة أخرى تخص (التفكير العملي) من ٦ ــ ١٠.

ثم وضع خمس خطوات تخص (التفكير العلمي) من ١١ ــ ١٥.

وأخيراً وضع مجموعة من الخطوات العقلية تتصل مباشرة (بالعمل) من ١٦ ــ ٢٠

وفيما يلي ملخصاً لتصنيف دينو(D'hainaut١٩٨٩)

١. تعلم المعلومات ومعالجتها.

٢ ــ إيجاد العلاقات في المحيط.

٣ ــ الاتصال.

٤ ــ الترجمة.

٥ ــ التمثل.

٦ ــ استخدام نماذج وقوانين.

٧ ــ حل مشكلات.

٨ ــ ابتكار (تخيل، إبداع).

٩ ــ التقويم.

١٠ ــ اختيار.

١١ ــ تجريد.

١٢ ــ شرح، تفسير.

١٣ ــ برهنة.

١٤ ــ تنبؤ.

١٥ ــ تعلم.

١٦ ــ تصرف.

١٧ ــ اتخاذ قرار.

١٨ ــ إدراك خطة عمل أو استراتيجية أوفهمها.

١٩ ــ النقل.

٢٠ ــ التنظيم.

قارن دينو بين تصنيفه وتصنيف بلوم وكانت النتيجة كالتالي:

١ ــ وضعت الخطوات بشكل تكون فيه قابلة للمقارنة مع نماذج مختلفة.

٢- الخطوات ليست متدرجة، معيار الحكم عليها لا يكمن في موقعها بالتصنيف وإنما بدرجة مناسبتها لوضعية أو لحالة معينة.

٣- تم تحليل الخطوات إلى عناصر وليس إلى تحت ـــ فئات. إن العناصر المختلفة تشكل حلقات سلسلة متكاملة، أما في تصنيف بلوم، فالعلاقة بين الفئات وتحـــت ـــ الفئات كعلاقة الدرج بالخزانة.

٤ - يغطي تصنيف دينو مجالاً أوسع من ذلك الذي يغطيه تصنيف بلوم والذي ركز على التعليم المدرسي.

٥- لا تكمن مشكلة التقويم وراء هذا التصنيف كما هو الحال في تصنيف بلوم حيث وضع التصنيف بالأصل لحل مشكلة التقويم.

٦- إن الخطوات ليست موضوعاً للتحليل، كما أنها لا تشكل تـــصنيفاً، وقـــد وُضِعت وجُرِّبت لتكون أكثر قابلية للتحليل إلى أهداف سلوكية مع نماذج للأهـــداف السلوكية.

وعلى الرغم من صعوبة تصنيف دينو، إلا أنه يبقى وسيلة للـــتفكير مفيـــدة في إعداد المناهج وتقويمها، ويُعدّ دليلاً حقيقياً وفعالاً في العمل التربوي.

د ـــ تصنيف غانييه ـــ ميري : (Gagne – Merrill) ندرج تصنيف ميري غانييه ضمن المجال الإدراكي، مع أنه يشمل المجال الحس حركي، وذلك لأن المـــؤلِفَيْن عادا إلى المجال الحسي ـــ حركي فقط في الحالات التي رأيا فيها أن هذا المجال يـــشكل القاعدة لبناء ولنمو الناحية الإدراكية.

ولقد ركز التصنيف على شروط التعلم، وهو يتألف من ثمانية نماذج ســـلوكية متدرجة، وتعلم كل نموذج مشروط باكتساب الأنماط التي تسبقه.

وسنعرض فيما يلي التصنيف.(Gagne-١٩٦٥).

١- تعلم الإشارات : أن يتعلم مثلاً أن الضوء الأخضر يعني (اعبر الشارع).

٢- تعلم العلاقات بين المثير والاستجابة : المثير (الضوء الأخضر) يؤدي إلى الاستجابة (العبور)، والنجاح في عبور الطريق بسلام يعزز الاستجابة، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور الاستجابة في كل مرة يظهر فيها المثير.

٣- تعلم سلسلة متتالية من الحركات.

٤- تعلم سلسلة متتابعة لفظية : أي تشكل أنماط سلوكية لفظية يتم تعزيز الاستجابة اللفظية.

٥- تعلم التمييز من متعدد : وهذه الخطوة تؤكد على التمييز بين المثير وبين الأوضاع المشابهة له.

٦- تعلم مفهوم : تعلم ترتيب الأعمال والظواهر، وفقاً لخصائصها.

٧- تعلم مبدأ : المبدأ هو علاقة بين مفهومين أو أكثر يصاغ على شكل قانون، أو قاعدة أو نظرية.

٨- حل المشكلات : تعلم نموذج من التفكير، عندما يجد المتعلم نفسه أمام صعوبة أو مشكلة ما.

وبتحديد شروط تعلم هذه الأنماط السلوكية وضع غانييه جسراً بين نظرية التعلم ونظرية التعليم.

إن تصنيف غانييه لا يقدم نظرية عن آلية التعلم تختلف تماماً عما وضعه الآخرون، لكنه وببساطة بَيَّنَ أن التعلم الناتج في شروط مختلفة، يتميز بخصائص مختلفة، وبالتالي فإن الخلاف يمكن اعتباره خلافاً في وجهات النظر التربوية.

ويُعدُّ غانييه من السلوكيين. فقد عرَّف التعليم أنه تعديل في سلوك المتعلم. ويتم قياس التحصيل من خلال الأنماط السلوكية الجديدة التي يظهرها المتعلم، ولكي يكون هناك اكتساب فعلي لأنماط سلوكية جديدة، يجب أن يستمر التعديل والتغيير في سلوك المتعلم.

يوجد كثير من نقاط الالتقاء بين تصنيف بلوم وتصنيف غانييه. فالمستوى الثالث عند غانييه يقابل مستوى المعرفة عند بلوم.

كما أن هناك تقاطعاً بين مستوى تعلم المبدأ ومستوى حل المشكلة في تصنيف غانييه مع المستويات العليا في تصنيف بلوم.

وباختصار، فان تصنيف بلوم ساعد في تعريف الأغراض التربوية، بينما تصنيف غانييه أفادَ في توضيح أنماط التعلم التي تحقق هذه الأغراض.

٢ – المجال الانفعالي.

عرّف بلوم المجال الانفعالي على أنه (المجال الذي يضم الأهداف التي تصف التغيرات الداخلية، العادات والقيم وكذلك التطور في الحكم والقدرة على التكيف).

وسنعرض فيما يلي تصنيف كراثول في المجال الانفعالي Krathwohl

أ ــ تصنيف كراثول:

١ــ الاستقبال : وفي هذا المستوى علينا أن نجعل المتعلم حساساً لوجود بعض الظواهر والمثيرات.

وبشكل أكثر تحديدا، ينبغي حث المتعلم على استقبال المثيرات أو الانتباه إليها .(جعل المتعلم حساساً لوجود مشكلة حقيقية في التلوث البيئي) .

١-١ الوعي،أن يعي المتعلم في لحظة ما حقيقة ما، أي أن يتنبه لحالة ما أو ظاهرة ما أو موضوع ما وتقتصر الحالة على الوعي فقط دون تمييز أو معرفة الخصائص النوعية للظاهرة أو للموضوع، مثال : تنمية الوعي للألوان والأشكال أو لنظام ترتيب الموضوعات التي تحيط به مع عرض وصفي أو باستخدام نماذج للأشياء والأوضاع.

١-٢: الإرادة في الاستقبال :قبول مثير ما، مثال : الإصغاء (بانتباه) لحديث الآخرين. (بحيث يصغي بانتباه لحديث يدور حول تلوّث المياه ــ مضار التدخين . . . الخ.)

١-٣ : انتباه موجه ومفضل : تمييز مثير ما ــ فيما يخص الشكل والمضمون ــ بشكل واع أو نصف واع و بشكل أكثر دقة، تمييز جوانب المثيرات بشكل واضح مثال : التمييز الكبير في الانطباعات المتقاربة ليتمكن من تحديد القيم الإنسانية والفلسفية في عمل أدبي. (ينتبه بإرادته لكل جوانب التلوث البيئي ومضاره) .

٢– الاستجابة : الاستجابة التي تلي الانتباه إلى الظواهر : أن يهتم المتعلم بموضوع أو بظاهرة أو بعمل ما وذلك إشباعا لرغبة داخلية.

٢-١ القبول : أن يقوم المتعلم باستجابة، ولكنه لم يقبل بشكل كامل ضرورة القيام بها. (أن يهتم بمظاهر التلوث البيئي ـــ أن يهتم بدراسة مضار التدخين) . مثال أن يقبل اتباع القواعد الصحية. ـــ أن يكتب بحثاً بأهمية التحصين ضد الأمراض .

٢-٢ الإرادة في الإجابة : وفي هذه المرحلة يصبح المتعلم مهتما بشكل كاف بظاهرة ما أو بموضوع ما، بكامل إرادته، وليس خوفا من العقاب.

٢-٣ الرضى بالاستجابة : يترافق السلوك بالشعور بالرضى، وهو الارتياح أو السعادة بالقيام بالاستجابة.

٣- التقويم : وفي هذه المرحلة يكون سلوك المتعلم على درجة كافية من القوة والثبات بحيث يأخذ صفة العادة أو الاعتقاد.

ويجب أن يظهر المتعلم السلوك المرغوب به، متناسباً مع الظروف المحيطة، حتى نحكم على أنه قد ملك أو (تمثل) قيمة ما. ويكون المتعلم (محفزا) ليس حبًّاً في إرضاء الآخرين أو الخوف من العقاب، إنما من خلال التمثل الداخلي للقيمة.

٣ ـــ ١ تقبل قيمة ما: في هذا المستوى يسهم المتعلم في قيمة ما أو ظاهرة ما...إلخ.

٣ ـــ ٢ التفضيل : وهو المستوى الوسط بين تقبل قيمة ما وتمثلها التام، مثال : الإسهام بفاعلية في ترتيب معرض للأعمال الفنية.

٣ ـــ ٣ التمثل : ويأخذ الاعتقاد في هذا المستوى درجة كبيرة من الثبات، دون أدنى شك ـــ مثلاً ـــ أو الولاء لوجهة نظر ما.

٤ ـــ التنظيم : تنظيم القيم المتمثلة في نظام، وتحديد العلاقات بينها ثم ترتيب القيم التي تأخذ صفة التفضيل والعمق.

٤ ـــ ١ تجريد قيمة : مما يسمح للمتعلم بمعرفة كيف ترتبط القيمة بما سبقها وبما سيتبعها، مثال حاول تحديد صفات موضوع فن تحبه.

٤ ـــ ٢ ترتيب نظام قيم : يجمع المتعلم مجموعة من القيم ويحاول الربط بينها.

٥ ــ تمييز قيمة أو نظام قيم : لكل قيمة مكانها عند المتعلم، فالقيم تنتظم ضمن نظام متوافق، وتضبط سلوك المتعلم.

٥ ــ ١ ــ تنظيم معمم (مطلق) : وهو ما يعطي المنطق الداخلي لنظام العادات والقيم في كل الظروف.

مثال : الاستعداد لإعادة النظر في إرادته في تغيير سلوكه في ضوء البديهة.

٥ ــ ٢ ــ التمييز : مفهوم الشمولية، فلسفة الحياة، رؤية العالم.

مثال : العمل على اكتساب فلسفة متناسبة مع الحياة.

يقوم تصنيف كراثول على المبدأ النظري (تمثل القيم) التي تنقل إلى المتعلم. والتي يعيها ويلتزم بها، والقراءة الناقدة لهذا التصنيف توضح أن المؤلف لم يخصص أي مستوى للفكر النقدي وصولاً للذاتية، " إن الذاتية والفكر النقدي، لا يمكن أن يصل إليهما الفرد إلا من خلال قطيعة (هجرة) النظام المقدم له، قطيعة لا تعني عدم القبول وإنما لِيُكوِّنَ المتعلم نظام القيم الخاص به انطلاقاً من تجربته (لوكاس).

إن هذا التصنيف مجرد وعام، والمبدأ الذي يقوم عليه مبدأ (التمثل) مقبول نظرياً، ولكن يصعب جعله إجرائيا.

وهذا الأمر يؤدي إلى صعوبة صياغة الأغراض سلوكياً في المجال الانفعالي حتى ولو بدأنا بـ : أن يستطيع المتعلم أو أن يمتلك المتعلم. فإن هذه الصياغة عادية ولا تمكن المعلم من معرفة فيما إذا كان المتعلم قد تمثل القيم أو العادات أو الأحكام والتي تعرف هي أيضاً بشكل مجرد وعام.

وضع كراثول جدولا يقارن فيه المستويين الإدراكي والانفعالي.

المجال الإدراكي	المجال الانفعالي
١- يبدأ التصنيف بتذكر المعارف من قبل المتعلم	١- يبدأ التصنيف باستقبال المثيرات من قبل المتعلم السلبي ويتدرج إلى أن يصبح المتعلم فعالاً
٢- يتبع ذلك فهم المتعلم المعلومات التي اكتسبها	٢- يستجيب المتعلم للمثيرات بعد أن يطلب منه ذلك ثم يستجيب إراديا ثم يشعر بالرضى.
٣- التطبيق : أي تطبيق المعلومات التي اكتسبها	٣- يُقوّم المتعلم الظواهر والأنشطة ويستجيب إراديا، ويبحث عن المناسبات للاستجابة.
٤- المتعلم يصبح قادرا على تحليل الحالات التي يعرفها ويركب معلوماته ومعارفه وفقا لخطط جديدة.	٤- يجرد المتعلم كل قيمة استجاب لها.
٥- في هذا المستوى يصبح المتعلم قادرا على تقويم المواد والطرائق المستخدمة للوصول إلى هدف ما.	٥- ينظم المتعلم القيم ضمن نظام، ثم ينظم مجموع هذه النظم في كل متناسق

جدول لمقارنة التصنيف الإدراكي والتصنيف الانفعالي (كراثول)

ب – تصنيف دينو D'Hainaut

لقد اعتمد في تصنيفه على تصنيف كراثول، ويتألف التصنيف من ثماني خطوات تتوزع في ثلاث مجموعات.

١- تشكيل معتقد.

٢- استخدام قيمة.

٣- تنظيم القيم.

وترتيب المجموعات الثلاث يعني أن الوصول إلى تنظيم القيم يتطلب المرور بالمرحلتين الأولى والثانية ولكن هذا الترتيب لا يستبعد التأثير العكسي.

وهذا التصنيف يستند إلى ثلاثة محاور.

ـ الاتجاه:

أ ـ جاذب (مركزي) : إذا كان الإجراء موجهاً نحو المتعلم، وإذا كان هذا المتعلم معنياً بشكل أساسي.

ب ـ نابذ (لا مركزي) : إذا كان الإجراء موجهاً نحو الآخرين أو نحو الوسط.

ـ الأصل :

أ ـ داخلي : إذا وضع الإجراء من قبل المتعلم نفسه.

ب ـ خارجي : إذا وضع الإجراء من قبل الآخرين وطبقه المتعلم

ـ المنحى :

أ ـ إيجابي إذا كان يعمل إلى تعزيز الوضع أو الاقتراب منه.

ب ـ سلبي : إذا كان يعمل على الابتعاد عن الوضع أو النفور منه.

ولقد وضع دينو المستويات التالية.

١- تشكيل معتقد ما:

١-١ إدراك اجتماعي انفعالي، أو الوعي : في حالة ما أو ظرف ما يشعر الفرد بـ (سعادة، فرح، حزن، خجل). والمتعلق بالحالة، ويظهر الناتج عن هذا الإجراء على شكل ردة فعل سريعة ومباشرة وقابلة للملاحظة (ضحك، دموع، تعابير، إشارات، غضب) أو على شكل تعابير كلامية (بشكل عفوي، أو إجابة عن سؤال) ويمكن أن تكون ردة الفعل أقل (الاختلاف في المقاومة، الاختلاف في سرعة النبض). وليس لردة الفعل صفة الثبات أو التكرار.

تقابل هذه الخطوة مرحلة الاستقبال عند كراثول. ولكن دينو حاول تعريفها بشكل أكثر إجرائية.

١-٢ : المشاركة : خطوة انفعالية بسيطة تقتصر على إعطاء تفسير لسلوكه، ولهذا التفسير مظهر موضوعي، ولكنه موجه بعوامل اجتماعية، انفعالية، مثلاً أن يعزو الإخفاق إلى صعوبة المهمة الموكلة إليه، وتعرف المشاركة كما عرفها Schachter عام (١٩٦٤) على أنها جاذبة (نحو الفرد). ويمكن أن تمتد إلى المجال الانفعالي، إذا ما أخذت معنى نابذاً وهي عبارة عن إعطاء تفسير لسلوك الآخرين (إنه فقير لأنه لا يعمل، أو نجح لأنه ذكي).

١ ــ ٣ : تعميم انفعالي : أي إنتاج ردة الفعل نفسها في كل الحالات المتشابهة. وهنا اتبع دينو نفس طريقة روكش Rokeach الذي يميز بين :

ــ المعتقدات الواقعية (يوجد فقراء).

ــ المعتقدات القيمية (من غير العدل وجود فقراء).

القيمة (يجب النضال من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية).

وتقابل هذه الخطوة خطوة التقويم عند كراثول.

٢ ــ استخدام قيمة أو معتقد :

٢ ــ ١ : التطبيق السلبي (المنفعل) للقيم : وهنا يعبر المتعلم عن رأيه على شكل تصريحات متوافقة مع معتقد ما أو قيمة ما.

ويمكن مراقبة التطبيق السلبي عن طريق الاستبانات، التي تعرض مختلف الآراء ومختلف الحالات، التي تجعل المتعلم مضطرا لإعطاء رأي واتخاذ موقف تجاه قيمة ما.

٢ ــ ٢ : التطبيق الكامن : وهي خطوة انفعالية، يكون فيها المتعلم في وضعية تتطلب منه اتخاذ موقف بالنسبة إلى قيمة ما، ويظهر سلوكا أو عادة متناسبة مع هذه القيمة، ولكنه لا يتدخل لإحداث تغيير في الحالة أو الوضعية مثال (تحاشي المشاهد المؤلمة هو تطبيق كامن)، وكذلك البحث عن صحبة أناس مرحين (العيش بسعادة، قيمة أخرى).

ويمكن مراقبة التطبيق الكامن من خلال ملاحظة المتعلم في مواقف واقعية أو مواقف اصطناعية (تمثيلية). وفي بعض الحالات عن طريق استبانات وضعت بدقة ومهارة.

٢ ــ ٣ : التطبيق الفعَّال : خطوة انفعالية، حيث يكون على المتعلم أن يستخدم قيمة ما أو معتقداً ما، فيظهر سلوكا لتغيير الحالة في الاتجاه الذي تفرضه هذه القيمة ويمكن مراقبة التطبيق الفعَّال من خلال ملاحظة سلوك المتعلم في مواقف طبيعية أو اصطناعية. وفي الخطوات الثلاث للتطبيق يوضع المتعلم في حالة تتطلب منه أن يقوم بإجراء انفعالي (التطبيق نفسه) وذلك بتحريض إجراء تم تعلمه سابقاً وإثارته (معتقد قيمة). وتكون أنشطته على شكل نتاجات (تصريح عن رأي أو اتخاذ موقف، تعديل وضعيته بالنسبة إلى الحالة، التدخل لتغيير الحالة نفسها)، إذاً النموذج (حالة × نشاط × ناتج)، تستخدم في المجال الانفعالي كما هو الحال في المجال الإدراكي.

٣- مقارنة وترتيب القيم أو المعتقدات : وهذه المرحلة تضم خطوتين.

٣-١ : مقارنة قيم متناسقة (منسجمة) وترتيبها.

٣-٢ : مقارنة قيم غير متناسقة (غير منسجمة) وترتيبها.

وكل منهما يمكن أن تقسم برأي دينو حسب الأصل إلى (داخلي وخارجي) والاتجاه (جاذب نابذ).

لا يحمل تصنيف دينو سوى قليلٍ من الجديد والتغيير بالنسبة إلى تصنيف كراثول، ولكنه جعل خطواته إجرائية عندما حاول شرح إمكانية قياس كل سلوك في كل مستوى.

ووُجِّهت لتصنيف دينو نفس الانتقادات التي وجهت لتصنيف كراثول.

وفي الحقيقة، فإنَّ معظم التصنيفات في المجال الانفعالي لم تحمل كثيرا من التغييرات على تصنيف كراثول.

٣ - المجال الحس ــ حركي

إن أنماط السلوك الحس ــ حركية تعدُّ الشروط الضرورية للحياة والاعتماد على الذات، وهي ضرورية للحفاظ على الصحة الجسدية والعقلية فإن المهارات ليست ضرورية للحرفيين فقط ولكنها ضرورية للباحثين في المخابر وفي الجراحة وفي الحياة اليومية لكل فرد....الخ.

كما أن هذه الأنماط هي القاعدة لكل تعلم إدراكي أو انفعالي في السنوات الأولى لحياة الإنسان والذي يتعلم من خلال احتكاكه مع محيطه الخارجي، إن تطور الفرد في بيئته يضعه في مواقف عليه أن يستجيب فيها لكثير من المثيرات ومن هنا ينتج التعلم.

وهناك تصنيفات كثيرة في هذا المجال سنذكر منها تصنيف هارو Harrow.

أ- تصنيف هارو Harrow

لقد عرف هارو المجال الحس ـــ حركي إجرائيا، على أنه المجال الذي (يغطي كل الحركات الإرادية القابلة للملاحظة والتي تنتمي إلى عمليتي التعلم والتعليم) (هارو ١٩٧٧) ومبدأ الترتيب الذي اعتمده المؤلف هو التسلسل من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، حيث اكتساب المستوى الأدنى يعدُّ ضروريا لتعلم المستوى الذي يليه مباشرة ويتألف التصنيف من ستة مستويات.

١- الحركات الانعكاسية : استجابة لمثير ما، دون تطور إرادي للمتعلم تتطور الحركات الانعكاسية مع النضج.

١-١ حركات انعكاسية جزئية تتطلب تدخل جزء من الدماغ مثل الانحناء، والتوازن، والتوسع المتزايد.

١-٢ : حركات انعكاسية تستدعي استخدام أكثر من جزء من الدماغ مثل الانعكاس التعاوني، الانعكاس المعاكس، تبدل متتابع.

١-٣ : انعكاس كلي وفيه يسهم الدماغ بأكمله في عملية الانعكاس مثل حركات الاستناد، الانتقال، تعديل، إمساك، اتخاذ وضعية..

٢- الحركات الانعكاسية الأساسية : الحركات المحركة، حركات العمل الصناعي، الحمل، القذف).

حركات يدوية (تقليب) كالإمساك.

٣- الكفاءة المدركة : تساعد المتعلم على تفسير المثيرات وتسمح له بالتكيف مع وسطه.

٣-١ : التمييز الحس الحركي : يكون الفرد واعياً لوضعية جسمه في الوسط وللعلاقات بين جسمه وبين الوسط الخارجي.

٣ ــ٢ : التمييز النظري : قدرة المتعلم على ملاحظة الفروق بين الأشياء مثال: التمييز بين الدائرة والمربع. اختيار شيء صغير بين أشياء مختلفة الأطوال.

٣ ــ ٣ : التمييز عن طريق السمع : قدرة المتعلم على التمييز وملاحظة الفروق بين الأصوات ووصف ارتفاع وشدة الصوت. تمييز أصوات ناجمة عن أدوات مختلفة أصوات حيوانات البيئة.

٣ ــ ٤ : تمييز لمسي : أن يميز بين الأشياء باستخدام اللمس فقط.

٣ ــ ٥ : كفاءة تطابق الإمساك بالكرة، رمي الكرة.

٣ ــ ٥ ــ ١ : تطابق النظر مع اليد : اختيار شيء من جملة أشياء تتطابق الرؤية النظرية مع الحركة اليدوية مثل (الرسم، الكتابة).

٣ ــ ٥ ــ ٢ : تطابق النظر مع الأرجل، تطابق النظر مع حركات الأرجل.

٤ ــ كفاءة جسدية :

٤ ــ ١ التحمل.

٤ ــ ٢ القوة.

٤ ــ ٣ المرونة.

٤ ــ ٤ الرشاقة

٥ ــ المهارة : ويفسر تطور درجة الكفاية أو إتقانها.

٥ ــ ١ مهارة بسيطة : الحركات الأولية تتطور لتتناسب مع الأوضاع والظروف مثال الضرب على الآلة الكاتبة، أو العزف على البيانو.

٥ ــ ١١ مبتدئ

٥ ــ ١٢ متوسط

٥ ــ ١٣ متقدم

٥ ــ ١٤ متقدم جدا.

٥ ــ ٢ مهارة مركبة : وتتطلب تشغيل جهاز أو أداة مثال مهارات لعبة المضرب (تنس، كرة الطاولة كرة الريشة).

٥ ــ ١٢ مبتدئ

٥ ــ ٢٢ متوسط

٥ ــ ٣٢ متقدم.

٥ ــ ٤٢ متقدم جدا.

٥ ــ ٣ مهارة معقدة : تطبيق قواعد فيزيائية للجسم البشري عند الاستراحة أو عند الحركة مثال : بهلوانية ألعاب الجمباز.

٥ ــ ١٣ مبتدئ

٥ ــ ٢٣ متوسط

٥ ــ ٣٣ متقدم

٥ ــ ٤٣ متقدم جد

٦ ــ اتصال غير لغوي :

٦ ــ ١ حركات معبرة، خطوات، إشارات...

٦ ــ ٢ حركات تفسيرية.

٦ ــ ١٢ جمالية

٦ ــ ٢٢ إبداعية.

إن هذا التصنيف يعدُّ كاملا : " ليس فقط في وصفه للمستويات الكبرى للسلوك الحس حركي، وإنما أيضا في التفاصيل المختلفة في كل المستويات" (لاندشير، ١٩٨٩، ص ٢٠٩).

والانتقاد الأكثر تكرارا لهذا التصنيف هو غياب معيار للترتيب العام (مثل الباطنية أو المطابقة).

كما أن المؤلف يعطي تعريفا واضحا لكل مستوى من أمثلة واقعية،

كما لاحظ فريجن Verhaegen الغموض والخلط بين الحس ــ حركي (الحركات الإرادية) مع مركباتها الانفعالية والإدراكية (لاندشير ١٩٨٩، ص ٢١٠)

– معايير الأهداف التعليمية:

عند صياغة الأهداف لابد من مراعاة عدد من المعايير، يمكن تلخيصها على النحو التالي :

١ ــ أن تكون الأهداف والأغراض منسجمة مع الغايات ومع الفلسفة التربوية العامة التي تضعها وترسمها السلطات العليا، ذلك أن المنهاج أبرز وسيلة تربوية تحقق بها المؤسسات التربوية أهداف المجتمع.

وعلى واضعي الأهداف والأغراض مراجعة الغايات باستمرار ليكون هناك توافق بينهما.

٢ ــ أن تكون الأهداف محددة بدقة ووضوح، فإذا ما غمض الهدف فإننا سنختلف في تفسيره وبالتالي في اختيار الخبرة التي يمكن من خلالها تحقيقه.

٣ ــ أن تكون الأهداف واقعية قابلة للتطبيق، غير طموحة إلى حد كبير بحيث نعجز عن تحقيقها على أرض الواقع بسبب معوقات مادية أو ثقافية أو بشرية.

٤ ــ أن تصاغ صياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، مما يسمح بمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية، أو مدى تعلم المتعلم وتعديل سلوكه مثلاً : (أن يستخدم المجهر، أن يحل مسألة حسابية تتعلق بضرب الكسور العشرية، أن يسبح مئة متر بطريقة الفراشة، أن يرسم مصوراً جغرافياً الخ....).

٥ ــ أن تكون الأهداف بمجملها شاملة : أي أن تشمل جميع النتاجات التعلمية المطلوب تحقيقها عند المتعلمين، فلا تركز على جانب واحد كتذكر المعلومات وحفظها،

بل لابد من التركيز على جوانب النمو المعرفي (الفهم ـــ التطبيق ـــ التحليل ـــ التقويم) وكذلك على جوانب النمو الانفعالي (تكوين الاتجاهات واكتساب القيم) والنمو الحس ـــ حركي (المهارات). لان المتعلم يعيش في الحياة بكليته، وليس بجانب واحد من جوانب شخصيته سواء أكانت عقلية أم انفعالية أم حس ـــ حركية.

٦ ـــ أن تكون الأهداف ملائمة لمستوى نمو المتعلم وخصائصه فلا تكون فوق مستوى درجة نضجه فيعجز عن تحقيقها، وألا تكون دون مستواه فتسبب له الملل وعدم الاهتمام،كما أنه لابد من أن تراعي هذه الأهداف مسألة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بأن تتنوع وتشمل عدة مجالات وموضوعات، وأن تختلف في مستواها من حيث الصعوبة والسهولة بحيث تتوفر فرص النجاح لكل متعلم، لأن النجاح يؤدي إلى المزيد من النجاح. وأن تأخذ الأهداف بعين الاعتبار ميول المتعلم واهتمامه، لأن عامل الميل من أهم العوامل في العملية التعليمية/ التعلمية كما سنرى في فصل الأسس النفسية لبناء المناهج.

٧ ـــ أن تراعي التطور التكنولوجي وأخر ما توصلت إليه العلوم المختلفة.

٨ ـــ أن تتلاءم مع الظروف البيئية للمتعلم.

٩ ـــ أن يشارك في عملية وضع الاهداف أكبر عدد ممكن من المربين ومن المعنيين بأمور التربية، فكلما كان عدد المشاركين أكبر جاءت هذه الأهداف منسجمة مع الفلسفة العامة للمجتمع ومع حاجاته ومشكلاته.

١٠ ـــ أن يُصاغ كل هدف من الأهداف بشكل ملائم وموافق لجملة الأهداف العامة فلا يخرج عنها ولا يتعارض معها.

١١ ـــ ألا تتداخل هذه الأهداف فيما بينها فيكون هناك تكرار وإعادات.

ـــ فوائد تحديد الأهداف :

إن تحديد الأهداف وصياغتها بدقة ووضوح يساعد في أمور كثيرة أهمها :

١ ـــ توضيح القصد من العملية التربوية مما يؤدي إلى تعلم أفضل،لأن كل

جهود المعلم والمتعلم توجه نحو تحقيق الأهداف المنشودة بدلاً من هدرها أو توجيهها لتحقيق نواتج غير مرغوب فيها، مما يوفر الكثير من الوقت والجهد وتخفيف الهدر والضياع في العملية التعليمية.

٢ ــ إن تحديد الأهداف يساعد في اختيار المحتوى وتنظيمه، وبمعنى آخر تُعدُّ الأهداف المعايير التي نضع المحتوى المناسب في ضوئها، وكلما كانت واضحة ومحددة يسهل علينا اختيار المحتوى الذي يترجمها ويسهّل عملية تحقيقها على أرض الواقع.

٣ ــ يساعد في اختيار الفعاليات والأنشطة التي ينبغي أن يستخدمها المعلم والمتعلم للوصول إلى الأهداف بفعالية كبيرة.

٤ ــ يتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية، لأن معيار النجاح هو مدى ما تحقق من الأهداف التي سبق تحديدها.

٥ ــ يصبح المتعلم مقوماً لنفسه، لأن الأهداف تعطيه محكاً يحكم به على مدى تقدمه وعلى ما أنجزه من مهمات، وما حققه من أهداف.

٦ ــ يساعد تحديد الأهداف على التعلم الذاتي والتعلم المستقل، لأن الأهداف المحددة تصبح موجهات مهمة خلال عملية التعلم، ومع تقدم المتعلم نحو الأهداف فإن هذه الموجهات تساعده في تحديد ما تعلمه وما يحتاج إلى تعلمه لاحقاً.

٧ ــ الفائدة الأكثر أهمية لتحديد الأهداف هو التأكد أو البرهنة على نجاح التعليم لأنه من المستحيل معرفة إلى أي حد تَمكَّنَ هذا التعليم أو ذاك من تحقيق أهدافه دون تحديد السلوك النهائي المرغوب ملاحظته عند المتعلم بعد فترة معينة. فما الفائدة من أن نجد بين أهداف مادة الأخلاق مثلاً، هدفاً بتشكيل المواطن الصالح، إذا كنا لا نعرف كيف نتعرف إلى هؤلاء الذين أصبحوا مواطنين صالحين بعد التعلم وأولئك الذين هم بالطريق للوصول إلى هذا الهدف ؟... وإذا لم نحدد ماذا نقصد بكلمة صالح؟ وما أنواع السلوك التي تدل على أن فلاناً مواطن صالح أم لا ؟

كيف نعرف ما يجب أن نعلمه لمتعلمينا إذا كنا لا نعرف إلى أين نريد الوصول بهم ؟ وكيف نستطيع أن نقوّم تعليماً بأنه فعال أم لا، دون تحديد معايير محددة واضحة للتعليم الفعّال ؟

إن الهدف الأكثر أهمية في تحديد الأهداف هو تقويم المتعلمين في نهاية التعليم وبشكل آخر معرفة المستوى الحقيقي الذي وصل إليه المتعلمون، وتحديد الفرق بين هذا المستوى الحقيقي للمتعلمين والمستوى المرغوب الوصول إليه، مما يسمح للمعلمين معرفة فيما إذا كان تلاميذهم قد وصلوا إلى ما يرغب التعليم في تحقيقه فعلاً.

الاعتراضات على تحديد الأهداف التربوية مسبقاً :

إن الاعتراض الأكثر تشدداً والأكثر تكراراً على عملية تحديد الأهداف بشكل مسبق، يتمثّل في أنها تركز على الأهداف الدنيا العادية، التقنية منها والمعرفية، وتهمل الأهداف الأسمى، التي لا يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر، فتبقى عاجزة عن تغطية كل أنماط السلوك البشري وخاصة الوجداني منها.

إلاّ أن التدقيق في هذا الاعتراض يوضح أن نقطة الضعف هذه ناشئة عن الممارسات الخاطئة في استخدام الأهداف، فالتركيز على أهداف تعالج معارف جزئية يؤكد على الحفظ والاسترجاع، ويمكن التغلب على نقطة الضعف هذه بإخضاع الأهداف نفسها لعملية التقويم قبل البدء بعملية التعليم لنضمن التوازن بين مستويات الأهداف ومجالاتها.

كما أن هناك من يقول إن استخدام هذه الطريقة ما هو إلاّ تحديد كبير لنشاط المتعلمين وتحديد ثقافتهم، فإن كان هدفنا من تعليم ما، هو ملء بطاقة عمل مثلاً، فإن المتعلمين بهذه الطريقة لن يصلوا إلا لملء هذه البطاقة وبشكل آلي، ومما لاشك فيه أنهم يبالغون ويغالون كثيراً، إذ يمكن الاستعانة بطرائق تدريس وفعاليات مساعدة تعمل على تنمية مجال الثقافة العامة عند المتعلمين.

إن تحديد الأهداف بشكل مسبق يقلل من تلقائية المعلم ومرونته، ويحد من فرص الابتكار والإبداع لدى كل من المعلم والمتعلم باعتبارها قيوداً محددة مسبقاً، ومحظوراً تجاوزها.

إلاّ أنه في الحقيقة ومن خلال ما يحدث في حجرات الصف نجد أن الأهداف التعليمية يمكنها أن تزيد من المرونة، وتحمي المعلمين من الخروج عن موضوع الدرس، فمن المعروف أنه في المواقف التعليمية ينشأ الكثير من الأنشطة التي لم يسبق التخطيط لها، ويستطيع المعلم، الذي حدد أهدافه بشكل واضح، أن يستغل هذه الأنشطة التلقائية في تحقيق الأهداف. أما إذا لم تكن الأهداف محددة وواضحة فإن هذه الأنشطة تتحول إلى أعمال عشوائية تخرج المعلم عن موضوع الدرس، وتؤدي إلى ضياع الجهد والوقت.

أما الاعتراض الرابع فمفاده أن تحديد الأهداف بشكل مسبق ولجميع المتعلمين يضر بعملية تفريد التعلم، وصعوبة تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويمكن تجاوز هذا الاعتراض، بأن يقوم المعلم بتحليل خصائص المتعلمين ومعرفة ميولهم ورغباتهم قبل تحديد الأنشطة التي من شأنها أن تحقق الأهداف التربوية.

فتحديد الأهداف لا يعني مطلقاً أن يمر جميع المتعلمين بنفس الأنشطة، وأن يحققوا الأهداف بنفس الوقت، بل علينا أن نحرص على تقديم بدائل متنوعة من الأنشطة، بحيث يختار المتعلمون ما يناسب خصائصهم، وأن يتقدم كل منهم حسب سرعته الذاتية.

وهكذا نرى أن تحديد الأهداف يساعد في تحديد الخبرات المناسبة لكل متعلم حسب مستواه وتوجيهه إلى الخبرات التعليمية التي تساعده في تحقيق الأهداف.

إن فحص هذه الاعتراضات على الأهداف وتحليلها، يكشف أن الخطأ ليس في عملية تحديد الأهداف، وإنما في طريقة استخدامها، فإذا استُخْدِمَتْ بصورة صارمة بحيث أصبحت نبراساً لا يُحاد عنه، وإذا صُرف وقت طويل لكتابة أهداف جزئية بالغة التحديد، تصبح الاعتراضات السابقة صحيحة وصادقة، أما إذا استخدمت في إطارها

الصحيح مع مراعاة المرونة في صياغتها، وتنوع الأنشطة المستخدمة لتحقيقها، عنـــدها تكون الأهداف الإطار العام الذي يقي المعلمين من الوقوع في الخطأ ومن العـــشوائية والارتجال.

وبالرغم من الجدل المثار حول الأهداف التربوية، فإن أهميتها مؤكدة لا ســـيما بعد تبني أسلوب النظم في تصميم مناهج التعلم وتطوير طرائق التدريس وأساليبه .

وفي النهاية نصل إلى نتيجة مفادها أن تحديد الأهداف يحقق عدداً من الوظائف، أهمها تحديد الخبرات والأنشطة، وتنظيم التتابع الذي ندرس به هذه الأنشطة وفي وضع معايير لعملية التقويم.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصـــل الثـــالث :

المحتـــوى

- مشكلات اختيار المحتوى
- عناصر المحتوى .
- أسس اختيار المحتوى
- تنظيم محتوى المنهاج .
- معايير تنظيم المحتوى
- مصادر المحتوى
- طرائق اختيار المحتوى.
- معايير اختيار المحتوى.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث : المحتوى

رأينا في الفصل الأول بأن المنهاج يُمثّل مركز الصدارة في النظام التربوي التعليمي، وأنه يُشكّل نظاماً متكاملاً ترتبط عناصره ببعضها بعلاقات عضوية وأن هذه العناصر هي :

- الأهداف.
- المحتوى.
- الاستراتيجيات والأنشطة.
- التقويم .

ويُعدُّ المحتوى أحد العناصر المفصلية في تكوين المنهاج، لذا وبعد وضع الأهداف التربوية التي يسعى النظام التربوي لتحقيقها، تأتي مرحلة اختيار المحتوى حيث تتم ترجمة الأغراض التربوية إلى محتوى (مواد تعليمية وخبرات مُحددة ومُختارة بدقة) .

وتعد مرحلة إعداد المحتوى من أهم مراحل وضع المنهاج، حيث يتحتم في هذه المرحلة على المسؤولين المكلفين بتنفيذ السياسة التربوية أن يحللوها بدقة، وذلك بتحليل النصوص الرسمية (القرارات، الإعلانات، الخطابات، الدستور.. الخ)، وعلى أساس هذا التحليل يعد التربويون محتوى المنهاج.

إن الانتقال من المستوى السياسي المتمثل بالغايات العامة،إلى المستوى التنفيذي المتمثل في وضع المحتوى، يُعدُّ ذا أهمية خاصة، حيث يحِلُّ فيه المسؤولون التربويون من إداريين وأخصائيين محل المسؤولين السياسيين.

والتفكير الجدي، والتحليل النقدي وحده، يمكّن هؤلاء التربويين من عدم الانحراف عن الغايات، ويحميهم من الوقوع في المطبات اللاإرادية، فليس المحتوى أي معنى إلا بقدر ما يتوافق مع الغايات والأهداف.

وما زال محتوى المنهاج في معظم الدول يقسم على الطريقة التقليدية إلى فئات،

كاللغة الأم، الرياضيات، العلوم الفيزيائية، العلوم الإنسانية... الخ هذا التقسيم الذي يقوم على أساس المادة، يجب ألا يكون هو نقطة الانطلاق في عملية إعداد محتوى المنهاج، ولابد من الانتقال إلى التركيز على المتعلم والمجتمع بدلاً من التركيز على المادة، لذا علينا عندما نتحدث عن محتوى المنهاج، ألا نفهم هذا المحتوى على أنه مجموعة مواد للتعليم، وإنما مجموعة أهداف تعبر عن قدرات ومهارات وكفاءات، وكذلك قيم وآداب السلوك العامة التي يجب أن يكتسبها المتعلم.

تعريف المحتوى:

يُعرّف المحتوى على أنه"مجموعة من المعارف، والمهارات والاتجاهات والتي يمكنها أن تحقق الأغراض التربوية" كما يمكن تعريفه بأنه الخبرات التربوية والتجارب التي يمر بها المتعلمون والمخططة في ضوء الأهداف التربوية لإدراك النمو الشامل للمتعلم، وتحقيق تطوّر المجتمع ورفاهه، وهذا يتطلّب أن تكون هذه الخبرات مخططة ومختارة وِفق أسس ومعايير مُحددة .

ويقوم المختصون باختيار المحتوى المناسب للأهداف التي تم تحديدها.ويفيد تحديد المحتوى في معرفة الخبرات التي نريد أن يلم بها المتعلمون، وأساليب تعلمهم لهذه الخبرات وطرائقها، بهدف تحقيق الأهداف التربوية .

وتمثل عملية اختيار المحتوى قلب المنهاج لأنها تتعلق بتحديد مادة التعليم من هذا الكم الهائل والمتراكم للمعرفة. وأثارت الإجابة عن سؤال "ماذا نعلم في المدرسة ؟ " مناقشات ومماحكات كثيرة، وكان أنصار كل فلسفة تربوية يدافعون عن وجهة نظرهم، ويقدمون الدلائل على صحة آرائهم، وكثيراً ما خاضوها حرباً لا هوادة فيها على معارضيهم. كيف لا، ومستوى ثقافة الشعب وأخلاق الجيل الناشئ وعقائده وكذلك مستوى تطوره ونموه وجاهزيته للحياة والعمل، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمضمون التعليم ومحتواه. ومما لا شك فيه أن هذه قضايا أساسية تهتم بها الحكومة من جهة، وطبقات الشعب على اختلافها من جهة أخرى.

والمشكلة الأولى التي جرى الاختلاف حولها هي مشكلة تحديد مهمات التعليم العام حيث أثارت مناقشات حادة بين المربين، فقد رأى بعضهم أن المهمة الرئيسة للتعليم العام هي إعطاء التلاميذ تلك المعارف التي تنفعهم في حياتهم، ويستفيدون منها في نشاطهم العملي، بينما رأى آخرون أن المهمة الرئيسة للتعليم العام تنحصر في إنماء مواهب التلاميذ وفي تدريب عقولهم.

أما المشكلة الثانية التي جرى الخلاف حولها فهي : هل يجب أن يكون محتوى التعليم واحداً لكل أبناء الشعب ؟ أو يجب أن يكون محتوى التعليم مختلفاً، بحيث نقدم لأولئك الطلاب الذين يتابعون دراساتهم الجامعية محتوى يختلف عن ذلك الذي يقدم لأولئك الذين سيلتحقون بالعمل بعد انتهاء دراستهم العامة (الثانوية).

أما المشكلة الثالثة فهي : كيف يمكن أن ننظم المعارف التي نقدمها في المدرسة؟ لقد رأى بعض المربين ضرورة بناء الخطة الدراسية من مواد منفصلة، بينما رأى آخرون أن هذا المبدأ صعب التطبيق، وغير مجدٍ، لأنه لا يستطيع أن يعطي التلاميذ تصوراً واحداً عن العالم الخارجي، ويعجز عن ربط معارفهم النظرية بتطبيقاتها أثناء نشاطاتهم الحياتية.

عملية اختيار المحتوى:

من العرض السابق يتضح أن من أكثر الصعاب التي تواجه واضعي المنهاج، هي اختيار مواد المحتوى، بحيث تتناسب هذه المواد مع الأهداف والأغراض التربوية، وتعود الصعوبة إلى أن الأساس الذي تقوم عليه عملية اختيار المحتوى ليس ثابتاً، والمقصود بذلك أمران:

الأول : الأهداف التي تتغير نتيجة تغير المجتمع وتطوره، وكذلك أهدافه وغاياته.

والثاني: الإرث المعرفي الذي يُعدُّ المصدر الأساس للمعلومات والمبادئ والمهارات والخبرات المنتقاة كأساس للمادة الدراسية، إن هذا الإرث دائم التطور والتغير والتراكم، ومن هنا جاءت أهمية اختيار المحتوى من هذا الإرث الضخم بما يتناسب مع الأهداف الموضوعة ومع فكرة التربية المستمرة والتعلم الذاتي أي التركيز على المبادئ

والأساسيات أكثر من الخوض في التفصيلات المعرفية، ونرى أنه لمن المفيد أن نوضح الفرق بين الغرض التربوي والمحتوى.

فالغرض هو النتيجة التي نرغب في الحصول عليها في نهاية فترة زمنية محددة، ويكون محدداً في حقل معين، أما المحتوى فهو مجموعة المعارف العلمية التي تمكننا من الوصول إلى هذه الأغراض.

لقد شهد مجال المناهج وتحديداً اختيار المحتوى وتنظيمه صراعاً حاداً حول ضرورة تحديد خبرات محتوى المنهاج ومعارفه، وضرورة تحديد التجارب التي يجب أن يمر بها المتعلمون على المستوى الوطني أو على المستوى المحلي . فقد دار جدال حول مجموعة من القضايا نذكر منها:

ـــ هل يجب أنْ يحدد المحتوى مسبقاً؟

ـــ هل، يجب أن تُحدد كل تفاصيل المحتوى على المستوى المركزي ؟ .

ـــ لماذا لا تترك الحرية للمعلمين لأن يختاروا ما يرونه مناسباً لتحقيق الأهداف التربوية والوصول بالمتعلمين إلى النمو الشامل والمتكامل ؟.

فهناك من يرى أن هذا الأمر على درجة كبيرة من الأهمية، فمحتوى المنهاج هو الترجمة العملية لغايات التربية وأهدافها، وأنه يجب أن يتم على أعلى المستويات وذلك لآن مصير المجتمع ومستوى ثقافة الأجيال، ومهاراتهم وأخلاقهم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بهذا المحتوى، وأنه لا يمكن أن يُترك بيد فئات قد لا تستطيع تقدير الاحتياجات الأساسية لكل من المتعلم والمجتمع.

بينما يرى فريق آخر أنه لا داع لتحديد مواد المحتوى وخبراته بشكل تفصيلي، وأنه يكفي تحديد غايات التربية وأهدافها، وإعطاء المعلمين بعض الإرشادات التي يحتاجونها في عملية الاختيار ليقوموا بدورهم في اختيار ما يرونه مناسباً.

إلاّ أنه وفي حقيقة الأمر، فإن الخبرة غير الكافية للمعلمين، وقصور مناهج إعدادهم، قد يؤدي إلى عدم تمكنهم من الاختيار المناسب لتحقيق الأهداف، كما أن

هناك أهدافاً كبيرة لا يمكن أن يتم اختيار ما يُناسبها على مستوى المؤسسة التربوية أو المدرسة كالأهداف المتعلقة بالقيم الوطنية وتطوّر المجتمع وأمن الأمة ورفاهها، وكل ما يتعلق بحاجات المجتمع ومشكلاته، فأمور كهذه لا بدّ أن يتم تحديدها على مستوى أعلى وأكبر من المستوى المحلي .

وسنذكر فيما يلي عدداً من الأسباب التي توجب اختيار محتوى المنهاج .

١ ــ ضخامة المادة العلمية ووفرتها : فمن المعروف أن المعارف تتضاعف بشكل دائم ومستمر، وتزداد الاكتشافات العلمية والتكنولوجية، مما جعل عملية الاختيار من هذا الكم الهائل على درجة كبيرة من الصعوبة، مما يستدعي تكثيف جهود المختصين في هذا الحقل أو ذاك لاختيار الأنسب من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات التي تتناسب وقابلية المتعلم على التعلّم .

٢ ــ ليس الهدف من التعلم هو جمع المعلومات وحفظها والإحاطة بها، بل الهدف الأساسي هو الانتفاع من هذه المعلومات وتطبيقاتها، وتوظيفها لخدمة الفرد والمجتمع .

٣ ــ الوصول بالمتعلم إلى التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، فليس من المقبول في عصر الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي أن يبقى المتعلم سلبياً متلقياً، بل لا بدَّ من أن يتحمّل مسؤولية تعلّمه وتطوّره، وأن يسهم بشكل فعال في بناء مجتمع المعرفة والعلم .

٤ ــ تحقيق انتقال أثر التعلّم، فعندما يُمارس المتعلم ما اكتسبه من مهارات وخبرات في حقل معيّن، فإنه يكتسب القدرة على المضي بيسر وسهولة في دراسة هذا الحقل، فإذا ما تدرّب المتعلم على رسم مصوّر لبلد ما، وتمكّن من المهارات الأساسية والفرعية لرسم المصوّرات الجغرافية، فإنه يستطيع لاحقاً رسم أي مصور جغرافي، فليس من الضروري أن يتدرب على رسم المصورات الجغرافية للبلدان كافة، بل يكفيه أن يتدرب على إحداها ليعمم مهاراته وقدراته، وهذا يعني أنه ليس من الضروري تقديم التفاصيل والمهارات الجزئية كافة للمتعلمين، بل يمكن تقديم البعض منها وبالتالي يستطيع أن يتابع بمفرده في التزوّد بما يراه مناسباً وضرورياً له .

مشكلات اختيار المحتوى :

يعترض عملية اختيار محتوى المنهاج عدد من المشكلات التي تحتاج إلى حلـــول والنظر إليها على أنها صعوبات يمكن تذليلها لا مشكلات مستعصية على الحل منها:

١ـــ **الانفجار المعرفي** : يتميز عصرنا بالانفجار المعرفي الهائل الذي أدى إلى عدم إمكانية تبسيط المواد الدراسية التقليدية من جهة، وزيادة المعلومات المتخصصة من جهة أخرى، بالإضافة إلى تقلص المسافة بين ظهور الفكرة و بين تطبيقها، حيث كانت هذه المسافة كبيرة نسبياً ثم أخذت تقصر بالتدريج." فمثلاً فكرة التصوير الشمسي ظهرت عام ١٧٢٧م و لم تصبح حقيقة واقعية إلا في عام ١٨٣٩م أي بعد أكثر من مائة عام.

أما فكرة الهاتف فقد ظهرت عام ١٨٢٠م، وبدأ تطبيقها عام ١٨٧٦م، أي بعد خمسين سنة وظهرت فكرة القنبلة الذرية عام ١٩٣٩م، وطبقت في عام ١٩٤٥م، أي بعد ست سنوات. أما فكرة الطاقة الشمسية فقد ظهرت في الخمسينيات وتم تطبيقهـــا بعد عامين من ظهورها فقط."

ونحن إذ نورد هذه الأرقام فذلك للإشارة إلى أن التغيرات التي تحدث في العـــالم ضخمة وسريعة، و لم تتناول دولة دون أخرى بل هي إنسانية شاملة، فضلاً عن سرعة تناقلها عن طريق الإعلام و وسائل الاتصال والمواصلات، التي هـــي بـــدورها أيـــضاً أصبحت على درجة كبيرة من الدقة و السرعة والسعة.

إن هذا الانفجار المعرفي وضع القائمين على اختيار محتوى المناهج أمام تحدٍ كبير، ألا وهو ماذا نختار من هذا الكَم الهائل ؟ ولن يكون الحل بإضـــافة مـــواد متطـــورة وجديدة،وحذف مواد أخرى، بل في تغيير الأنشطة والفعاليـــات التعليميـــة المرتبطـــة بالخبرات التعليمية، وكان لابد من الأخذ بأساسيات العلم في كـــل مـــادة دراســـية والتركيز على المبادئ والعموميات الأساسية، بعيداً عن المعارف التفـــصيلية والجزئيـــة بالإضافة إلى ضرورة التركيز على تعليم المتعلم كيف يتعلم، وكيف يفكر، ولن يكون لنا ذلك ما لم نزوِّد المتعلمين بأدوات البحث العلمي كالملاحظة والتجريب والـــتفكير

التحليلي النقدي وتنمية الإبداع والابتكار من خلال تدريبهم على أشكال التفكير التركيبي الذي يقود إلى مزيد من الاكتشافات.

وهذا يقود إلى ضرورة الأخذ بأساسيات العلم في كل مادة دراسية وبنائها وفق هيكلية واضحة دون الخوض في الجزئيات والتفاصيل التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم من مصادر متعددة، وكلها متاحة أمامه وفي متناول يده.

٢ ــ **تنوع الأهداف التربوية** : نتيجة التطور العلمي وتطور الحياة وما رافقهما من مشكلات اجتماعية و بيئية والتطور الاقتصادي و السياسي، ظهرت حاجات جديدة و متطلبات على المستوى الفردي و الاجتماعي، لم تكن موجودة من قبل، مما أدى إلى تنوع الأهداف التربوية، وظهور مجالات جديدة لم تكن معروفة سابقاً، فاعتُمدت أهداف ذات علاقة بالمجتمع وتطوره، وإيجاد حلول لمشكلاته كالتلوث البيئي والتضخم السكاني.

كما ظهرت أهداف على مستوى العائلة والثقافة القومية، وأهداف على مستوى الفرد كرعاية الموهوبين، والأهتمام بالمتخلفين والمعوقين،ومحو الأمية وتعليم الكبار.

كل هذا ألقى عبئاً ثقيلاً على واضعي محتوى المناهج لتحقيق التوازن بين هذه الأحداث وغيرها في بناء المنهاج المدرسي.

ولمواجهة هذه الصعوبة لابد من تحليل فلسفة المجتمع وتحديد حاجاته ومشكلاته لإعطاء الأولويات لهذه الحاجات الملحة دون إهمال الأهداف الأخرى.

٣ ــ **تعدد الفلسفات التربوية**: إن لتعدد الفلسفات التربوية واختلافها من حيث الأهداف التي تسعى كل منها إلى تحقيقها أثراً واضحاً في طبيعة اختيار معلومات وخبرات المنهاج فكل يجادل من وجهة نظر الفلسفة التي يؤمن بها، مما أدى إلى عدم ثبات معايير اختيار المحتوى، فالمذهب الطبيعي، يرى أنصاره ضرورة التأكيد على طبيعة الطفل دون إرغامه على قراءة كتاب محدد، مؤكدين على ضرورة الاهتمام بالتربية الجسدية.

صار المذهب البراغماتي، فيؤكدون على التعليم عن طريق العمل، مؤكدين
ى أن المعرفة هي وحدة نشاط حية، ويطالبون المتعلم بدراسة مواد محددة وهكذا .....

الفلسفة السلوكية ترى أن عملية التعلم ما هي إلا صناعة الإنسان عن طريق
المثيرات المقرونين الأساسية للتعلم التي تتلخص في إغناء بيئة المتعلم بالمثيرات المختلفة
واستمرار الاستجابة لهذه المثيرات، وأثناء الربط بين المثير والاستجابة وبين الأسباب
والنتائج تتم عملية التعلم، ويكتسب المتعلم الأنماط السلوكية المرغوبة.

في الوطن العربي وضعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم " إستراتيجية
تطوير التربية العربية "، وما زالت تكثف الجهود لاستكمال المسيرة وضمان تربية عربية
سليمة لأبنائنا.

٤ ـــ **التقدم العلمي والتكنولوجي** : وما صاحبهما من تقدم اجتماعي واقتصادي
أخذ يضع على التربية، سواء في ازدياد عدد المتعلمين، أو زيادة مساحة القدرات
المعرفية بشكل أكثر من قبل، فضلاً عن زيادة طموح المتعلمين لاسيما في الدول النامية.

التقدم التكنولوجي وتقنيات التربية سمحا باتساع ما يمكن أن يتعلمه المتعلم في
وقت قصير من خلال إتاحة فرصة التعلم الذاتي، وسهولة تناول المعلومات
وتخزينها.

القدرة على محتوى التعلم، وراحت تضغط لإعادة النظر
من سمة التغير والتبدل من أهم صفاته. لذا علينا أن
ات تساعدهم على حل ما يعترضهم من
ن أنفسهم بحاجة إليها، لحل هذه
خلال
التعليم التحصيلية.

- مع
السن
واسعة لجم

اختيار الخبرات التعليمية التي تناسب جميع المتعلمين، وتراعي م[illegible]روق الفردية بينهم والتي ازدادت هي الأخرى نتيجة ازدياد عدد الطلاب، وبمعنى آخر صار [illegible] في المحتوى، أن يفكروا في احتياجات المجتمع من القوى العاملة، وكيفية إعدادها وسط هذا الكم الهائل من التلاميذ، وبأفضل صورة ممكنة ليتحمل كل منهم مسؤوليته في بناء المجتمع، وليحقق في نفس الوقت ذاته، ويصل إلى أقصى درجة تمكنها قدراته.

وبالإمكان التخفيف من حدة هذه المشكلة، بأن يكون المحتوى مرناً قابلاً للتغيير والتطوير والتعديل، وفقاً لظروف البيئة، ولطبيعة المتعلمين، ليس فقط من حيث ما يحتويه من موضوعات متنوعة ومتعددة، تشبع الميول المختلفة للمتعلمين، وإنما أيضاً من حيث مراعاة السرعة الذاتية للمتعلمين، بحيث يصل كل منهم للتعلم المتقن المطلوب وفقاً لسرعته الذاتية دون تقييده بزمن محدد.

عناصر المحتوى:

عند اختيار محتوى منهاج ما في حقل ما، فإن هذا المحتوى يتضمن العناصر التالية:

أ ــ المعارف : وهي تحتل المركز الأول بين عناصر المحتوى، وبدونها لا يمكن أن تحقق الأهداف، ولكن المعارف التي جمعتها البشرية عبر عصورها التاريخية ضخمة وهائلة، إلى درجة لا يستطيع معها أي إنسان أن يستوعبها كاملة، لكن لابد من أن يستوعب كل فرد جزءاً من هذه المعرفة، ومن هنا جاءت أهمية أن يشتمل المحتوى على الأنواع المختلفة من المعارف.

والمقصود بها:

ــ المفاهيم والمصطلحات الأساسية التي لا يمكن من دونها فهم أي عنصر من عناصر المعرفة، إنها مفاهيم اللغة العلمية، التي تساعدنا على فهم قوانين العلم والبرهنة على أفكارنا (بشارة، ١٩٨٣ ص ١٥٤).

فلكل علم مصطلحاته الخاصة به، والتي يجب أن يتمكن منها المتعلم، ليستطيع فهم قوانينه ومبادئه لاحقاً، ففي الجغرافيا مثلاً لا بد أن يكتسب المتعلم المصطلحات

الخاصة بهذا العلم كالتضاريس (مناخ، منخفضات، مرتفعات، ضغط جوي ... الخ والتي تعدُّ المفاتيح الأساسية للدخول إلى هذا الحقل واستيعابه.

ـ التعميمات (المبادئ العامة والقوانين العامة) التي تكشف عن العلاقة بين ظواهر العالم الموضوعي وأشيائه المختلفة.

فالمبدأ هو العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وهذه العلاقة قد تكون علاقة عكسية،مثلاً (كلما ارتفعنا عن سطح البحر تنخفض درجة الحرارة) أو طردية (تزداد الرفاهية للمجتمعات البشرية بازدياد الإنتاج الاقتصادي)، أو سببية (نظرا إلى تعامد أشعة الشمس مع خط الاستواء طوال أيام السنة تقريباً فالمناخ حار وماطر).

وليس المهم هو تعلم هذه المبادئ بحد ذاتها، وإنما المهم أيضا أن يتعلم التعلم كيف يربط بين الأسباب والمسببات، وأن يحلل المواقف، ليكشف عواملها، ويقترح الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة عليه.

ـ جملة النظريات والأفكار التي تساعد الفرد على تكوين علاقات صحيحة مع العالم المحيط.

هذه النظريات أُثبتت تجريبيا، وأصبحت حقيقة علمية مسلماً بها كنظرية ارخميدس في الطفو، ولكن لا بدّ أن نستمر في تصنيفها ضمن النظريات، لإدراك أبعادها ولأهميتها التاريخية لمثل هذه النظريات، وبعضها الآخر ما زال قيد الدراسة والتجريب نطرحها لنثير تفكير المتعلمين وحثهم على التخيل والإبداع لإيجاد الحلول المناسبة.

ويتضح مما سبق أن المحتوى لابد أن يضم المفاهيم والمبادئ والقوانين الأساسية لكل علم من العلوم، بالإضافة إلى مصطلحاته وعلاقاته والطرائق المناسبة له.

ب ـ المهارات العقلية والعملية التي تؤلف وسائل الفرد وأدواته (بشارة، ١٩٨٣ ص ١٥٥)،وتتحول المعارف إلى مهارات، وتصبح خبرة مستوعبة نتيجة التطبيق والممارسة، والمهارات قد تكون عملية أو عقلية، ولكل مادة مهاراتها وقدراتها الخاصة، فالفيزياء والكيمياء والرياضيات لها مهاراتها عند تنفيذ التجارب، أو أساليب حل المسائل،

وبالإضافة إلى المهارات الخاصة بكل مادة، فهناك مجموعة من المهارات المشتركة بين المواد، كالقدرة على استخراج النقاط المهمة، القدرة على التصنيف، والقدرة على التحليل، والتلخيص،والنقد، والتصنيف، والفهرسة، ووضع المخططات واستخدام القاموس... الخ.

إن الدور الأساس للمنهاج، هو تزويد المتعلمين بمهارات البحث والاستقصاء، وبمعنى آخر تزويدهم بأدوات البحث الذاتي كالتحليل، والتركيب، والنقد، وفرض الفروض والبرهنة عليها بشكل ننمي عندهم قدراتهم على الإبداع والابتكار، ويصبحون قادرين على البحث عن الحقيقة عندما يجدون أنفسهم بحاجة إليها.

ومن المفيد أن نذكر أن مثل هذه المهارات لا تتشكل من خلال الشروح النظرية وإنما من خلال ممارستها فالمتعلم يكتسب مهارات البحث والاستقصاء من خلال عمليات النشاط التي يقوم بها.

جـ ــ القيم والاتجاهات والأنماط السلوكية : إن تعلّم المعارف والمعلومات وحده ما هو إلاّ جزء يسير مما تسعى التربية إليه، فواحد من أهم أهدافها هو تشكيل الأنماط السلوكية التي ينبغي أن يمارسها الطلبة في حياتهم وتزويدهم بالاتجاهات الإيجابية نحو القضايا الاجتماعية والبيئية والأخلاقية، مما يضمن تقدم المجتمع وتطوّره والتغلب على الآثار السلبية للتقدم التكنولوجي وللعولمة وللنمو المال الوحشي .

والجدير بالذكر أن تحديد هذه الاتجاهات وهذه الأنماط السلوكية يتم على أعلى المستويات في الدولة، وتقوم وزارات التربية المعنية بإعداد المناهج بترجمتها إلى مواقف وتجارب يمر بها المتعلم ليكتسب قيمة ما، أو اتجاهاً مُحدداً فإن اكتساب هذه القيم والاتجاهات لا يأتي من خلال الشرح والتفسير. وإنما من خلال تقديم نماذج يقتدون بها، ومن خلال المشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية، فالعمل التطوعي مثلاً، لا يمكن تعليمه من خلال الدروس النظرية وإنما من خلال الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية التي تُدرّب الطلبة على تقديم خدماتهم من أجل تحسين الأوضاع المختلفة في البيئة المحيطة، كزيارة ملجأ للعجزة ومساعدتهم في قضاء بعض حاجياتهم، أو زراعة حديقة

في الحي، أو الإسهام في أعمال الهلال الأحمر، وتقديم المساعدة لمن يحتاجها . وسواها من الاتجاهات والقيم التي لا بدّ من أن تسعى المدرسة بمناهجها إلى تكوينها عند المتعلمين .

د ــ النشاط الإبداعي: الذي يساعد في البحث عن حل المشكلات الجديدة، ويمتلك محتوى خاصاً لا يتطابق مع محتوى العنصرين الأوليين، فقوة الإبداع لا ترتبط بحجم المعرفة، فهناك من يعرف القليل في مجال من المجالات، إلا أنه يعمل بإبداع يفوق إبداع ذلك الذي يمثل موسوعة معارف. فهل الإبداع هو في المواهب الطبيعية التي نمتلكها ؟ وهل يولد كل فرد مختلفاً عن الآخر بمواهبه وقدراته؟

من المؤكد أنه لا حجم المعارف المكتسبة التي يحصل عليها الإنسان بشكل جاهز، ولا قدراته التي يتمتع بها، تستطيع أن تضمن إمكانات الإنسان الإبداعية، وإذا تدرب الإنسان دائماً على استيعاب المعارف والقدرات الجاهزة، فمن الممكن أن تضعف مواهبه الإبداعية والطبيعية، فالإنسان الذي لم يتدرب على أن يفكر بشكل مستقل، والذي يستوعب كل شيء بشكل جاهز ومفصل لن يستطيع أن يظهر مواهبه التي منحته إياها الطبيعة. وهذا يتطلب منا الاهتمام بالنشاط الإبداعي، حسب معطيات علمي النفس والتربية.

لقد اقترح علماء النفس لكل مرحلة من مراحل التعلم نوعاً خاصاً من أنواع النشاط، وأكدوا أن إهمال النمو العقلي عند الطفل، وعدم تدريبه على الأفعال العقلية منذ الطفولة، يُلحق به ضرراً كبيراً في المستقبل، وهذا يعني ضرورة !الاهتمام بالإبداع منذ مراحل المدرسة الأولى.

ولكن ما صفات النشاط الإبداعي وما محتواه ؟.

هناك صفات كثيرة لهذا النشاط سنذكر بعضها، مع التأكيد أن تشكيلها من نعومة الأظفار يسهم في تنمية مواهب الفرد الطبيعية إلى أقصى حد ممكن، وأهم صفات هذا النشاط هي :

١ ــ يُعدُّ نقل المعارف والقدرات من قبل المتعلم بصورة ذاتية إلى خطوات جديدة أهم صفة من صفات النشاط الإبداعي، وتتلخص هذه الصفة بأن التلميذ يستطيع أن يستخدم المعارف والقدرات التي استوعبها سابقاً، في البحث عن حل لأي مشكلة قد تصادفه، وقد يبدو لنا للوهلة الأولى أن هذا الأمر على قدر كبير من السهولة، إلاّ أنه في الحقيقة ليس كذلك، خصوصاً عندما تكون المعارف المستوعبة سابقاً تنتسب إلى مجال علمي آخر غير مجال المشكلة المطروحة التي تتطلب الحل.

٢ ــ أما الصفة الثانية فهي رؤية قضية جديدة في موقف معروف، فقد يرى التلاميذ في أحد المتاحف سكيناً يدوية فيسأل معلمه : إن القدماء إذن قد عرفوا الفرق بين الحاد وغير الحاد، لأنهم صنعوا للسكين حدين أحدهما حاد قاطع، والآخر غير قاطع، وبالتالي فإن التلميذ قد وضع قضية فحواها أننا نستطيع أن نحكم على معارف القدماء من خلال السكين.

٣ ــ رؤية وظيفة جديدة للموضوع : وتتلخص هذه الصفة، بأن الإنسان يستطيع من خلال تآلفه مع الأشياء المحيطة به، ومع وظائفها أن يرى فيها القدرة على أن تخدم أهدافاً أخرى غير الأهداف المنتظرة كأن يستخدم التلميذ قلم الرصاص كمسطرة أو محور ارتكاز أو لأهداف أخرى.

٤ ــ جمع بعض أساليب النشاط المعروفة وتركيبها والخروج منها بأسلوب جديد: فالتلميذ المبدع في حل مسائل حسابية قد يلجأ للجمع بين عدة طرق يستنبط منها طريقة جديدة توصله للحل المنشود.

٥ ــ رؤية بناء الموضوع : كأن يصطدم الإنسان بمشكلة ما، أو بنص جديد من كتاب، وأن يدرك جميع عناصر هذه المشكلة أو هذا النص والترابط الموجود بين هذه العناصر سواء كان جوهرياً أو غير ذلك.

٦ ــ التفكير الانتقائي : أي رؤية الحلول الممكنة لمشكلة معينة، أو رؤية وسائل الحل المختلفة، أو إيجاد البراهين المتباينة، أو بعبارة أخرى الرؤية المتعددة الجوانب للمشكلة " الموضوع ".

ومن المفيد أن نذكر أن صفات النشاط الإبداعي، قد لا تظهر مرة واحدة عند حل كل مشكلة بل يظهر بعضها تبعاً لمضمون المشكلة المطروحة.

وأخيراً فإن خبرة النشاط الإبداعي قد جمعتها الإنسانية تدريجياً، وعلى زمن ليس بالقصير، وهي ليست نتاج كل نشاط إنساني.

٧ ــ علاقات الإنسان بمحيطه الواقعي : وهي تتمثل في العلاقات العاطفية والمثل والقيم، إنها علاقات الإنسان مع واقعه الموضوعي.

هذا وقد أولى الكثير من المربين البارزين، أهمية كبيرة لمسألة تشكيل العواطف عند تلاميذهم، وعدُّوها هدفاً أساسياً لا بد من العمل على تحقيقه، وكان على رأس هؤلاء العلماء : كروبسكايا و لوناتشاركي وغيرهما، كما تصدى علماء النفس أيضاً لهذا لدور الذي تؤديه العواطف، وعدُّوها دافعاً داخلياً محركاً للنشاط الإنساني ككل. وقد برهن عالم النفس السوفييتي الشهير، روبنشتاين، على أن العواطف تؤدي دور القوة المحركة لغالبية الدوافع.

وتجدر الإشارة إلى أن مختلف عناصر المحتوى التي مر ذكرها، ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً. فلا وجود لقدرات بدون معارف، كما لا يمكن لأي نشاط إبداعي أن يحدث بدون قدرات ومعارف. إن التربية تتطلب منا معرفة ذلك الواقع الذي يحيط بنا، والعمل على إقامة علاقاتنا معه، وهذا ما يجب أن يشمله محتوى المواد الدراسية التي نعلمها لتلاميذنا.

أسس اختيار المحتوى :

هناك العديد من الأسس التي يجب أن توضع في الاعتبار عند اختيار المحتوى وهي:

أ ــ أهداف المنهاج: إن وظيفة المحتوى هي تحقيق الغايات والأهداف التربوية، وبالتالي ينبغي أن نختار المحتوى المناسب الذي يستطيع أن يوصلنا إلى هذه الأهداف، وعند اختيار المحتوى يجب أن تؤدي هذه الغايات دور المرشد والموجه في عملية الاختيـــار، أي أن ننظر إلى المحتوى على أنه أداة لتحقيق أهداف معينة، وليس غاية بذاته، وعليه فـــإن أي

تغيير أو تعديل أو إضافة أو حذف، يجب أن يتم في ضوء الأهداف المحددة.

وقد أوضحت الدراسات التحليلية لتطور المناهج عبر التاريخ، عن عجز هذه المناهج في فترات تاريخية كثيرة، عن تحقيق أهداف المجتمع، وإعداد الكوادر البشرية المطلوبة لتحقيق تقدمه وتطوره، وعلى سبيل المثال لا الحصر، بينت الثورة الصناعية عجز المناهج المدرسية عن إعداد العمال والفنيين المهرة، فثار رجال العلم والمجتمع والتربية على المدرسة ومناهجها، وأكدوا عجزها عن تحقيق غاياتهم وأهدافهم، وإن هذه المناهج تفصل المدرسة عن المجتمع ومشكلاته واحتياجاته، وكان السبب الأساس يكمن في إعداد المحتوى واختياره بعيداً عن أهداف المجتمع وغاياته.

ب ــ **حاجات المتعلم** : إن المتعلم هو المحور الأول والمهم في العملية التربوية، وكثيرة هي المجتمعات الدولية الراهنة التي تنظر إلى المتعلم على أنه غاية التربية وهدفها الأساس، وبالتالي فإن اختيار المحتوى بخبراته وأنشطته ومهاراته، لابد أن يتم في ضوء حاجات المتعلم وقدراته ودرجة نضجه وطبيعة تعلمه.

لذا تسبق عملية اختيار المحتوى بدراسة علمية لخصائص المتعلمين الذين يوجه إليهم المنهاج، وتحديد ميولهم وقدراتهم وخصائص نموهم، وطرائق تعلمهم، لينم اختيار المحتوى بما يناسب هذه الصفات، ويشبع ميولهم الراهنة، وينمي لديهم ميولاً جديدة واتجاهات جديدة.

ومن المفيد أن نذكر هنا أن اهتمامات المتعلم تعد عنصراً أساسياً في اختيار المحتوى، وإهمال هذه الميول والاهتمامات، يؤدي إلى فقدان دوافع قوية في عملية التعلم.

بالإضافة إلى كل ما سبق، فإن المحتوى الجيد هو ذلك الذي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فكما هو معلوم أنه على الرغم من وجود خصائص وصفات مشتركة بين أفراد الفئة العمرية الواحدة، إلا أن هناك فروقاً فردية بينهم، وميولاً واهتمامات خاصة، ويستطيع المحتوى مراعاة هذه الفروق من خلال تنويع الموضوعات والأنشطة التعليمية والمهارات بما يتيح الفرصة أمام المتعلم ليختار من بينها ما يلبي رغباته وميوله ويناسب استعداداته وإمكاناته.

جـ ـ **حاجات المجتمع** : المجتمع هو المحور الثاني للعملية التربوية، ومازال الكثير من الدول تعدُّه المحور الأول، وتعدُّ تنميته الهدف الأساس للعملية التربوية.

إن التربية عملية اجتماعية وجدت من أجل تحقيق تقدم المجتمع وتطوره، وتأمين متطلباته وحاجاته.

وعند اختيار المحتوى لابد من مراعاة هذه الحاجات والمتطلبات والقيم التي يؤمن بها وتحديد آماله وتطلعاته، لتتمكن العملية التربوية من إعداد أجيال قادرة على تحقيق مجتمع المستقبل المنشود والسيطرة على مشكلاته وتلبية حاجاته.

كما ويجب أن يتضمن المحتوى خبرات ونشاطات تتعلق بالتراث الوطني والإنساني، تهدف إلى تحليل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية الوثيقة الصلة بحياة المتعلمين .

د ـ **التطور العلمي والتكنولوجي**: يتميز عصرنا الحالي بالانفجار المعرفي المتزايد، والتطور العلمي والتكنولوجي الهائل، مما أدى إلى عجز المدرسة عن نقل هذا الكم الهائل من المعارف والمعلومات إلى الأجيال، والى تعديل وظيفة التربية والمناهج من نقل جزئيات المعارف وتفصيلاتها، إلى إعداد المتعلم بطريقة يصبح فيها قادراً على اكتساب المعارف واكتشاف الحقائق بطريقة ذاتية. لذا أصبح من المؤكد عند عملية اختيار المحتوى التركيز على المبادئ والمفاهيم الأساسية للعلم وطرائق البحث الخاصة، وأن يكون على قدر من الدقة والموثوقية،وأن يتناسب مع درجة التقدم العلمي والتكنولوجي، ويتفق مع سرعة التطور،، ويتناسب مع المفهوم المعاصر للثقافة .

إن ما يحدث من تغييرات واكتشافات في المعرفة يقتضي إعادة النظر بمحتوى المناهج باستمرار، كلما توصل العلماء إلى اكتشافات جديدة في بحوثهم، وهذا يؤكد أن عملية اختيار محتوى المنهاج، ليست عملية ثابتة،ولا نهائية، لأن الأصول التي يستند إليها متغيرة دائماً.

تنظيم محتوى المنهاج :

بعد أن تتم عملية اختيار المحتوى، لابد من تنظيمه وفق قواعد وأسس محددة بدقة، وبطريقة تناسب طبيعة المتعلم من جهة، وطبيعة المادة العلمية من جهة أخرى، فلكل مادة طبيعتها وقوانينها ومبادئها التي تعطيها خصوصيتها، وبالتالي يكون لها شكلها الخاص في التنظيم.

وتُعرّف عملية تنظيم المحتوى " بأنها الطريقة التي تُتّبع في تجميع المحتوى التعليمي وتركيبها وفق نسق مُعيّن، مع بيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائه والعلاقات الخارجية التي تربطه مع موضوعات أخرى وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية" . . (الحيلة وآخرون، ٢٠٠٣ ــ ١٧٣) .

وهناك أكثر من طريقة لتنظيم المحتوى، نذكر منها باختصار :

١ ــ التوجه الهرمي : ترتيب المعلومات والمفردات بشكل تدريجي ينتقل فيه المتعلم من البسيط إلى المعقد، ومن المألوف إلى غير المعلوف .

٢ ــ التوجه التفصيلي : ترتيب المعلومات من العام إلى التفاصيل

مجمل المقرّر ⟸ الوحدات الدراسية ⟸ (الموضوعات)الدروس.

٣ ــ التوجه الحلزوني : وتقدم فيه المفاهيم أكثر من مرّة على أن تزداد اتساعاً وعمقاً في كل دورة عن سابقتها

٤ ــ التمايز التدريجي : وتقدّم المفاهيم من الأكثر تجريداً وعمومية وشمولية، ثم تليها الأفكار الأقل تجريداً .

٥ ــ التوجه النّمائي : وهذا التنظيم يراعي توجه جان بياجيه ويُركّز على المراحل النمائية الأربعة : المرحلة الحسية الحركية ــ مرحلة ما قبل العمليات ــ مرحلة العمليات العيانية ــ مرحلة العمليات المجرّدة .

٦ ــ التوجة التتابعي : ويتم فيه تنظيم المحتوى بصورة نسقية حسب تسلسل حدوثها عند ممارسة المهارة أو الأجراء .

ومما سبق نرى أن تنظيم المحتوى التعليمي يجب أن يُراعي عدّة أمور منها : نوع المحتوى وحجمه، ونوع الهدف التعليمي، وخصائص الفرد المتعلم، والشروط المتوفرة في البيئة التعليمية .

في ضوء ما تقدم يمكننا إجمال تنظيم المحتوى في أسلوبين متناغمين هما :

أ ــ التنظيم المنطقي : (Logical Organization) حيث يتم التركيز فيه على المادة العلمية وتسلسلها وترابطها، والتي تشكل في هذا النوع من التنظيم المحور الأساس في العملية التعليمية، فمثلاً عند تنظيم محتوى مادة التاريخ وفقاً للتنظيم المنطقي نبدأ من القديم (عصور ما قبل التاريخ) إلى الحديث (التاريخ الحديث والمعاصر) وهكذا يكون تنظيم المادة تنظيماً منطقياً. وفي الجغرافيا نبدأ بدراسة الكرة الأرضية ثم القارات ثم الدول ...الخ. وفي اللغة العربية نبدأ بتدريس الحرف ثم المقطع ثم الكلمة ثم الجملة.

إن هذا النوع من التنظيم يناسب المتعلمين كبار السن والباحثين، والمعلمين، حيث يتيح لهم فهم المادة فهماً منطقياً متسلسلاً،واكتساب كمية كبيرة من المعلومات والمعارف.

وعليه فإن التنظيم المنطقي هو إجراء موضوعي يقوم على الاتساق الداخلي للأفكار والوحدة الداخلية للمادة الدراسية وهو ميزة العقل العلمي ووسيلته التي يستخدمها في تقدم العلوم واتساعها.

ب ـ التنظيم السيكولوجي:(Psychological Organization)

وفي هذا النوع من التنظيم تُراعى خصائص المتعلم وميوله وطرائق تعلمه، أي مبادئ تعلم المتعلم وفي هذا الشكل من التنظيم يكون المتعلم محور العملية التعليمية فمثالنا السابق، حول مادة التاريخ حيث أن المتعلم يدرك الأمور المتصلة به مباشرة، نبدأ بدراسة التاريخ المعاصر ثم الحديث ثم التاريخ الإسلامي، وهكذا إلى أن نصل إلى عصور ما قبل التاريخ كلما ارتقى المتعلم في السلم التعليمي.

أما في اللغة فنبدأ بالجملة ثم الكلمة ثم المقطع ثم الحرف، لأن الجمل والكلمات لها معنى في ذهن المتعلم بعكس الحروف المجردة، وهذه الطريقة من التنظيم تناسب المتعلم صغير السن.

وتجدر الإشارة إلى أهمية التوفيق بين كل من التنظيمين المنطقي والسيكولوجي في بناء المناهج التربوية، وبذلك يتكامل محتوى المنهاج، ويحقق الترابط المنطقي والنفسي بين الموضوعات العلمية والخبرات التعليمية .

ومهما كان نوع التنظيم المتبع، فمن الأهمية بمكان عدم تعريض الأفكار الأساسية، وأنماط العلاقات في المادة التعليمية للغموض والارتباك.

ويشير ديوي إلى أن كلاً من التنظيمين للمادة الدراسية، يسيران جنباً إلى جنب، حيث يتحققان بعلاقة نمائية، فهما مرتبطان على أساس أن أولهما البداية والثاني النهاية، وإن العملية السيكولوجية هي الوسيلة التي تصل بنا إلى فهم المادة الدراسية في شكلها المنطقي .

معايير تنظيم المحتوى:

تخضع عملية تنظيم المحتوى لعدد من المعايير منها :

١ ــ تحديد المجال أو المدى : ويعرف على أنه مجموعة المعارف والمهارات والخبرات والقيم والاتجاهات التي يتضمنها منهاج ما.

فمثلاً المجال في محتوى الرياضيات للصف الأول الابتدائي يكون على النحو التالي:

(مفهوم المجموعة، رئيسي المجموعة، جمع عددين اقل من ١٠، الجمع بدون حمل، الطرح بدون استلاف ــ مفاهيم هندسية... الخ).

و تُعدُّ هذه الخطوة عملية رئيسة في إعداد المحتوى، وتتطلب دقة في الاختيار، ودراسة عميقة لخصائص نمو المتعلم، بحيث تكون هذه الموضوعات المختارة تتناسب مع درجة نموه وطرائق تعلمه.

٢ ــ الترتيب أو التتابع : بعد أن تتم عملية اختيار المحتوى، وتحديد الموضوعات التي نريد أن يكتسبها المتعلمون في ضوء الأغراض التربوية، تأتي مرحلة ترتيب هذه الموضوعات، وفي هذه المرحلة يقرر واضعو المنهاج تسلسل الموضوعات والوقت اللازم لاكتساب كل منها.على أن تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها المتعلمون مبنية على

أساس الخبرات السابقة وأساساً لخبرة لاحقة، فمثلاً يتم تعلم عمليتي الجمع والطرح في الرياضيات قبل الضرب والقسمة، وتعلم الفعل المضارع المرفوع ومن ثم حالات نصب الفعل المضارع وجزمه.

وبناءً عليه فإن تخطيط الكتب المختلفة عادة يكون على شكل سلسلة مترابطة بعضها مع بعض، كل حلقة أساس لما بعدها من حلقات وهي بدورها تركز على ما سبقها، وترتب عادة مواد الكتاب وفقاً لعدد من المبادئ مثلاً كالسير من الأسهل إلى الأصعب، من البسيط إلى المعقد، من الجزء إلى الكل أو العكس وفقاً لطبيعة المادة ودرجة نضج المتعلم، ومن المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد....

وهذا التسلسل يمكن الأخذ به عندما يكون حقل المعرفة، قد خُطط له بشكل متقن ومفصل مثلاً (أي جزء من موضوعات النحو يُعدُّ ضرورياً لدراسة المبني والمعرب في اللغة العربية ؟).

إن الإجابة عن هذا السؤال، تتطلب من المجيب أن يكون على اطلاع معمق بحقل المعرفة الواسعة المتعلق بموضوع المبني والمعرب.

٣ ــ الاستمرار : يعني الاستمرار الاتصال وتنمية الخبرات والمهارات المطلوبة والتزود بمواد أكثر عمقاً واتساعاً كلما ارتقينا بالسلم التعليمي.

والاستمرار هو الصلة العمودية في تنظيم محتوى المنهاج، أي الصلة بين موضوعات المادة الواحدة في سنوات متتابعة، بحيث يزداد التعمق بالمادة العلمية والاتساع بها، وتقترن هذه الزيادة بنضج القدرات العقلية للمتعلمين، فمثلاً إذا كان هدفنا في مادة الرياضيات تنمية مهارة الحساب الذهني، فإن هذا الهدف يتحقق عن طريق الاستمرار في تدريبهم على ذلك كلما توفرت الفرصة يوماً بعد يوم أو عاماً بعد عام، إن تحقيقه يتطلب أن يكون هدفاً مستمراً، نحاول تدريب المتعلمين عليه باستمرار، وعلينا أن لا نفهم هنا أن الاستمرار يعني التكرار، بقدر ما يؤدي هذا التكرار إلى مهارات وخبرات أكثر عمقاً وشمولاً.

ومعيار الاستمرار يمكن أن يطبق على كل مجالات الخبرة، كاكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير.

والمهم هو أن يكون التدريب موجهاً دائماً نحو زيادة الخبرة وتعميمها.

ومن الانتقادات التي توجه إلى المناهج الحالية، أنها لا تراعي مبدأ الاستمرار، فما يتعلمه المتعلمون في صف معين، غالباً ما يكون منتهياً وقائماً بذاته، وبما أن ما يتعلمه الفرد لا يبقى طويلاً، طالما أنه لم يستخدم، فإننا نجد أن كثيراً مما يتعلمه المتعلم، يتم نسيانه، وعندما تدعو الحاجة إلى الاستفادة من الخبرات السابقة، يصبح من الضروري بذل المزيد من الوقت والجهد لإعادة تعلمها.

٤ ــ الترابط والتكامل في الخبرة : التكامل في الخبرة يعني وحدتها وهو العلاقة الأفقية بين المواد المختلفة للمنهاج في عام دراسي واحد.

ولقد أثبتت الدراسات والبحوث أن التعلم يكون ذا معنى، عندما يتعامل الشخص مع الموقف ككل، بحيث يستطيع أن يرى (الوحدة) فيما يتعلمه. ولهذا فإن التنظيم الجيد للمنهاج هو ذلك الذي يساعد المتعلم على أن يرى العلاقات بين المجالات المختلفة التي يتضمنها المنهاج، أي تنظيم خبرات المنهاج بصورة تتضح فيها العلاقات بين المجالات المختلفة التي يتكون منها المنهاج.

مثلاً : ربط مادة الجغرافيا بمادة التاريخ، ومادة الأدب بالتاريخ، وربط مادة الفيزياء بالرياضيات... الخ).

وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد خبرة تعليمية وحيدة لها تأثيرها العميق في المتعلم، فالتأثير المتراكم للخبرات التعليمية المتعددة، هو الذي يؤدي إلى نمو المتعلم، لذا علينا أن نربط بين هذه المعلومات والخبرات، ونستخدمها بشكل متكامل مترابط، كما هي الحال في الحياة اليومية العملية، عندما تعترضنا مشكلة ما، فإننا نستخدم معلومات وخبرات مختلفة، تنتمي إلى مجالات وحقول عديدة لحل هذه المشكلة.

ومن الأسباب التي دعت للاهتمام بالتكامل :

آ ــ **سبب نفسي** : حيث يمكن اعتبار تكامل موضوعات محتوى المنهاج حلاً لبعض المشكلات التي ظهرت عند تجزئة المعرفة وتقديمها على شكل مناهج دراسية منفصلة، حيث ظهرت صعوبات كثيرة أهمها ضعف ميل المتعلمين للتعلم وشعورهم بأن ما تقدمه المدرسة، يفتقر إلى العلاقة بما يعترضهم في حياتهم اليومية.

ب ــ سبب اجتماعي : وله علاقة وثيقة بالسبب الأول، حيث يبدو أن بعض مجالات محتوى المنهاج غير مناسب للمتعلمين، ليس فقط لأنهم لا يدركون الغرض منه بل لأن الغرض نفسه غير واضح فعلاً.

إن عدداً من المواد التقليدية والتي مثلت مجالات من المعرفة كان لها أهميتها في فترة ما، إلاّ أن تغير المجتمع والتقدم العلمي والتكنولوجي، حتّم ضرورة إيجاد أسس جديدة لتنظيم المعرفة لمواجهة الحاجات المتغيرة فيه.

٥ ــ المرونة : أي أن يكون محتوى المنهاج مرناً قابلاً للتغيير والتعديل في ضوء التغيرات العلمية والثقافية، بالإضافة إلى إمكانية تطويع المحتوى والطريقة لظروف المتعلمين والبيئة التي يعملون بها.

٦ ــ التراكم : ويرتبط هذا المعيار بالتقدم العلمي والانفجار المعرفي الذي أدى إلى تراكم المعرفة، التي تحتاج إلى دقة في التحليل والفهم والتطبيق وإيجاد العلاقات بين الأفكار.

وتشير تابا (Taba) إلى أن تراكم المعرفة، لا ينحصر بالمحتوى فقــط، وإنما يتطلب نضج التفكير ومستوى التجريد ودرجــة الشعور (التميمي ــ ص ــ ٨٩).

٧ ــ أن يحقق محتوى المنهاج التوازن بين النظري والعملي بحيث لا يطغى الجانب النظري على الجانب العملي، فمن المعروف أن الخبرات لا تتكون ولا تنمو إلاّ من خلال الممارسة العملية وربط الأسباب بالنتائج.

مصادر المحتوى :

أ ــ المعتقدات : لكل مجتمع تربيته التي يمكن فهم أصولها ــ مصادرها من خلال طريقة فهمها ونظرتها للفرد والمجتمع، إلا أن هذه الأصول غالباً ما تكون كامنة،

والغايات غير واضحة، ويُعدُّ هذا الغموض ثمرة الروتين أحياناً، والموقف المحافظ أحياناً أخرى. وفي بعض الأحيان يكون هذا تعبيراً عن غاية ضمنية خفية.

إن أصول المحتوى في كل منهاج هي المعتقدات الراهنة، والمعتقدات التي نرغب بتشكيلها عند المتعلم وهذه المعتقدات تحتل المرتبة الأولى.

ويتضح لنا دور المعتقدات في تحديد المحتوى، إذا عرفنا بأن الذين يعتقدون أن وجود الفرد لا معنى له إلا ضمن المجتمع، وأن أولئك الذين يعتقدون بأن المجتمع لا معنى له بدون أفراد، لا يمكن أن يكون لهم النظرة نفسها للمنهاج فكل فئة ستجيب عن سؤال أيهما أولاً المجتمع أم الفرد ؟ بطريقة مختلفة.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى الذين يؤمنون بأن الأفراد متساوون في الحقوق ويسعون لإزالة الفروق الطبيعية أو الاصطناعية بين الناس، فإنهم يعدون المناهج بطريقة تختلف عن أولئك الذين يؤمنون بوجود تفوق طبقة على أخرى ويحتفظون لها ببعض الامتيازات. فالمهم عندما نعد منهاجاً ونختار محتواه هو الحكم على شيء ما بأنه مرغوب فيه أم لا؟

إن مصادر المحتوى لا تشكل محتوى المنهاج، فالمجتمع والمتعلم هما من المحددات الجوهرية للمنهاج، ولكنهما ليسا المصادر الأكثر عمقاً لأن مفاهيم المجتمع، المتعلم، المعرفة، تحدد بنظام القيم.

وهذه القيم لا تخص مجتمعاً في زمن ما، فهي تتطور بسرعة أكبر من تطور المجتمع، لأنها أيضاً تتجاوز هذا المجتمع لتعم مجتمعات أخرى.

وإذا كان صحيحاً أن الحاجات تُعدُّ المدخل إلى المنهاج، فإنه مما لاشك فيه أيضاً بأن هذه الحاجات هي محرك العملية التربوية، ولكن نظام القيم هو الذي يُعرف هذه الحاجات، لأنه عندما نفكر بأن بلداً ما يحتاج إلى فنيين وصناعيين، فذلك لأننا نعتقد بأهمية التطور الصناعي، وبالتالي فإن القيم تفوق الحاجات.

إن القيم والمعتقدات ليست معزولة عن بعضها، إنها مترابطة بخيوط منطقية، وبروابط وجدانية وبأسباب تاريخية، إن نظم القيم تشكل أيديولوجيات وفلسفات،

وثقافات وأخلاقيات، لذا تُعدُّ الفلسفة والثقافة والسياسة والأخلاق من مصادر المحتوى. ومن نظام القيم والمعتقدات تتم صياغة أهداف التربية، فطبيعة القيم هي التي تحدد طبيعة حاجات المجتمع والحاجات الفردية، كما أن ترتيب هذه القيم والمعتقدات يحدد أولويات المنهاج، ففي المجتمعات التي تحظى بها القيم الدينية بالمرتبة الأولى، فإن التربية فيها ستكون دينية، وفي البلدان التي تحظى فيها القيم السياسية بالمرتبة الأولى، فإن التربية فيها ستركز على الجانب السياسي.

ولقد أوضح لاوتون (Lawton ١٩٧٥) أهمية نظم القيم في تحديد المحتوى، فقد أشار إلى أن إعداد المناهج يجب أن يبدأ باتخاذ موقف تجاه المسائل الفلسفية ذات العلاقة بغايات التربية وتجاه المسائل الاجتماعية التي تحدد نوع المجتمع الذي ستخدمه التربية (D'Hainaut, ١٩٧٩, p ٩٢).

ومن وجهة نظر إجرائية، فإن أثر القيم والمعتقدات في المنهاج المدرسي يترجم على شكل سياسة تربوية وثقافية، وهذه السياسة تنتج عن محاولة التسوية بين الشكل المثالي المطلوب، وبين الواقع السياسي والتاريخي والاقتصادي والبشري والإداري والمالي.

ب ــ الحاجات والإرث الثقافي : هناك عدد من العوامل التي يمكن أنْ تعدَ من مصادر المحتوى، وذلك من خلال الدور الذي تؤديه بتزويد المناهج بمواضيع أساسية، منها الحاجات والإرث الثقافي.

ويُعَرَّف الإرث الثقافي على أنه «مجموعة النتاج المادي والفني والعقلي والروحي للإنسان» أما الفكر الثقافي فهو «تأمل الفرد في هذا الإرث» وكل من الإرث الثقافي، والفكر الثقافي يزودان محتوى المنهاج بموضوعات تربوية، وهما مرتبطان بدقة مع مفهوم التربية.

وبما أن التربية لا تستطيع أن تقدم للمتعلمين كل هذا الإرث الثقافي، فعلينا أن نختار ما يناسب منه، وهنا يظهر دور القيم في اختيار العناصر التربوية وتحديدها من هذا الإرث الثقافي.

جـ ــ العلوم التربوية ودرجة نضج المتعلم : ومن المعلوم أن العلوم التربوية تسهم في اختيار محتوى المنهاج، معتمدة على مجموعة من المعايير مثل درجة نضج المتعلم وميوله، وكذلك وفقاً لمقتضيات المصلحة التربوية، فمثلاً من غير المناسب أن ندفع طفلاً عمره عشر سنوات لاكتساب القدرة على الاستنباط الرياضي، لأن طفل العاشرة لم يصل إلى مستوى النمو الإدراكي والمعرفي، الذي يسمح له باكتساب مثل هذه القدرة، كما أنه في مثل هذا العمر لا يبدي أي اهتمام بمثل هذه التمارين العقلية.

د ــ الشروط المادية المتوافرة : كما يخضع اختيار المحتوى للشروط المادية المتوفرة، فإن نقص الإمكانات المادية واحدٌ من الأسباب التي تؤدي إلى عدم كفاية إعداد وتطوير المناهج في كثير من دول العالم الثالث.

إن الشروط المادية تقود إلى محاولات تبسيط الأمور واستغلال الفرص، مما قد يؤدي إلى تبني أهدافٍ لا تتناسب مع السياسة التربوية، ولا تخدم القيم التي تم اعتمادها من قبل المسؤولين، فعلى سبيل المثال نرى أن بعض الدول النامية مازالت تعتمد المناهج القديمة التي كانت معتمدة أيام الاحتلال، وعلى الرغم من حصولها على الاستقلال وذلك لعدم توافر الإمكانات المادية والبشرية لإعداد مناهج جديدة تتناسب مع الوضع الجديد.

طرائق اختيار المحتوى :

هناك عدة طرائق يمكن اعتمادها في اختيار محتوى المنهاج، وتحديد طريقة اختيار المحتوى، يتوقف على عوامل عديدة كقدرة القائمين على الاختيار،حجم العمل،الإمكانات المادية والبشرية المتاحة،الوقت المخصص لإنجاز العمل.

ولابد من الإشارة إلى أنه لا توجد طريقة واحدة تعدُّ الأفضل والأمثل وأن استخدام أو دمج أكثر من طريقة في اختيار المحتوى قد يخفف من الأخطاء والفجوات والمشكلات التي يعاني منها محتوى المادة العلمية، ومن هذه الطرائق :

١ ــ **آراء المتخصصين** : تعدُّ آراء المتخصصين على درجة كبيرة من الأهمية، وذلك لأنهم على دراية كبيرة بالمجال المعرفي الذي يُطلب إليهم المشاركة في اختياره، كما أنهم يدركون الصورة الكلية للعلم، ويعرفون بنيته الداخلية والعلاقات الرابطة والمعقدة التي تربط بين مفاهيمه.

وفي هذه الطريقة تُشكل لجان يوكل إليها اختيار محتوى المنهاج، غالبيتهم من المتخصصين في المادة العلمية، وبعض المتخصصين في المناهج وعلم النفس، والمشرفين التربويين ومعلمي المادة الدراسية، على أن يتم الاختيار في ضوء الأهداف التربوية المحددة.

٢ ــ **التجريبي** : وفيه يتم تجريب محتوى المنهاج الذي تم اختياره في ضوء معايير معينة على مجموعات تجريبية. وبعد ذلك نقارن نتائج المجموعة التجريبية مع نتائج المجموعات الضابطة للحكم على مدى صلاحية المحتوى المقترح في تحقيق الأهداف التربوية.

٣ ــ **التحليل** : وبهذه الطريقة يتم تحليل مجالات العمل المتوفرة في المجتمع والنشاطات المختلفة، والتي على التعليم إعداد الكوادر المناسبة لها، وفي ضوء ذلك تتم عملية اختيار المحتوى الذي يحقق متطلبات ذلك العمل أو النشاط.

٤ ــ **الدراسات المسحية** : وهذا النوع من الدراسات، يقوم بتحليل كل العوامل التي تؤثر في نوع المعارف التي يجب اختيارها، فتدرس الجوانب التي تتعلق بالمجتمع والمتعلم والمادة العلمية ذاتها والمناهج السابقة أيضاً، وآراء كل من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور حول محتواها من المعارف لتحديد ما يجب دعمه في المناهج السابقة، وما ينبغي تلافيه، وليس كل ما تحتويه مناهجنا السابقة خاطئاً، فالعيب ليس في المعرفة ذاتها،وإنما في مسوغات الاختيار والتنظيم والمعالجة.

إن هذه الدراسات المسحية تجعل الرؤية أكثر وضوحاً، عندما نكون بصدد الاختيار من هذا الكم الهائل من المعارف.

وتجدر الإشارة إلى أن المعارف مهما كان نوعها، فهي غير قادرة على تحقيق كل ما نصبو إليه من أهداف، ولكنها تستطيع ذلك من خلال تكاملها مع كل عناصر الموقف التعليمي.

٥ ــ مسح الآراء : وتعتمد هذه الطريقة على تعرُّف آراء شرائح مختلفة من المجتمع للاسترشاد بآرائهم في تحديد محتوى المنهاج أو لمعرفة اتجاهات الرأي العام حول موضوعات يثار الجدل حولها كالتربية الجنسية والتربية السكانية... الخ.، أو تحديد حاجات المتعلمين ومشكلاتهم.

ومثل هذه الطرائق تعتمد على آراء القادة السياسيين، وعلماء الاجتماع والاقتصاد والمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في تحديد بعض الجوانب المطلوبة في المنهاج.

وفي النهاية لا بد من الإشارة إلى أن عملية اختيار محتوى المنهاج عملية معقدة، صعبة، ترتبط بعوامل متشابكة ومتعددة، وأن اختيار المحتوى لا بد من أن يقوم على دراسة تحليلية لفلسفة المجتمع وأهدافه وطموحاته، ودراسة تطلعات الشباب وطموحاتهم، والإرث الثقافي لهذا المجتمع، وتحليل المشكلات الاجتماعية والتحديات والصعوبات التي تواجهه، مع دراسة مستفيضة لمتطلبات سوق العمل المتوفرة حالياً وما هي المتطلبات المستقبلية والفرص المتاحة للخريجين، وتتم هذه الدراسات من خلال الاستئناس بآراء أصحاب الشأن من كل القطاعات الاجتماعية، وبعد ذلك يتم اختيار المحتوى، ولا تعدُّ هذه الخطوة نهائية فلا بد من تجريب ما تم اختياره على أرض الواقع، للحكم على مدى صلاحيته، حيث يخضع بعد التجريب لعملية تقويم، تحدد ما فيه من سلبيات وإيجابيات، يتم في ضوئها التطوير والتحسين، وتعدُّ هذه العملية عملية مستمرة باستمرار التطور العلمي والاجتماعي والمعرفي.

معايير اختيار المحتوى :

١ ــ **الصدق** : يُعدُّ المحتوى صادقاً إذا أدى إلى تحقيق الأهداف المطلوبة من جهة، وأنْ يكون واقعياً وأصيلاً وصحيحاً علمياً، كما يعكس صدق المحتوى المعرفة العلمية الجديدة بشكل مفاهيم ومبادئ وأفكار رئيسة، وبمعنى آخر الاهتمام ببنية المادة العلمية.

٢ ــ **الدلالة أو الأهمية** : تعني الدلالة تقرير الأسس والقواعد التي تشمل حقل المادة المقترحة بالإضافة إلى تحديد الأفكار الرئيسة وتنظيمها، كما يُعدُّ المحتوى مهماً عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلم ويغطي الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة، ويسعى لتنمية المهارات العقلية، وتنظيم المعرفة بأساليب تساعد المتعلمين على فهمها واكتسابها، ومن ثم تطبيقها في حياتهم اليومية والمستقبلية.

٣ ــ **التوازن بين السعة والعمق** : يبدو للوهلة الأولى أن مفهومي السعة والعمق متناقضان، إلاّ أنهما في واقع الأمر متكاملان، وينجم التناقض بينهما من طريقة التنظيم، فيكونان متناقضين عندما يكون المحتوى بصورة تراكمية أو مجرد جمع للحقائق بدلاً من استخدام طريقة منظمة للعلاقة بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ.

ومن هنا ينظر إلى العمق كامتداد لتغطية المادة، أي الاهتمام ببنية المادة.

٤ ــ **الشمولية** : وتتوضح أهمية الشمولية إذا أدركنا أنَ دور المناهج لا يقتصر على الجانب المعرفي بل يتعداه إلى الطريقة التي يتم فيها تناول المعرفة وتعلمها وتطبيقها، أي التأكيد على طريقة التعلم أولاً، بالإضافة إلى الاهتمام بتشكيل الاتجاهات وتنمية الميول والمهارات، وهذه الشمولية تتطلب أن يتضمن المحتوى أنماطاً مختلفة من الخبرات التعليمية لبلوغها.

٥ ــ **الاهتمامات والميول** : ويقصد به دراسة اهتمامات المتعلمين وميولهم وإعطائها الأولوية، وأن يُنظر إلى اهتماماتهم وميولهم على أنها مرتبطة بمراحل النمو المختلفة التي يمرون بها، ويمكن إشباع هذه الميول إما بتنوع موضوعات المحتوى أو المفاضلة بين مواد دراسية إجبارية واختيارية. وهذا المعيار يتضمن المنفعة والفائدة والتشويق بالنسبة إلى المتعلمين.

٦ ــ **التوافق مع الواقع الاجتماعي** : وهذا المعيار يحقق الفائدة من المادة العلمية بالنسبة إلى البيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها الفرد المتعلم.

إنَ توجيه الاهتمام للمجتمع، يكفل عدم التناقض أو الانفصام بين المدرسة والمجتمع فيما يتعلمه المتعلمون.

٧ ــ **القدرة على التعلم** : ويقصد بها أن يراعي قدرات المتعلمين ومستوى نضجهم وأن يراعي الفروق الفردية بينهم، مراعياً لمبادئ التدرج في عرض المادة العلمية.

إنَ صوغ المحتوى والخبرات التعليمية بشكل مناسب لقدرات المتعلمين يجعل التعلم فعّالاً.

٨ ــ **الفائدة (المنفعة)** : ويقصد بها مدى إسهام المادة العلمية في مساعدة المتعلمين على حلّ مشاكلهم، وتشكيل رصيد من الخبرات، يمكنهم الاستفادة منها في حياتهم اليومية، أي توظيف المعارف وجعلها ذات قيمة وظيفية مباشرة.

٩ ــ **العالمية** : ويقصد بها أن يتخطى محتوى المنهاج الواقع الوطني والقومي ليربط المتعلم بالعالم المعاصر حوله، لاسيما في عصرنا الذي أصبح فيه العالم قرية صغيرة، تتبادل المعارف والمنافع في كل مجالات الحياة.

١٠ ــ **إمكانية التقويم** : وهذا المعيار على درجة كبيرة من الأهمية، فالمادة العلمية والخبرات القابلة للتقويم أثناء الدراسة وبعدها، تسهم في عملية تخطيط المناهج وبنائها وتطويرها.

إنَ هذه المعايير في اختيار المحتوى تعدُّ أسساً مهمة، لا بد من أن يأخذها واضع المنهاج بعين الاعتبار عند اختيار المحتوى.

وتجدر الإشارة إلى ثلاثة قوائم من المعايير يمثل كل منها اتجاهاً بالنسبة إلى الجوانب الواجب الاهتمام بها وهي :

آ ــ قائمة روماين (Romain)، وتتضمن شروط أهداف التربية وطبيعة المتعلم وطبيعة العملية التربوية.

ب ــ قائمة لي و لي (Lee & Lee)، وتشمل القواعد الأساسية التي يعتقد أنها ضرورية عند اختيار محتوى المنهاج في المرحلة الابتدائية.

جـ ــ قائمة هيلدا تابا (Hilda Taba)، وتحتوي على المبادئ التي عدَّتها متطلبات أساسية لما ينبغي أن يكون عليه محتوى المنهاج .

وأخيراً لا بد من الإشارة إلى أنه يجب أن نجد في محتوى كل مادة دراسية مكاناً لمجموعة تلك العناصر الأساسية للثقافة، التي تعرضنا لدراستها وهي : المعارف، والخبرات، والمهارات، وخبرة النشاط الإبداعي، وقواعد التربية والتهذيب وغيرها.

ولا بد من أن ينعكس ذلك جلياً في الكتاب المدرسي، وكتاب دليل المعلم. وكثيراً ما ينجح الكتاب في إعطاء المعارف والمهارات والخبرات، ولكنه يعجز عن تقديم خبرة النشاط الإبداعي وقواعد التربية والتهذيب بأي شكل كان، مما يؤدي بدوره، إلى إضعاف المعلم في تكوين هذه الخبرات والقواعد عند تلاميذه.

كل هذا دفع المربين وعلماء النفس إلى تركيز أبحاثهم، في السنوات الأخيرة حول نقاط الضعف هذه، بغية تذليلها، وتجري الآن محاولات جادة لبناء المادة الدراسية على شكل مسائل مشكلية بحيث يساعد حلها على تنمية التفكير الإبداعي عند التلاميذ، وينمي المعرفة الذاتية عندهم، على أن يعطي المعلم أيضاً في دليله، الكثير من الإرشادات والنصائح حول كيفية مساعدة التلاميذ في الوصول إلى حل مثل هذه المسائل والاستفادة منها، أما أهداف التربية، فيمكن أنْ تتجسد في الكتاب على شكل نتاجات وعوائد سلوكية وتعميمات وقيم من خلال دراستهم لهذا الموضوع أو ذاك.

كما لا بد أنْ يحوي الكتاب المدرسي نصوصاً وتطبيقات وأنشطة من أسئلة ووظائف . . . على أن يُضَمَّنَ كتاب دليل المعلم الإرشادات اللازمة حول طريقة استخدامها.

الفصل الرابع :

استراتيجيات التعليم والتعلم

- مقدمة

أ ـ طرائق التدريس

- تصنيف طرائق التدريس
- معايير اختيار الطريقة
- طرائق التدريس العرضية
- طرائق التدريس التفاعلية
- الطرائق الكشفية .

ب ـ التقانات التربوية

- فوائد استخدام التقانات التربوية
- قواعد عامة في اختيار التقانات التربوية واستخدامها

جـ ـ النشاط المدرسي

- أهمية النشاط المدرسي وفوائده
- معايير اختيار النشاط المدرسي

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

استراتيجيات التعليم والتعلم

مقدمة

يتضمن العنصر الثالث من عناصر المنهاج طرائق التعليم والتعلم بالإضافة إلى التقانات التربوية والأنشطة المدرسية واللامدرسية التي يستخدمها المعلم والمتعلمون لتحقيق الأهداف المرجوة، وهذه النقاط الثلاث تشكل بمجموعها العنصر الثالث (الفعاليات والأنشطة) .

وسنتحدّث عن كل مُكوّن من هذه المكوّنات وعلاقته بعناصر المنهاج الأخرى ومعايير اختيارها والتخطيط لها بما يتناسب مع الموقف التعليمي.

آ ــ طرائق التدريس :

بعد تحديد الأهداف، واختيار المحتوى، يبدأ البحث عن الطرائق والوسائل الأكثر فعالية للوصول إلى النتائج المنتظرة، وتعدُّ الطرائق وأساليب التعلم عنصر المنهاج ذا الأهمية المميزة، فإذا سلمنا أن للعملية التربوية قطبين أساسيين، هما المتعلم والمنهاج، فإن الطرائق حلقة الوصل بينهما، واستخدام طرائق التعليم الفعالة كفيل في تحقيق الأهداف ورفع مستوى المتعلمين، وكثيراً ما يُعزى الضعف الذي نصادفه في المستوى التحصيلي للمتعلمين، إلى أن بعض المعلمين يعجزون عن إيجاد الحل الصحيح لمشكلة طرائق التعليم.

ويمكننا القول إنَ طرائق التدريس هي أكثر العناصر تحقيقاً للأهداف، حيث تحدد دور كل من المعلم والمتعلم والأساليب الواجب استخدامها والأنشطة التي يمكن أن تنفذ.

ويمكن تعريف طريقة التعليم بأنها الوسيلة أو الكيفية التي يعمل بها المعلم والمتعلمون، والتي بمساعدتها يتوصل المتعلمون إلى اكتساب المعارف والخبرات، وتكوين المهارات من خلال تنظيم الموقف التعليمي، وتيسير السبل أمام المتعلمين، للقيام بمختلف أنواع النشاط الموجه، لتحقيق الأهداف المرجوة.

فطريقة التدريس هي الأساليب والأنشطة المختلفة التي يقوم بها كل من المعلّم والمتعلم تتضمن أقوالاً وأفعالاً، وتسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، مع مراعاة الأسس النفسية للمتعلم .

إن النظرة النظامية لطرائق التعليم، تجعلها أوسع مدىً، بحيث تصبح استراتيجيات تعليمية، لتحقيق أغراض معينة في التعليم، والاستراتيجية في التعليم هي مجموعة الطرائق والتقنيات التي تضمن تحقيق الأهداف التربوية.

ويتم الحكم على الطريقة بقدرتها على تحقيق درجة عالية من النجاح بأقل وقت، وأقل كلفة، وأقل جهد.

لقد تأثرت طرائق التدريس قديماً بالمفهوم التقليدي للمنهاج، فعملت على تزويد المتعلمين بالمعلومات والحقائق العلمية التي يتضمنها المنهاج، وبعبارة أخرى عملت على نقل المعرفة للمتعلمين عن طريق المعلم، ولكن مع التطور التربوي وتطور مفهوم المنهاج وأهدافه فقد ظهرت طرائق تدريس حديثة تركّز على المتعلم الذي صار محور العملية التربوية، ونموه الشامل والمتكامل هدفها الأساس، وهدفت الطرائق الحديثة إلى إكساب المتعلمين الخبرات المربية والعمل على تنمية قدراتهم على التفكير وحل المشكلات، وقدراتهم على التعلم الذاتي، والإبداع والعمل ضمن فريق، مع محاولة مراعاة الفروق الفردية بينهم، ومواجهة الزيادة الكبيرة في أعدادهم، بالإضافة إلى تزويدهم بالعادات والاتجاهات التي من شأنها أن تحل المشكلات الاجتماعية من جهة، وترسيخ هويتهم القومية من جهة أخرى

ونتيجة التطورات الاجتماعية والتربوية وظهور حاجات جديدة ومتطلبات على المستوى الفردي والاجتماعي كان لا بدّ من تنوّع طرائق التدريس لمواجهة هذه المتطلبات، وسنعرض فيما يلي بعض تصنيفات طرائق التدريس، كما سنعرض نماذج من كل مجموعة من الطرائق .

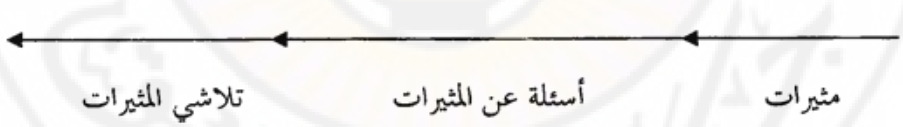
تصنيف طرائق التدريس : تعددت طرائق التعليم، وتطورت مع تطور العلوم التربوية كما أشرنا سابقاً، وتعددت تصنيفاتها أيضاً حسب المعيار الذي يتم التصنيف وفقاً له، فمن الممكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات وفقاً لموقف كل من المعلم والمتعلم :

ـــ المجموعة الأولى : وتضم طرائق الإلقاء والحفظ، حيث يكون فيها دور المتعلم سلبياً متلقياً للمعارف، بينما يقوم المعلم بالشرح والإلقاء.

ـــ المجموعة الثانية : وتضم الطرائق التفاعلية كالحوار والمناقشة والاستقراء والاستنتاج، وفيها يتعاون المدرس والمتعلمون فيما بينهم.

ـــ المجموعة الثالثة : ويكون فيها المتعلم فعالاً نشطاً، وتقوم طرائق هذه المجموعة على التعلم الذاتي، حيث يعتمد المتعلم على نفسه في الدراسة والتحصيل.

ويصنف إدوين فينتون Edwin Fenton طرائق التدريس، فيضعها جميعاً على خط متصل يوضح تطورها. يبدأ بعرض المعلومات (المثيرات)،وهذا القطب الأدنى منه، وفي الطرف الأقصى توجد (طرائق الكشف والتنقيب)، وبين قطبي العرض والكشف تقع الطرائق التي تعتمد على المناقشة، كما هو موضح في الشكل :



ويندرج تحت الطرائق العرضية طرائق الإلقاء بأشكالها المختلفة، مثل (المحاضرة والحفظ والتسميع والمراجعة والعرض من خلال الوسائل السمعية البصرية وموقف المتعلم فيها سلبياً.

ـــ طرائق المناقشة (التفاعلية) : وتعتمد على طرح الأسئلة، وتلقي الأجوبة والحوار، وتشمل الاستقراء والاستنتاج وتمثيل الأدوار.... الخ، وفيها يتم التعاون بين المعلم والمتعلم بالتناوب.

ـــ الطرائق الكشفية: وتضم طرائق التعلم الذاتي، التي تركز على نشاط المتعلم وجهده في البحث عن المعلومات، والحصول عليها، ويكون فيها دور المعلم ضعيفاً يقتصر على التوجيه والإرشاد.

وقد تصنف الطرق والاستراتيجيات حسب الجهد المبذول في كل طريقة. واستناداً إلى هذا التصنيف تقسم الطرائق إلى المجموعات الثلاث التالية :

١ ـــ القسم الأول : ويشمل تلك الطرائق التي يُلقى العبء فيها على عاتق المعلم وحده دون مشاركة من التلاميذ.

٢ ـــ القسم الثاني : ويشمل تلك الطرائق التي يتقاسم فيها العبء المعلم والتلاميذ بحيث يسهم كلاهما بمقدار معين من النشاط.

٣ ـــ القسم الثالث : ويشمل الطرائق التي يُلقى العبء فيها على التلميذ وحده، بينما ينحصر عمل المعلم بمناقشته في النتائج التي يحصل عليها.

وهناك أكثر من طريقه لتصنيف طرائق التدريس وفقاً لمعيار التصنيف، وقد صنفتها (بوز، ١٩٩٣ ص ص ٢١٩ـ ٢٢٠). على النحو التالي :

١ ـــ إذا كان المعيار المحور الذي يدور حوله التدريس، تقسم إلى طرائق مركزها المعلم وطرائق مركزها المتعلم.

٢ ـــ إذا اعتمدنا معيار العلاقة بين المعلم والمتعلم، فيمكن تصنيفها إلى طرائق تسلطية وطرائق دمقراطية.

٣ ـــ إذا كان المعيار الحداثة نصنفها إلى طرائق تقليدية وطرائق حديثة.

٤ ـــ وإذا أخذنا بعين الاعتبار فاعلية المتعلم، تصنف إلى طرائق فعالة وطرائق سلبية.

٥ ـــ وأما إذا اعتمدنا كمعيار العملية العقلية، فإننا نتحدث عن طرائق استقرائية وأخرى استنتاجية.

ومما تجدر الإشارة إليه، أنه لا يوجد فصل حاسم بين هذه التصنيفات،ويمكننا اعتماد المعايير السابقة جميعها،فالطرائق التي تدور حول المعلم هي طرائق تسلطية،

وتقليدية، سلبية، مغلقة، استنتاجية، وأما تلك التي تتمركز حول المتعلم فهي ديمقراطية، حديثة، فعالة، مفتوحة استقرائية.

إن إلقاء نظرة بسيطة على تلك التصنيفات، التي ذكرت في الأدب التربوي تكشف لنا ضعفاً عاماً، ومشتركاً فيما بينها جميعاً، ويتلخص هذا الضعف بأن تلك التصنيفات على اختلافها، **قامت** على عامل واحد فقط من مجموعة العوامل التي تقوم عليها طرائق التعليم، مما يناقض وحدة العملية التربوية.

ويبدو ارتباط طريقة التعليم بكل من النشاط المشترك بين المعلم والتلاميذ واضحا، حيث تتغير طرائق التعليم وأساليب توجيه النشاط المعرفي، تبعاً لأشكال مصادر استقاء التلاميذ للمعارف الجديدة وتثبيتها وتوزيع محتواها.

فالتلميذ يستقي معارفه من الشكل الطبيعي للشيء أو الظاهرة المدروسة، كأن يعمل على استخلاص كبريتات الحديد مثلاً من خلال تجربة مخبرية، حيث يتعامل مع الأشياء الطبيعية مباشرة، أو قد يكون مصدر المقارنة نموذجاً للشيء أو للظاهرة كنموذج لسد الفرات، أو لشكل طائرة أو غير ذلك، أو قد يكون شكلاً كلامياً سواء أكان كلمة شفوية أو مكتوبة.

وبكلام آخر إذا كانت العملية التربوية هي نشاط تعلمي (من حيث هي نشاط ذاتي للمتعلم) وتعليمي (من حيث هي توجيه وإرشاد من قبل المعلم في آن واحد) فإن الطرائق التي نملكها، يمكن تقسيمها تبعاً لمصادر اكتساب المعارف، حيث يتفاعل نشاط المعلم والتلاميذ، إلى ثلاث مجموعات أساسية هي :

١ ــ الطرائق الكلامية.

٢ ــ الطرائق الإيضاحية.

٣ ــ الطرائق العملية.

ولسنا بصدد الحديث عن كل هذه الطرائق بالتفصيل، فمجالها ليس هنا، ولكن مما تجدر الإشارة إليه، انه عندما يوجد المعلم في موقف تعليمي مع المتعلمين، فلا يكفي

أن يكون مدركاً لطبيعة الطريقة التي يستخدمها، وكيفية استخدامها، وإمكاناتها، بل لابد من معرفة علاقة هذه الطريقة بكل من الأهداف المرسومة، وطبيعة المادة ودرجة نضج المتعلم، والوسائل المتوافرة، والإمكانات المادية المتاحة.

ولكل طريقة مزاياها ومثالبها، ولا يمكن الاعتماد على واحدة منها، فلا توجد طريقة واحدة تُعدُّ البلسم الشافي لكل مشكلات التعليم، وإنما نجاح المعلم في مهمته يقوم على اختيار الأنسب منها، تبعاً لطبيعة الموقف التعليمي، والأهداف التي يريد تحقيقها وطبيعة المادة ذاتها، والقدرة على تحقيق الأهداف المرسومة.

وكما رأينا فهناك العديد من طرائق التعليم التي تطورت عبر التاريخ كالمحاضرة والاكتشاف والاستقصاء، وطرائق التعلم الذاتي وطريقة التمثيل والمحاكاة، وطريقة العصف الدماغي الخ...

وكلها تُعدُّ فعالة وناجحة إذا ما استطاع المعلم أن يستغل دوافع المتعلمين، ومراعاة استعداداتهم ودرجة نضجهم، وتوفير شروط التعلم المناسبة واستخدام التعزيز.

وظهر حديثاً اتجاه جديد في طرائق التعليم يعتمد على أسلوب الانتقائية أي أن يؤخذ من كل طريقة ما هو ناجح فيها، وعدم الاعتماد على أسلوب واحد ذلك أن الأسلوب يتنوع بتنوع الموضوع والمادة.

ـــ معايير اختيار الطريقة :

إن عملية اختيار الطريقة المناسبة عمل علمي، يقوم على عدد من المعايير منها :

أ ـــ علاقة الطريقة بالمادة العلمية المراد تدريسها : إن العلاقة بين الطريقة والمادة العلمية علاقة وثيقة، ولا يمكن الفصل بينهما، فلكل مادة علمية طبيعتها وقوانينها ومهاراتها، التي تتطلب طرقاً مختلفة، فالطريقة التي يمكن أن تعطي نتائج جيدة في مادة الرياضيات مثلاً (استقراء رياضي) قد تفشل في تحقيق النجاح المطلوب في مادة التاريخ والطريقة التي تصلح لتدريس العلوم الاجتماعية، قد لا تصلح للعلوم الفيزيائية وهكذا، والمعلم الجيد هو الذي يختار ما يناسب مادته العلمية وطبيعتها وعلاقاتها الداخلية.

ب ــ علاقة الطريقة بالأهداف التربوية: لقد رأينا في الفصل السابق أن كلاً من المحتوى والفعاليات ما هي إلا وسائل وأدوات، وظيفتها الأساسية تحقيق الأهداف التربوية المحددة والمرسومة، وبالتالي فإن أي اختيار أو تعديل أو تطوير للطرائق، يجب أن يتم في ضوء الأهداف التربوية، فما الفائدة المرجوة من طريقة فعالة وناجحة ولكنها تبتعد بنا عن الأهداف المحددة.

إن التفاعل بين الطريقة والأهداف هي مشكله صعبة ومعقدة، وتشكل موضوعاً أساسياً في البحث العلمي، فعلى سبيل المثال، عندما يكون هدفنا من تدريس مادة الرياضيات تنمية مهارة الحساب الذهني عند المتعلم فلابد من اختيار الطرائق التي تناسب هذا الهدف والتدريب العملي على هذه المهارة، والابتعاد عن طرائق الشرح والإلقاء أو طريقه العد والحساب التقليدية (الجمع على الأصابع، حفظ جدول الضرب الخ...).

وإذا كان الهدف من الدرس في مادة التربية القومية تعريف المتعلمين بمفهوم الديمقراطية الشعبية، فلا بد من زيارة للمنظمات الشعبية ومؤسسات الإدارة المحلية، بحيث يسجل المتعلمون ملاحظاتهم المباشرة ويتفاعلون مع الواقع الموضوعي، فلطريقة الملاحظة هنا الأولوية بين الطرق المختلفة.

جـ ــ علاقة الطريقة بالمتعلم : إن الاتجاه التربوي الحديث يُعدُّ المتعلم محور العملية التربوية ومركز اهتمامها، وإن إدراك النمو الكامل هو هدف التربية.

ويركز هذا الاتجاه على ضرورة اختيار الطريقة في ضوء خصائص المتعلمين العمرية، ودرجه نضجهم، وطبيعة تعلمهم، فطريقة المحاضرة على سبيل المثال، قد تكون غير فعالة مع متعلمين صغار السن، إذا استمر المعلم في الإلقاء لفترة طويلة، لان متعلم المدرسة الابتدائية لا يستطيع تركيز تفكيره لفترة طويلة، بينما قد تكون طريقة فعالة جداً مع المتعلمين الأكبر سناً، وخاصة إذا ما أردنا تزويدهم بكمية كبيرة من المعلومات، خلال فترة قصيرة.

بينما طريقة الربط بالبيئة والاعتماد على الخبرات المباشرة، مع صغار السن قد تكون من أنجح الطرق في فترات تعلمهم المبكر.

د ــ علاقة الطريقة بالإمكانات المالية المتوفرة : قبل أن نبحث عن الطريقة التي تمكننا من الوصول إلى الأهداف، علينا أن نحدد بدقة الإمكانات المادية المتاحة، وغالباً ما نهمل هذه النقطة على الرغم من أهميتها، فاختيار طرائق التعلم، يجب أن يكون واقعياً ومناسباً للموارد المادية المتاحة، فإذا أردنا أن نعلم فئة من المتعلمين بعض الحقائق التاريخية المتعلقة بحقبة ما، ورأينا أن أفضل طريقة لذلك هي طريقة السرد التاريخي عن طريق العرض بالفيديو، ثم تبين لنا أنه لا تتوفر أفلام وثائقية حول هذه الحقبة أو عدم توفر جهاز فيديو في المدرسة الخ...، فلابد من دراسة العقبات ومعرفة الإمكانات قبل الاختيار.

هـ ــ ارتباط الطريقة بمراحل الدرس : من المعروف أن كل درس يتألف من عدة مراحل، وهذه المراحل لها أهداف خاصة بها. إن مجموع هذه الأهداف في النهاية يخدم الهدف الأساس للدرس. فعلى سبيل المثال إن المراجعة تعمل على تثبيت المعارف المكتسبة سابقاً أو على تنظيمها أو على التأكد من استيعابها. وإذا كانت المهمة الأساسية للوظيفة البيتية هي تثبيت المعارف، إلاّ أنها تساعد أيضاً على تنمية المهارات أو على الإعداد لاستيعاب مادة جديدة مثل (قراءة مقطع من كتاب للقراءة)، بحيث يطرح هذا المقطع قضايا معينة أمام التلاميذ قد يستطيع المعلم استخدامها كنقطة انطلاق للانتقال لشرح معارف جديدة.

وفي أحد الصفوف عندما يريد المعلم مناقشة قصيدة ما، فإنه يلجأ أثناء التمهيد إلى إلقاء بعض الأبيات من قصيدة مشابهة، بغية إعادة معلومات سابقة إلى ذاكرة الطلاب، لها علاقة بمحتوى القصيدة. وأما المرحلة الثانية من الدرس، فمهمتها إعطاء معلومات، وشرح مفاهيم جديدة تتضمنها القصيدة، وقد يتحقق ذلك عن طريق المناقشة أو عن طريق الشروح، أو عن طريق قصة وصفية مثلاً. وفي المرحلة الثالثة قد

يكون الهدف تعليم التلاميذ على القراءة بفهم، ويحدث هذا عن طريق العمل المستقل للتلاميذ على قراءة القصيدة لمرات عديدة.

و ــ ارتباط الطريقة بالظروف المحيطة : يرتبط اختيار الطريقة بما يتوفر من إمكانات، إذ قد تكون المدرسة في منطقة ريفية لم تصل إليها الكهرباء بعد، فيكون في حكم المستحيل استخدام التلفزيون أو السينما، مثلاً على الرغم من أهميتها في نجاح طريقة التعليم أو قد يكون هدف أحد الدروس، هو تعريف التلاميذ على أنواع المحاصيل، فيلجأ المعلم إلى استخدام طريقة الرحلة المدرسية إلى الحقول والبساتين، وكم يكون هذا سهلاً عندما تكون المدرسة في الريف بين الحقول، بينما يتعذر ذلك في مدارس المدن فيضطر المعلم إلى استخدام طريقة المناقشة مثلاً، مستعيناً بنماذج حية، أو رسوم أو غير ذلك.

ز ــ ارتباط الطريقة بالتقانات التربوية : من المعروف جداً أن الاختيار الناجح للطريقة، إنما يحدده أيضاً وجود وسائل تعليمية جيدة. فعرض لوحة تمثل الموضوع المدروس في مادة العلوم، يجعل من طريقة المناقشة طريقة حية، كذلك يؤدي تحضير التلاميذ للأشكال والحجوم والسطوح دوراً مهماً في نجاح طريقة الإلقاء (الشرح) عند إعطاء كثير من المفاهيم الرياضية التي تتعلق بتلك المواضيع.

إن استخدام المعلم للسينما والفانوس السحري والصور واللوحات وغيرها، يفرض عليه اتباع طرائق محددة، لا يستخدمها حتماً عند غياب هذه الوسائل والأدوات وهكذا فإن اختيار طريقة التعليم، يتأثر بالوسائل التعليمية المتوفرة لديه. لذا كان على المعلم أن يستخدم الطرائق حسب الإمكانات المتوفرة، ليحقق درساً ناجحاً بوسيلة تعليمية يخلقها بذكاء وبراعة، مستفيداً من البيئة المحيطة به وبتلاميذه.

ح ــ ارتباط الطريقة بعامل الزمن : ولعامل الزمن دور أساسي في عملية اختيار الطريقة فلا بد للمعلم من أن يأخذ بالحسبان الزمن المخصص لدراسة الموضوع المعين عند اختيار الطريقة، فالرحلات المدرسية على الرغم من فوائدها الكثيرة لا

يستطيع المدرس استخدامها إلاّ نادراً، لأنها تتطلب وقتاً طويلاً، قد يخرج عن حدود اليوم المدرسي بكامله، فكيف يكون الحال مع الحصة الدرسية المحددة بخمسين دقيقة ؟.

ط ــ ارتباط الطريقة بشخصية المعلم : إن الخبرة العملية ترينا أن لشخصية المعلم أثراً مهماً في اختيار الطريقة، فمما لا ريب فيه أن المعلم الذي يتمتع بأسلوب قصصي جيد أو إلقاء حسن، يتأثر إلى حد بعيد بإحدى هاتين الطريقتين، لأنه يضمن نجاحه باستخدامها، بينما نرى على العكس من ذلك أن بعض المدرسين يتهربون من استخدام هذه الطرق لضعف في اللغة أو لسوء أسلوب في التعبير، ولكن يجب ألاّ يُفهم من هذا أن على المعلم أن يستخدم فقط تلك الطرق التي يرتاح لها، ويبتعد عن تلك التي يرى فيها صعوبه

إن على المعلم أن يتقن مهنته التربوية، ويهيئ نفسه لها بشكل جيد، ليكون مستعداً لتطبيق الطريقة المناسبة، والتي تعطي نتائج أضمن وأحسن، وهو مطالب بأن لا يعمل ضمن أطر محدودة بل على العكس، يجب أن يشعر بأنه [illegible] في أن يختار في كل حالة الطريقة التي يراها أجدى وأحسن، وتعطي النتائج [illegible]

إن اختيار الطريقة يجب أن يتم على أسس علمية أو تجريبية [illegible] عدم الحكم المسبق على الطريقة والبعد عن القولبة، وإبعاد بعض الطرق [illegible] قديمة واختيار بعضها لمجرد أنها حديثة.

ولقد حاول بعض المربين تصنيف طرائق التدريس واختيار الأنسب منها لكل نوع من أنواع تنظيم المنهاج، فإذا تبنينا تنظيمات المناهج المتداولة في الأدب التربوي، وهي (مناهج المادة، المنهاج المحوري، منهاج النشاط) فإن لكل نوع منها مجموعة من الطرائق التي تناسبه، وسنتحدث عن الطرائق المقترحة لكل نوع من تنظيمات المناهج في موضع لاحق من هذا الفصل.

مبادئ تربوية من شأنها رفع فعالية الطريقة : بغض النظر عن الطريقة المختارة، فإن هناك عدداً من القواعد التربوية إذا ما تبعها المعلم ترفع من فعالية الطريقة وهي :

١ ــ أن يكون الهدف من التعليم واضحاً للمتعلمين، فوضوح الهدف أمام المتعلم يساعد على تحقيقه، وقد أثبتت دراسة (بيترسن) أن ٧٥٪ من الطلبة الذين اتضحت الأهداف أمامهم، قد أتوا بنتائج أحسن من غيرهم ممن لم تتضح الأهداف أمامهم.

وفي دراسة مشابهة على طلبة جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية، تم الحصول على نتائج مماثلة، حيث كانت علاقة الارتباط قوية بين النجاح الذي يحرزه الطالب، وبين وضوح الأهداف من التعلم. (الياس، ١٩٩٩،ص ٤٨٨) . فإذا حاول المعلم إيضاح أهدافه وشرحها من درس ما، فمما لاشك فيه بأنه سيحصل على نتائج أفضل.

٢ ــ أن يستند التعلم الراهن على التعلم السابق : أي على ما قد اكتسبه المتعلم، وما يملكه من معارف ومهارات وقيم، فعندما نعلم مفهوم الضرب، لابد من التأكد بأن المتعلم قد استوعب مفهوم الجمع، وعند ما نريد أن ندرس حقبة تاريخية ما فلابد من الربط بينها وبين ما سبق تعلمه، بحيث يصبح التعلم سلسلة متواصلة كل حلقة فيه تعتمد على ما قبلها، وتشكل بدورها قاعدة لما بعدها، ويعرف هذا المبدأ بمبدأ الربط أو الترابط.

٣ ــ استغلال دوافع المتعلمين للتعلم والقيام بالعمل، فلابد من إيجاد مثيرات تدفع المتعلمين للعمل، وقد يكون الدافع خارجياً، أو داخلياً، والدوافع الخارجية هي تلك التي يثيرها المعلم عند المتعلم للتعلم، وأما الدوافع الداخلية فهي التي تولد اهتمام المتعلم لبذل جهوده والوصول إلى ما يريده من أهداف، ويشمل توفير الدافعية عند المتعلم أربعة جوانب أساسية هي :

أ ــ إثارة اهتمام المتعلم بالدرس في بداية الحصة.

ب ــ المحافظة على استمرار انتباه المتعلمين.

جـ ــ إشراك المتعلمين في أنشطة الدرس.

د ــ تعزيز استجابات المتعلمين.

٤ ــ التركيز على نشاط المتعلم وعلى طريقة البحث والاكتشاف الذاتي، التي تسمح للمتعلم باكتشاف الحقائق بنفسه من خلال نشاطه وعمله، واحتكاكه المباشر بالأشياء فقد أصبح معروفاً اليوم أن الحقائق التي يكتشفها المتعلم بنفسه، تثبت في ذهنه لفترة طويلة، ويكون لها معنى عنده.

٥ ــ الانتقال من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المعقد، حيث يتم الانتقال بالمتعلم تدريجياً، ويتعمق بالمادة العلمية كلما ارتقى بالسلم التعليمي.

وسنعرض فيما يلي نماذج من طرائق التدريس المختلفة سواء العرضية منها أو التفاعلية أو الكشفية .

أولاً ــ طرائق التدريس العرضية :

وهي من أقدم الطرائق المستخدمة، وتُستخدم عادة عندما يرغب مخططو المناهج في نقل المعرفة للطلاب منظمة على شكل مواد دراسية في حقول مختلفة لمساعدة المتعلمين على فهم تلك الحقول ودراستها.

والأساس الذي تقوم عليه هذه الطرائق أنها تعرض المثيرات على شكل مثيرات لفظية محكية أو مكتوبة، أو مثيرات بصرية، أو مثيرات سمعية ــ بصرية .

ويندرج تحت هذه المجموعة عدد من الطرائق منها :

الإلقاء والحفظ والتسميع وطريقة المراجعة، وسنعرض أنموذجاً عنها طريقة الإلقاء.

الإلقاء : وفي هذه الطريقة يتكلم المعلم عن المعارف والمفاهيم والمبادئ التي يهدف نقلها إلى المتعلمين، وقد يعرض المعلم أثناء الإلقاء بعض الصور والنماذج، وقد يقوم ببعض التجارب، ويشرح الحقائق التي يعرضها على المتعلمين ويُفسّرها ، يُحلل، يُركّب، يستنتج أو يستقرئ بنفسه، كما أنه قد يقرأ بعض المقاطع من مراجع أو كتب اختارها سابقاً .

بينما يبقى المتعلم سلبياً، ويُعتقد بأن المتعلم بإنصاته للمعلم يتخيّل المعلومات من خلال الإنصات وكتابة الملاحظات، وأحياناً أخرى المشاهدة .

وتُستخدم هذه الطريقة لنقل المعلومات وتزويد المتعلمين بإيضاحات وتفسيرات لأشياء وأحداث معيّنة، بهدف مساعدتهم على تكوين فَهْم أفضل لموضوع أو حدث معيّن .

كما تستخدم هذه الطريقة لتكوين اتجاهات إيجابية نحو موضوع معيّن أو إثارة العواطف والمشاعر نحو مسألة ما .

وللإلقاء صور مختلفة منها المحاضرة، الشرح، الوصف، القصة، العروض البصرية، والعروض السمعية ـــ البصرية، ولن نتحدث عن كل منها بالتفصيل فمكانها ليس هنا .

واستخدام واحدة من طرائق الإلقاء يتطلب من المعلم القيام بعدة خطوات منها:

ـــ تحديد المعلومات التي سوف يقوم بعرضها .

ـــ تنظيم هذه المعلومات وترتيبها في فقرات متتالية متدرجة مترابطة وفقاً لمنطق المادة .

ـــ اختيار الأمثلة والتدريبات التي سوف يطرحها أمام المتعلمين .

ـــ يستخدم المعلم الوسائل والتقانات التي اختارها والتي يرى أنها مناسبة لطبيعة المادة العلمية التي يعرضها .

ـــ قد يطرح المعلم على طلبته بعض الأسئلة بعد شرح كل فقرة من فقرات الدرس أو في نهايته ليتأكد من فهمهم لما قام بشرحه .

ـــ قد يُعطي الطلبة بعض التمرينات والتمارين ليطبقوا القواعد والمبادئ التي شرحها لهم .

ومن خلال تحليل الخطوات السابقة يتبيّن أن المعلم هو الذي يقوم بعملية التعليم كاملة، متحملاً العبء كله في تنظيم المعلومات وشرحها وتحليلها، أما المتعلم فدوره الاستماع ثم استذكار هذه المعلومات في أوقات أُخرى لحفظها وفهمها .

عيوب الطرائق الإلقائية : يُعاني الإلقاء بصوره المختلفة من عدة نقاط ضعف نذكر منها :

ـــ لا تفسح المجال أمام المتعلمين للقيام بأية أنشطة باستثناء الإصغاء وتسجيل بعض الملاحظات .

ـــ تؤدي إلى تشتت انتباه المتعلمين والملل وعدم القدرة على التركيز لفترات طويلة .

ـــ لا تُنمي عند المتعلمين مهارة تحمُّل المسؤولية والاعتماد على الذات، بل تُعوّدهم السلبية والتواكل والاعتماد على الغير.

ـــ تعجز هذه الطرائق عن تحقيق أهداف التعلُّم الكبرى، كالنمو الاجتماعي وتنمية القدرة على التفكير والإبداع والعمل ضمن فريق، أو الأهداف التي تتعلق بالمجتمع من حيث حل ما يعترضه من مشكلات وما يواجهه من تحديات .

ـــ تُعدُّ هذه الطرائق مُجهِدة بالنسبة إلى المعلم، فهو الذي يتحمّل العبء كاملاً، لذا ينخفض أداؤه بشكل ملحوظ بعد عدّة دروس، ويصعب عليه العمل بالكفاءة نفسها في الحصص الأخيرة من اليوم المدرسي .

شروط الإلقاء الجيّد :

ـــ على المعلم أن يتأكد من أن كل كلمة أو عبارة يقولها، مفهومة من قِبَل المتعلمين ومألوفة لديهم، فالكلمة تقوم بوظيفتها بشكل صحيح إذا عكست الواقع الموضوعي، وأعطت المعنى نفسه بالنسبة إلى قائلها وسامعها على حدٍ سواء .

ـــ إحياء الخبرات السابقة لدى المتعلمين فإدراك أي موضوع جديد بنجاح يتطلب إحياء خبرات المتعلمين السابقة وإظهار العلاقات التي تتناسب مع الموضوع الجديد بشكل مرتب، فمثلاً عندما يُريد معلم الكيمياء إيضاح مفهوم التأكسد لطلبته لا بدَّ له من سؤالهم عن ماذا يحدث للمواد المعدنية إذا تعرّضت للهواء الرطب ؟ .

وهكذا بإحياء الخبرات السابقة، وربطها بموضوع التعلم الجديد، تتحقق تهيئة المتعلمين لفهم المادة الجديدة بصورة فعّالة ونشطة .

ـ طرح الأسئلة على المتعلمين للتأكد من فهمهم للمادة الجديدة ولإشراكهم بالدرس وإفساح المجال أمامهم لطرح المزيد من الأسئلة والإجابة عنها .

ثانياً ـــ الطرائق التفاعليّة : وهي من أكثر الطرائق شيوعاً بعد طرائق الإلقاء، تعتمد على طرح الأسئلة وتلقي الأجوبة، والمناقشة والحوار، وفيها يتم التعاون بين المعلم والمتعلّم بالتناوب، وتعتمد على إشراك المتعلم في عملية التعلُّم، ومن هذه الطرائق :

آ ـــ **الطريقة الحوارية** : تتميّز بطابع الأسئلة والأجوبة بين المعلم والمتعلّمين من جهة وبين المتعلمين بعضهم مع بعض من جهة أخرى حول موضوع الدرس

كما تتم مناقشة بعض الإضافات أو الأمثلة التي يوردها المعلم أو أحد المتعلمين، ومناقشة ما توصلوا إليه .

وإذا أراد المعلم أن يستخدم طريقة الحوار ، لا بدّ له من قراءة المادة العلمية بدقة وتحليلها وتقسيمها إلى أجزاء مترابطة، ومن ثم صوغ مجموعة من الأسئلة حول كل جزء ويطرحها على المتعلمين بحيث تؤدي إجاباتهم إلى المعلومات المطلوبة .

ومن خلال طرح الأسئلة يرشد المعلم طلبته إلى إجراء القياس والاستقراء والتحليل والتركيب .

وقد حدد كل من كلارك وستار الأسلوب الذي يمكن أن يعمل به المعلم وِفقاً للطريقة الحوارية، (كلارك وستار ١٩٨١ ـــ ص ٢٥١) .

ـــ يعرض المعلم المشكلة على المتعلمين .

ـــ يطرح مجموعة من الأسئلة التي تثير تفكيرهم، وتجعلهم يفحصون المشكلة بطريقة ناقدة، ويتبصرون الحل الذي يرونه .

ـــ على المعلم تحضير هذه الأسئلة مسبقاً على نحو يسير المسألة بطريقة منطقية.

ـــ على المعلم أن يطرح أسئلة تثير تفكير الطلبة واهتمامهم، وتقودهم للتفكير بشكل مستقل، وتساعدهم على تكوين الأفكار بصورة مستقلة حول الموضوعات المطروحة .

محاسن الطريقة الحوارية :

ـــ تجعل من المتعلم مشاركاً فاعلاً في الدرس بحيث لا يكون سلبياً متلقياً بل متحرياً ومشاركاً .

ـــ تدريب المتعلمين على الملاحظة والتجريب والاعتماد على النفس في التحري والاكتشاف .

ـــ تجذب اهتمام المتعلمين وتبعدهم عن الملل والتشتت .

ـــ تُشعر المتعلمين بالمتعة والسرور عندما يجيبون عن أسئلة المعلم، وعندما يكتشفون الحقائق مما يدفعهم إلى مزيد من التعلم .

ـــ تثبت المعلومات والخبرات في أذهان المتعلمين، فلا يحتاج لعناء كبير لحفظها.

ب ـــ طريقة المناقشة : تدور هذه الطريقة وتتركز حول المتعلمين، مع مراعاة التوازن بين أدوار كل من المعلم والمتعلمين في إدارة المناقشة وتوزيع المسؤوليات .

وتعتمد هذه الطريقة على استخدام الأسئلة والأجوبة بين المتعلمين ومعلمهم حول موضوع الدرس، ولهذه الطريقة أهمية خاصة لأنها تنقل المتعلم من الموقف السلبي ليصبح فاعلاً مسهماً مع المعلم في التفكير وإبداء الرأي وحل المشكلة المطروحة للنقاش.

ويمكن استخدام هذه الطريقة في الصفوف على اختلاف عدد الطلبة فيها وإن كان من الأفضل ألا تزيد كثيراً على خمسة طلبة .

وعلى المعلم أن يُعدّ الدرس بشكل مسبق، ويستخدم عادة معظم الوقت في الحديث، أو عرض فيلم، أو أي نوع من أنواع الوسائل التعليمية لعرض المشكلة وتحديدها .

ويكون التفاعل بين المعلم وطلبته منظّماً وِفق خطة يضعها المعلم مسبقاً .

أما نشاط المتعلمين فيختلف من طالب إلى آخر حسب درجة تقبّل المتعلم لموضوع النقاش وخلفيته عن ذلك الموضوع .

يُعدّ المعلم المصدر الأول والوحيد للتعليم في كثير من الأحيان، إلاّ أنه بالإمكان استخدام بعض المصادر الأُخرى كالكتاب المدرسي أو نماذج مختلفة من الوسائل التعليمية .

مجالات استخدام طريقة المناقشة : تُستخدم طريقة المناقشة في المجالات التالية :

ـــ تَعَرُّف مدى استيعاب الطلبة لدرس مُعيّن .

ـــ تَعَرُّف اتجاهات الطلبة نحو موضوع محدد .

ـــ تشجيع الطلبة على القيام بالمهام الموكلة إليهم .

ـــ الإجابة عن استفسارات الطلبة وتوضيح موقف أو موضوع فيه بعض الغموض .

ـــ تشجيع الطلبة للتعبير عن آرائهم، ومشكلاتهم بطلاقة وتنظيم أفكارهم بطريقة مقبولة للمستمعين .

ـــ تدريب الطلبة على التفكير الناقد والتحليلي والإبداعي، كما تدربهم على معالجة المشكلات أو الموضوعات بصورة علمية موضوعية .

وهناك مجالات أُخرى تستخدم فيها طريقة المناقشة يصعب حصرها .

عيوب طريقة المناقشة (صعوبات تطبيقها) :

ـــ قد يُسيطر المعلم على الموقف داخل الصف، وينفرد بالحديث، ولا يُعطي الوقت الكافي لكل طالب يرغب في المناقشة .

ـــ قد يشارك في المناقشة عدد قليل من الطلبة بينما يبقى الآخرون سلبيّين بانتظار الإجابات التي يقدمها زملاؤهم .

ـــ قد تكون المناقشات سطحية في كثير من الأحيان وتتناول جزئيّة صغيرة من الدرس، مما يترتب عليه قضاء أغلب الحصة في مناقشة تلك الجزئية وإهمال بقية الدرس.

ـــ تستبعد الخبرات المباشرة في التعلم، وتعتمد بشكل أساسي على الموضوعات اللفظية .

ـــ قد يبالغ المعلمون في طرح الأسئلة والإكثار منها مما يؤدي إلى تشتت انتباه الطلبة .

وقد تؤدي إلى الغموض والضوضاء والمقاطعة والإجابات الجماعية مما يُعيق فهم الطلبة للموضوعات المطروحة .

جـ ـــ طريقة التدريس بالنصوص : وهي واحدة من الطرائق التفاعلية، لأن تحليل النص وشرحه يتطلبان طرح الأسئلة والمناقشة حول الأفكار الواردة فيه، وهي واحدة من الطرائق ذات الفوائد العديدة في عدد من المواد كالعلوم الاجتماعية والفلسفية والعلوم الإنسانية والآداب بشكل عام .

يتم في هذه الطريقة قراءة النص الذي تم اختياره من قِبَل المعلم، أو أحد الطلبة الذين كلّفه المعلم سابقاً بالبحث عن نص ما في موضوع من موضوعات الكتاب، وبعد قراءة النص يطرح المعلم عدداً من الأسئلة لتفسير النص وتوضيحه وتحديد أفكاره الرئيسية والفرعية، ومن ثم يطلب من المتعلمين إبداء آرائهم حول الأفكار الواردة في النص .

فوائد استخدام طريقة التدريس بالنصوص :

ـــ يتعرّف المتعلمون مباشرة فكر الكاتب مما يُبعد ذاتية المعلّم .

ـــ يتعرف المعلمون لغة الحقل المدروس (فلسفة ـــ علم اجتماع ـــ آداب . . .) ويتعرفون مصطلحاته ومفاهيمه .

ـــ يكتسب الطلبة معلومات في المجال الذي يدور النص حوله .

ـــ تنمية منهجية التفكير السليم عند الطلبة الذين يُنظّمون أفكارهم ثم يُعبِّرون عنها بحرية .

ـــ تنمية عادة القراءة والمطالعة عند الطلبة .

ويمكن استخدام النص في التدريس إما كتمهيد لموضوع درس معيّن ذات صبغة جدلية، أو شاهد وبرهان على فكرة مُحددة أو نظرية ما، بالإضافة إلى إغناء الدرس

وتغطية ما فيه من نقص، كما يمكن أن يُستخدم النص في نهاية الدرس كخاتمة وخلاصة يجمع النقاط التي تمت مناقشتها أثناء الدرس .

مراحل طريقة التدريس بالنصوص :

١ ــ التمهيد للنص بحيث يتم التعريف بكاتبه، والكتاب الذي اقتبس منه، وإعطاء لمحة عامة عن فكر المؤلف أو المدرسة التي ينتمي إليها، وشرح المفاهيم والمصطلحات غير المعروفة لدى الطلبة وتوضيحها.

٢ ــ شرح النص وتحليله : بعد قراءة النص يتم تحديد الفكرة الأساسية للنص والمشكلة التي يتناولها، ومن ثم تحليله إلى أفكاره الرئيسية والفرعية، وتحديد الروابط بين هذه الأفكار، ويُفضل هنا رسم خريطة مفاهيم توضح العلاقات بين المفاهيم والأفكار المطروحة (وضع مخطط لبنية النص) . ومن ثم تحديد السمة أو الخاصة الرئيسة للنص، ويُطلب من المتعلمين وضع عنوان مناسب له .

٣ ــ مرحلة المناقشة : وهي تتجاوز عملية الشرح إلى معالجة الأفكار المطروحة وتقويمها ومناقشتها في ضوء ما لدى المتعلمين من خبرات ومعارف سابقة .

٤ ــ المرحلة الختامية : حيث يقوم المتعلمون بعدد من الأنشطة ككتابة تقرير حول النص، أو وضع مخطط توضيحي له، أو كتابة ملخص قصير للنص، وهذه الخطوات قد تكون جزءاً من الحصة الدرسية أو واجباً منـــزلياً يُعطى للطلبة .

من الطرائق التي تدخل ضمن مجموعة الطرائق التفاعلية : طريقة التعيينات، الطريقة الاستقرائية، الاستنتاجية، طريقة الاكتشاف الموجَّه، تمثيل الأدوار .

ثالثاً ــ الطرائق الكشفية : وتعتمد هذه الطرائق على عمليات التعلم الذاتي حيث يقوم المتعلم بعملية التعلم وِفقاً لقدراته واستعداداته، ويقتصر دور المعلم على الإرشاد والتوجيه، وتختلف هذه الطرائق عن بعضها وِفقاً لحجم العمل المطلوب من المتعلم ونوعيته، ومنها :

آ ــ التدريب على الاستطلاع : وتُعد هذه الطريقة من الطرائق الحديثة في التدريس، وتعتمد على تطوير مهارات الطلبة في البحث والاستقصاء، ومعالجة المعلومات واستخلاص النتائج، وتهدف إلى تطوير قدرات الطلبة في مجال التعلم الذاتي، وتقوم هذه الطريقة على ثلاث خطوات أساسية، هي :

ــ إتاحة الفرصة للطالب للبحث والتجريب وجمع المعلومات .

ــ معالجة المعلومات .

ــ الاستنتاج .

وفي ظل هذه الخطوات لا بدّ من أن تتوافر للطلبة المواد الخام كافة، التي تسمح لهم بالبحث والتجريب (طرح المشكلة) ومن ثم يُشجَّعون على البحث عن حلول لتلك المشكلات بجمع البيانات اللازمة وإجراء التجارب الممكنة، ثم يقوم الطلبة بالتحقق من صحة إجاباتهم والطرائق التي استخدموها للوصول إلى تلك النتائج، مثال " من أين تأتي الألوان في قوس قزح ؟". أو " لماذا تبدو الأشياء أخف وزناً تحت الماء ؟". وفي كلتا الحالتين لا بدَّ من توفير الأدوات والوقت والخامات اللازمة ليجرب الطلبة ويفكرون ويقترحون الإجابات، ومن ثم يتحققون من صحة إجاباتهم .

ويمكن استخدام هذه الطريقة مع الطلبة في الصف العادي على ألاَّ يزيد عدد الطلبة على (٣٥) طالباً، ويمكن تنظيم عملهم على شكل مجموعات أو أفراد .

يبدأ المعلم بمواجهة الطلبة بمشكلة جديدة عليهم، وتتاح لهم فرصة البحث عن المعلومات بطرائق مختلفة، وعلى المعلم أن يمتنع عن وصف المشكلة أو اقتراح أي حلول أو إصدار أي أحكام، ويبقى الأمر للطلبة لاختبار فرضياتهم عن طريق المناقشة فيما بينهم أو إجراء تجارب قد يحتاجون إليها .

أما دور المعلم فيقتصر على تعريف الطلبة بطبيعة المشكلة، وعندما يقوم المعلم باختيار المشكلة لا بدَّ من مراعاة أن تكون ذات أهمية خاصة بالنسبة إلى الطلبة، وأن يعرضها بطريقة تولِّد الحماسة لديهم لتعلُّم المزيد عنها، وأن يُزوِّد الطلبة بالتوجيهات

والمعلومات الضرورية، والإجابة عن استفساراتهم، وبعد أن يتم تحديد المشكلة ووصفها على المعلم أن يساند طلابه أثناء بحثهم عن حل المشكلة خطوة خطوة .

عند طرح المشكلة يحتاج المعلم أن يصف موقفاً، أو حدثاً غامضاً (ما سبب الصدأ الذي يظهر على الحديد عندما يُترك في الهواء الرطب ؟) ويمكن عرض مثل تلك الأشياء باستخدام بعض الوسائل والنماذج، على أن يكون لدى المعلم المعلومات الضرورية التي تساعده على الإجابة على أسئلة الطلبة

ومن أهم أهداف هذه الطريقة تعلُّم المتعلم طرائق البحث والاستقصاء والتفكير العلمي في أي ميدان من ميادين المعرفة، كما تساعد المتعلمين في الاعتماد على الذات والاستقلالية في التعلم .

أما أهم المصاعب التي تواجه استخدام هذه الطريقة فهي :

ـــ تحتاج إلى قدرٍ عالٍ من الخبرة .

ـــ يجب أن يكونَ المعلّم مُلماً بالمعلومات ذات العلاقة بالمشكلة المطروحة .

ـــ أن تكون لدى المعلم التجربة والدراية بطبيعة الطريقة نفسها .

ب ـــ الاكتشاف والاستقصاء : عرّف برونر التعلم الكشفي بأنه نوع من التفكير عندما يتجاوز المتعلم المعلومات المعطاة إلى استبصارات وتعميمات جديدة، وحينما يتم الكشف فإنما يكتشف نوعاً خاصاً من المعرفة، معرفة تبقى مع المتعلم لفترة أطول، وهي أيسر في قابليتها للانتقال إلى مواقف أخرى، كما تحتل منـــزلة مهمة في ذهن المتعلم .

وفي طرائق الاستقصاء يوضع المتعلم موضع المكتشف، لا موضع المتلقي، فيجابه بموقف يتحدى تفكيره، ويثير ذهنه، ويزيد من قابليته على البحث والمعرفة، وعندما يصل إلى هذه المرحلة عليه أن يستخدم مهارات الاستقصاء العلمي وهي : الملاحظة ـــ جمع البيانات ـــ القيام بالتجارب ـــ المقارنة . . . الاستنتاج إلخ. وعليه أن يسترجع معارفه السابقة، ويعيد تنظيمها، بما يسمح بالتوصل إلى اكتشاف جديد يستعين به على فهم الموقف المُحيِّر مشبعاً رغبته ودافعيته للتعلم، ومتخلّصاً من القلق الذي سيطر عليه

أول الأمر، ويشعر بمتعة الاكتشاف ولذة النجاح، مما يعطيه ثقة بنفسه ويدفعه إلى مزيد من البحث والاكتشاف .

والتعلم الكشفي يتطلب وجود مثير مُعيّن :

ـــ يتحدّى تفكير المتعلمين، وقد يكون هذا المثير حدثاً يثير حب الاستطلاع، أو مشاهدة ما يتحدى تفكير المتعلمين .

ـــ أو نقصاً في المعلومات التي يمتلكها المتعلمون بحيث لا يتمكنون من تفسير ظاهرة ما بما لديهم من خبرات .

ـــ أو مشاهدة أو ملاحظة عابرة أو حدثاً يقدم للمتعلمين عن طريق التجربة .

مراحل التعلم الكشفي : حددت هيلدا تابا مراحل التعلم الكشفي في ثلاث مراحل هي :

آ ـــ مرحلة تشكيل مفاهيم المادة : والهدف من هذه المرحلة زيادة قدرة المتعلمين على معالجة المعلومات، وتوسيع نظمهم المفهومية عن طريق قيامهم بأنشطة تعليمية مختلفة تساعدهم في اكتشاف مفاهيم جديدة تمكنهم من حل ما قد يعترضهم من مشكلات .

ب ـــ مرحلة تفسير المعلومات : ويتم في هذه المرحلة تطوير عمليات الفهم والاستنتاج والتعميم كأن يستنتج المتعلمون أن منسوب نهر بردى يقل في الصيف بسبب ارتفاع درجة الحرارة .

والعملية المعرفية الواجب توافرها في هذه المرحلة هي القدرة على استنتاج المبادئ وتعميمها، ويمكن تسهيل هذه المهمة من خلال طرح أسئلة مناسبة تتجاوز المعارف الراهنة، واستخدام ما تم التوصل إليه من توقع بعض النتائج (لماذا يجذب المغناطيس الحديد فقط ؟.) .

جـ ـــ مرحلة تطبيق المبادئ (التطبيق العملي) حيث يُطبق المتعلمون ما توصلوا إليه على حالات جديدة .

فوائد التعلم الكشفي : يمكن إيجاز فوائد التعلم الكشفي بالنقاط التالية :

ـــ يساعد على التذكُّر، فالحقائق التي يكتشفها المتعلمون بأنفسهم تميل إلى البقاء في الذاكر بالمقارنة بتلك التي تم تلقينهم إياها .

ـــ يمكن تطبيقها في مواقف جديدة .

ـــ التعلم الكشفي يساعد المتعلمين على الاستبصار بطرائق تفكيرهم، فالتعلم نشاط وليس عملية سلبية .

ـــ التعلم بالاكتشاف يؤدي إلى تعلم حقيقي فلا يمكن أن يحدث تعلم حقيقي دون إتاحة الفرصة للمتعلمين للقيام بعمليتي الاستيعاب والمواءمة .

ـــ زيادة الدافعية للتعلم على اعتبار أن لعملية الاكتشاف مكافأتها الذاتية .

وتجدر الإشارة إلى أنه من الطرائق الكشفية (التعلم الذاتي الكامل ـــ التعليم المبرمج) .

وإذا أردنا أن نصنِّف طرائق التدريس حسب المواقف التربوية، يمكن تصنيفها إلى :

ـــ طرائق تدريس المعلومات (المحاضرة ـــ المناقشة ـــ التعلم الذاتي ـــ التعلم بالاكتشاف ـــ التعليم المبرمج . . .) .

ـــ طرائق تدريس المهارات العملية (التكرار ـــ التعليم المبرمج ـــ التطبيقات العملية) .

ـــ طرائق تدريس المجالات الوجدانية والاجتماعية (تمثيل الأدوار ـــ المشروعات ـــ الاستطلاع الجماعي ـــ الطريقة التشريعية ـــ الإسهام في الأنشطة الاجتماعية ـــ التعلم التعاوني) .

ـــ طرائق التدريب على التفكير وحل المشكلات (الاستقراء ـــ الاستنتاج ـــ الاكتشاف ـــ العصف الذهني ـــ حل المشكلات) .

وطبعاً من الصعوبة بمكان الحديث عن كل هذه الطرائق ومحاسن كل منها ومثالبها، فمكانها ليس هنا، واكتفينا بالحديث عن نماذج من كل مجموعة من المجموعات السابقة .

وبعد أن انتهينا من المُكوِّن الأول من (الفعاليات والأنشطة)، سنتناول بالدراسة كلاً من التقانات التعليمية والأنشطة فيما يلي :

ب ــ التقانات التربوية :

تُعدُّ التقانات التربوية عنصراً مهماً من عناصر المنهاج، وتحتل مكانة بارزة في تحقيق معظم الأهداف الأساسية التي يسعى المنهاج لتحقيقها . فمهما كانت الطريقة المستخدمة فعالة وناجحة، فإن استخدام التقانات التربوية يرفع من فعاليتها، فالوسائل هي أدوات يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعلم، ويندرج تحت اسم التقانات التربوية كل ما يستعان به لتوفير التعليم من مخابر ومعدات مدرسية ووسائل اتصال. ولا يقتصر الأمر على الأجهزة والبرامج، بل يتعداه إلى استخدام الوسائل والأساليب والبرامج والمنتجات العلمية من أجل تحسين فعالية التدريس ورفع كفايته، ويدخل ضمن الأساليب والمنتجات العلمية جميع ما أنتجته العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية من معدات وبرامج، والتي تستخدم في تحسين فاعلية التدريس، وتؤدي إلى تحقيق فاعلية عليا للأهداف التدريسية، وعلى الرغم من أن الاهتمام بالتقانات التربوية يعود إلى عصور تاريخية قديمة، إلا أن العملية التربوية في العصور الوسطى كانت مصابة باللفظية (أي الاهتمام بالألفاظ دون الاهتمام بالمعاني) ولهذه النـــزعة جذورها في التربية الصينية واليونانية والرومانية وبعض الكتاتيب في العالم الإسلامي وشعار هذه النزعة (أن احفظ عن ظهر قلب أولاً، ثم حاول أن تفهم ما تحفظ بعد ذلك).

فوائد استخدام التقانات التربوية :

١ ــ تكوين المدركات واكتساب المعلومات وفهمها بطريقة أفضل وأعمق، لأنها تعمل على إثارة حواس المتعلم المختلفة في عملية التعليم .

٢ ــ إكساب المتعلمين بعض المهارات عن طريق العروض العملية (استخدام الوسائل السمعية ــ البصرية كالصور والأفلام التعليمية) .

٣ ــ تثير اهتمام المتعلمين وتحفزهم لمزيد من التعلم وتشد انتباههم خاصة في بداية الدرس (مرحلة الإثارة).

٤ ــ الإسراع بعمليتي التعليم والتعلم، وهي بهذا تمنح المعلم فرصة الاستفادة من الوقت المقتصد لإقامة علاقات ودية مع التلاميذ.

٥ ــ تساعد على زيادة خبرات المتعلم، وتجعله أكثر استعداداً لمزيد من التعلم، إن الاستعانة بالصور والتسجيلات الصوتية يزيد خبرات المتعلم صغير السن وتهيئه لتعلم القراءة والكتابة.

٦ ــ تمنح التعلم ركيزة علمية وطيدة حيث يتيح استخدام الوسائل للمتعلم فرصة المشاهدة والاستماع والممارسة فتشترك جميع الحواس لديه، مما يؤدى إلى ترسيخ هذا التعلم ويقلل من احتمال نسيانه.

٧ ــ إن المعلم لا يستطيع بإمكاناته البشرية، أن يحقق للتعلم كل ما يصبو إليه من قوة، وباستخدامه للوسائل المختلفة يعطى التعليم مزيداً من القوه والفاعلية.

٨ ــ الابتعاد عن اللفظية : تعنى اللفظية أن المعلم قد يستعمل ألفاظاً يظن أن المتعلمين يفهمونها، ولكن قد لا يكون لها نفس الدلالة عندهم كما عند قائلها، فالوسائل المحسوسة تساعد على تكوين صور مرئية في أذهان المتعلمين.

٩ ــ تؤدي إلى زيادة المشاركة الإيجابية للمتعلم، وتنمية قدرته على التأمل والإبداع.

١٠ ــ تُقَرِّب التعليم من الواقعية فهي تصل ما بين المجتمع والمدرسة وتحاول التخلص من الاتجاه التقليدي القائم على عرض المعلومات وحفظها.

١١ ــ تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين، فقد يسهم عرض فيلم من الأفلام في تعديل اتجاهات المتعلمين أو في تغييرها نحو موضوع ما.

١٢ ــ الإسهام في تنمية قدرات المتعلمين على الإبداع والابتكار، عن طريق استخدام الأجهزة والتعامل معها .

إن التقانات التربوية ما هي إلا أدوات في يد المعلم يستخدمها ليفسر ما غمض

من الجانب العلمي للمتعلمين، فالاستخدام الجيد للوسيلة، وعرضها في الوقت المناسب، أمرٌ مهمٌ في إنجاح الوسيلة وتحقيق الأهداف التربوية.

قواعد عامة تراعى في اختيار التقانات التربوية واستخدامها :

لكي تحقق الوسائل التعليمية أهدافها لا بدَّ من مراعاة عدد من القواعد منها :

١ ــ أن ترتبط الوسيلة بالأهداف العامة للمنهاج والأهداف التعليمية لكل درس من الدروس

٢ ــ تحديد أهداف استخدام الوسيلة تحديداً واضحاً .

٣ ــ تنويع الوسائل المستخدمة .

٤ ــ أن تكون الوسيلة التعليمية دقيقة فيما تقدمه من معلومات، وواضحة بحيث لا توحي بفكرة خاطئة أو مفهوم غير صحيح.

٥ ــ أن تكون الوسيلة بسيطة لا تعقيد فيها، بحيث لا يحتاج المعلم إلى وقت طويل في شرحها أو رسمها.

٦ ــ أن تستخدم الوسيلة التعليمية بنجاح لعدة أغراض في أثناء الدرس الواحد، كاستخدامها لإثارة اهتمام المتعلمين أو لتدريس حقائق خاصة، أو للاختبار في موضوع الدرس.

٧ ــ أن تثير اهتمام المتعلمين وتشوقهم، شريطة ألاّ يطغى الاهتمام بالوسيلة والانتباه إليها على موضوع الدرس.

٨ ــ ألاّ يكرر استخدام نفس الوسيلة عدداً كبيراً من المرات، بحيث تفقد عنصر الإفادة والجذب.

٩ ــ حجب الوسيلة بعد أن يستفيد الطلاب منها في توضيح ما غمُض عليهم كي لا ينصرف المتعلمون إليها، ولا يتابعون سير الدرس.

١٠ ــ أن تكون الوسيلة على صلة وثيقة بأغراض الدرس وموضوعه.

١١ ــ أن تثير الوسيلة أنشطة مختلفة، يقوم بها المتعلمون إلى جانب ما تسهم به

هي ذاتها من فهم واستيعاب لكل جوانب الدرس.

١٢ ــ تجربة الوسيلة قبل استخدامها للتأكد من صلاحيتها وتوافر الشروط اللازمة لتشغيلها .

١٣ ــ تقويم استخدام الوسيلة لتعرُّف مدى استفادة المتعلمين منها، والأهداف التي تحققت، والمعوقات التي واجهت استخدامها .

ثالثاً ــ النشاط المدرسي :

النشاط المدرسي هو كل جهد عقلي أو عضلي منظم، يقوم به المتعلم، لتحقيق هدف مُحدد .

والأنشطة المدرسية المتنوعة تؤدي دوراً مهماً في تحقيق الأهداف التربوية، أما حجم النشاط ونوعيته وأهدافه فيتحدد بدرجة كبيرة بنوعية المنهاج المتبع، فالمنهاج القائم على المواد الدراسية يركّز على إكساب المتعلمين المعلومات المتنوعة، ويهمل الأنشطة إهمالاً واضحاً، والأنشطة في ظل هذه المناهج قليلة محدودة في مجملها ترفيهية ليس لها أهدافاً تعليمية واضحة .

أما التنظيمات الحديثة للمناهج كمنهاج النشاط والمنهاج المحوري والمشروعات . . . الخ. فقد أولت النشاط المدرسي اهتماماً كبيراً فتضمنت هذه المناهج أنشطة عديدة ومتنوعة، وطبعاً الأمر يعود إلى الفلسفة التي يعتمد عليها هذا التنظيم من تنظيمات المناهج أو ذاك، حيث يرى أصحاب الفلسفة التقليدية أن النشاط المدرسي مضيعة للوقت وليس له هدف، وهذا بالطبع يتناسب مع نظرتهم للعملية التربوية، والتي تهدف برأيهم إلى مجرد نقل المعلومات إلى المتعلمين وحسب.

أما أصحاب الفلسفات التقدمية الحديثة، فقد أصبح النشاط المدرسي شغلهم الشاغل، وهذا بالطبع يتناسب مع نظرتهم للتربية، ومع الأهمية الكبرى التي يعطونها للمتعلم، وهم يرون أن أفضل المعلومات وأكثرها ثباتاً في ذهن المتعلم، هي تلك التي يكتسبها المتعلم من خلال النشاط والعمل.

أهمية النشاط المدرسي وفوائده :

للنشاط المدرسي دوره وأهميته في جميع مراحل التعليم المختلفة، ومن الخصائص الأساسية لبرامج النشاط المدرسي، أنها عادة ما تكون نابعة من المتعلمين أنفسهم، ومناسبة لميولهم ورغباتهم ومن وظائف النشاط المدرسي :

١ ـــ تنمية المهارات الأساسية للتعلم : والمقصود بها اكتساب المعلومات والخبرات، وتكوين مهارات يدوية وذهنية وتنمية ميول واتجاهات عند المتعلمين.

٢ ـــ جمع المعلومات والمعارف وتكوين الاتجاهات. عندما يقوم المتعلم بنشاط ما (ري أشجار الحديقة، إعداد مجلة حائط مدرسية، رحلة علمية، الخ...) فهو بلا شك يكتسب الكثير من المعلومات والمعارف، حيث يبحث عنها، ويقارن فيما بينها، ثم يربط بعضها ببعض، فيكتسب معارف وخبرات تثبت في ذهنه، ويكون لها معنى بالنسبة له، ومثالٌ ذلك : متعلم في الصف الخامس الابتدائي، عندما يتعلم المفعول به على سبيل المثال، قد يقع في اللفظية، ولا يكون لمفهوم المفعول به في قواعد اللغة العربية معنى في ذهنه، ولكنه عندما يشارك في إعداد موضوع لمجلة الحائط المدرسية، سيحتاج لقواعد اللغة، سيدرسها، ويستخدمها عملياً، عندها فقط يصبح لها معنى في ذهنه، كما أن النشاط يساعد على ربط المعلومات عند المتعلم بمنظومة المعارف المتكاملة.

٣ ـــ اكتساب ميول واتجاهات وقيم جديدة : فعندما يمارس المتعلم نشاطاً ما يكتسب الكثير من الميول، ويُكوِّنُ الاتجاهات السليمة، فهو عندما يروي أشجار حديقة المدرسة ويعتني بها يُكوِّنُ ميولاً ايجابية نحو البيئة، وعندما يزور جمعية خيرية، يكون اتجاهاً إيجابياً نحو مساعدة الفقراء، وعندما يقوم المتعلم بنشاط ما يجمع المعلومات ويحللها، ثم بعد ذلك يُكوِّنُ الاتجاهات والميول المناسبة.

٤ ـــ تكوين مهارات يدوية وذهنية عند المتعلم : فممارسة الأعمال ينمي لديه الكثير من المهارات كمهارة استخدام المجهر، ورسم المصورات والجداول، وكذلك مهارات لغوية وحسابية من خلال ممارسة الأنشطة الأدبية وحل التمارين الرياضية.

٥ ــ تنمية مهارات التواصل كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، أي أن يعبر عن أفكاره وآرائه بلغة سليمة شفوياً وكتابة، وأن يصغي للآخرين، ويفهم أفكارهم، بذلك يتعلم كيف يعبر عن رأيه ويحترم آراء الآخرين.

٦ ــ تنمية مهارات العمل باعتباره جزءاً من فريق يتعلم المتعلم مراحل تخطيط وتنفيذ النشاط وما قد يتطلبه من زيارات ومقابلات ودراسات، كما أنه يألف العمل الجماعي، ويحترمه ويقدر الجماعة، ويتدرب على حياة المجتمع بأنواعها المختلفة، وبذلك تنمو لديه مهارة العمل ضمن فريق .

٧ ــ تنمية القدرة على التفكير عن طريق الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون لحل مشكلات ترتبط بحياتهم اليومية، وتنمية قدرتهم الابتكارية والإبداعية .

٨ ــ تنمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم .

معايير اختيار النشاط المدرسي :

عند اختيار النشاط المدرسي لابد من الأخذ بعين الاعتبار المعايير الآتية :

١ ــ أن يكون النشاط هادفاً وعلى علاقة وثيقة بعناصر المنهاج، ويسهم إسهاماً فعالاً في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

٢ ــ أن تكون الأنشطة بمجموعها متنوعة وشاملة لموضوعات المنهاج، وأن تكون الأنشطة فردية تقوم على نشاط المتعلم بمفرده، أو جماعية تقوم على تعاون الجماعة.

٣ ــ أن يستدعي النشاط من المتعلم استخدام مراجع أخرى غير الكتاب المدرسي.

٤ ــ أن يشارك المتعلمون في تخطيطه وتنفيذه وبشكل فعال، بحيث يكتسبون من خلال مشاركتهم المهارات الأساسية للتعلم والعمل الجماعي.

وعند التخطيط للأنشطة لا بدَّ من مراعاة ما يلي :

١ ــ وضع خطة زمنية محددة للقيام بالأنشطة .

٢ ــ أن تتناسب هذه الأنشطة مع الإمكانات المتاحة سواء في المدرسة أو البيئة المحلية .

٣ ــ أن تتناسب هذه الأنشطة مع ميول التلاميذ وقدراتهم .

٤ ــ أن تخضع الأنشطة إلى عملية تقويم مستمرة للوقوف على فعاليتها وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة .

اختيار الأنشطة : يتم اختيار الأنشطة عادة وِفقاً لمداخل مُتعددة، فقد يتم اختيارها وِفقاً لأهداف المنهاج، أو وفقاً للمجالات والتخصصات، أو وفقاً للأماكن التي يتم فيها.

ــ تحديد الأنشطة وفقاً لأهداف المنهاج : وهنا ندرس أهداف المنهاج بدقة، ونحدد الأنشطة المناسبة لكل هدف منها، فإذا كان الهدف إكساب المتعلمين مهارات استخدام المجهر، فلا بدَّ للمعلم من أن يقوم بالعمل أمامهم، ثم تدريبهم على ذلك في المختبر، ومراقبة عملهم وتصحيح أخطائهم وإرشادهم وتوجيههم .

أما إذا كان الهدف هو تعديل اتجاهاتهم نحو البيئة فيكون النشاط الأمثل هو زيارة البيئة المحيطة ومشاهدة ما فيها من نباتات وأشجار، أو في حال وجود نهر قريب من المدرسة فيمكن زيارته وملاحظته وكتابة ما يلاحظون من حيث انخفاض المنسوب أو انعدام الكائنات الحية فيه . . . وهكذا .

أما إذا كان الهدف مثلاً إكسابهم بعض المعلومات في مادة معيّنة بجهدهم الذاتي، فلا بد من تحديد المصدر الذي يحصلون منه على هذه المعلومات. فإذا أراد المعلم إكساب طلبته قواعد السير (قانون السير) فيوجههم لزيارة (إدارة المرور) ومقابلة المسؤولين، والحصول على نسخة من قانون السير، ومن ثم قراءته وتحليله وإعداد ملخص منه، ثم عرض هذا الملخص على بقية المتعلمين في الصف

ــ تحديد الأنشطة وفقاً للمجالات والتخصصات مثل :

ــ أنشطة ثقافية (قراءة قصص وتلخيصها وقراءتها أمام الزملاء) .

ــ مسابقات ثقافية أو أنشطة عملية (فنون، تجارب، معارض علمية، نشرات " بروشورات " خاصة بجانب من جوانب الحياة .)

ـ أنشطة رياضية (مباريات في جوانب رياضية مختلفة با تفاق مع المدارس الأخرى) .

وهكذا نكون قد أتينا على معالجة ثلاثة من عناصر المنهاج هي : الأهداف والمحتوى والأنشطة والأساليب والطرائق التعليمية/ التعلمية. أما العنصر الرابع (**التقويم**) وهو جزء أساس وعنصر مكمل من عناصر المنهاج، لابدَ أن يحتويه المنهاج نفسه، وألا يُعالَج كنشاط منفصل. وعملية التقويم هامة ومعقدة جداً، لذا كانت موضع دراسات وأبحاث ونظريات متعارضة ومجادلات لا نهاية لها، الأمر الذي حدا بنا أنْ نعالجه لاحقاً بعد أنْ يتمكن طلبتنا الأعزاء من تكوين قاعدة معرفية واسعة حول المنهاج وأسسه وأنواعه وتنظيماته .....إلخ.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الخامس

المنهاج والكتاب المدرسي

ـــ مقدمة

أولاً ـــ موقع الكتاب المدرسي من المنهاج

ثانياً ـــ وظائف الكتاب المدرسي

ثالثاً ـــ إعداد الكتاب المدرسي الجيد (التأليف، الإخراج، الطباعة)

رابعاً ـــ معايير الكتاب المدرسي الجيد

خامساً ـــ الكتاب المدرسي ودليل المعلم.

سادسا ـــ تجريب الكتاب المدرسي.

سابعاً ـــ التوظيف الفعال للكتاب المدرسي في عمليتي التعليم والتعلم.

ثامناً ـــ الكتاب الورقي والكتاب الالكتروني.

تاسعاً ـــ معايير إنتاج الكتاب الالكتروني

عاشراً ـــ أساليب استخدام الكتاب الالكتروني ومزاياه.

حادي عشر ـــ الأدوار الجديدة لكل من المعلم والمتعلم من خلال التعلم الالكتروني.

ثاني عشر ـــ تقويم الكتاب المدرسي

ـــ خاتمة


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الخامس

المنهاج والكتاب المدرسي

مقدمة

لا يزال هناك تصور شائع لدى البعض مفاده أن مفهوم المنهج الدراسي مرادف للكتاب المدرسي المقرر. وربما جاء هذا الخلط من خلال النظر إلى المنهاج بمفهومه التقليدي، حيث عدَّ كثير من العاملين في هذا المجال المنهاج عبارة عن مجموعة المواد الدراسية التي يدرسها المتعلمون لأجل النجاح في نهاية السنة الدراسية. لكنَ المنهاج بمفهومه الحديث كما مر معنا سابقاً يمثل نظاماً متكاملاً له مدخلات ومخرجات وآليات تنفيذ.

أمَا الكتاب المدرسي فهو إحدى الوسائل المستخدمة لتطبيق المنهج، وهو ببساطة الوعاء الذي **يشتمل على المادة التعليمية/التعلمية التي تحوي معارف ومفاهيم وأنماط سلوك، يراد إيصالها إلى المتلقي(المتعلم) في مادة معينة (لغة عربية، رياضيات...الخ).** وهو ليس مجرد وسيلة معينة على التعليم بل هو أحد مصادر التعلم، يتيح الفرصة للمتعلمين لتثبيت المعلومات والأفكار ويقدم لهم المعرفة العلمية بصورة منتظمة، كما أنه يوجههم للقيام بأوجه النشاط التعليمي، كما ويتيح الفرص للتعلم الذاتي بما يناسب ظروف المتعلم وسرعته في التعلم.

فالكتاب المدرسي باختصار يشمل جزءاً معيناً من منهاج معين. ولكنه يعدٌ إحدى تلك الدعائم الأساسية، التي يقوم عليها تنفيذ المنهاج، إذ يعتمد عليه المعلم والمتعلم في استيعاب المادة العلمية، بالرغم من أنه في الوقت الحاضر لم يعد الوسيلة الوحيدة للتعليم والتعلم. فالعملية التعليمية/التعلمية تعتمد على دعائم كثيرة، إلا أنَ الكتاب المدرسي لا يزال دعامة أساسية من بين هذه الدعائم، باعتباره المرجع الرئيس في العملية التعليمية/التعلمية، الذي يترجم الكثير من أهدافها، وهو بالإضافة إلى ذلك

أداة وصل بين المعلم والمتعلم، ويحظى الكتاب المدرسي من حيث جودته بالاهتمام الشديد من قبل السلطة التربوية المسؤولة التي تحرص على تنفيذ المنهاج الرسمي تنفيذاً سليماً، وذلك لما له من دورٍ تعليمي وتعلمي أساسي في تربية النشء وبما يشتمل عليه من معلومات وبيانات صحيحة ينبغي عرضها بأسلوب سهل ومنطقي، وبما يتمتع به من مكانة مرموقة في الوسط التربوي فهو " أداة تعليمية فاعلة تيسر على الدارسين عملية التعلم، وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموجهة لبناء الإنسان المتكيف مع المستجدات، والذي يقوم بدور اجتماعي متميز يسهم في بناء الوطن ويتفاعل مع الآخرين" . (الخوالدة، ٢٠٠٧ : ٣١٠).

أولاً ــ موقع الكتاب المدرسي من المنهاج:

الأصل أنْ يكون المنهاج أوسع وأشمل من الكتاب المدرسي الذي ينبغي أنْ يعبر بدوره عن محتوى المنهاج نصاً وروحاً ليعكس بصدق وأمانة أسس المنهاج ممثلة بفلسفة المجتمع ومنظومته القيمية، وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية، ويعكس كذلك أيضاً طبيعة المتعلمين وخصائصهم النمائية، وطبيعة المعرفة التي يتناولها الكتاب الأمر الذي جعل بعض التربويين ينظر إلى الكتاب المدرسي على أنه المنهاج المكتوب الذي يترجم المنهاج الرسمي، ويصفه بأنه المرادف للمنهاج، وأن تطوير المناهج لا يتم إلا بتطوير الكتب المدرسية .

وغالباً ما يُعدُّ الكتاب المدرسي بالنسبة إلى المعلمين المصدر الأساس (وربما الوحيد) الذي يرجعون إليه في إعداد خططهم التدريسية لتنفيذ المنهاج في مادة دراسية محددة (الرياضيات، العلوم الطبيعية، التاريخ الجغرافية...الخ)، ويشكل بالنسبة إلى الطلبة الأداة الرئيسة لتعلمهم هذه المادة، لذا فهو مصدر مهم من مصادر المعرفة المقروءة لمعرفتهم بالمعلومات المختارة من حيث الكمية والنوعية في المجال المعرفي المقرر وهو باختصار شديد أحد وسائل تحقيق المنهاج إن لم يكن أهمها. لأن الوضع المثالي لتطبيق المنهاج يتطلب وجود كتاب أو أكثر تعرض فيه مفردات ذلك المنهاج على

المتعلمين. ووجود مجموعة أخرى من الكتب الإضافية توضع بين يدي كل من المتعلم والمعلم يتعرض كل منها لمفهوم أساس من مفاهيم المنهج وتعزز ما جاء في الكتاب المدرسي كما يجب أن تكون إلى جانب الكتاب المدرسي تشكيلة واسعة من الوسائل والمعينات (شرائح وأفلام ونماذج وخرائط ودليل المعلم) تستخدم سائر الحواس لتعزيز ما جاء في المنهج، وتحقيق الفائدة القصوى من الكتاب المدرسي. (مرعي وآخرون، ١٩٩٣، ص١٧٥).

وتزداد قيمة الكتاب المدرسي للمتعلم والمعلم بمقدار ما يبذل فيه من جهود متنوعة تشمل المؤلفين والرسامين والمصممين، والمصورين، والمحررين، والمدققين والعاملين في الطباعة وإخراج الكتاب، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بناء مناهج حديثة تواكب عصر العولمة والانفجار التكنولوجي والمعرفي المتسارع وفقاً لمعايير الجودة العالمية والمواصفات التربوية التي ينبغي توافرها في الكتاب المدرسي

ومن الجدير ذكره أن الاهتمام بالعملية التربوية والسعي إلي تطويرها وإصلاحها أضحى مطلباً أساسياً تسعى إليه وزارات التربية والتعليم في معظم دول العالم وتبذل جهوداً حثيثة نحو الاهتمام بتحسين مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته، الأمر الذي استدعى تبني بعضها مفهوم الجودة الشاملة في القطاع التربوي من نواحٍ متعددة و في مقدمتها المنهاج الدراسي الذي يعكس مستوى جودة النظام التربوي والذي لا يكتمل تطويره إلا بتطوير الكتاب المدرسي الذي يشكل الوعاء الحاوي للمنهاج بين دفتيه. ليظل الكتاب المدرسي ممثلاً لأهداف المجتمع وطموحاته ومتوافقاً مع فلسفته التربوية ولا يتعارض مع مبادئ ثقافته، ويكون فعّالا في سد حاجات الناشئة الاجتماعية وإحداث التغييرات المطلوبة في حياتهم ومستقبلهم.

لكن الواقع في معظم البلدان العربية يسجل العديد من التباينات في نظرة بعض المربين والمعلمين وأولياء الأمور إلى الكتاب المدرسي من حيث صعوبة محتواه وعدم مناسبته لقدرات المتعلمين ومستويات نموهم العقلي، وأنه لا يراعي فروقهم الفردية

وظروفهم الاقتصادية، الأمر الذي حرك مشاعر التربويين نحو التأكد من مواصفات الكتاب المدرسي وتقدير جودته في التربية المدرسية للارتقاء به وتطويره حتى تتوفر فيه معايير الصلاحية أو الفعالية التربوية المنشودة.

ثانياً ــ وظائف الكتاب المدرسي:

يمكن للكتاب المدرسي أن يؤدي عدة وظائف، وهذه الوظائف تتغير حسب المادة العلمية وحسب مستعمليه (المعلم أو المتعلم)، فالكتاب بالنسبة إلى المعلم الوسيلة التي تساعده على نقل المعرفة إلى المتعلم وفق المنهاج المقرر للمادة العلمية وبالنسبة إلى المتعلم هو المرجع الأساس للمادة العلمية الذي يعود إليه متى شاء.

ويلخص البعض وظائف الكتاب المدرسي في أنه:

١ــ يمثل الأداة الأساسية في عملية التعليم والتعلم.

٢ــ يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية, وطرائق تدريسها.

٣ــ يقدم المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين.

٤ــ يتيح للمتعلم اكتساب خبرات كثيرة ومتنوعة وغير مباشرة ويسهم في تنمية السلوكات التي تسمح له أنْ يأخذ مكانه تدريجياً في محيطه الاجتماعي والثقافي.

٥ــ يحوي الوسائل والأشكال والصور التوضيحية ذات الفائدة في توضيح ما يقرأه المتعلمون وعليه فهو أيسر الوسائل استخداماً وأخفها حملاً إذا قيس بغيره من الوسائل كالأفلام برامج التلفاز أجهزة التعليم الحديثة..الخ .

٦ــ يَمَكِّنْ المعلمين من معرفة وسائل الإصلاح التربوي عند تغيير المناهج والإلمام بها, وتطوير طرائق تدريسها وتحسينها.

والممعن في الفوائد السابقة للكتاب يصل إلى نتيجة واحدة هي شدة الحاجة إلى الكتاب المدرسي لأنه لا يمكن أنْ يتصور المرء أن يحصل تدريس وتعليم فاعل دون استخدام الكتاب المدرسي. فهو الأداة الأساسية في تنفيذ المنهاج المقرر، إذ يقدم لجميع المتعلمين قدراً مشتركاً من الحقائق والمعلومات التي يجب أن يلم بها المتعلم، ويترك المجال

لهم بعد ذلك بالتوسع حسب فروقهم الفردية، ووفقاً لقدراتهم العقلية ويقدم كذلك الخبرات والمعلومات بطريقة تتناسب مع مستوى المتعلم فهو يبسط الخبرات للمتعلمين الصغار ويعرضها بأسلوب جذاب، ويساعدهم على فهم المادة الدراسية. ويعد الكتاب المدرسي المرجع الرئيس الذي يستقي منه المتعلمون معلوماتهم لأنه يصعب الحصول عليها عن طريق الخبرة المباشرة لافتقار معظم المدارس إلى المراجع الكافية كما يصعب على المعلم تعليم الصف إلا إذا وضع كتاباً مدرسياً في يد متعلميه، حيث يقدم الكتاب المعلومات والمعارف والأفكار في تنظيم منطقي، فهو يساعد المعلم في الانتقال من موضوع لآخر،ويطمئنه إلى صحة المعلومات والحقائق التي يحتويها الكتاب وسلامتها ودقتها باعتبار أن مؤلفيه في بعض الأحيان من أساتذة الجامعات أو من الموجهين ذوي الخبرة، الأمر الذي يدعو لتحديد خصائص ومواصفات الكتاب المدرسي الجيد، لمراعاة هذه الخصائص والمواصفات من قبل المؤلفين والقائمين على إعداد الكتاب المدرسي وأخذها بالاعتبار ليكون أداة تعليمية صالحة في يد المعلم والمتعلم على حد سواء.

وعلى الرغم من التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي والعلمي، وظهور الاتجاهات التربوية والانترنيت وغيرها، وتخوف البعض من أنَ دمج التكنولوجيا بالتعليم سيلغي دور الكتاب المدرسي، ويحط من مكانة الكلمة المكتوبة ويزيل الطابع الإنساني عن العملية التعليمية / التعلّمية إلا أن الكتاب المدرسي، ما زال يحتفظ بمكانة مركزية من حيث قدرته على توضيح دروس المعلم وإعطاء الفرصة للمتعلمين لمراجعة ما تعلموه لتثبيت المعلومات والأفكار كما أنه يوجه المتعلمين للقيام بأوجه النشاط التعليمي ويتيح لهم الفرص للتعلم الذاتي بما يناسب ظروف المتعلم وسرعته في التعلم.

ثالثاً ــ إعداد الكتاب المدرسي الجيد (التأليف الإخراج الطباعة):

يمر إعداد الكتاب المدرسي بثلاث عمليات هي:

١ ــ التأليف:

هناك عدة طرق لتأليف الكتاب المدرسي نذكر منها:

أ ـ طريقة التأليف بالتكليف:

حيث تقوم الجهة المسؤولة بتكليف شخص أو عدد من الأشخاص بتأليف كتاب معين في مدة زمنية محددة، مقابل مكافآت مالية مناسبة تتم عملية التأليف في ضوء المنهاج المقرر.

ولهذه الطريقة حسناتها ومحاذيرها، فمن حسناتها :

ـ أنها تترك الحرية للجهة ذات المسؤولية المباشرة باختيار الشخص المناسب للتأليف.

ـ أنها تختصر الزمن اللازم للتأليف بالتكليف المباشر ووفق المدة التي حددها العقد بين الجهة المسؤولة (الوزارة) والمؤلف.

أما محاذيرها:

عدم موضوعية الجهة المسؤولة أو عدم قدرتها على اختيار الشخص المناسب، خضوع عملية الاختيار لعوامل شخصية أو ضغوط .

أن يكون الدافع لتأليف الكتاب المدرسي نابعا من الرغبة في المكافأة المالية، وليس من الرغبة في المعرفة وخدمة الناشئين !!

ب ـ طريقة المسابقة:

هي طريقة شائعة حيث تقوم الجهة المعنية بعملية التأليف بالإعلان عن مسابقة لـ تأليف كتاب بأجر معين. ويوضع في الإعلان : المواد الدراسية التي ستؤلف فيها الكتب التعليمية والشروط والمواصفات والأجور. وتعدُ هذه الطريقة بأنها أكثر موضوعية وتخلو من المحاباة لأن المؤلفين غير معروفين.ولكنها لا تجذب المؤلفين المرموقين المشهود لهم بالجدارة.

جـ ـ طريقه اللجان.

وفيها تعمد الجهة المسؤولة إلى تشكيل عدد من لجان التأليف (لجنة للعلوم،لجنة للرياضيات ، وغيرها) تتقاسم العمل فيما بينها، كما تشكل لجنة للتقويم ولجان لإصدار الأحكام. وهذه الطريقة تحتاج إلى أوقات طويلة بقدر كبير لانجاز المستوى

المطلوب، حيث تكثر الحساسيات بين المؤلفين.ولكنها يمكن أن تتيح لكل مؤلف ضمن اللجنة الاستفادة من خبرات المؤلفين الآخرين.(مرعي وآخرون،١٩٩٣).

رابعاً ــ معايير الكتاب المدرسي الجيد:

حتى يتمكن المعلم والتلميذ من الحصول على كتاب مدرسي جيد لا بدَ من توافر مجموعة معايير تشمل عدداً من المجالات أهمها:

المؤلف :

ــ أنْ يتمتع المؤلف بحب العلم والرغبة بنشر المعرفة.

ــ أن يكون المؤلف متميزاً بقدراته العلمية والتربوية

ــ أن يكون لديه خبرة ميدانية في التدريس

ــ أنْ يكون لديه إلمام كافٍ بالعلوم النفسية والتربوية

ــ أنْ يكون متمكناً من اللغة العربية

مادة الكتاب ومحتواه :

ــ أن تكون له مقدمة هادفة توضح أهدافه وطريقة بنائه وأسلوب تنظيم محتواه بما يتلاءم ومفردات المنهاج الدراسي وأهدافه.

ــ أن يتلاءم مضمونه مع محتوى المنهاج.

ــ أنْ تتصف مادة الكتاب ومحتواه بالحداثة.

ــ أنْ يتصف محتوى الكتاب بالعمق والشمول.

ــ أنْ يراعي ما يتضمنه المحتوى من (معلومات وحقائق ومفاهيم) مستوى نضج المتعلمين.

ــ أنْ يرتبط المحتوى بخبرات المتعلمين وحياتهم.

ــ أنْ يعكس المحتوى القيم الأصلية للمجتمع العربي والمجتمعات الإنسانية.

ــ أنْ يوازن المحتوى بين الأصالة والمعاصرة.

ــ أنْ يشجع المحتوى على الانفتاح على الآخر والقبول بالتعدد والتنوع.

ـــ أنْ يتضمن المحتوى مواقف حياتية متنوعة من القضايا المعاصرة المناسبة لعمر التلميذ.

ـــ أنْ يكون أسلوبه في عرض المادة متدرجاً ومنطقياً ومتكاملاً.

ـــ أنْ يحتوي على الرسوم والأشكال التوضيحية المناسبة.

ـــ أنْ يربط بين الأمور النظرية والأمور التطبيقية.

اللغة :

ـــ أنْ توجه العناية للقاموس اللغوي للمتعلم تحاشياً لصعوبات الإدراك اللغوي.

ـــ **أنْ** يستخدم لغة تناسب مستوى نمو المتعلمين.

ـــ **أنْ** يستخدم تعابير سليمة.

ـــ أنْ تتوافر في تعابيره عناصر التشويق والترغيب.

ـــ أنْ يخلو من الأخطاء الإملائية والنحوية .

أساليب التعلم :

ـــ أنْ يستخدم الكتاب المدرسي، أساليب تعلم تنمي مهارات التفكير في مستوياته المختلفة لدى التلاميذ.

ـــ أنْ تراعي أساليب التعلم الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد،

ـــ أنْ تشجع أساليب التعلم على المشاركة الإيجابية في الأنْشطة الفصلية والتعلم بصورة عامة.

ـــ أنْ تعمد أساليب التعلم إلى استغلال مصادر المعرفة والتعلم المتوافرة في البيئة المحلية.

ـــ أنْ تربط بين المتعلم وقضايا المجتمع المحلي المحيط به.

ـــ أنْ تستخدم أساليب التقويم المناسبة التي يمكن للمتعلم أنْ يحكم من خلالها على درجة تمكنه من المادة التي درسها.

ـــ أنْ تشجع على التأمل وتقويم الذات.

التنظيم :

ـــ أنْ يتألف الكتاب من وحدات تتناول كل وحدة منها موضوعًا واحدًا أو مشكلة واحدة،

ـــ أنْ تتكامل هذه الوحدات في تقديم مادة الكتاب

ـــ أنْ تنطلق من المعرفة السابقة للتلاميذ

ـــ أنْ يتدرج محتواها من البسيط إلى المركب

ـــ أنْ تراعي احتياجات المتعلمين الفعلية والفروق الثقافية الناتجة من خلفياتهم وبيئاتهم المتعددة المختلفة.

ـــ أنْ يتناسب عدد النصوص في الكتاب المدرسي مع عدد الحصص في العام الدراسي.

ـــ أنْ يوجه المتعلم إلى مصادر المعرفة الأخرى المتوافرة.

الإخراج :

ـــ أنْ يكون شكل الكتاب جميلاً ومقبولاً من حيث الغلاف والحجم

ـــ أنْ يكون الغلاف مناسباً ومتيناً.

ـــ أنْ يكون الورق المستخدم نظيفاً وصالحاً لاستخدامات المتعلم.

ـــ أنْ تكون طباعة الكتاب المدرسي بخط واضح سهل القراءة.

ـــ أنْ تكون المسافات بين الكلمات وبين السطور مناسبة.

ـــ أنْ يحتوي على فهرس بالمحتويات ويشير إلى صفحاتها.

ـــ أنْ يتصف بالاتساق في استخدام علامات الترقيم.

ـــ أنْ يحتوي على الرسوم والأشكال التوضيحية المناسبة.

خامساً ـــ الكتاب المدرسي ودليل المعلم:

يلحق بالكتاب المدرسي "**دليل المعلم**" وهو المرشد والمساعد للمعلم ـــ الخبير والمستجد ـــ في تنفيذ أهداف الكتاب المدرسي وغاياته في عملية التعليم والتعلم حيث

يتصدى بالشرح والتفصيل لطريقة استخدام ذلك الكتاب وكيفية توظيفه توظيفا نافعا في عمليتي التعليم والتعلم. وتتمثل أهميته كما جاءت في كتابات كثير من التربويين في الآتي:

أ ــ يقدم عرضاً شاملاً لأهداف الكتاب.

ب ــ يبين العلاقة بين الأهداف والمحتوى.

ج ــ يبين العلاقة بين الأهداف وطرائق التدريس.

د ــ يبين علاقة الأهداف بالوسائل التعليمية والأنشطة.

هـ ــ يبين العلاقة بين الأهداف وعملية التقويم.

و ــ يقدم صورة شاملة ومتكاملة لأوجه التعلم التي يحتويها الكتاب المدرسي.

ويتضمن كتاب المعلم عادة الموضوعات التي سيتم تدريسها وصفحاتها في المنهج، الخطة الزمنية المقررة للخطة الدراسية السنوية، والأهداف المراد تحقيقها والمبادئ والأساليب التربوية النفسية للمتعلم التي ينبغي مراعاتها، والمعارف المنهجية التي سيحصل عليها المتعلمون، وأنشطة التعلم والتعليم وطرق تنفيذها تفصيلياً، كما يحتوي على مفاتيح إجابات الأسئلة والتمارين الموجودة في الكتاب وسائل التقويم المناسبة وطرق استخدامها.

سادساً ــ تجريب الكتاب المدرسي:

قبل أنْ يوضع الكتاب المدرسي الجديد موضع التنفيذ وقبل أنْ يطبع ويوزع على المدارس بصورة رسمية للتداول والاستعمال يجب أنْ يجرب في الميدان لمدة تزيد عن عام دراسي على الأقل. بحيث توزع نسخ هذا الكتاب الذي هو تحت التجريب على مجموعة من المدارس التجريبية، لاستخدامه من قبل المعلمين والمتعلمين، والمتابعة من قبل الموجهين التربويين لإبداء الملاحظات عليه، وكشف نقاط الضعف والقوة فيه إنْ وجدت من خلال التطبيق الميداني.

ولكي تكون الملاحظات والآراء حوله (سواء أكانت إيجابية أم سلبية) موضوعية وغير شخصية يستحسن تزويد هؤلاء بمعايير التقويم التي أتينا على ذكرها أعلاه كي يجري التقويم في ضوئها.

وبعد الانتهاء من عملية التجريب هذه، يتم حذف ما يمكن أو إدخاله من التعديلات والتقيحات كي يصبح ملائماً للصف الذي وضع من أجله, ثم يعاد طبعه في صورته النهائية ويوضع موضع التنفيذ النهائي.

سابعاً ــ التوظيف الفعّال للكتاب المدرسي:

ذكرنا سابقاً أنّ الكتاب المدرسي يُعدُّ عنصراً رئيساً في العملية التعليمية/التعلمية وهو يرافق المراحل الدراسية في كل مستوياتها، ويقدم خدمات متعددة سواء للمعلم والمتعلم إذا ما أحسن استخدامه، فهو الأداة الأولى التي تعبر عن المنهاج وتترجمه وتدفعه نحو تحقيق غاياته، فالعملية التعليمية/ التعلمية ترتكز على الكتاب والمعلم والمتعلم والطريقة المستخدمة في التعليم وإنّ أي خلل في هذه الأركان يعني الخلل في تحصيل المعرفة، فالكتاب المدرسي يحدد لدرجة كبيرة مادة التعليم في ضوء المنهاج المعتمد، والمعلم يستخدم ما في الكتاب من معارف ومهارات وخبرات وأنشطة وغيرها، والمتعلم يعود إليه لتعزيز تعلمه وتثبيت معلوماته، ولكي يحقق الكتاب المدرسي فوائده على نحو أفضل لابدَ أنْ يتهيأ له معلم بارع يحسن استخدامه استخداماً مجدياً، ذلك أنْ الكتاب الجيد بيد معلم فاشل لا يمكن أنْ يحقق ما فيه من نفع وعطاء، بينما الكتاب الرديء بيد معلم جيد وقدير يمكن أنْ يحقق الكثير.

ويمكن تلخيص أهم التوجهات التي تساعد في توظيف الكتاب المدرسي بما يأتي:

١. يتضمن الكتاب المدرسي تنظيما للمادة الدراسية، يستهدي به المعلم في إعداد درسه وتنظيمه دون أنْ يتقيد بذلك التنظيم حرفياً، فالمعلم الناجح ينظر إلى الكتاب المدرسي على أنّه وسيلة لا غاية، يستفيد هو وتلاميذه مما فيه من معلومات وخبرات، دون أنْ يمنع ذلك الرجوع إلى غيره من الكتب والمصادر والمراجع ذات العلاقة بالمادة. فله أنْ يستعين بوسائل أخرى تساعده على تقديم ألوان مختلفة من النشاط تمكن التلاميذ من المناقشة والفهم والاحتفاظ بالمادة التي يحويها الكتاب وغيره، فقد مضى الوقت الذي كان فيه الكتاب المدرسي هو الأساس الأول والوحيد في عملية التعليم.

٢. يلجأ المعلم إلى الكتاب المدرسي لجعل نشاطه الصفي أكثر فاعلية وحيوية، فهو أداة مهمة للتعلم ووسيلة للإبداع، فيعمل على تكييف مادة الكتاب ومحتوياته ـــ بما يتضمنه من أسئلة وموضوعات للنقاش والحوار والدراسة الذاتية والتطبيق العملي وإقامة المشروعات وحل المشكلات وغير ذلك من ألوان النشاط الذاتي والجماعي ـــ لتتلاءم مع مواقف تعليمية أو أساليب جديدة مبتكرة. الأمر الذي يساعد على خلق معلم جيد وتلميذ راغب في التعليم بدلاً من تلميذٍ لا رغبة له فيه.

٣. يحتاج المعلم والتلميذ للكتاب المدرسي في عمليات المراجعة والتطبيق والتلخيص. فمن خلاله يبرز المعلم النقاط الرئيسة في الدرس لكي يزيد الوضوح الفكري لدى تلاميذه، وبوساطته ينمي لديهم مهارات القراءة والبحث والاستقصاء والتعلم الذاتي والتفكير المستقل كما أنّه تحقيقاً لأهداف الدرس قد يكلفهم الرجوع إلى قراءات خارجية، مما تساعدهم على توسيع آفاقهم وتنمية تفكيرهم وتربية شخصيتهم، الأمر الذي يجعل من المكتبة المدرسية, ومكتبة الصف إلى جانب الكتاب المدرسي حاجة ضرورية لا غنى للمعلم والتلميذ عنها .

وباختصار شديد يمكن القول إنّ استخدام الكتاب المدرسي يكون فعّالاً عندما يحقق الأهداف التعليمية التالية:

- يثري تعلم المتعلم ويعززه.
- يوفر الدافعية للتعلم ويعززها.
- يساعد المتعلم على إدراك بنية المادة العلمية والمنطقية والمفاهيمية.
- ينمي قدرة المتعلم على التفكير بكل أنواعه ومستوياته.
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يساعد المتعلم على اكتساب العادات الدراسية السليمة.
- يلبي حاجات المتعلم التربوية والتعليمية الخاصة.

ولكي يحقق استخدام الكتاب هذه الأهداف لا بد من مراعاة جملة من الشروط في كلٍ من المجالات التالية:

أولاً ــ في مجال الأهداف:

أ ــ أنْ يعي المتعلم الغرض من استخدامه للكتاب

ب ــ أنْ يكون استخدام الكتاب في الصف وفي خارجه هادفاً، كأنْ يطلب المعلم من التلاميذ قراءة جهرية لضبط مخارج الحروف، أو القراءة الصامتة لهدف يوضحه المعلم مسبقا لتلامذته.

جـ ــ أنْ يحقق استخدام الكتاب في الصف وفي خارجه نتاجات التعلم في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية .

د ــ أنْ يتم ربط استخدام الكتاب بالأعمال الكتابية، وبالواجبات المنــزلية، وبالأنْشطة غير الصفية.

هـ ــ أنْ يرتبط استخدام الكتاب بالمكتبة المدرسية، وبجميع مصادر البيئة الثقافية الأخرى.

و ــ أنْ يعمل استخدام الكتاب المدرسي على تنمية عادة المطالعة الحرة عند المتعلمين.

ثانياً ــ في مجال مضمون الكتاب:

أ ــ أنْ يتم التعامل مع مادة الكتاب على اعتبار أنها تشكل الحد الأدنى من المعلومات.

ب ــ أنْ يجري التأكيد على البنية المفاهيمية لمادة الكتاب.

جـ ــ أنْ يتم استخدام الرسوم البيانية، والجداول، والأشكال والصور بوصفها مصادر للتعلم.

د ــ أنْ تربط طريقة استخدام الكتاب المدرسي، بالعمل الكتابي والتعيينات البيتية، والأنْشطة غير الصفية.

هـ ــ أنْ تتم مساعدة المتعلم على اكتساب مهارة وضع الأسئلة من الكتاب مباشرة في الصف وخارجه.

و ــ أنْ يتدرب المتعلمون على مهارة تشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف في الكتاب.

زـــ أنْ يتم تحديث مادة الكتاب لا سيما في مجال الإحصاءات والأرقام والاكتشافات والاختراعات.

ح ـــ أنْ يُعدُّ الكتاب مفتوح النهاية، الأمر الذي يسمح بإثرائه باستمرار.

ثالثا ـــ في مجال الأنشطة التعليمية التعلمية:

أ ـــ أنْ يتم استخدام الكتاب استخداما تعليميا في كل خطوة من خطوات الدرس.

ب ـــ أنْ توظف القراءة الصامتة الهادفة، توظيفا فعالا مرة على الأقل في الحصة الواحدة.

جـــ ـــ أنْ يستخدم المتعلمون الكتاب لوضع أسئلة مكتوبة يوجهونها إلى زملائهم.

د ـــ أنْ تُستخدمَ القراءة الجهرية من قبل المعلم والمتعلم استخداماً وظيفياً.

هـــ ـــ أنْ يتم تشجيع استخدام المتعلمين للكتاب المدرسي استخداما تعاونيا.

و ـــ أنْ يعمل استخدام الكتاب على تنمية مهارة القراءة السريعة مع الفهم.

رابعا ـــ في مجال التقويم والتغذية الراجعة

أ ـــ أنْ تتاح الفرصة للمتعلم للتقويم الذاتي.

ب ـــ أنْ تتضح إجراءات استخدام الكتاب وشروط هذا الاستخدام للمتعلمين.

جـــ ـــ أنْ يتم التوفيق بين طريقة استخدام الكتاب ونوع الاختبارات وأغراضها.

د ـــ أنْ تُستخدَم في عمليات التقويم أنواع عديدة من أدوات القياس.

ويمكن استخدام الكتاب المدرسي أثناء الحصة :

ـــ في مرحلة التهيئة حيث يقرأ المعلم أو المتعلمون نصّاً من الكتاب للدخول إلى الموضوع المطروح، وليشكل المعلم لدى طلبته خلفية معيّنة عن الموضوعات المطروحة، أو لعرض رسوم ما أو أشكال بيانية أو جداول تهيئة للدخول إلى موضوع الدرس .

ـــ في أثناء الدرس للتأكيد على فكرة معيّنة، أو تثبيتها أو البرهنة على صحة فكرة ما أو نظرية ما .

ـــ في نهاية الدرس حيث يقرأ المتعلمون نصّاً ما كخاتمة وخلاصة لجميع النقاط التي تم عرضها أثناء الحصة .

ويمكن استخدام الكتاب المدرسي خارج الدرس من قِبَل المعلم

* للتحضير ووضع الخطة الدرسية وإضافة ما يجب إضافته من حقائق ومفاهيم، واختيار الأمثلة المناسبة لتوضيح ما جاء في الكتاب من معلومات .

* للتقويم، حيث يقوم المعلم بوضع تمارين وأنشطة وتدريبات غير تلك الموجودة في الكتاب، هذا من جهة، ومن جهة ثانية يقوم المعلم بقراءة الكتاب قراءة نقدية فاحصة للوقوف على ما قد يوجد فيه من أغلاط علمية، أو معلومات قديمة تحتاج لتصويب .

أما الطلبة فيمكن أن يستخدموا الكتاب المدرسي خارج الصف إما قبل الدرس كشكل من أشكال التهيئة ولتكوين خلفية علمية عن الموضوعات التي ستُطرح في الصف، أو بعد الدرس كحل التمارين والتدريبات، أو للمراجعة والتركيز، فالكتاب المدرسي يرافق كلاً من المعلم والمتعلم قبل الدرس وأثناءه وبعده .

ثامناً ــ الكتاب المدرسي الورقي والكتاب الالكتروني:

من حق المرء أنْ يتساءل والعالم يعيش ثورة المعلومات والاتصال والدعوة لدمج التكنولوجيا بالتعليم، هل سيبقى الكتاب المدرسي الورقي هو الكتاب الوحيد المعول عليه في مدارسنا لنقل المعلومات والمعارف وتنمية المهارات وما إلى ذلك أو أنّه لا بد من البحث عن مصادر رديفة تسدّ النقص، وتغطي العيوب التي يقع بها الكتاب المدرسي الورقي؟ .

لقد ظهر الكتاب الالكتروني بدلاً من الكتاب الورقي نتيجة التقنيات الحديثة، ومن خلاله يستطيع القارئ أو الباحث قراءة المعلومات المخزنة في أوساط التخزين المختلفة الثابتة (مثل القرص الثابت) مباشرة على الشاشة الالكترونية أو استعراضها أو طباعتها، كذلك يمكنه استعراض المعلومات من خلال الشبكات الدولية (كالإنترنيت)، أو من خلال وسائط الاتصالات الحديثة، إضافة إلى إمكانية مراجعة البيانات للكتب الإلكترونية المخزنة على الأقراص الليزرية أو الضوئية، التي يمكن أنْ تضم موسوعات

علمية هائلة الحجم في وسط تخزين صغير الحجم. ويمكن تعريف الكتاب الالكتروني ببساطة بأنّه مصطلح يستخدم لوصف نص مشابه للكتاب الورقي ولكن في شكل رقمي، وذلك ليُعرض على شاشة الكمبيوتر.

وفي هذا السياق لا بدَ من مواجهة الواقع والتعامل مع معطيات العصر الجديد، وتكون البداية مع محو الأمية الحضارية للوصول إلى الكتاب الالكتروني، فأمية القرن الحالي هي أمية الجهل بالحاسوب وبشبكات الاتصالات الالكترونية، ولا بد من البحث عن وسائل جادة لمحو هذه الأمية المعلوماتية أو لتحديد حجمها وخطورتها على مجتمع المستقبل والأجيال القادمة.

وعلينا أنْ نعترف أيضاً أنْ الكتاب الالكتروني قادر على خلق جو عائلي بمفهوم جديد يفوق الارتباط بالكتاب المطبوع، ويتعداه إلى المتعاملين مع شبكات الاتصال الإلكتروني فيتعاون معهم وهم منتشرون في أنحاء العالم، ويخلق صداقات جديدة بكل يسر وسهولة.

وقد شرعت دور نشر الكتاب المدرسي الرئيسية في الولايات المتحدة الأمريكية من أمثال هاركورت Harcourt، وهوقتون ميفلين Houghton Mifflin، بيرسون Pearson، وهل Hill، وثيمسون Thomson، ومكملان Mcmillillan، و Prentice-Hall وغيرها إلى الاستفادة من الشبكة وتحويل الكتب المدرسية إلى أرقام وإيجاد مواقع إلكترونية للتعلم ودروس على الهواء ومساعدة المعلمين والمهتمين بالشؤون التربوية على وضع المناهج على خطوط الشبكة، ونتيجة لذلك بدأت دور النشر في ارتياد آفاق جديدة كانت حكرا على شركات الإنترنت. وقال (كينيث ستا فورد) في محاضرته التي ألقاها ضمن أنشطة المؤتمر الوطني السادس عشر للحاسب الآلي في جامعة الملك سعود " إنّ مجموع تكاليف التعليم الالكتروني خلال سنتين في الولايات المتحدة بلغ ٣ مليارات دولار " ووصف المناهج التي تقدم من خلال الكتب الورقية بأنّها مناهج تقليدية وتختلف عن المناهج التي تقدم خلال الشابكة (الإنترنت)، فهي توفر معلومات غزيرة ومشوقة في الوقت نفسه. وكان يتحدث عن تجربة جامعة دنفر الأمريكية بولاية

كولورادو وأشار أيضا إلى أنَ الاختبارات والامتحانات في الجامعة يتم إجراء بعضها عن طريق الشبكة، وكذلك يتم تسجيل الطلبة وتسجيل موادهم من خلالها.وفي المؤتمر ذاته استعرض محاضرون آخرون تجربة ولاية ميريلائد الأمريكية وإيجابياتها بعد تطبيق الحاسب الآلي في المدارس، وما توافر لدى الطلبة من تطوير لمهاراتهم وإعدادهم الذهني. كما تحدثوا أيضا عن الفوائد التي استفادت منها المدارس الابتدائية من تقنيات المعلومات، وعلى سبيل المثال :الموسوعات العلمية التي تمكن الطلبة من الحصول على المعلومات بالصوت والصورة بشكل مباشر. وتحدثوا عن أهمية البرامج التي توفر الترفيه للطلبة إلى جانب المعلومات المفيدة لهم. وذكر هؤلاء أنَ تأليف المناهج المدرسية يحتاج إلى تكامل جهود المتخصصين التربويين والمعلمين في الميدان بالإضافة إلى تعاون المتخصصين في استخدام مواد وأدوات الوسائط المتعددة ضمن تكنولوجيا التعليم بشكل يواكب التطور العالمي في هذا المجال.

إنَ الكتاب الالكتروني موجود في بعض البلاد العربية ولكن بصورة جزئية محدودة تماماً، ولعلها تجريبية، فالمشرع الالكتروني كله لما يدخل بعد من أوسع الأبواب إلى التعليم والجامعات ومنه إلى عصب الحياة، ذلك أنَ هذا أمر يحتاج بالطبع إلى تدفق أموال تستورد الحاسوبات بأنظمتها، وتهيئ الأطر اللازمة لتستخدمها، وتخصص الأمكنة المناسبة للتدريب على برامجها والاستفادة منها، وهذه العجلة تدور ببطء، ولعل سورية في توثبها الحضاري الآن تعمل جاهدة لتعميم مراكز المعلوماتية وإدخالها في التعليم، وترغيب الناشئة بها وجذبهم إلى مراكزها، وتتولى الجمعية السورية للمعلوماتية نشر المعلوماتية في أنحاء سورية(ريفها ومدنها) والتدريب على برامج الحاسوب مجاناً في خلال دورات مستمرة على مدار العام، كما تقوم وزارة التربية بتطوير مناهجها وإدخال المعلوماتية في برامجها التعليمية من خلال توزيع الحاسوبات على مدارسها وتجهيز موادها الدراسية على أقراص حاسوبية، بالإضافة إلى إقامة دورات تدريبية للتعامل مع البرامج الحاسوبية.http//:www.nesasy.org

مفهوم الكتاب الالكتروني :

تجدر الإشارة إلى أنّ مصطلح الكتاب الالكتروني ليس بمصطلح جديد فهو موجود منذ التسعينات، وقد اختلف الناس حول تعريفه باختلاف المحور الذي يتم التعريف من خلاله , فالبعض يعرّفه من حيث التصميم والآخر من حيث الإنتاج والبعض الآخر من حيث الاستخدام وفيما يلي سوف نستعرض بعض التعريفات للكتاب الالكتروني:

جاء في تعريف الموسوعة العالمية لعلم المكتبات والمعلومات :

(international encyclopedia of information an library science)

بانّ الكتاب الإلكتروني هو مصطلح يستخدم للدلالة على نص أشبه ما يكون بالكتاب التقليدي غير أنه عبارة عن فورمات رقمي يتم عرضه و قراءته باستخدام الشاشات الكمبيوترية .حيث عملية نشر الكتاب في الفورمات الرقمي لا تخضع للخطوات التقليدية لإنتاج الكتاب المطبوع حيث تستطيع الأقراص الليزرية أن تحمل كماً هائلاً من الكتب في شكلها النصي، فضلا عن الصور والرسوم المتحركة والصوت (feather , john ,sturges,paul, ١٩٩٧,p.١٣٠) (رامي محمد عبود ٢٠٠٨).

بينما عرَّف بيترشون بالمر (balmier , pittershawn ٢٠٠١) الكتب الالكترونية بأنها تلك الكتب التي يمكن إنتاجها و إتاحتها على الخط المباشر, أو على قرص مرن أو على قرص ليزر .

وعرَف كل من فانْدر فيير(veer , e . a . Vander, ٢٠٠٢)، وستيف جرانت (grant ,Steve , ٢٠٠٢) الكتب الإلكترونية بأنها هي التي يقوم المستخدم بتحميلها عبر الويب، ثم يقوم بقراءتها باستخدام أحد الأجهزة الإلكترونية حيث تظهر الكتب التي يتم نشرها عبر الويب في العديد من البنيات الرقمية، فمنها ما هو عبارة عن صفحات بسيطة Plain pages في الفور مات ASCII، وبعضها يجمع نفس ملامح الكتاب الورقي كاشتماله على قائمة المحتويات والكشافات، وأرقام الصفحات،

والبعض الآخر يتم اتاحته في البنية (إتش تي إم إل HTML) حيث يتم استخدام الوصلات المهيبرة، وحزم البيانات، وأيضا تسهيلات البحث المختلفة.

وذكرت أنا تيرى (terry ,Ana arras,٢٠٠٣) أنّ الكتاب الالكتروني ليس فقط مجرد مجموعة من صفحات الويب ,فالكتاب الالكتروني ببساطة هو كل ما يشتمل على المحتوى الالكتروني للكتب التقليدية والمواد المرجعية وكذلك الدوريات.

بينما جاء تعريف ديفيد دورمانْ (David Dorman) أنّ الكتاب الالكتروني يمثل المفهوم المألوف للكتاب التقليدي , حيث تشبه تماما مثيلاتها من الكتب المطبوعة, ولكن مع بعض المميزات التي تزوده بها البيئة الإلكترونية وما نطلق عليه كتب إلكترونيه هي في الحقيقة إصدارات أخرى من الكتب المطبوعة. , .m, landoni) (publisher offers electronic versions of textbooks,٢٠٠٢), (gibb,f.,٢٠٠٠

أما على المستوى العربي فقد رأى شاهين أنّ الكتاب الالكتروني هو نقل إلكتروني حرفي من الكتاب التقليدي المطبوع مع إضافة بعض السمات و الإمكانيات التي لم تكن متاحة في الشكل التقليدي المطبوع (شريف شاهين, ٢٠٠٠).

أما أحمد عبد الوهاب فيرى فيه بأنّه "كتاب محمل بلغة العصر , فالكتاب الالكتروني كأي كتاب ولكن ليس مطبوعاً على ورق، ويتم فتحه بطريقة خاصة فتظهر على الشاشة محتويات كل جزء من الكتاب على جانب الشاشة، وما على القارئ إلا أنْ يطلب ما يريد أنْ يراه من موضوعات مهما بلغ حجم الكتاب " (عبد الجواد , ٢٠٠١).

من التعريفات السابقة يمكن القول بإنَ الكتاب الإلكتروني هو مصطلح يستخدم لوصف نص مناظر أو مشابه للكتاب الورقي لكنه في شكل رقمي Digital ليعرض على شاشة الكمبيوتر، ويمكن للأقراص المدمجة Rom CD اختزان كميات هائلة من البيانات في شكل نصي، أي في شكل صورة رقمية ورسوم متحركة، وتتابعات مرئية، وكلمات منطوقة، وموسيقى وغيرها من الأصوات لتكميل هذا النص .

وهناك من عرف الكتاب الالكتروني على أنه برنامج حيث قال إنه عبارة عن سلسلة من التعليمات الخاصة التي تعطي للحاسب ليؤدي سلسلة من الخطوات المنطقية المتتابعة التي ينتج عن أدائها نتيجة ما .

تاسعاً ـ معايير إنتاج الكتاب الإلكتروني:

إنّ إنتاج كتاب إلكتروني جيد يتطلب جملة من المعايير التربوية والفنية في مجالات متعددة

وسوف يقتصر الحديث هنا فقط على **المعايير التربوية لإنتاج الكتاب الالكتروني**، ونترك المعايير الفنية كتصميم الشاشات والصوت واللغة المنطوقة والألوان والموسيقى وغيرها لذوي الاختصاص:

- تنظيم المادة التعليمية في صورة وحدات صغيرة متتابعة
- صياغة أهداف الكتاب الالكتروني بطريقة واضحة.
- توجيه الطالب نحو تحقيق الأهداف بدقة باستخدام الإرشادات والتعليمات.
- مناسبة محتوى الكتاب الالكتروني لمستوى المتعلمين.
- التكامل بين المعرفة الحالية والسابقة داخل الكتاب الالكتروني.
- تحديد مستوى أو معيار التمكن الذي يجب أنْ يصل إليه المتعلم
- إعداد أدوات ووسائل التقدير القبلي لتحديد نقطة البداية التي يبدأ منها كل طالب
- حرية تقدم المتعلم في دراسته وفقا لقدراته
- سير المتعلم في تعلمه وفقا لخطوات منطقيه متتابعة .
- توفير عدد كافٍ من الأنشطة والبدائل التعليمية.
- تزويد الطالب بمواد تعلم بديلة
- التنوع في طرائق عرض المعلومات.

- تعدد استراتيجيات التعلم وتشعب المسارات التعليمية داخل الكتاب الالكتروني
- إعداد أدوات التقويم التكويني أثناء دراسة وحدات الكتاب واختبار ختامي للتأكد من تحقيق الطالب للأهداف العامة للكتاب.
- توفير تغذية راجعة بعد استجابة الطالب.
- توفير خطة علاجية للطالب الذي أخفق في دراسة جزء من أجزاء الكتاب.

تقديم خطة إثرائية للمعلومات للطالب الذي حقق أهداف وحدات المحتوى بمهارة.

- إعداد مرشد أو دليل لدراسة المقرر أو المادة الدراسية ليوضح مكونات الكتاب وكيفية السير في عملية التعلم. (صالح،١٩٩٩).

عاشراً ــ مزايا استخدام الكتاب الالكتروني وعيوبه:

الكتاب الإلكتروني هو نسخه أو طبعة الكترونية من الكتاب العادي ويمكن قراءته بوساطة كمبيوتر شخصي أو بوساطة قارئ كتب الكترونية وهذا القارئ قد يكون برنامج كمبيوتر أو جهازاً بحجم الكتاب يستطيع المستخدم الحصول على الكتاب الالكتروني بوضعه على قرص مرن أو قرص ليزر، ولكن الطريقة الأشهر هو بالتحميل عن طريق الإنترنت من مواقع على الشبكة ويتمتع الكتاب الالكتروني بمزايا عديدة نأتي على أهمها:

* يتيح الكتاب الالكتروني التفاعل المباشر بين النص والمتعلم.

* تقوم القراءة في الكتاب الالكتروني على روابط إلكترونية تشعّبيّة (Hypertext). فهو شبكة متعددة الأبعاد والحقول يمكن لكل نقطة فيها أنْ تلتقي وتتقاطع مع أي نقطة أخرى.

* يمكن الحصول عليه بسهولة عبر الوسائط الالكترونية.

* يعزز الكتاب الالكتروني الحواس كلها سواء البصرية أو السمعية، وهو بذلك يتيح المعلومات السمعية لفاقدي البصر بتحويل النص إلى صوت.

* يسهل حمله والتنقل به لأنّه خفيف ومضغوط.
* يزيد من القدرة على التحكم في شكل العرض.
* يتمتع بخصائص رقمية لتدوين الملاحظات والبحث والتحول إلى نص مقروء.
* يتميز الكتاب الالكتروني بأنّه أقل تكلفة على القارئ من الكتاب الورقي.
* يحافظ على البيئة من خلال الحد من التلوث الناتج عن نفايات تصنيع الورق.
* يقلل الوقت والجهد المستخدم في عملية التزويد لسرعة البحث عن المعلومات.
* يضمن عدم نفاد نسخ الكتاب من سوق النشر لأنّها متاحة دائما على الإنترنت ويستطيع الفرد الحصول عليها في أي وقت.
* يمكن قراءته في إضاءة جزئية أو في الأماكن المظلمة بوساطة الحاسوب.
* يتخطى الحواجز والموانع والحدود والتعقيدات التي يصادفها الكتاب الورقي.
* يوفر الحيز المكاني وتكلفة الطباعة والتوزيع.

عيوب الكتاب الالكتروني:

وكما توجد إيجابيات للكتاب الإلكتروني فكذلك له بعض العيوب نأتي على أهمها:

* ضوء الشاشة المزعج والمجهد للعين.
* عدم توفر أجهزة القراءة على نطاق واسع.
* التغيرات التكنولوجية المتلاحقة التي تجعل من الجهاز الحديث بائداً بعد شهور قليلة.
* إمكانية انتهاك حقوق الملكية الفكرية.(عبود،٢٠٠٨).

حادي عشر ــ الأدوار الجديدة لكل من المعلم والمتعلم من خلال التعلم الالكتروني:

أ ــ الأدوار الجديدة للمعلم:

١ــ يتحول المعلم من الحكيم والمحاضر الذي يزود الطلاب بالإجابات إلى الخبير بإثارة الجدال ليرشد ويمد بالمصادر التعليمية.

٢ــ يصبح المعلمون مصممين للخبرات التعليمية مع إمداد الطلاب بالدفعة الأولى للعمل, وزيادة تشجيعهم على التوجيه الذاتي, والنظر إلى الموضوعات برؤى متعددة

مع التأكيدِ علي النقاط البارزة فضلاً عن التنافس بين المعلمين مقدمي المحتوى للوصول إلى الجودة.

٣ــ يعد المعلم مركز القوة لبنية التغيرات فهو يتحول من العضو المنـــزوي في مراقبته الكلية لبيئة التعلم إلى عضو في فريق التعلم مشاركاً في البيئة التعليمية كرفيق للطلاب المتعلمين.

ب ــ الأدوار الجديدة للمتعلم:

١ــ يتحول المتعلم من حافظٍ للحقائق عن ظهر قلب والتعامل مع أدنى مستوى للمعرفة إلى واضع الحلول للمشكلات المعقدة التي تبني معارف.

٢ــ ينقح المتعلمون أسئلتهم ويبحثون عن إجابات بأنفسهم ,ورؤية الموضوعات بمنظورات متعددة وفقا لعملهم في مجموعات ,وأداء الواجبات التعاونية مع ملاحظة أن تفاعل المجموعة يؤدي إلى ازدياد خبرات التعلم.

٣ــ التشديد على تلقائية المتعلمين، وحثهم على الاستقلال بذاتهم مع حثهم على إدارة وقتهم وعمليات تعلمهم، والاستفادة من مصادر التعلم.

ثاني عشرــ تقويم الكتاب المدرسي:

سواءً أكان الكتاب المدرسي ورقياً أو إلكترونياً فهو المادة العلمية التي تجسد بنود محتوى المنهاج إلى واقع يمكن للمتعلم أنْ يتعامل معه لتحقيق الأهداف المرغوبة. وهو بالإضافةإلى احتوائه على المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، التي تشكل المادة العلمية، يحتوي أيضاً على الأنشطة التعليمية وعمليات التقويم التي تساعد المعلم والمتعلم على حسن فهم ما يقدمه الكتاب المدرسي لعمليتي التعليم والتعلم.

ويُعدُّ تقويم الكتاب المدرسي عملية ضرورية، فهو وسيلة لمعرفة مدى جودة الكتاب وصلاحيته وملاءمته للتطورات العلمية المتسارعة، حيث إن العصر الذي نعيش فيه يتطلب إعادة النظر والتعديل في عناصر العملية التعليمية/ التعلمية كافة، لا سيما المناهج والكتب الدراسية على وجه الخصوص ويحتاج تقويم الكتاب المدرسي إلى جملة

من المعايير، تتم في ضوئها عملية التقويم من خلال بطاقة تحليل للعناصر الرئيسة للكتاب وسبق وعرضنا نموذجاً لتلك المعايير في فصل تقويم المنهاج .

وأخيراً يمكننا القول إنّه سواء أكان الكتاب ورقياً أم إلكترونياً، فهو في التحليل النهائي خادم للمعلم والمتعلم وليس سيداً لهما، وهو وسيلة للتعليم والتعلم وليس غرضاً في حد ذاته، والمهم في الأمر أنْ يتركز جهدنا على الحفاظ على علاقتنا بالقراءة أياً كان نوع الكتاب... فالكتب وسائط متوافقة للمعرفة سواء كانت ورقية أو الكترونية. وما يطمئننا على المستقبل أنّ أطفالنا أسرع استجابة للتقنيات الحديثة وأكثر حباً للقراءة والإطلاع .

الباب الثاني : أسس بناء المنهاج

الفصل السادس : الأساس الاجتماعي والثقافي .

الفصل السابع : الأساس الفلسفي .

الفصل الثامن : الأساس النفسي والتربوي .

الفصل التاسع : الأساس العلمي والتكنولوجي

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السادس

الأساس الاجتماعي والثقافي لبناء المناهج.

- مقدمة.
- مفهوم الثقافة.
- علاقة المنهاج بالثقافة.
- التغيير الثقافي.
- المنهاج والتغيير الثقافي.
- المنهاج والمشكلات الاجتماعية.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة:

التربية عملية اجتماعية سيكولوجية، إنها بشكل أو بآخر انعكاس لقيم المجتمع وعاداته وتقاليده وثقافته السائدة، كما أنها (أي التربية) وسيلة المجتمع لصنع المستقبل، وإعداد أفراد المجتمع وتكوين الشخصية السوية لأبنائه.

ويدل السياق التاريخي للتربية عبر العصور المختلفة، وفي البيئات المتنوعة إلى أن التربية بأساليبها وعملياتها المتعددة ما هي إلا نتاج لظروف المجتمع ومشكلاته وطموحاته، تعكس في فلسفتها وأهدافها وبرامجها بدرجات متفاوتة الخبرات والظروف وألوان الثقافة والآمال والطموحات بل وحتى المخاوف التي تعيش فيها مجموعة من الناس.

ومن هنا تبرز أهمية التربية في تعرف المعايير الاجتماعية والأطر المرجعية التي تتضمن معاني الأشياء وتفسيراتها، مما يساعد في فهم اتجاهات الأفراد وأنماطهم السلوكية على أساس سليم من ثقافة المجتمع ومعتقداته. ويتضمن مفهوم الأساس الاجتماعي للمنهاج القوى الاجتماعية التي تؤثر في إعداد المنهاج وتصميمه وتطويره متمثلة في الأسرة والمدرسة والمجتمع وما فيه من عادات وتقاليد وقيم ومبادئ وحاجات ومشكلات اجتماعية (سلامة، ٢٠٠٢، ص ٤٤).

وانطلاقاً مما سبق كان لزاماً على واضعي المناهج المدرسية الإجابة عن السؤال التالي : هل تعد التربية الفرد لشخصه أي تعنى بتطوير شخصيته وقدراته وإمكاناته بغض النظر عن المجتمع (حاجاته، متطلباته، نظامه السياسي والاقتصادي وأهدافه). أم أن على التربية أن تعد الفرد الذي سيكون قادراً على تحقيق أهداف المجتمع، وقبول نظامه السياسي والاقتصادي وأن يلبي بشكل فعال احتياجاته؟

يبدو للوهلة الأولى أن هذا السؤال يتألف من قسمين متناقضين، ولكن من الممكن تحقيق التوازن بين هذين المحورين الأساسيين (الفرد، المجتمع) .

يجب ألا نجرد الفرد من حقه في الحياة ضمن مجتمع يحمل ثقافته، وقيمه ويتأثر به. ولكن يجب أيضاً ألا تطغى حقوق الجماعة على حقوق الفرد. إنَّ اتخاذ القرار في هذا

المجال يتم على أعلى المستويات السياسية، والأمر يختلف من مجتمع لآخر وفق السياسة العامة للبلد، وظروفه الاقتصادية والتاريخية.

وهناك الكثير من الدول التي تحاول أن تحقق التوازن بينهما، فالحياة هي تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية والطبيعية.

وبغض النظر عن سياسة البلد وظروفه يبقى أحد أهم أهداف التربية، هو إعداد الإنسان القادر على التكيف مع مجتمعه وعلى تلبية حاجات هذا المجتمع والإسهام في إيجاد أفضل الحلول لمشكلاته، ويبقى المجتمع واحداً من أهم العوامل التي تؤثر في عملية بناء المناهج، وتتمثل الأسس الاجتماعية للمنهاج بـــ :

ـــ الإرث الثقافي للمجتمع وما فيه من قيم ومعايير.

ـــ أهداف المجتمع التي يريد أن يحققها.

ـــ حاجات المجتمع ومشكلاته التي يبحث لها عن حلول.

وسنتناول بالبحث كلاً منها بالتفصيل:

مفهوم الثقافة:

من الصعب تحديد مفهوم الثقافة لأسباب عديدة، فقد اختلف المفكرون في تعريفهم للثقافة، فهناك من يطلقها على الجانب الفكري من حياة الجماعة، وهناك من يعني بها التعليم، فيصف الشخص المتعلم بأنه مثقف، وهناك من يطلقها على الجانب المادي وهذه التعريفات للثقافة هي تعريفات ناقصة، تقصر مفهوم الثقافة على ناحية واحدة مهملة الجوانب الأخرى.

إن للثقافة مفهوماً شاملاً، يشمل جميع أساليب الحياة بمظاهرها الاجتماعية سواء في المجال الفكري أو المادي، فهي تشمل طرائق التفكير كما تشمل طرائق الإنتاج. فالثقافة هي طريقة للحياة الاجتماعية بجوانبها الفكرية والمادية كافة ويقصد بها الأفكار والقيم والمعتقدات والتقاليد والعادات والأخلاق والنظم والمهارات وطرائق التفكير وأساليب الحياة والعرف والفن والأدب ووسائل الاتصال، إنه كل ما توارثه الإنسان وأضافه إلى تراثه (هندي. ١٩٨٩، ص ١٠٩) .

ويمكن تعريف الثقافة بأنها " كل ما ورثناه عن الأجيال السابقة من خبرة، تتمثل في علوم وفنون وعادات وتقاليد وأدوات وأساليب...نعيش في ظلها ونتأثر بها وترسم الإطار الاجتماعي لحياتنا " .

فالثقافة تشمل طرائق الإنتاج التي تتأثر بالظروف الطبيعية لكل مجتمع، كما تشمل الأساليب العلمية وغير العلمية وأنواع المعرفة، والعادات والتقاليد ووسائل التبادل الفكري من لغة ورموز وأصوات وأدوات مختلفة، ونظم عائلية واقتصادية وسياسية وقضائية، هذا بالإضافة إلى المعاني المختلفة للحقوق والواجبات والمسؤوليات والأخلاق.

ولعل أشمل تعريف للثقافة هو التعريف الذي نشرته منظمة اليونسكو في كتاب (الأنماط الثقافية والتغير التكنولوجي) بإشراف(مارغريت ميد) عام ١٩٥٣، الذي جاء فيه بأن "الثقافة هي ذلك الجزء المنظم المتكامل، الذي تستخدمه جماعة من الناس وتنقله إلى أبنائها، (من خلال المشاركة بالأعراف والتقاليد)والذين سيصبحون أعضاء في مجتمعهم. وهي لا تشتمل الثقافة والعلوم والأديان والفلسفات فقط بل الجهاز التكنولوجي، والطرائق السياسية وحتى العادات اليومية " (جورج خوري عن اليونسكو ١٩٨٨ ص ١٦).

فالثقافة هي طريقة حياة المجتمع، أما المنهاج فهو الأداة التي تترجم واقع المجتمع وثقافته للحفاظ على تراثه من خلال تربية أبنائه بطريقة تساعد على تحقيق طموحاته وأهدافه بما يضمن بقاءه واستمراره، بل وحتى تميزه عن المجتمعات الأخرى.

وهذا التعريف الشامل والواسع للثقافة أدى إلى تغيير في مفهوم المنهاج، فبعد أن كان هدف المناهج تزويد المتعلمين بأكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف، تطورت أهدافه لتتناول جميع أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع.

وتتألف الثقافة من ثلاثة عناصر هي:

١ ــ **العموميات** : وهي العناصر الثقافية المشتركة بين جميع أفراد المجتمع بصفة عامة، بغض النظر عن مهنتهم أو دينهم او طبقتهم الاجتماعية، كأنواع المأكولات، والملابس واللغة، وأساليب الاحتفال بالأعياد والمناسبات، والآداب العامة وهذه العموميات تميز

أفراد المجتمع عن المجتمعات الأخرى، وتساعد في تنمية روح الجماعة اللازمة لتماسك المجتمع ووحدته وتحقيق أهدافه.كما أنها توحد النمط الثقافي في المجتمع وتعمل على تقريب طرائق تفكير أفراد المجتمع واتجاهاتهم وهذا الأمر ضروري لبقاء المجتمع واستمراره.

٢ ــ **الخصوصيات** : وتمثل العناصر الثقافيّة الخاصة بفئة معينة من أبناء المجتمع الكبير، وتشمل طرائق التفكير والعمل الخاصة بالجماعات المهنية أو الطبقية، وتعتمد على اكتساب مهارات يدوية أو معرفية خاصة، ويمكن تقسيمها إلى:

خصوصيات مهنية: وتتمثل في المهارات وألوان المعرفة الفنية والخبرات والأشياء التقنية التي تتطلبها المهن المختلفة (طب، تدريس، زراعة، هندسة.....الخ)، ولكل مهنة من المهن خصوصيات معينة، تختلف بها عن أنواع المهن الأخرى، وكلما كثرت التخصصات الفنية في المجتمع، كثرت الخصوصيات المهنية.

خصوصيات طبقية: عناصر ثقافية تنفرد بها جماعات من الأفراد، يشغلون مراكز أو أوضاعاً اجتماعية معينة.

٣ ــ **المتغيرات** : عناصر ثقافية لا تنتمي إلى العموميات، ولا إلى الخصوصيات، وهي عبارة عن عناصر ثقافية جديدة، تدخل إلى ثقافة المجتمع نتيجة التطور العلمي والمعرفي، أو نتيجة الاحتكاك بالثقافات الأخرى . وتزداد المتغيرات في المجتمعات المتقدمة والمتغيرة نظراً إلى تطور المجتمع العلمي والتكنولوجي، وتكوّن المتغيرات العنصر النامي من الثقافة، فالمجتمع الذي تقل فيه المتغيرات، أو تنعدم يجمد على حاله، كما أن كثرة المتغيرات في المجتمع دليل اندفاعه نحو النهضة والتطور، والمتغيرات إذا استحسنت من قبل أفراد المجتمع عامة، أصبحت من العموميات، وإذا تبنتها فئة معينة من أفراد المجتمع أصبحت من الخصوصيات. أما إذا رفضها المجتمع بشكل عام فإنها تختفي من حياته.

علاقة المنهاج بالثقافة:

يرتبط المنهاج بالمجتمع ومشكلاته وحاجاته بعلاقات عضوية متينة فعلى المجتمع أن يعلم أفراده العادات والمبادئ التي يؤمن بها، والأهداف التي يرجو تحقيقها ليصبحوا فيما

بعد أعضاء في هذا المجتمع، يسهمون في تحقيق الانسجام بين أفراده، وفي تقدمه وتطوره وفي الوقت نفسه في تحقيق أهدافه .

ففي المجتمعات البدائية، كان الأفراد يلمون بالمهارات والعادات والتقاليد من خلال الاحتكاك بالكبار وتقليدهم، وكانوا يتعلمون تقاليد المجتمع من خلال المهرجانات والطقوس الدينية المختلفة وسماع الروايات.....كما كانوا يتعلمون المهن من خلال تقليد الكبار والمشاركة في نشاطاتهم.

أما في المجتمعات المتطورة، ونتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي، وتعدد جوانب المعرفة، وتعقد المهارات، أصبحت الأسرة عاجزة عن تربية أبنائها، ووُجِدَت المؤسسة الاجتماعية التي سميت (المدرسة) لتقوم بهذه المهمة، فتأخذ المدرسة الخبرات والمهارات والعادات، وتبسطها وتعيد ترتيبها ليسهل فهمها من قبل المتعلمين، وهذه الخبرات والمهارات والعادات هو ما يدعى بالمنهاج. والمنهاج يعكس ثقافة المجتمع بشكل واضح وجلي.

فالمنهاج كما درسنا سابقاً يتألف من أربعة عناصر أساسية هي (الأهداف التي تمثل غايات المجتمع وأغراضه)، والمحتوى الذي يشمل مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات التي تحقق الأهداف، والفعاليات والأنشطة، ثم التقويم .

وهذه العناصر الأربعة محتواة في ثقافة المجتمع، فالأهداف تشتق من عموميات الثقافة، وهي توضح بشكل عام وجهة نظر المجتمع وآماله، والمحتوى يشمل المهارات والخبرات والمعلومات الأكثر استعمالاً في المجتمع، ويشتق من عموميات الثقافة ومن خصوصياتها أيضاً. أما الطرائق التي يمارسها المعلم كي يضبط تلامذته في المدرسة، فهي تعكس الطريقة السائدة في الضبط الاجتماعي التي يمارسها المجتمع في ضبط أموره.

وإذا نظرنا إلى مناهج المدرسة الابتدائية، والتي تشكل المرحلة الأهم والأكثر شمولاً، والتي يدخلها جميع أبناء المجتمع نرى أن مناهجها تركز على العموميات، مما يمكن من تقوية الروابط الاجتماعية بين المتعلمين، ويحقق الانسجام بين أفراد المجتمع، بذلك تحقق مناهج المدرسة الابتدائية اكتساب قدر مشترك من الثقافة مما يحفظ المجتمع

باعتباره وحدة متكاملة.

أما المدرسة الثانوية، فلا بد أن تحتوي على نوعين من المناهج، المنهاج العام، والمنهاج الخاص.المنهاج العام يضم القواعد والمعارف العامة في المجتمع، فهو يستمر في تزويد المتعلم بالعموميات كي تتحقق الأهداف المنشودة في تقوية الروابط الاجتماعية وتحقيق وحدة المجتمع.

أما المنهاج الخاص، فهو يركز على العناصر الخصوصية السائدة في المجتمع، ووظيفته تدريب المتعلمين على المهن والتخصصات المختلفة، والمنهاج الخاص يتبع رغبات المتعلمين وميولهم، وهو يشبع الحاجات الخاصة لكل منهم.

التغيير الثقافي:

تُعد الثقافة من أكثر الأمور تغيّراً وتطوّراً في حياة الشعوب فهي دائمة التغيير نتيجة للتطورات العلمية والاجتماعية والتكنولوجية التي تشهدها المجتمعات البشرية، وهذا التغيير إما أن يكون تغييراً جذرياً أو تغييراً طفيفاً، وقد يكون هذا التغيير سريعاً ودائماً أو بطيئاً، وكثرة المتغيرات في ثقافة مجتمع ما هي المسؤولة عن التغيير الثقافي، وكلما كثرت هذه العناصر في ثقافة ما، كان التغيير في هذه الثقافة أكثر وأسرع، وعندما تقل هذه العناصر تكتسب الثقافة ثباتاً كبيراً.

وقد تؤدي المتغيرات الثقافية الدخيلة على ثقافة مجتمع ما دوراً كبيراً في تمزيق الثقافة، فمثلاً إذا كانت المتغيرات على صورة أشكال جديدة للباس والطعام والزخرفة فإن تأثيرها يكون قليلاً، أما إذا كانت تتعلق بأنماط كسب العيش، أو طرق عمل جديدة، أو طرائق تفكير وطرائق إنتاج، فإن تأثيرها سيكون كبيراً وفعالاً.

وللتغيير الثقافي أسباب عدة:منها ما يطرأ على البيئة من تغيرات سواء أكانت طبيعية كالتغيرات المناخية (زلازل، براكين، انحسار المياه، اكتشاف حقول النفط، اكتشاف طبقات معادن) أو صناعية أدخلها الإنسان بعلمه وجهوده (إقامة خزانات المياه والسدود، بناء المدن، ...) وغير ذلك من التغيرات سواء أكانت مادية كما ذكرنا أو معنوية كظهور فلسفات جديدة أو إضافات علمية وتكنولوجية وفنية وأدبية.

ولعل العامل الأهم في التغيير الثقافي هو الإنسان، فالإنسان كائن مُبتكِر ليس لقدراته على الابتكار حدود.فلا يوجد أي عنصر للثقافة البشرية إلا وطاله التغيير نتيجة ابتكارات الإنسان، فقد شملت هذه الابتكارات العلوم والفنون والآداب والاقتصاد والصحة والعلاج والأدوات والعادات والتقاليد وأساليب التعامل مع الآخرين وسواها.

وتتغير الثقافة نتيجة عامل أو أكثر من العوامل التالية:

أ ــ تطور العلم والتكنولوجيا وتطور وسائل الاتصال:

إن التطور العلمي والاختراعات وتطبيقها على نطاق واسع في الحياة، بالإضافة إلى استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، وانتشار مفهوم التجريب وغزو الفضاء وتطور وسائل الاتصال، كل هذا كان له نتائجه المباشرة على ثقافة المجتمع الإنساني مثل " اكتشاف البنسلين، الكهرباء، تطور وسائل المواصلات، والاتصالات، الحاسب والانترنت، تطور أساليب البحث "، كما أن ظهور المفكرين والفلاسفة والمشرعين يؤدي دوراً كبيراً في عملية التغيير الثقافي .

وإذا كنا نعيش في مجتمع يتميز بالانفجار العلمي، فإن ثقافة مجتمعنا الإنساني أيضاً هي في تغيير دائم وسريع تبعاً للمخترعات والاكتشافات، ويعاني المنهاج المدرسي من مشكلات كثيرة ترتبط بهذا التقدم العلمي، فمحتواه دائم التغيير نتيجة التغير العلمي والثقافي ونتائج الاختراعات وتقريب المسافات بين الدول، والهجرة من الريف إلى المدينة، كلها خلقت مفاهيم جديدة عند الناس أسهمت في عملية التغيير الثقافي.

ب ــ التغيير في نظام الأسرة:

لقد تغير النظام الأسري كنتيجة طبيعية للتقدم العلمي والتكنولوجي من جهة، ولتغيير أنماط وأساليب العمل، فبعد أن كان دور الأسرة مقصوراً على استمرار النسل، والعناية بالأولاد، تغير مع تغير الوضع الاقتصادي والعلمي، حيث أصبح لكل من الرجل والمرأة دورهما في العمل وفي كسب الرزق، وعهد إلى المدرسة لتعلم الأولاد بعد أن كانت الأسرة تقوم بهذه المهمة، كما أن مفهوم الأسرة اختلف فأصبح يعني فقط الأب

والأم والأولاد بعد أن كان يعني جميع أفراد العائلة (الجد، الجدة، العمات، الأعمام، أولاد الأعمام...) ويمكننا القول:إن وضع المرأة في البيت وطبيعة العلاقات السائدة بين أعضاء الأسرة، تعود إلى ما تفرضه الثقافة من أوامر ونواه.

فإذا كانت الثقافة السائدة تعتمد على أساليب الضبط القسري، فلا شك بأن أعضاء الأسرة يمارسون صلاحياتهم بشدة، وحياة الأسرة تعتمد بشكل أساسي على الظروف الثقافية المحيطة بها، فكلما تحرك المجتمع باتجاه ما، تحركت الأسرة في الاتجاه نفسه.

لقد مر المجتمع الإنساني بتغيرات كثيرة، كان أهمها الثورة الصناعية التي أثرت بشكل مباشر في حياة الأسرة، حيث ازدادت الهجرة من الريف إلى المدين، ونمت المدن بشكل سريع كما نشأت مدن جديدة، وكان لهذه التغيرات الدور الفعال في زعزعة وظائف الأسرة.

ومع تطور الآلة ودخولها المرافق العامة، خسرت الأسرة أهم وظيفة لها، فبعد أن كانت الأسرة وحدة إنتاجية، أصبحت وحدة مستهلكة، وعمل كل من الأب والأم خارج المترل لفترات طويلة، وكذلك تغير عمل الأولاد من مساعدة الوالدين وتقليدهم في تعلم الحرف والصناعات إلى أعمال خارج البيت.وقد أدى ذلك كله إلى انفصام في روابط الأسرة، وتقلُّص سلطة الوالدين.

ج ــ التغيرات في أنماط العمل ووسائل كسب العيش:

نتيجة التطور العلمي ودخول الآلة مختلف مرافق الحياة، تنوعت الأعمال والوظائف بعد أن كان عددها محدوداً، فقديماً كان الرجال يعملون في حقولهم ومزارعهم أو ببعض الحرف الصغيرة، ولكن هذا انحسر بشكل كبير بعد الثورة الصناعية وثورة الاتصالات وعالم الحاسوب وبات أغلب الناس يعملون في مؤسسات، أي أنهم يُستَخدَمون من قبل الغير، فهم يتقاضون رواتبهم بشكل منتظم كأجر على عملهم، وما كان ليحصل هذا لولا التقدم العلمي والتكنولوجي .

د ــ تغير أساليب التفكير والاتجاهات:

إن تقدم علم النفس والتربية وسعيهما إلى تنمية الذكاءات المتعددة لدى المتعلم، وتدريبه على أنماط التفكير المختلفة، وهدفهما في إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي ومهارات ما وراء المعرفة وسواها، أو إلى تغير أساليب التفكير الذي أدى بدوره إلى تغيير النظرة إلى الحقائق، فليس هناك حقيقة كاملة جامدة كما كان الحال في السابق بل هي متغيرة متطورة وما يصلح لحل مشكلة من المشكلات في وقت ما قد لا يكون كذلك في ظرف آخر.وتجدر الإشارة إلى أن التغيير الثقافي لا يتم بالسرعة نفسها في عناصر الثقافة كافة، فالجوانب المادية تتغير بسرعة أكبر من الجوانب المعنوية، مما يؤدي إلى ظهور حالات من التوتر وعدم التكيف وحتى الأزمات، وما يشهده مجتمعنا العربي اليوم من أزمات مختلفة تعود بشكل جوهري إلى ما شهدته ثقافتنا من تغيير سريع في الجوانب المادية لم يرافقه تغير أو تطور مساير له في المجالات المعنوية والفلسفية والأخلاقية، مما خلق هوة كبيرة بين الجانبين، وأدى إلى ما نحن عليه من أزمات ونزاعات وتوترات بل وحتى عدم تكيّف .

المنهاج والتغيير الثقافي:

كما رأينا، فإن ثقافة المجتمع قد تتغير بشكل سريع نتيجة زيادة المتغيرات فيها، وعندها تكون ثقافة المجتمع ثقافة ديناميكية ــ حركية أي دائمة التغيير، وقد تثبُت الثقافة لفترات طويلة أو تتغير ببطء شديد، نتيجة قلة المتغيرات فيها.

ولابد من الإشارة إلى أن هناك عناصر ثقافية ثابتة لا تتغير مثل المعتقدات الدينية والكثير من الأعراف والتقاليد (العموميات)وفي المجتمعات ذات التغييرات الثقافية السريعة تتعرض المناهج فيها للتغيير والتطوير والتعديل أكثر مما هو الحال في المجتمعات التي يحدث فيها تغيير ثقافي بطيء أو طفيف .

ولكن ما هو دور المنهاج في عملية التغيير الثقافي؟

لقد اختلف المربون في الرد على هذا السؤال، فهناك فريق يرى أن المنهاج ينبثق من الثقافة وبالتالي فإن أي تغيير في ثقافة المجتمع لا بد وأن ينعكس على المنهاج

المدرسي، وفي هذه الحالة يتبع المنهاج المجتمع، ويعكس التغيرات التي تحدث فيه، ويقتصر دور المنهاج على نقل التغييرات الثقافية إلى الأجيال.

أما الفريق الثاني، فهو يرفض أن يكون دور المنهج عكس صورة التغييرات الاجتماعية وأن يكون تابعاً، بل يرى أن دوره يجب أن يكون قيادياً، أي أن يسهم هو نفسه في عملية التغيير الثقافي، وأن يقود هذه العملية، من خلال تكوين أفراد يؤمنون بالتغيير ويسعون إليه من خلال العلم والعمل.

ويمكننا تلخيص دور المنهاج المدرسي في عملية التغيير الثقافي بالآتي:

١ ــ أن يكون المنهاج مرناً قابلاً للتعديل يتمكن من استيعاب التغييرات التي قد تحدث في ثقافة المجتمع نتيجة الاكتشافات أو الابتكارات في المجالات المختلفة .

٢ ــ تنمية اتجاهات سليمة نحو ظاهرة التغيير لدى المتعلمين بحيث يتوقعون هذه التغييرات ويتقبلونها ويتكيفون معها بل ويسهمون بها أيضاً .

٣ ــ تزويد المتعلمين بالمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على أن يكونوا هم أنفسهم من عوامل التغيير الثقافي والتقدم الاجتماعي.

٤ ــ مساعدة المتعلمين على فهم أسباب التغييرات الثقافية والنتائج المترتبة عليها وذلك من خلال ربط موضوعات الدراسة بما يحدث في المجتمع من تغيرات وما يعترضه من أزمات ومشكلات .

٥ ــ أن ينقل المنهاج الإرث الثقافي إلى الأجيال المتتابعة، وأن يشرحه لهم مركزاً على القيم والمبادئ الاجتماعية المسؤولة عن التماسك الاجتماعي.

٦ ــ ليس كل ما يحتويه الإرث الثقافي صالحاً لكل زمان ومكان، لذا على المنهاج فحص هذا التراث، وتحليله، ونقده، وانتقاء المفيد منه والمناسب لطبيعة الحياة الراهنة والمستقبلية.

٧ ــ أن ينمي المنهاج القدرات الإبداعية والابتكارية عند المتعلمين، وأن يقدم لهم فرصاً للنشاط والعمل في كل المجالات مما يساعدهم على تكوين العقلية العلمية التي تؤمن بالتقدم وتسهم به.

٨ ــ أن يزود المنهاج المتعلمين بمعارف وخبرات ومهارات تاريخية – ثقافية بحيث يشعرون بالانتماء إلى المجتمع الذي يعيشون فيه ويفخرون بماضيه وحضارته. وأن يمدهم بالمعلومات الكافية حول مشكلات المجتمع وظروفه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، بحيث يتمكنون من العمل على إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات ويسهمون في تقدمه وتطوره.

٩ ــ أن ينبذ المنهاج العناصر الثقافية التي تتعارض مع قيم المجتمع ومعتقداته لما لها من آثار سلبية في تمزيق الثقافة وتفكيك الروابط بين أفراد المجتمع الواحد .

المنهاج والمشكلات الاجتماعية :

تعاني المجتمعات الإنسانية من مشكلات مختلفة ومتعددة، وتختلف هذه المشكلات من مجتمع لآخر، وفقاً للظروف الاقتصادية والاجتماعية لكل مجتمع من المجتمعات، فالمجتمعات النامية التي خضعت للاستعمار فترات طويلة تختلف مشكلاتها عن الدول التقدمية الصناعية.

ففي الوقت الذي تعاني فيه البلدان النامية من مشكلات الأمية ــ المرض ــالفقر والبحث عن مصادر الرزق، نجد أن الدول التقدمية تعاني من مشكلات التضخم الاقتصادي والبطالة الخ.....

والمنهاج معني بشكل أساسي في البحث عن حلول لهذه المشكلات من خلال عرضها أمام المتعلمين وحثهم على إيجاد حلول مناسبة لها والإسهام الفعال في حلها، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان المنهاج وثيق الصلة بمشكلات المجتمع، بل الذهاب إلى أبعد من ذلك بحيث يصبح المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم هو المدرسة الأكبر الذي يتعلم فيه ويمارس فيه نشاطاته.

وعلى الرغم من اختلاف هذه المشكلات من مجتمع إلى آخر، إلا أن هناك مشكلات مشتركة تعني المجتمع الإنساني برمته، فنحن نعيش في عصر يتميز بالتغيير الشامل والسريع لجميع عناصر الحياة، وأثناء هذا التغيير تنشأ مشكلات تؤثر في حياتنا.

ويمكن للمنهاج أن يسهم في حل هذه المشكلات من خلال :

١ ــ تنمية وعي المتعلمين بالمشكلات التي تؤثر في حياتهم من خلال تحديد المشكلات المناسبة لكل مرحلة من مراحل التعليم.

٢ ــ تزويدهم بقدر من الحقائق والمعلومات عن كل مشكلة، على أن يسهم المتعلمون بشكل فعال في جمع هذه الحقائق والبيانات ومعالجتها واقتراح الحلول المناسبة لها.

٣ ــ إكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو المشكلات المطروحة والعمل على حلها وتجاوزها.

٤ ــ إكسابهم مهارات التفكير العلمي المتمثل بالملاحظة والإحساس بالمشكلة وتحديدها وفرض الفروض واختبار صحة هذه الفروض.

٥ ــ إثارة اهتمامهم بهذه المشكلات وتنمية اتجاهاتهم نحو دراستها والإسهام في حلها.

ويمكن تقسيم مشكلات المجتمع إلى:

١ ــ مشكلات بيئية: تعتمد حلولها على الحقائق التي يكتشفها العلماء والباحثون كالتلوث البيئي، شح مياه الشرب، الارتفاع الحراري، مشكلة الطاقة، قلة الدخل السنوي، البطالة الخ.....

٢ ــ مشكلات فكرية أو فلسفية: ناجمة عن الانفجار المعرفي الهائل والمتسارع الذي يشهده العالم وما خلفه من صراع بين قيم قديمة وأخرى جديدة، ظهرت نتيجة هذا التطور العلمي والتكنولوجي وما رافقهما من تغيرات في بنية المجتمع وثقافته، وهذا النوع من المشكلات يتطلب حلها نوعاً من الأحكام القائمة على تفضيل بعض القيم على بعضها الآخر مثل:

ــ خروج المرأة للعمل.

ــ تنظيم الأسرة وتحديد النسل.

ــ احترام الآخر وقبول الاختلاف والتنوع.

ــ المواطنة والمشاركة الديمقراطية.

وسواها من التحديات التي تواجه المناهج، وسنعرض لبعض هذه المشكلات في هذا المجال:

١ــ المشكلة البيئية:

يخضع الكون الذي نعيش فيه لدورة حيوية تتصف بالدقة والتوازن، وتستمر الحياة في عالمنا بفضل سلسلة من عمليات التشكل والتحولات في أشكال الطاقة المختلفة، والتي تنتمي أساساً إلى الشمس.وتخضع هذه العمليات إلى نظام غاية في الدقة والتوازن، ويؤدي التلوث إلى خلل في هذا التوازن الذي يؤثر في النظام البيئي فيهدمه أو يبسطه، وتبسيط النظام البيئي يؤدي بدوره إلى خلل في توازنه ويعرضه للتهديم والتخريب (العودات، ١٩٩٣، ص ١٨).

ولقد عبث الإنسان ببيئته فأخل بتوازنها ولوثها، فهو يؤثر في النظام البيئي عندما يستخدم الطاقة، ويبعث الملوثات أثناء سعيه لتوفير المأكل والملبس وغيرها من المنتجات الضخمة لسكان العالم المتزايدين.

ونتيجة هذا الخطر الحقيقي الذي يهدد حياة الإنسان على سطح الأرض هبت شعوب المجتمع الإنساني إلى اتخاذ قرارات وعقد ندوات ومؤتمرات محاولةً الحفاظ على توازن البيئة وحمايتها، ولا بد لنا هنا من التمييز بين التربية البيئية والبيئة، فالبيئة هي كل ما يحيط بالإنسان من عناصر حية وعناصر غير حية، يتأثر بها ويؤثر هو بدوره فيها، أما التربية البيئية :فلا تعني دراسة عناصر البيئة فقط، وإنما من أهم أهدافها تكوين القيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات بين الإنسان وبيئته، وتركز كذلك على ضرورة حماية البيئة وحسن استغلال مواردها(محمد صابر سليم، ١٩٧٩).

وللتربية البيئية أهمية خاصة برزت بشكل واضح في طلب الحكومات والمنظمات الدولية لإدخال التربية البيئية إلى المناهج التربوية وإعداد الكتب الخاصة بذلك. فالتربية البيئية يجب أن توجه إلى جميع الفئات، ولجميع الأعمار لأن آثار الإنسان على البيئة وصل لدرجة خطيرة، تتطلب منه أن يراجع نفسه تجنباً للمخاطر البيئية، كاستنـــزاف الموارد الطبيعية، وزيادة عدد السكان، والتصحر نتيجة قطع الغابات، والتلوث بكل أشكاله.

واقع التربية البيئية في مناهج الوطن العربي:

هناك اختلاف كبير في تطبيق مفاهيم التربية البيئية، وما تتضمنه مناهج التعليم منها، ويمكننا تلخيص السمات الأساسية لواقع التربية البيئية في الوطن العربي بما يلي : (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧)

تتضمن بعض المقررات الدراسية موضوعات تتعلق بالبيئة ومكوناتها، ولاسيما مواد العلوم الطبيعية والاجتماعية، ولكن يمكننا القول:إنه لا يوجد تربية بيئية بمفهومها الحديث في مناهج الدول العربية، حيث نجد أن المعلومات والمهارات المعطاة للمتعلمين عاجزة عن تحقيق الأهداف الأساسية للتربية البيئية في تكوين القيم والعادات والاتجاهات السليمة نحو البيئة.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك محاولات تجري في كل الدول العربية لنشر الوعي البيئي عن طريق وسائل الإعلام المختلفة لتوعية الجماهير بالمخاطر البيئية وضرورة اعتماد أسلوب آخر للتعامل مع الطبيعة، كما أن كل هذه الدول سنت تشريعات لإدخال التربية البيئية في المناهج التربوية بأحد الأسلوبين:

ـــ التربية البيئية مادة مستقلة قائمة بذاتها.

ـــ تضمين مناهج بعض المواد كالعلوم والاجتماعيات واللغة العربية مفاهيم ومعلومات بيئية لفهم مشكلات البيئة، ولقد تبنت معظم الدول العربية الأسلوب الثاني.

ولكن هذه المحاولات لم يكتب لها النجاح المطلوب، لأن هناك نقصاً كبيراً في الكادر البشري المؤهل القادر على إعداد المناهج والأنشطة اللازمة بالإضافة إلى نقص الوسائل التربوية في هذا المجال.

وأما المداخل المقترحة لتدريس المفاهيم البيئية، فهي مداخل حل المشكلات، ومدخل المفاهيم، إلا أن المدخل البيئي يعد من أبرز المداخل. وينقسم المدخل البيئي إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي:

أ ـــ معلومات مستوحاة من البيئة. From the Env.

ب ـــ معلومات عن البيئة. About the Env.

ج ـــ معلومات مستوحاة من أجل البيئة. For the Env.

وهذه التقسيمات ظاهرية من أجل تسهيل دراسة البيئة في مادة دراسية معينة وتبعاً لمستوى المتعلمين، وهي متداخلة ويصعب فصلها عن تدريس الموضوعات البيئية وقد انعكس هذا الوضع المتداخل على مناهج التربية البيئية، فأصبحت التربية البيئية مفهوماً غاية في التعقيد والتكامل.

دور المنهاج المدرسي في تكوين اتجاهات سليمة نحو البيئة:

لا بد أن تكون التربية البيئية الطبيعية مجالاً لنشاطات المتعلم وفعالياته، ويمكن تلخيص دور المنهج نحو البيئة بما يلي:

ـــ تعريف المتعلم بخصائص البيئة وثرواتها، والعمل على تنمية وعيهم بأهميتها ومعرفتهم بأساليب الانتفاع بها والمحافظة عليها.

ـــ إثارة اهتمام المتعلمين بدراسة البيئة، والإسهام في حل مشكلاتها.

ـــ تكوين الاتجاهات الايجابية السليمة نحو البيئة لحمايتها والانتفاع بخيراتها والمحافظة على مواردها، والتربية البيئية تتطلب استخدام وسائل متعددة كالزيارات والرحلات والمعسكرات وسواها من المناشط اللاصفية التي تسمح للمتعلمين بالملاحظة المباشرة لعلاقات بعض مكونات البيئة، ومظاهر التلوث، وظاهرة التصحر، وإيضاح الأثر الايجابي للتشجير، وبعض المشاريع الزراعية.

ولكي تكون هذه المناشط مبرمجة وهادفة، لا بد من إجراء دراسات لإعداد مشروعات بيئية، كمناشط لاصفية يقوم المتعلمون بإعدادها وفق أساليب وأسس علمية تأخذ بعين الاعتبار مستوى نمو المتعلم وبيئة المدرسة ومواردها.وعند انتقاء المشروع البيئي، لا بد من أن يعالج المشروع مشكلة تتعلق بالبيئة المحلية، وأن يكون له صلة مباشرة مع محتوى المنهاج (مثال:دراسة مشكلة موت الأسماك في النهر الذي يمر في القرية) .

ويمكن للتقنيات التربوية أن ترفع كفاءة وفاعلية التربية البيئية، ولابد من بذل المزيد من الجهود من أجل رفع سوية التربية البيئية في الدول العربية، ومن أن تتضافر

الجهود لإنشاء بنوك لبرامج ومواد وتقنيات تربوية على المستوى القطري والقومي، وأن يكون لهذه البنوك علاقات ديناميكية ببنوك أخرى، تمدها بالمعارف البيئية والتطورات الجديدة، لتقوم هي بدورها بتطوير محتواها وأسلوبها في مجال التربية البيئية.هذا بالإضافة إلى إغناء الكتب المدرسية بالرسوم والصور والأشكال التي تمثل بعض مظاهر الطبيعة والكائنات الحية وسواها.

٢ ــ مشكلة الانفجار السكاني : سبعة مليارات نسمة وتحديات كبيرة أمام كوكب الأرض .

ذكر مكتب المراجع السكانية الذي يتخذ من واشنطن مقراً له، أنه في ٣١ تشرين الأول من عام ٢٠١١ بلغ عدد سكان العالم سبعة مليارات نسمة.وذكر المكتب في بيان له أن عدد سكان العالم التقريبي في عام ١٩٩٩ لم يتجاوز ستة مليارات نسمة، مشيراً إلى أن عدد سكان الأرض انتقل من ستة مليارات إلى سبعة مليارات خلال ١٢ سنة تماماً، كما تحول عدد السكان من خمسة مليارات إلى سبعة من قبل، وهو أمر غير مسبوق في تاريخ العالم.

وأشار رئيس المكتب (بيل بوتز) إن عدد سكان العالم مازال يتزايد بشكل سريع رغم انخفاض معدلات الخصوبة في الكثير من البلدان، مشيراً إلى أن معدلات النمو السكاني للفئة العمرية بين ١٥ و ٢٤ سنة تتزايد في الدول الأكثر فقراً.

كما أشار المسؤول الديموغرافي في المكتب إلى أن الكتلة السكانية الكبرى اليوم تعيش في الدول النامية، ويبلغ عدد اليافعين فيها ١,٢ مليار أي ما يقارب ٩٠٪ من سكانها. وأشار إلى أن ثمانية من كل عشرة يافعين يعيشون في أسيا وإفريقيا وأنه سيواصل هؤلاء في العقود المقبلة الانتقال من الريف إلى المدن للبحث عن فرص التعليم والتدريب والعمل والحصول على الرعاية الصحية اللازمة.

وقدرت الأمم المتحدة أن يصل سكان الأرض عام ٢٠٢٥ إلى ٨ مليارات نسمة، وعام ٢٠٥٠ إلى ٩ مليار نسمة، وأنه ستشهد الدول الأقل تقدماً كل النمو السكاني حيث إن هناك طفرة في مجال الصحة العامة، وانخفاض معدلات الوفاة.

أما في سوريا، وحسب المكتب المركزي للإحصاء فقد وصل حجم السكان في منتصف عام ٢٠١٠ (٢٠,٦) مليون نسمة وهو ما يعادل (٤,٥) أمثال حجمهم عام ١٩٦٠ .

وتُقدّر الزيادة السنوية للسكان وفق بيانات المكتب المركزي للإحصاء حول سوريا بأكثر من (٥٨٠) ألف نسمة .

وبالرغم من تراجع معدل النمو السكاني إلاّ أن الزيادة المطلقة لحجم السكان هي أعلى وبشكل واضح مما كانت عليه في الفترة بين عامي (١٩٧٠ ــ ١٩٨١) وهي فترة النمو السكاني السريع، حيث كانت سوريا تحتاج إلى أربع سنوات ليزيد عدد سكانه مليون نسمة، أما الآن فهي تُحقق ذلك في عامين فقط، أي في نصف المدة. وإذا استمرت اتجاهات النمو السكاني الحالية فمع حلول عام ٢٠٢٥ سيزيد عدد سكان سوريا ثلاثة ملايين نسمة كل أربع سنوات . وهذا سيشكل تهديداً حقيقياً للموارد والنظم البيئية، وما يمكن أن تحققه سوريا في مجال النمو الاقتصادي قد لا يفي بالمتطلبات المعيشية والحياتية للمواليد الجدد مما سينعكس بشكل واضح على تراجع المستوى المعيشي للمواطنين بشكل عام، هذا فضلاً عما نشأ عن هذا الانفجار السكاني من انفجار طلابي كبير، أدى إلى زيادة الطلب على التربية، بحيث أصبحت النظم التربوية التقليدية عاجزة عن استيعاب هذه الأعداد الهائلة، والإجابة عن احتياجاتها، وهذا كله فرض مشكلات أساسية على المنهاج المدرسي، فكان لابد من إعادة بنائه وتطويره بشكل يعتمد فيه على أسلوب التعلم الذاتي الذي يخفف الضغط على المدرسة، وإيجاد وسائل اتصال جماعية جديدة توصل العلم لجميع الأفراد، وكما ترتب على هذا الانفجار الطلابي إعادة النظر في طرائق التعليم ووسائله من أجل الاقتصاد بالوقت.

هذا من جهة ومن جهة ثانية كان لابد من إعادة النظر في المناهج التربوية لحث المتعلمين على إيجاد حلول لهذه المشكلة، فقد حثت المؤتمرات التي عقدتها الأمم المتحدة عام ١٩٧٤ في بوخارست وعام ١٩٨٤ في مكسيكو ومؤتمر الأرض في القاهرة كلها على ضرورة إدخال موضوعات سكانية في المناهج التربوية، وتبلور مفهوم التربية

السكانية خلال المؤتمرات التي عقدتها اليونسكو في مقرها بباريس، أو في مكاتبها الإقليمية اعتبارا من عام ١٩٦٩، وعرفت التربية السكانية على أنها ((عملية تربوية تستهدف التأثير في الإدراك والقرارات والسلوك في القضايا المرتبطة بالسكان .... وهي لا تقتصر على الإشارة العابرة للظاهرة السكانية خلال الدرس,وإنما تسعى إلى التحليل النقدي لظواهر السكان مع إعادة انتباه خاص لأسبابها ونتائجها)).

وتهدف التربية السكانية إلى:

أ_ فهم المشكلة السكانية ومحاولة إيجاد حلول لها.

ب_ إكساب المتعلمين مهارات وقيماً واتجاهات لفهم الواقع السكاني.

ج_ تمكين المتعلمين من اتخاذ قرارات واعية تقوم على الفهم والتقويم للمشكلة السكانية.

أما محتواها فهو ((الدراسات السكانية الواقعية _ السكان والحياة الأسرية _ السكان والبيئة _ السكان والتنمية الاقتصادية والاجتماعية _ السكان والصحة العامة والخاصة _ السكان والثقافة)).

وتجدر الإشارة إلى أن طريقة حل المشكلات، وطرائق النشاط الذاتي للمتعلمين، وإدخال الوسائل التقنية والتكنولوجيا والحاسوب تعد من أفضل الطرائق في تعلم مناهج ومبادئ التربية السكانية.

وكما هو معلوم فإن التربية السكانية لا تهدف إلى تزويد المتعلمين بمجموعة من المعارف والمهارات والمعلومات السكانية فقط، وإنما تهدف أيضا إلى إدراك المشكلة الحقيقية، وإيجاد الحلول المناسبة لها. وكذلك تكوين قيم وعادات سكانية جديدة مطابقة لنوعية الحياة المرغوبة.

ويمكن للتربية السكانية أن تكون بشكل نظامي داخل المدارس، أو بشكل لا نظامي عبر دورات وندوات ومؤتمرات، وكذلك عبر وسائل الإعلام .

أما من حيث إدخالها إلى المناهج التربوية، فينطبق عليها الأمر نفسه الذي ينطبق على التربية البيئية، إما كمادة مستقلة تدرس منفردة، وإما على شكل موضوعات

متضمنة في مقررات مدرسية مختلفة، كالعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، واللغة العربية، ويبدو أن الاتجاه الثاني هو الاتجاه السائد في معظم الدول العربية، وهو الأسلوب الأفضل كونه يتلاءم مع النظرة الشمولية للتربية السكانية، ويسهم في دراسة مشكلات السكان من جوانبها المتعددة، وتكوين قاعدة معرفية واسعة عند المتعلم لدراسة ظواهر السكان، وهذا الأسلوب لا يحتاج إلى مدرسين أخصائيين، ولا إلى تعديل الخطة الدراسية، ولكن من الانتقادات الموجهة إليه أنه قد يعطي مفاهيم سطحية غامضة، لا تسمح بالتعمق، ويتطلب جهداً أكبر في عملية اختيار المحتوى وبنائه .

ومن أفضل الطرق أن يعتمد أسلوب الموضوعات المتعددة في مرحلة التعليم الأساسي، وأن نتبع الأسلوب الأول (مادة مستقلة) في المرحلة الثانوية بما يسمح للمتعلم بالتعمق في مظاهر السكان ومشكلاتهم.

٣ ــ مشكلة الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي:

لعل من أهم التحديات التي تواجه المناهج في عصرنا هي قضية الانفجار المعرفي التي أدت إلى عدم إمكانية تبسيط المواد الدراسية، وإلى زيادة المعلومات المتخصصة وبسرعة تناقلها عن طريق وسائل الاتصالات المختلفة التي هي أيضاً بدورها أصبحت على درجة كبيرة من الدقة والسرعة.

ويمكننا تحديد ملامح العصر الحالي بالنقاط التالية:

١ ــ المعرفة هي المصدر الأساسي للاقتصاد.

٢ ــ قدرة أي مجتمع من المجتمعات تقاس في ما لديه من معارف وقدرات على توليدها وتطبيقها والاستفادة منها.

٣ ــ الحاسوب وسرعة المعلومات وسيلة للاتصال والعمل والإنجاز في مجالات الحياة كافة.

٤ ــ تمثل الأعمال الفكرية (العقلية) نوعية العمل المطلوب في عصر المعلوماتية، مع أهمية المحافظة على الأعمال اليدوية المهارية واحترامها.

٥ــ يؤدي الاقتصاد المعرفي دوراً مهماً في حياة الشعوب وتقدمها ورفاهيتها.

وفي ظل التنافس العالمي على المعرفة تصبح قضية التنمية البشرية القضية الأكثر أهمية بالنسبة إلى المجتمعات والمؤسسات المختلفة لتستطيع أن تكتسب الخبرة التنافسية، لذا أصبح لزاماً على المناهج أن تعتمد استراتيجيات جديدة لمواجهة هذا التحدي لعل من أبرزها:

ــ بناء المنهج بطريقة وظيفية مع مراعاة خصائص المتعلمين وطبيعة المعرفة.

ــ الأخذ بأساسيات العلم والتركيز على المبادئ والعموميات بعيداً عن المعارف التفصيلية والجزئية وبنائها وفق هيكلية واضحة تساعد المتعلم على الحصول عليها من مصادر مختلفة ومتعددة.

ــ التركيز على طرائق التعلم الذاتي، وتزويد المتعلمين بأدوات البحث العلمي وتنمية مهاراتهم في الملاحظة والتجريب والبحث عن الحقائق بل والذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك وصولاً إلى اكتشاف الحقائق وتطبيقها.

ــ تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين بعيداً عن الحفظ والتلقين مما يساعدهم على الإبداع والابتكار والتحليل النقدي.

ــ التنويع في استراتيجيات التعلم والتعليم.

ــ إكساب المتعلمين المهارات الأساسية والضرورية للتكيف مع متطلبات العصر.

وسنتناول كل هذه الأبعاد بالتفصيل في فصل الأساس العلمي والتكنولوجي.

الفصل السابع : الأساس الفلسفي

ـــ أثر الفلسفة على المناهج التربوية

ـــ مقدمة

ـــ الفلسفة المثالية

ـــ الفلسفة الدينية

ـــ الفلسفة الواقعية الطبيعية

ـــ فلسفة الخبرة

ـــ الفلسفة الذرائعية (النفعية)

ـــ الفلسفة السلوكية

ـــ المنهاج والديموقراطية

ـــ فوائد لواضعي المنهاج

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

ـــ مقدمة

لكل نظام تربوي فلسفته التي يستمد منها أهدافه وطرائقه ونظمه، ولو رجعنا في التاريخ إلى الوراء، لوجدنا أن كل نظام تربوي اعتمد على فلسفة ما، وضعت خطوطه، وحددت أهدافه ومناهجه، ورسمت صورة الإنسان الذي تسعى لتكوينه والقيم التي يجب أن يدين بها هذا الإنسان.

والعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة، فالتربية هي الجانب التطبيقي للفلسفة، ومن المعروف أن كبار الفلاسفة هم مربّون، فسقراط وأفلاطون وأرسطو والفارابي ورسّو وجون ديوي هم فلاسفة ومربّون في آنٍ معاً . وأن الحركات التربوية التي شهدتها الإنسانية عبر العصور هي وليدة المذاهب الفلسفية المختلفة. فالفلسفة تقرر غاية الحياة والتربية تقترح الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الغاية .

وبالرغم من الاختلاف في تعريف الفلسفة وتنوّع التعريفات وتعدّدها، إلاّ أنه يمكننا إجمالها بالنقاط التالية :

الفلسفة هي : نشاط منظّم يهدف إلى التحليل والتوضيح والنقد بحيث يجعل للحياة معنىً محدّداً وواضحاً .

وهي طريقة في الحياة، يسير عليها الفرد، فهي المنهاج الذي يتّبعه، والقيم التي يؤمن بها.

إنها مجموعة الأفكار المترابطة " في صورة مذاهب فكرية تتسق في بحثها عن الحقيقة الكونية وظواهرها الطبيعية والبشرية ". هندي ـــ ١٩٨٧ ـــ ص ١٥٦ .

وبهذا المعنى يكون لكل إنسان فلسفته التي توجّه سلوكه وتصرفاته، ويبني على أساسها أحكامه، ويفهم الحياة وِفقاً لمبادئها وأبعادها .

أما الفلسفة العامة أو فلسفة المجتمع فهي مجموعة الأفكار المترابطة التي يؤمن بها أفراد المجتمع على شكل مذهب فكري مُحدد، إنها جزء من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجّه نشاط كل فرد، وتمدّه بالقيم التي تُشكّل مُرشداً لسلوكه .

وإذا كان صحيحاً أن الفلسفة جزء من الثقافة، إلا أن لها مكانتها المميزة، لأن الفلسفة تتناول كل عناصر الثقافة بالدراسة والتحليل، موضحة نواحي الضعف فيها موجهة إلى ما ينبغي عمله للتخلص من نقاط الضعف، وألوان الصراع والتناقض التي قد توجد في الثقافة.

وتُشتق فلسفة التربية من فلسفة المجتمع، أو الفلسفة العامة، والتي تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق تطلّعات المجتمع ونقل معتقداته وقيمه إلى الأجيال المتتابعة ولتحقيق تماسك المجتمع والمحافظة على شخصيته وهويته بين المجتمعات الأخرى .

وبالتأكيد فإن اختلاف الفلسفات أدى إلى اختلاف أنواع التربية وأشكالها، فالمدرسة تبني مناهجها، وتصوغ طرائقها، وتُعدّ معلميها في ضوء الفلسفة التربوية ــ والتي كما أشرنا سابقا تُشتق من فلسفة المجتمعً ــ بل تُعدُّ، أي فلسفة التربية، عنصراً من عناصرها، وهي الأساس في تحديد غايات التربية، فإذا رفع المجتمع شعار " التنمية البشرية من أجل الرفاه " فإن فلسفة التربية ستتجه إلى العمل والإسهام في تحقيق التنمية البشرية، وتحديد مجموعة من الأهداف التي تركز على احترام الإنسان وتقدير إمكانياته، والإيمان بالذكاء البشري وقدراته، والعمل على إعداد رأس المال البشري القادر على تطوير المجتمع وتقدمه من خلال تقديم تعليم راقي النوعية، وعليها أيضاً أن تُعد مجموعة من الآليات والوسائل للوصول إلى هذه الغايات .

أثر الفلسفة على المناهج التربوية :

تعددت الفلسفات التربوية، واختلفت في نظرتها للفرد وللمجتمع وللمدرسة، وكان لكل منها أثره الواضح في المناهج التربوية التي ازدحمت بدورها بمواد دراسية مختلفة، ومتعددة تزود المتعلمين بأصناف المعارف والمهارات والخبرات المهنية والاقتصادية والاجتماعية والفنية، وسنعرض بشيء من الإيجاز بعضاً من المدارس الفلسفية وأثر كل منها على المناهج التربوية.

١ ــ **الفلسفية المثالية (Idealism)**: وتعود أصولها إلى الفيلسوف اليوناني أفلاطون (٤٢٧ ــ ٣٢٧ ق.م) والتي تتلخص بأن كل ما نراه، أو نلاحظه في حياتنا ما

هو إلا تقليد لأصل مطلق موجود في العالم غير المحسوس. وسمّى أفلاطون هذا الأصل بـ (الفكرة، The idea).

وتعتمد مناهج التربية لدى المثاليين على ما قرره أفلاطون من أن الأفكار نهائية وكونية، وهو لا يقصد هنا بالتأكيد الخواطر العقلية وإنما جوهر الأشياء التي يتكوّن منها الكون، والمُثل العليا التي تُقاس بها .

ويرى المثاليون، أنّه إذا كانت الأشياء تُعرف عن طريق الحواس فإنها قد صيغت على مثال مُسبق وُضع عند خلق الكون، والعقل وحده يستطيع أن يحكم فيما إذا كانت مطابقة لهذه النماذج الكونية الأولى أو غير مطابقة ، وبهذا المعنى تكون الأفكار أزلية لا تقبل التغيير أو التبدّل .

ولقد أوضح ذلك أرسطو بقوله " كما يكمن النمو العضوي في العضو حتى تُتاح له ظروف الظهور فيظهر، ويُقال عندها أن العضو قد نما، فإن الفكرة أو المثل الأعلى الذي يصل إليه العقل في مرحلة النضج كان موجوداً في حصيلة الطفل الفكرية قبل أن يبدأ التعلم، وميّزة التعليم الوحيدة أنه أظهر هذا الذي كان خافياً " قورة ــ ١٩٨٢،ص ١٧١.

وإذا كانت الأفكار كما يرى المثاليون تصوّر لنا النموذج الحقيقي للعالم، فإنها بالتأكيد ستشكّل جوهر التربية، والعمود الفقري للمناهج المدرسية، وبالتالي التركيز على الناحية العقلية في التربية، وفي بناء المناهج في المراحل الدراسية كافة .

وهذا لا يتطلّب بالضرورة إهمال الجوانب الجسمية والانفعالية والاجتماعية، وإنما ستأتي في المرتبة الثانية بعد الدراسات العقلية والتي ستحتل المرتبة الأولى .

لذا يرى أفلاطون أن مهمة التربية هي مساعدة الفرد للوصول إلى معرفة من الدرجة الأولى، أي معرفة الأفكار النموذجية والمُثل، فالمعرفة لديه تقسم إلى :

١ ــ معرفة من الدرجة الأولى: وهي معرفة الأفكار النموذجية والوصول إلى الفكرة المطلقة، ولا يمكن أن يصل إليها إلا عدد قليل من الناس، هم العلماء والحكماء.

٢ ــ معرفة من الدرجة الثانية: أي معرفة الأشياء المحسوسة، والتي يُعدّها أفلاطون تقليداً للأصل (الفكرة المطلقة) ويمكن لعامة الناس الوصول إليها.

٣ ــ معرفة من الدرجة الثالثة: ويقصد بها المعرفة التي تقوم على الرسوم والصور والتصورات، ويُعدّها تقليد التقليد، وهي خاصة بالأطفال. ومهمة التربية الارتقاء بالأطفال من معرفة من الدرجة الثالثة إلى معرفة من الدرجة الثانية ثم إلى معرفة من الدرجة الأولى .

لقد أثرت الفلسفة المثالية في المنهاج بشكل واضح، وسنوضح أثرها على كل عنصر من عناصره:

أ ــ الأهداف: تهدف المناهج في ضوء الفلسفة المثالية إلى إعداد الفرد الحكيم المفكر القادر على التأمل النظري، والوصول إلى إثبات المطلق ومعرفته .

ب ــ المحتوى: محتوى المنهاج وخبراته نظرية بمجملها، وتحتل الرياضيات والتاريخ والآداب مكانة خاصة، ولاسيما الرياضيات التي ترقى بالفكر الإنساني للحقيقة المطلقة حسب هذه الفلسفة.

كما تهتم بعلم النفس والأخلاق والمنطق والعلوم الإنسانية، لأن هذه العلوم تخدم غرض المثالية، فالدراسات النفسية تُرشد الفرد إلى مواطن الخطر في السلوك، وتشكل القواعد الخُلقية والمنطق والأسس الثابتة التي يجب أن يقف عليها المتعلم لينطلق منها ويرتفع عن المحسوسات، ويرتقي روحاً وعقلاً .

كما تهتم المثالية بتربية الجسم، ليس من أجل الجسم ذاته، وإنما من أجل الروح وخدمة العقل، فالروح والعقل لا يمكن رعايتهما إلاّ إذا نال الجسم قسطاً من الرعاية والعناية اللازمتين .

ج ــ الطرق والفعاليات: بما أن مهمة المنهاج هي تطوير المعرفة والارتقاء بها من التصورات والأحلام التي تسود مرحلة الطفولة إلى المعرفة المحسوسة التي تميز العاديين من الناس، ثم إلى المعرفة البحتة النظرية المتمثلة بمفاهيم الحكمة والفضيلة والخير والحق والجمال، فإن أفضل الطرق هي الحوار وحث المتعلمين على الارتقاء بتفكيرهم النظري.

د ــ التقويم: يتم في ضوء معايير جماعية تقيس قدرة المتعلم على التأمل والتفكير النظري.

هـ ـــ المنهاج ثابت لا يتغير أبدا انطلاقا من مبدأ أن حقيقة الأشياء مطلقة لا تتغير في أي زمان أو مكان.

و ـــ على المعلم أن يكافح ويتابع دراسته وجهوده، ليكون نموذجاً كاملاً في ذاته وسلوكه، وليتمكن من تطوير قدرات المتعلمين ومداركهم. فالمعلم هو الذي سيضع منهجه الدراسي، ويهيئ البيئة المناسبة للتعليم، ومن ثم يأخذ بيد طلبته ويُرشدهم ويُوجّههم في مجال العلم والعمل إلى المُثل والحقائق التي توصلهم إلى أعلى درجات الكمال الذاتي .

٢ ـــ **الفلسفة الدينية** : وترى هذه الفلسفة أن المعرفة الحقّة تبقى لله عز وجل، بما أنزل من قوانين وشرائع وأحكام وتعاليم، وإن سلوك الفرد يجب أن ينحصر في اتباع أوامر الله، واجتناب نواهيه، وتنظر إلى الإنسان باعتباره مخلوقاً مادياً متقلب الأهواء، متغيّر في طبيعته العامة . وسنرى فيما يلي أثر ذلك على المنهاج.

أ ـــ الأهداف: تهدف إلى إعداد الإنسان الصالح لدنياه وآخرته. ولابد من التركيز على الحياة الأرضية، لأن الإنسان عندما يعيش دنياه قد يطيع أحكام الله أو يبتعد عنها أو يخالفها، وبقدر ما يخالفها يبتعد عن الله ويفقد سلوكه الخير الذي يؤهله للجنة.

ب ـــ المحتوى: يتكون المحتوى من معارف دينية ومعارف متخصصة في العلوم الاجتماعية والرياضية والآداب مما يتفق مع أوامر الله ونواهيه واستبعاد كل ما يخالف النصوص والأخلاقيات الدينية، فهي تستبعد أية معلومات أو أنشطة تتعارض مع أمور الدين وتعاليمه مهما كان نوعها أو ادّعي عن علميتها وحداثتها، والمعلومات المنهجية، وخاصة ما يتعلق بمناهج الدين ثابتة لا يمكن المساس بها .

ج ـــ الأنشطة: جميع الأنشطة والطرائق المستخدمة يجب أن تتفق مع الأخلاقيات الدينية، وتطغى على معظمها الصبغة الجماعية الموحدة أسلوباً وهدفاً .

د ـــ التقويم: ويركز على جانبين أساسيين: الأول وهو حفظ النصوص والأخلاقيات الدينية، والثاني التركيز على تطبيقاتها العملية السلوكية من قبل المتعلمين، كالقيام بالصلاة، والتزام الصدق قولاً وعملاً ... الخ .

هـ ـــ إن المعلم هو الوسيلة الرئيسة لتعليم المناهج وهو الوحيد القادر على تفسيرها وتوضيحها .

٣ ـــ الفلسفة الواقعية الطبيعية (Naturalistic Realism): تنظر هذه الفلسفة إلى الأشياء على أنها مستقلة في وجودها استقلالاً كاملاً وحقيقياً عن مظاهر العقل، فالعالم الذي نعيش فيه ونحسّه هو مادي وحقيقي بغض النظر عن إدراكه العقلي، حتى إن العقل نفسه بنظرها ما هو إلاّ مظهر من مظاهر المادة، تطوَّر بيولوجياً عبر الزمن تكيفاً مع الطبيعة وما يطرأ عليها من تغيّرات، كما ترى هذه الفلسفة أنه لا يمكن الكشف عن الحقيقة وإدراكها إلاّ من خلال التحقق من الواقع وإدراكه .

التربية بنظر الواقعيين يجب أن تهتم أساساً بالعالم الحاضر، وأن الكون شيء بنظامه الدقيق يستحق الاهتمام والدراسة، فهو محكوم بقوانين غاية في الدقة، وعلى الإنسان أن يستمر في البحث ليكشف عن هذه القوانين .

وتُرجِعُ السبب في تفوّق العلوم الطبيعية على العلوم الاجتماعية في الوقوف على القوانين الكونية، وتعرُّف المعادلات الدقيقة التي تتضمنها، إلى أن الإنسان لم يصل بعد إلى مرحلة التأكد والدقة القانونية في العلوم الاجتماعية والتي وصل إليها في العلوم الطبيعية، وليس لأن العلوم الاجتماعية تسير على غير نظام .

والواقع في نظر الواقعيين شيء متميز عن الحقيقة، فهو المادة ذات الموضع المُعيّن في الكون " أما الحقيقة فهي صورة تلك المادة، أي صورة الواقع، واختبار الحقيقة هو مطابقتها للواقع، وعلى ذلك فإن الأفكار تكتسب قيمتها العملية لأنها حقيقة لها ظل في الواقع وليس لأنها واقع يولد الحقيقة، فالحقيقة يمكن أن تكون وليدة العقل الإنساني ولا يمكن أن تكون وليدة الواقع . " (قورة، ١٩٨٢، ص ١٨٠) .

وبناءً على ذلك فالمنهاج المدرسي يجب أن يتكون من أحسن المعلومات عن الواقع المحيط، ولن نتمكن من ذلك إلاّ عن طريق أفضل الباحثين، لذا يرى الواقعيّون أن المنهاج يجب أن يتم وضعه مسبقاً على يد أفضل الباحثين والأكاديميين، ومن ثم فرضه

على المتعلمين لأنه ضروري وجوهري لفهم الحياة، وعلى المتعلم أن يعرف أن تربيته يجب أن تُبنى على الكيفيات والمعلومات التي يخضع لها الواقع الخارجي .

ويمكن تلخيص أثر الفلسفة الواقعية على المناهج بالنقاط التالية :

الأهداف : يهدف المنهاج في ظل هذه الفلسفة إلى كشف الحقائق ودراستها عن طريق التحقق من الواقع وإدراكه، فعن طريقه فقط يصل الإنسان إلى كل ما هو حق وكامل .

المحتوى : تُعد الظواهر الطبيعية أهم المقررات الدراسية أما اللغويات والعلوم الإنسانية والأدبية فتأتي في المرتبة الثانية لأن قيمتها برأي الواقعيين ضئيلة مقارنة بالعلوم الطبيعية .

فالمحتوى يركّز على الحقائق البحتة للعلوم (فيزياء، أحياء، كيمياء . . . الخ.)، ويتكوّن من قسمين، نظري بحت وتمارين تطبيقية، على أن يتم تقديم النظري أولاً ثم إلحاقه بالتطبيق والممارسة .

ـــ يأخذ المنهاج في ضوء الفلسفة الواقعية صبغة سلوكية ترتبط بمبادئ المثير والاستجابة والأهداف السلوكية والقياس .

ـــ يهتم المنهاج بتقديم المعلومات والخبرات على حقيقتها دون تعديل أو تغيير في طبيعتها .

ـــ يقدَّم المنهاج للمتعلمين في صورة مقررات دراسية إجبارية مدعّمة بالأفلام والوثائق .

ـــ تتمثل الطرائق المعتمدة بالمحاضرة والتفسير والشرح العلمي والتسميع .

تؤكّد على القياس العملي في مناهجها، فالتقويم عملية مستمرة، وتجدر الإشارة إلى أن حركة التقويم والقياس، والاختبارات الموضوعية، والروائز مدينة بدرجة كبيرة للفلسفة الواقعية .

ـــ يضع المناهج المتخصصون الأكاديميون، فهُم الجهة المسؤولة عن وضع المناهج وتخطيطها من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم، ولا يتم إشراك

المعلمين أو المتعلمين في ذلك .

ـــ لا حرية للمعلم في اختيار المادة العلمية أو تعديلها أو تغييرها، فهي مفروضة عليه، ويقتصر دوره على نقلها للمتعلمين وشرحها وتفسيرها .

ـــ المواد إجبارية مقررة على جميع الطلبة بغض النظر عن ميولهم أو الفروق الفردية بينهم، ولا مجال للاختيار فلكل منها أهميته في إبراز الواقع وتجسيده .

ـــ تحفظ الفلسفة الواقعية مكانة التربية المهنية والفنية في المناهج شريطة البعد عن التجريب أثناء التعلّم، وعلى أن تكون الدراسة فيها على أساس النظريات العلمية المتصلة بها، فالتربية المهنية والفنية، برأي الفلسفة الواقعية، لا يمكن الوثوق بها إذا قامت على الأساس العملي، فالرجل العملي لا يجد الوقت الكافي لمتابعة الدراسة النظرية مما يؤدي إلى إهمالها وهذا ما لا توافق عليه هذه الفلسفة .

٤ ـــ فلسفة الخبرة : ترى هذه الفلسفة أن الإنسان يتعلم، ويكتسب خبراته ومعارفه من خلال احتكاكه المباشر ببيئته الطبيعية والاجتماعية، فهو عندما يشبع حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية والروحية، يتفاعل مع بيئته، ويكتسب خبراته ومعارفه، وقد تكون خبراته ضئيلة في موقف ما، وكبيرة في موقف آخر.

وفي هذه المواقف يؤثر في بيئته ويتأثر بها. وعندما يربط بين ما عمله، وما حدث أو بين الأسباب والنتائج، يكون قد اكتسب خبرة جديدة، ويبدو أثرها على المنهاج في طبيعة المادة العلمية المقدمة للمتعلمين، والتي تتمثل في كل ما ينفعهم في حياتهم المستقبلية المهنية والاجتماعية، وفي طرائق التدريس التي تقوم على الاحتكاك المباشر بالأشياء، والتفاعل معها، وتدريب المتعلمين على التفكير العلمي، وتنمية القدرات الإبتكارية لديهم عن طريق أسلوب حل المشكلات، أما التقويم فيتم عمليا من خلال معايير كيفية لا نوعية مثل (كيف يفكر المتعلم أو كيف يعمل)؟.

٥ ـــ الفلسفة البراغماتية [الذرائعية (النفعية)] Pragmatism:

واصطُلِح على ترجمتها بالعربية " الذرائعية " وهي حركة أمريكية في الفلسفة أسسها " سي ـــ إس ـــ بيرس " ووليام جيمس، تقوم على الاعتقاد بأن معنى المفاهيم

يكمن في تأثيراتها ونتائجها العملية، وأن وظيفة الفكر هي إرشاد العمل، والحقائق تُقاس بالنتائج العملية المُحققة .

ويُعد ديوي وكلباترك وروج وبيلز وستايلز من أشهر البراغماتيين وأكثرهم تأثيراً في التربية العملية، فالحركة التقدمية التي تأسست في أمريكا في النصف الثاني من القرن العشرين قامت على الفلسفة البراغماتية أو النفعية والتي تقوم على محاولة الكشف عن مجالات النفع في الأشياء، وعلى إخضاع كل شيء للتجربة المادية، وما أثبتت التجربة نفعه للإنسان فإنه يصبح حقاً وأساساً للسلوك، وما نفت التجربة عنه النفع فهو باطل لا خير فيه، فهي تؤكد على كل ما هو عملي ومفيد، فالمعرفة التي تمتلك تضمينات عملية ومفيدة هي التي يجب أن يتضمنها المنهاج، وذلك لأن الحياة متغيرة في طبيعتها، عملية متفاعلة، وكل ما يحتويه المنهاج يُعدّ صالحاً ومهماً ما دام يساعد على تنمية التبصر والفهم والقدرة على الكشف وتطوير المهارات العملية المناسبة التي تتطلبها بيئات المتعلمين المتغيرة والمتجددة دائماً، ولهذا السبب أطلق البعض على هذه الفلسفة اسم " النفعية " .

ولما كانت الحياة متغيرة، لذا ترى هذه الفلسفة أن أهم وظائف النظام التربوي بشكل عام هو إعداد المتعلمين لقبول هذا التغيّر وفهمه بل والإسهام فيه، فهي ترى أن المعرفة نسبية عرضية غير ثابتة، وأنه لابد من تزويد المتعلمين بالمعلومات والخبرات ذات النفع لهم في حياتهم العملية واليومية، وتؤكد على استمرار التغير والتطور، وترى أن المنفعة الحالية هي القياس الوحيد والصحيح في الحكم على الأشياء. وقد أثّرت في عناصر المنهاج بشكل واضح :

أ ـــ الأهداف: لا توجد أهداف ثابتة ومحددة للتربية والمناهج التربوية في ظل هذه الفلسفة، حيث إن كل شيء خاضع للتجريب، فما قد يكون نافعا في ظرف راهن، قد لا يكون كذلك في المستقبل، فالأهداف المنهجية ذات طبيعة عملية، مرتبطة بحاجات المتعلمين وآمالهم وتطلعاتهم .

ب ــ المحتوى: يشمل على جملة من المعارف والخبرات العقلية والدينية والجمالية، ولكن جميع هذه المعارف ليست هدفا بذاتها، وإنما بقدر ما يترتب عليها من منفعة، فمعلومات المتعلم في مجال من المجالات، كالرياضيات، أو التحليل الكيميائي، ما هي إلاّ وسيلة للانتفاع منها في المجالات التطبيقية، كالطب، والزراعة، والصناعة، . . .الخ. ووظيفة المحتوى هو حل المشكلات التي قد تعترض المتعلمين، وجميع هذه المعارف غير ثابتة، بل هي متغيرة متطورة نتيجة البحث والتجريب، ولابد أن تشكل هذه المعلومات وحدة متكاملة لا انفصال بين موادها.

فمحتوى المنهاج يضم أنفع الخبرات والابتكارات العصرية التي تساعد المتعلمين على التكيّف مع الواقع والاستجابة لمتطلبات العصر المتجددة .

كما أن هذه المعلومات والخبرات تمتاز بالتنوع من حيث الكم والنوع (تنويع الموضوعات، ومستوياتها من حيث العمق والسعة) حسب الفروق الفردية بين المتعلمين، ولكنها بشكل عام قادرة على تطوير المهارات العملية للمتعلمين .

ج ــ الطرائق والفعاليات: تقوم بشكل أساسي على فعاليات المتعلم ونشاطه ومشاركته في التفكير والبحث واقتراح الحلول والتجريب، ليصل إلى الحقائق بنفسه. وفي كل هذا توجه ميول المتعلم ورغباته عملية التعلم واختيار المنهاج.

د ــ المتعلم محور العملية التربوية، ولابد من ترك الحرية له بالاحتكاك ببيئته. وأن يكتشف الحقائق بنفسه. ودَوْر المعلم هو دور الموجه والمرشد، وعليه أن يتدخل فقط لضمان سلامة المتعلم.

هـ ــ احترام الحرية الفردية لكل من المعلم والمتعلم، ولكل من له علاقة بالعملية التربوية، لتستطيع المدرسة القيام بدورها الاجتماعي.

و ــ الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يستطيع كل منهم الإبداع في مجال اهتمامه.

ز ــ تعطي الذكاء دوراً كبيراً في عملية التفكير والوصول إلى الحقائق.

ح ــ الاهتمام بميول المتعلمين ورغباتهم واعتبارها جوهر العملية التربوية، وهذه الميول هي المرشد لاختيار المواد الدراسية التي يحتويها المنهاج .

ط ــ يُشارك المتعلمون بفاعلية في اتخاذ القرارات التربوية الخاصة بأهداف الدراسة والمناهج التربوية وطرائق التدريس وطرائق الضبط في المدرسة .

٦ ــ **الفلسفة السلوكية**: وترى أن التعلم هو تغيير في سلوك المتعلم، وتتبنى مبدأ الصناعة العلمية للشخصية الإنسانية، واستخدام المعرفة لتعديل سلوك المتعلم وضبطه للحصول على الفرد المطلوب، ويتجلى أثرها على المناهج التربوية في:

أ ــ الأهداف: تشكيل أفراد عمليين واقعيين.

ب ــ المحتوى: مجموعة من الوحدات الدراسية العملية المختصة كل منها بخبرة معينة، وجميع الوحدات مترابطة فيما بينها. ومعارف المنهاج هي خبرات وتجارب ومواقف يعيشها المتعلم، ويعرف من خلالها طبيعة الأشياء، فيتعلم الحساب، والعد، والقراءة، والكتابة، من خلال مواقف مشابهة للمواقف التي يمر بها في حياته اليومية.

ج ــ الطرائق: تعتمد على الخبرة المباشرة للمتعلم من خلال نشاطه وبطريقة حل المشكلات والمشروعات والتطبيقات الميدانية.

د ــ التقويم: عملي يقوم على معايير أساسية، توضح مدى تغير سلوك المتعلم وتطابقه مع النمط المرسوم مسبقاً.

المنهاج والديمقراطية : الديمقراطية ليست شكلاً من أشكال الحكم فحسب، بل هي فلسفة حياة في مجتمعاتنا دائمة التغيّر، إنها فلسفة اجتماعية أهم ما يميّزها من سواها أنها تقوم على أساس الحرية والعدالة والمساواة بين الأفراد في الحقوق والواجبات وتكافؤ الفرص في التعليم والعمل، كما أنها تقوم على احترام شخصية الفرد والاعتراف بأن له قيمة في ذاته، وتهيئ له الفرص لينمو إلى أقصى حد تسمح به قدراته واستعداداته .

وإذا كانت الديمقراطية تُعطي كل هذه الأهمية للفرد، فهي لا تنسى المجتمع وترى أن الحياة في مجتمع ديمقراطي حر تقوم على أساس التعاون بين أفراده لتحقيق الأهداف

المشتركة بينهم، وحل ما يعترضهم من مشكلات بأسلوب علمي . ويتمثل دور المنهاج في بناء مجتمع ديمقراطي بالنقاط التالية :

ـــ احترام شخصية الفرد المتعلم، والثقة بها وبقدراتها في بناء المجتمع وتحقيق آماله وتطلعاته، من خلال إشراك المتعلمين بالعملية التعليمية بحيث يصبحون مشاركين حقيقيين فيها .

ـــ احترام العمل بكل أشكاله ولا سيما العمل اليدوي المنتج .

ـــ الإيمان بالذكاء وقدرة الإنسان على الإبداع والابتكار، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تعترضه، وذلك من خلال إتاحة الفرص أمام المتعلمين لممارسة حرية التفكير، ومناقشة المشكلات المختلفة التي تواجههم .

ـــ تنمية روح التعاون بين الأفراد والتشجيع على العمل الجماعي وممارسة الأنشطة المختلفة بإشراف معلميهم .

ـــ اتّباع الأسلوب العلمي في التفكير والبحث، والابتعاد عن التفكير الخرافي، والاهتمام بالتفكير الناقد، وذلك من خلال تعليم المتعلمين كيف يفكرون بتأمل، وتدريبهم على استخدام الطرائق العلمية في حل المشكلات .

ـــ إتاحة فرص متكافئة أمام المتعلمين ومساعدته على فهم مفاهيم " المساواة، العدالة، الحرية " وممارستها في حياتهم .

ـــ الاهتمام بحرية التعبير من خلال السماح للمتعلمين بالتعبير عن آرائهم بالطريقة التي يرونها مناسبة، وتدريبهم على احترام آراء الآخرين،ة وتقبُّل الاختلاف .

ـــ إعداد الإنسان الذي يفتخر بأمته، ويشعر بالانتماء إليها، ويحترم تراثها الثقافي، ويعمل على إغنائه مع احترام الثقافات الأخرى، وقبول التنوع والاختلاف فيها .

بعد أن عرضنا لبعض الفلسفات التربوية لابد لنا من الإشارة إلى أنه على الرغم من هذا التعدد للفلسفات التربوية فإنه يمكن تصنيفها إلى مجموعتين أساسيتين:

أ ـــ الفلسفات المحافظة.

ب ـــ الفلسفات التقدمية.

وسنقارن فيما يلي بين كل من الفلسفات المحافظة والفلسفات التقدمية:

الفلسفات المحافظة	الفلسفات التقدمية
١ــ مهمة التربية هي حفظ التراث الإنساني، ونقل المعارف والخبرات والاتجاهات والمهارات التي جمعتها الإنسانية عبر الصور من جيل إلى جيل.	١ ــ ترفض جميع الفلسفات التقدمية أن تكون مهمة التربية نقل المعارف والمعلومات إلى الأجيال المتلاحقه، وترى أن مهمة المدرسة الأساسية هي تفتيح إمكانات المتعلم وتحقيق ذاته وإشباع ميوله.
٢ ــ المعارف ثابتة لا تتغير إلاّ ببطء مع التطور العلمي والتقني وغالبا تعد المناهج بشكل مسبق.	٢ ــ ترى أنه لا داعي لوضع مناهج دراسية ثابتة بل هذه المناهج تنشأ وتتطور في ضوء ميول المتعلمين وحاجاتهم وحاجات المجتمع.
٣ ــ أهداف المناهج ثابتة ومحددة مسبقاً.	٣ ــ لا تحدد الأهداف بشكل مسبق، وإنما تنشأ وتحدد في ضوء اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم.
٤ ــ طرائق تعليم تقليدية تركز على الحفظ والإلقاء مع فرصة لإدخال التجريب ونشاط المتعلم.	٤ ــ تقوم طرائق التعليم على نشاط المتعلم، وحل المشكلات التي تعترضه، والملاحظة والتجربة والتعلم الذاتي وتركز على الابتكار والإبداع
٥ ــ تعترف بأهمية عامل الميل في جعل العملية التعليمية أكثر فاعلية، لكنها ترفض أن تحتل ميول المتعلمين المرتبة الأولى في العملية التربوية.	٥ ــ ميول المتعلمين المحور الأساس للعملية التربوية، فأي انتقاء للمعارف، أو تعديلها، أو تطويرها يتم في ضوء ميول المتعلمين
٦ ــ تعترف بمبدأ الحرية، ولكنها ترى	٦ ــ الحرية أساسية في عملية التعلم، فلا

أن الحرية الحقيقية لا يمكن الحصول عليها إلا عن طريق النظام، وعن طريق إتقان أساسيات الخبرات الاجتماعية.	من ترك الحرية لكل من المعلم، والمتعلم، ولكل من يعمل في مجال التربية، لتتمكن العملية التربوية من إحداث التطور الاجتماعي المطلوب ومن الإبداع والابتكار.
٧ ــ النشاط المدرسي ترف لا داعي له وهو مضيعة للوقت.	٧ ــ النشاط المدرسي شغلها الشاغل، حتى إنها نظمت مناهج دراسية تقوم بمجملها على نشاط المتعلم وحيويته.
٨ ــ أسلوب الضبط في الصف وفي المدرسة غالبا أسلوب تسلطي قهري للمعلم الدور الأساس فيه.	٨ ــ تعتمد على الأسلوب الديمقراطي في إدارة الصف، وإشراك المتعلم في الإدارة الصفية والمدرسة، وإبداء آرائه بحرية.
٩ ــ التقويم يقوم على قياس ما اكتسبه المتعلم من معلومات ومعارف ويكون تقويما نظريا غالبا.	٩ ــ يركز على ما حققه المتعلم من تقدم في أنماط التفكير، وما اكتسبه من خبرات من خلال احتكاكه بالبيئة، ويهتم بالجانب العملي التطبيقي.

وهكذا نجد أن فلسفة التربية هي المرجع الأساس لواضعي المنهاج، يرجعون إليها عند تخطيط المنهاج أو تعديله أو تطويره . وتُحدِّد فلسفة التربية السائدة في مجتمع ما نوع المعرفة التي يُزَوَّد بها المتعلمون .

فإذا كانت فلسفة التربية طبيعية، تؤمن بتزويد العقل بالمعرفة، فإن المنهاج سوف يركز على المعارف النظرية، وسيكون الأفراد عندها نظريين متأملين، أما إذا كانت فلسفة التربية براغماتية، فلا بد للمنهاج من التركيز على المعارف والمهارات والخبرات العملية، لإعداد مواطنين عمليين قادرين على إشباع ميولهم، وتلبية حاجاتهم الأساسية، التي لا تنفصل بحال من الأحوال عن مطالب حياتهم الاجتماعية وخصائص العصر والثقافة التي يعيشون في ظلها .

فوائد لواضعي المنهاج :

يمكن تلخيص أثر الفلسفة في المناهج بالنقاط التالية:

ـــ وضع معايير لتحديد أهداف العملية التربوية.

ـــ وضع معايير يتم في ضوئها اختيار العناصر الثقافية التي يمكن أن يحتويها المنهاج.

ـــ وضع معايير لقياس مدى تلاؤم هذه العناصر الثقافية مع المجتمع وعدم تعارضها.

ـــ وضع معايير يتم في ضوئها اختيار المعلومات والخبرات والأنشطة التي يمكن أن يحتويها المنهاج، على ألا تكون متعارضة مع قيم الفلسفة ومبادئها.

ـــ وضع معايير لاختيار فعالية الأساليب والأنشطة والفعاليات التي تم تبنيها لتحقيق الأهداف المرسومة.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثامن

الأساس النفسي والتربوي

ـــ مقدمة:

ـــ خصائص النمو بوجه عام

ـــ الخصائص النمائية لطفل الروضة من ٣ ـــ ٦ سنوات

ـــ دور المنهاج في تلبية مطالب هذه المرحلة.

ـــ الخصائص النمائية للأطفال من ٦ ـــ ٩ سنوات.

ـــ دور المنهاج في تلبية مطالب هذه المرحلة.

ـــ الخصائص النمائية للمتعلمين من ٩ ـــ ١٢ سنة.

ـــ دور المنهاج في تلبية مطالب هذه المرحلة.

ـــ الخصائص النمائية للمتعلمين من ١٢ ـــ ١٥ سنة.

ـــ دور المنهاج في تلبية مطالب هذه المرحلة.

ـــ الخصائص النمائية للمتعلمين من ١٥ ـــ ١٨ سنة.

ـــ دور المنهاج في تلبية مطالب هذه المرحلة.

ـــ فوائد لواضعي المنهاج.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة :

إذا سلمنا بأن للعملية التربوية قطبين أساسيين: هما المتعلم والمجتمع، فإننا نقر أيضاً بأن الفرد المتعلم هو المحور الأهم، لأن مسؤولية بناء المجتمع المنشود، والسعي إلى تطوره وتقدمه تقع على عاتقه.

لذا كان لابدّ عند بناء المنهاج من دراسة خصائص المتعلم الذي يتوجه المنهاج إليه دراسة شاملة علمية تكشف عن درجة نضجه، ونموه النفسي ومبادئ تعلمه وحاجاته وميوله، وكلما كانت دراسة الفرد المتعلم عملية علمية متكاملة، نجح المنهاج في تقديم العون له، ومساعدته على الكشف، والإبداع، والابتكار.

إن الهدف الرئيس من وراء دراسة خصائص نمو الطفل هو فهم الأطفال وذلك من خلال ما يقولونه وما يعلمونه وما يفكرون به، وكلما زاد فهمنا لطبيعة الطفولة ودوافعها وخصائصها زادت قدرتنا على حُسنِ التعامل مع الأطفال، بمعنى فهم الأطفال من خلال عمليات التفكير والشعور والإحساس .

إن التعلّم يؤديّ دوراً مهماً في نمو الطفل، ذلك لأنه من خلال عملية التعلم يكتسب الطفل العادات والتقاليد وأنماط السلوك والقيم وخصائص الثقافة التي يعيش في كنفها، وكذلك المُثل والأعراف والنُّظم والقوانين السائدة في هذه الثقافة . فالمنهاج هو الذي يُكسب الطفل معارفه، ويكسبه المواطَنة الصالحة إذا كان محتوى المنهاج صالحاً، والتعليم هو الذي ينمي ضميره الأخلاقي ومشاعره بالانتماء والولاء، فالمنهاج بما يحتويه من معلومات وعلوم ومعارف وخبرات ومهارات له أثر كبير في توجيه الطفل إلى المسار الصحيح إذا كان محتوى المنهاج نفسه صحيحاً ويتوافق مع البيئة المحيطة بالطفل نفسه ويكون استجابة لرغبات الطفل وميوله واتجاهاته .

في جميع مظاهر النمو يتعلم الطفل كثيراً بمفرده عن طريق محاولاته هو، ولكن هناك قواعد يخضع لها سلوك الطفل ونشاطه، ويفقد نزعة حب الاستطلاع والشغف لمرونة الأشياء، وقد يستمر ذلك طول سنوات الدراسة الابتدائية والثانوية، ويرجع هذا

الفتور إلى محتوى المنهاج من علوم ومعارف وخبرات لا تتوافق مع متطلبات المجتمع ولا تحقق للطفل نفسه الفائدة والمتعة المرجوة منها، إضافة إلى طرق توصيل هذه المعلومات والحوافز الضعيفة التي تحول دون الإقبال على التعليم من قِبَل الأطفال، وتفرض عليهم أساليب معيّنة لأداء الواجب الدراسي .

لذا وَجب علينا دراسة الخصائص النمائية لكل مرحلة من مراحل النمو، ووضع المناهج المناسبة لها بما يضمن تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين.

وقبل أن نخوض في الخصائص النمائية للمتعلمين حسب مراحل النمو سنقف عند الخصائص العامة للنمو ثم سنتناول كل مرحلة من مراحل النمو لدراسة خصائصها، ودور المنهاج في تحقيق مطالب النمو لكل منها.

أولاً- خصائص النمو بوجه عام :

لقد اختلفت النظرة إلى طبيعة المتعلم وطريقة تعلمه عبر العصور، نتيجة اختلاف النظريات حول الطبيعة الإنسانية، فلقد كان ينظر إلى العقل على أنه مجموعة من الملكات، كملكة التفكير، وملكة الذاكرة، وملكة التخيل، ولكل ملكة خصائصها وميزاتها. وفي ضوء هذه النظرية اقتصر دور المنهاج على تدريب هذه الملكات العقلية عن طريق مجموعة من المواد الدراسية، صممت كل واحدة منها لتقوية ملكة محددة.

وبعضهم من كان ينظر إلى العقل الإنساني على أنه صفحة بيضاء، يمكننا الكتابة عليها وتشكيلها كما نشاء، وأثّرت هذه النظرية في المناهج عندما قصرت دورها في صب المتعلمين في قالب واحد، دون أي اعتبار لميولهم وحاجاتهم والفروق الفردية بينهم.

ثم ظهر العديد من نظريات التعلم، كالتعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك ونظرية التعلم الشرطي لبافلوف، ونظرية التعلم عن طريق الاستبصار لكوفكا وكوهلر.

وخلصت أبحاث العلماء التي أجريت لاختبار تلك النظريات إلى أنه من الصعب القبول بنظرية واحدة معينة، يستند إليها مخططو المنهاج المدرسي، ونتيجة لهذه الأبحاث

لقي نمو الطفل اهتماماً خاصاً، ودراسات مستفيضة في محاولات جادة، لإدراك خصائص النمو ووضع المناهج المناسبة في ضوئها.

كما يستمر التغير في الصفات الانفعالية والاجتماعية بصورة متتابعة، ريثما تصل إلى الاكتمال، ويمكننا تلخيص خصائص النمو كالآتي:

١-**النمو عملية مستمرة:** إن تقسيم النمو إلى مراحل ماهو إلا عملية اصطناعية، الهدف منها تسهيل الدراسة والبحث، فالنمو عملية مستمرة لا انفصال بين مراحلها المختلفة، وإذا كان صحيحاً أن هناك خصائص تميز كل مرحلة من مراحل النمو، إلا أنه من الصحيح أيضاً أنه لا توجد حدود فاصلة وواضحة بينها.

وكل مرحلة من مراحل النمو المختلفة، تقابلها مرحلة من مراحل الدراسة، وعلى المنهاج أن يراعي هذه الميزات والخصائص، وأهمها: ترابط الخبرات التي يقدمها للمتعلمين واستمرارها ، فمنهاج المرحلة الابتدائية مثلاً يجب أن يرتبط بمنهاج المرحلة الإعدادية وهكذا.

٢-**عملية النمو عملية شاملة:** تتصف عملية النمو بالشمول، أي أنها تشمل جميع جوانب الشخصية الإنسانية، ولا تقتصر على جانب واحد منها، وإن كنا نرى أحياناً أن جانباً من الجوانب يطغى على الجوانب الأخرى، كالنمو الجسدي الذي يبدو مثلاً في مرحلة رياض الأطفال سريعاً وواضحاً، وقد يحتاج طفل هذه المرحلة إلى رعاية خاصة من الناحية الجسدية، لكن دون إهمال لجوانب النمو الأخرى. ولابد لخبرات المنهاج ومعلوماته، أن تهدف إلى إدراك النمو الشامل للمتعلم في جميع الجوانب.

٣-**عملية النمو مترابطة:** فما يحدث في مرحلة ما، يؤثر بما حدث في المرحلة السابقة، ويؤثر بدوره في المراحل اللاحقة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى تتأثر جوانب النمو المختلفة ببعضها، فالنمو الحركي يتأثر ويؤثر بكل من النمو العقلي والاجتماعي، والانفعالي، فمثلاً إنّ النمو الاجتماعي في المراحل المبكرة من حياة الإنسان يتأثر بشكل أساسي بالنمو الحركي، فالفرد يعتمد في اتصالاته الاجتماعية على نشاطه الحركي. كما أن النشاط الحركي والنمو الجسدي السليم، يؤثر بشكل واضح

في النمو العقلي، فكلما ازدادت حركة الطفل في بيئته، ازدادت معلوماته وخبراته عن الأشياء المحيطة به، وأسهم ذلك في نموه العقلي، والطفل الذي يعاني من إعاقة جسدية ما، يتأثر نموه الاجتماعي والعقلي والانفعالي بذلك.

ويترتب على هذا المبدأ أن يراعي المنهاج جوانب النمو المختلفة، وينظر إليها بوصفها أجزاء متكاملة ومتقابلة.

٤-**عملية النمو فردية**: المقصود بها أن الأفراد يختلفون في معدل النمو، ونمط النمو، وسرعة النمو، وأقصى نمو يمكن أن يصل إليه الفرد.

فالنمو لا يسير بمعدل ثابت مدى الحياة، بل قد يكون سريعاً في مرحلة ما، وبطيئاً في مرحلة أخرى، يكون سريعاً جداً بعد الولادة وفي السنة الأولى، ثم تخف سرعته تدريجياً من سن السادسة وتتباطأ سرعته بين (٦-١٢) سنة.

كما تختلف سرعة النمو بين جوانب النمو المختلفة، فسرعة النمو الحاسي تفوق سرعة النمو العقلي في السنوات الأولى من العمر، كما أنه في النمو الجسدي تنمو العضلات الكبيرة بسرعة قبل العضلات الصغيرة.

وتختلف سرعة النمو من طفل إلى آخر، فقد نجد طفلاً يتكلم في نهاية السنة الأولى، وآخر يتأخر حتى نهاية الثالثة، وطفلاً يمشي قبل نهاية السنة الأولى بقليل، وآخر يتأخر حتى السنة والنصف مثلاً.

وهناك فروق تتعلق بدورة النمو، فقد يتساوى طفلان في القدرة على حل مسائل حسابية عند اختبارهما في وقت ما، مع أنهما لو اختبرا قبل هذا التاريخ أو بعده بستة أشهر نجدهما مختلفين، فهناك أطفال يسير نموهم بسرعة واحدة منتظمة، وهناك أطفال يسرع نموهم أحياناً، ويبطئ أحياناً أخرى.

إنّ خاصية الفردية في النمو تضع المنهاج أمام عدد من المشكلات أهمها: مراعاة الفروق الفردية من جهة، ومراعاة الفروق في النمو بين الأفراد. وهذا يتطلب تنويع كل من:

- المعلومات والخبرات والمهارات التعليمية.

- طرائق التدريس بما يتناسب مع كل المستويات.
- الوسائل وأساليب النشاط.
- أساليب التقويم.

وأن يتصف المنهاج بالمرونة بحيث يجد كل متعلم فيه ما يشبع حاجاته، ويناسب قدراته واستعداداته.

٥- جميع الأطفال يتبعون نموذجاً متماثلاً في خطوات نموهم: صحيح أن الأطفال يختلفون في سرعة نموهم، إلا أنهم جميعاً يتبعون نموذجاً متماثلاً في نموهم، فالطفل يقف قبل أن يمشي، ويناغي قبل أن يتكلم، فالطفل الذكي والمتوسط وبطيء التعلم، يتبعون جميعاً النسق نفسه في النمو، لكن الذكي يصل بسرعة أكبر إلى قدرة معينة، بينما يتأخر بطيء التعلم في الوصول إليها.

مما يترتب على المنهاج أن يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، والسرعة الذاتية لكل متعلم في تحقيق الأهداف المطلوبة منهم، فلا يطالب الجميع بتحقيق الأهداف المرجوة في وقت واحد، وإنما يترك لكل منهم الحرية في تحقيقها كل حسب سرعته الذاتية.

٦-يتأثر النمو بعاملي الوراثة والبيئة: يعتمد النمو إلى حد كبير على عامل الوراثة، ولكن يتأثر أيضاً بالبيئة المحيطة بالطفل، فالطفل الذي يعيش في بيئة غنية بالمؤثرات التي تحثه على السؤال، والاستفسار، والاحتكاك المباشر بالأشياء والملاحظة، والتجريب، يكون نموه العقلي أسرع وأكبر من طفل مماثل له في القدرات العقلية، ولكن لم تتح له الظروف أن يعيش في بيئة غنية، تسمح لقدراته وطاقاته بالتفتح، والأمر نفسه ينطبق على النمو الجسدي أيضاً، فالطفل الذي يلقى عناية خاصة في تناول غذائه وحرية حركته ونشاطه، وتسنح له الفرصة بممارسة ألعاب رياضية وأنشطة مختلفة، ينمو نمواً جسدياً سليماً، ويكون سليم البنية قوي الجسد، على العكس من الطفل الذي لم تتح له الفرصة للقفز واللعب، وتناول الأغذية اللازمة له.

وعلى المنهاج والمدرسة أن يوفرا البيئة الغنية السليمة التي تثير التفكير عند المتعلمين، وتحثهم على الملاحظة والتجربة، وإعطائهم التفسيرات العلمية الصحيحة للظواهر الطبيعية.

كما أن النمو يتأثر بالقيم والمعايير السائدة في المجتمع، وعلى المنهاج أن يتيح الفرصة للمتعلم أن يكتسب هذه القيم والمعايير، لأن إخفاق الطفل في تحصيلها يؤدي إلى عدم التكيف، وعدم الرضا عن المجتمع، وعدم تقبله.

إن الخصائص السابقة توجب على معدّي المناهج مراعاتها، وأخذها بالحسبان من خلال :

١- مراعاة استمرارية الخبرات، وترابطها، وتدرّجها من حيث الصعوبة والتعمّق.

٢- تقديم خبرات ونشاطات تتسم بالمرونة، وبحيث تتيح لكلّ متعلّم التعلّم وفق قدراته واستعداداته الفرديّة.

٣- الاهتمام بتنمية مختلف النواحي للمتعلّم، انسجاماً مع شموليّة النمو وتكامله.

٤- تنظيم خبرات المنهج وتوزيعها على مراحل تواكب مراحل نمو المتعلم، كالخبرات التي تقدّم للمتعلمين في المرحلة الابتدائية، وتناسب مرحلة الطفولة، والخبرات التي تقدّم للمتعلمين في المرحلة المتوسطة، وتناسب مرحلة المراهقة، وهكذا.

٥- مواكبة الخبرات المنهجية لعمليّة نضج المتعلمين؛ فلا تعلم ناجح إذا لم يقترن بنضج كاف "بمعنى أنه عند تقديم خبرة جديدة لأيّ متعلم، أو مواجهته بموقف تربوي جديد ينبغي أن يكون ذلك في حدود أبعاد هذا النضج، حتى يتم له النجاح في موقفه، واكتساب الخبرة الجديدة".

٦- استثمار خط سير النمو (من العام إلى الخاص) في عمليّة التعلم، بحيث يركز على تقديم المعلومات الإجمالية أولاً، ثم تأتي التفصيلات لاحقاً.

٧- اهتمام واضعي المنهج بمرحلة الطفولة؛ لأنّ ما يكتسبه المتعلمون في هذه المرحلة سيكون أساساً لبناء ما يكتسب في المراحل التالية، كما أنّ لهذه المرحلة بصماتها الدائمة على سلوك المتعلم في بقيّة عمره.

مراحل النمو:

قبل الخوض في دراسة الخصائص النمائية للمتعلمين في مراحل نموهم المختلفة لابد من الوقوف ولو سريعاً على مراحل النمو، فالفرد ينمو بصورة مستمرة، وليس من السهل تقسيم حياة الإنسان إلى مراحل، بسبب ترابط هذه المراحل وتداخلها مع بعضها البعض، ولا يوجد حدود فاصلة بينها، فهي تقسيمات اصطناعية الهدف منها تسهيل الدراسة والبحث.

وهناك الكثير من التقسيمات لمراحل النمو، كل تقسيم اعتمد معياراً معيناً وصنف مراحل النمو وفقاً لهذا المعيار (بشناق- ٢٠٠١- ص١٧):

فقسمت مراحل النمو على **أساس تربوي** إلى:

١- مرحلة ما قبل المدرسة حتى السادسة من العمر.

٢- مرحلة المدرسة الابتدائية من (٦-١٢) سنة.

٣- مرحلة المدرسة الإعدادية من (١٢-١٥) سنة.

٤- مرحلة المدرسة الثانوية من (١٥- ١٨) سنة.

٥- المرحلة الجامعية من (١٨-٢٢) سنة.

وقسمت على **أساس وظيفي** إلى:

١- مرحلة النمو حتى سن ١٤.

٢- مرحلة الاستطلاع من (١٤-٢٥) سنة.

٣- مرحلة البناء من (٢٥-٤٠) سنة.

٤- مرحلة الاستقرار من (٤٠-٦٠) سنة.

٥- مرحلة الهدم بعد سن (٦٥).

وقسمت على **أساس الخصائص الجسمية للنمو** إلى:

١- مرحلة ما قبل الولادة.

٢- مرحلة الوليد من الولادة حتى الأسبوعين.

٣- مرحلة الرضيع من أسبوعين وحتى السنتين.

٤- مرحلة الطفولة المبكرة من ٢-٦ سنوات.

٥- مرحلة الطفولة الوسطى من ٦-٩ سنوات.

٦- مرحلة الطفولة المتأخرة من ٩-١٢ سنة.

٧- مرحلة المراهقة المبكرة من ١٢-١٤ سنة.

٨- مرحلة المراهقة الوسطى من ١٤-١٧ سنة.

٩- مرحلة المراهقة المتأخرة من ١٧- ٢٠ سنة.

١٠- مرحلة الرشد بعد سن العشرين.

١١- مرحلة الشيخوخة بعد سن الستين.

وسندرس فيما يلي الخصائص النمائية للمراحل المختلفة التي تقابلها مراحل دراسية:

نبدأ بدراسة الخصائص النمائية للأطفال من ٣-٦ سنوات التي تقابل مرحلة رياض الأطفال.

ثم الخصائص النمائية للأطفال بين ٦-٩ سنوات التي تقابل الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ثم خصائص الأطفال من ٩-١٢ ومن١٢-١٤ التي تقابل الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

ثم سندرس الخصائص النمائية لمرحلة المراهقة من ١٤- ١٨ سنة التي تقابلها المرحلة الثانوية.

أولاً- الخصائص النمائية لطفل الروضة من ٣-٦ سنوات :

إذا كان صحيحاً أن هناك فروقاً فردية بين الأطفال بحيث ينمو كل منهم حسب سرعته الذاتية، ولكل منهم صفاته الجسدية والعقلية وطبعه المميز وردود أفعاله الخاصة به إلا أنه بالتأكيد أن هناك مجموعة من الخصائص والصفات المشتركة لأطفال هذه المرحلة النمائية، والتي يمكن أن تشكل دليلاً لما هو متوقع إنجازه في هذه المرحلة، والمطلوب من مخططي المناهج أن يعتمدوا على هذه الخصائص دليلاً لإعداد ما يلائم أطفال هذه المرحلة من أنشطة وفعاليات وأساليب تعلم.

إن معرفة كل خاصية من خصائص نمو الأطفال تؤثر في القرارات التي يتخذها المربون لتنظيم البيئة التربوية، وفي التعامل مع الأطفال واختيار الأنشطة المناسبة لهم.

تتميز هذه المرحلة بميزات عامة منها :

- استمرار النمو بسرعة ولكن أقل من سرعته في المرحلة السابقة.
- الاتزان الفيزيولوجي.
- التحكم في عملية الإخراج.
- زيادة الميل إلى الحركة والشقاوة ومحاولة تَعَرُّف البيئة المحيطة.
- النمو السريع في اللغة.
- التوحد مع نماذج الوالدين وتكوين المفاهيم الاجتماعية.
- بداية تكوين الضمير والتمييز بين الصح والخطأ والخير والشر.
- بداية نمو الذات وازدياد وضوح الفروق في الشخصية لتصبح واضحة المعالم في النهاية.

والجدول التالي يوضح أهم خصائص النمو الجسدي والعقلي واللغوي والاجتماعي والانفعالي للأطفال في الأعوام بين ٣-٤ و٤-٥ و٥-٦ أعوام.

خصائص النمو الجسدي ــ الحركي عند أطفال الروضة

الأطفال بين ٣ ــ ٤ سنوات	الأطفال بين ٤ ــ ٥ سنوات	الأطفال بين ٥ ــ ٦ سنوات
١ــ يمكنهم المشي والركض ولكن توازنهم يخذلهم أحياناً لأن التناسق بين أعضائهم لا يزال ضعيفاً.	١ــ تكثر حركتهم ولكنها منظمة أكثر من ذي قبل .	١ــ ما زالوا يتحركون ويستعملون الحواس كافة كأسلوب أساسي في التعامل مع الناس والأحداث والبيئة . ــ يميلون إلى التحرك المستمر، وإصدار الأصوات العالية . ــ تصبح أعضاء جسدهم أكثر تناسقاً.
٢ــ يصعب عليهم القفز بالساقين سوياً أو بساق تلو الأخرى فالعضلات الكبيرة تحتاج إلى مرونة.	٢ــ يستخدمون عضلاتهم الكبيرة للقفز بأنواعه، للسباق والجري والتسلق والركض . ــ يميلون للعنف أحياناً فيثبتون ذاتهم بقوة بدنية ويستعملون أيديهم وأجسامهم في العراك. ــ يحبون استعراض كل جديد تعلموه	٢ــ تصبح عضلاتهم الكبيرة والصغيرة أكثر مرونة والتحكم فيها واضحاً . ــ يميلون لممارسة الأنشطة والألعاب المنظمة ذات القوانين . ــ يزداد طولهم ونحافتهم وتزداد مرونتهم ومقدرتهم على التوازن .
٣ــ ينقصهم التناسق في عضلات اليدين الصغيرة .	٣ــ يمكنهم ارتداء ملابسهم وخلعها بسهولة عند استعمال الحمام . أما التعامل مع الأزرار وشريط الحذاء . . الخ. فهي مهارات بحاجة إلى تمرين . ــ ما زال التناسق ضعيفاً في العضلات الصغيرة	٣ــ يستطيعون الاهتمام بأمورهم فيخدم كل واحد نفسه . ــ يتحركون بإرشادات أكثر دقة . ــ تناسق العين مع اليد والعين مع الذراع أكثر تطوراً وثباتاً .
٤ــ يمكنهم رمي كرة كبيرة، أو كيس رمل كبير نحو الهدف من مسافة متر واحد تقريباً .	٤ــ يمكنهم رمي كرة كبيرة، أو كيس كبير في الهواء ثم التقاطها .	٤ــ يمكنهم رمي كرة وكيس رمل والتقاطهما دون الاستعانة بجسدهم.
٥ــ يقدرون على مسك قلم التلوين، ولكن يصعب عليهم التخطيط بدقة .	٥ــ يقدرون على مسك قلم التلوين بالإبهام والسبابة فقط .	٥ــ يقدرون على التحكم بالتلوين ضمن مساحة محددة .

خصائص النمو الاجتماعي عند أطفال الروضة

الأطفال بين ٣ ــ ٤ سنوات	الأطفال بين ٤ ــ ٥ سنوات	الأطفال بين ٥ ــ ٦ سنوات
١ــ يرون الأمور من منطلق ذاتي أي يتمركز عالم كل طفل حول نفسه .	١ــ يهتم أطفال هذا العمر بالأطفال الذين بنفس أعمارهم إضافة إلى اهتمامهم بذاتهم .	١ــ يحبون مصادقة الكبار والصغار .
٢ــ كثيراً ما يمارسون اللعب الفردي، ويبدأ كل طفل اللعب مع طفل آخر .	٢ــ يؤديون في مجموعات صغيرة بطريقة أكثر تجانساً .	٢ــ يؤديون مع أطفال في مختلف الأعمار أصغر أو أكبر منهم .
٣ــ لا يوجد عندهم صداقات حميمة وإنما يظهرون الفرحة لوجود طفل أو أكثر من حولهم.	٣ــ يُظهر الذكور اهتماماً باللعب مع أفراد جنسهم ولكنهم ما زالوا يؤديون براحة مع جميع الأطفال ذكوراً وإناثاً .	٣ــ يُكوِّنون صداقات حميمة مع طفل آخر .
٤ــ تصعب عليهم المشاركة .	٤ــ يؤديون بتعاون ومشاركة أكثر وتبدأ النزعات القيادية لديهم في الظهور .	٤ــ تخف مشاكل اللعب في المجموعات فهم قادرون على اتباع الأنظمة أو التفكير بأنظمة جديدة مناسبة . ــ يظهرون مهارة أكثر في التنقل من الأدوار القيادية إلى الأدوار التابعة منها وإليها .
٥ــ يفضلون التقرب من الكبار وبالذات من المعلمة فهم بحاجة إلى إرشاداتها . ــ يُظهرون بدء تقبل العضوية في مجموعة أطفال صفهم .	٥ــ يُظهرون صفات اجتماعية متناقضة فيكونون متعاونين تارة وعنيدين تارة أخرى ولطفاء ودمثين تارة ثالثة وأحياناً يصعب التعامل معهم .	٥ــ متعاونون مع الكبار من حولهم أكثر من ذي قبل . ــ ينتمون بوضوح لمجموعتهم ويظهرون الولاء لها ولمعلماتهم .
٦ــ تكون عائلاتهم وأفراد أسرتهم مصدر أمان وطمأنينة لهم .	٦ــ يبدؤون الشعور بالتعاطف مع غيرهم من الأطفال ومن أفراد أسرتهم .	٦ــ قادرون على فهم وتوضيح الأدوار المختلفة التي يؤديونها في عائلاتهم والتي تحدد المسؤوليات والواجبات المختلفة .
٧ــ ينطلقون من محور اكتشاف العالم من حولهم .	٧ــ يتمتعون باللعب الخيالي والتقليد مع غيرهم من الأطفال .	٧ــ يبدعون باللعب الخيالي والتقليد.

خصائص النمو العقلي ــ الفكري عند أطفال الروضة

الأطفال بين ٣ ــ ٤ سنوات	الأطفال بين ٤ ــ ٥ سنوات	الأطفال بين ٥ ــ ٦ سنوات
١ــ تفكير الطفل متمركز على الذات ٢ــ تكون قوة التركيز على عمل ما قصيرة المدى .	١ــ تزداد مدة تركيزهم طولاً وإن كانت ما تزال قصيرة .	١ــ ما زالت مدة التركيز محدودة على الرغم من زيادة طولها .
٢ــ لا يقدرون أبداً على معالجة الأفكار المجردة .	٢ــ تنمو قدراتهم على التعميم والمنطق لكن التفكير والتفسير الإدراكي مازال غير متطور مما يؤدي إلى إصدار نتائج خاطئة أحياناً .	٢ــ يُظهرون اهتماماً بتَعَرُّف أشكال الأرقام والكلمات حتى دون تعليم موجّه .
٣ــ يتّسمون بالفضول والحاجة للبحث والاكتشاف، يكثرون من الأسئلة ولو أن كثيراً منها غير متصل بالموضوع المطروح مباشرة .	٣ــ ما زالوا يسألون أسئلة كثيرة لكنها أكثر عمقاً وارتباطاً بالموضوع المطروح ويتابعون بحثهم عن الإجابات من خلال خبراتهم العملية.	٣ــ مازال حب الاستطلاع قوياً عندهم إذ إن غايته الوصول إلى المعلومات والحقائق ويظهر كل واحد أساليب تعلُّم وتفكير مختلفة عن غيره وأكثر استقلالية .
٤ــ يحبون تعلم الكلمات الجديدة وفهم معناها . ــ يستمعون إلى القصص ويسردونها . ــ يستمعون إلى الأناشيد ويرددونها. ــ يحبون التحدث عن أمور تهمهم ولو قاطعوا كلام المعلمة . ــ يسيّرون دفة الحديث حسبما يطرأ على بالهم ويستحوذ تفكيرهم.	٤ــ يُكوّنون جملاً كاملة ويظهرون تنوعاً عندما يسردون القصص . ــ يحبّون تعلم الكلمات الجديدة واللعب بها صوتياً وحركياً وتغيير أصوات حروف منها وتحويلها إلى كلمات جديدة . ــ يثبتون أكثر حول موضوع الحوار معهم وإن كان التركيز عليه يتبع مدى اهتمامهم الشخصي به .	٤ــ يتحدث الأطفال بجمل سليمة وطويلة أكثر ويظهرون فيها مهاراتهم اللغوية ويستعملون الكلمات الجديدة التي تعلموها بدقة أكثر . ــ صار للحديث عندهم غاية واضحة فهناك السؤال والاستفهام والإجابة بمنطق .
٥ــ يحبون عالم الخيال وخيالهم واسع ويصدقون بسهولة ما يسمعونه من قصص خيالية ويعطون للأشياء والحيوانات وبقية المخلوقات خصائص إنسانية	٥ــ مازال التحليق في عالم الخيال متعة ويصعب عليهم أحياناً التفرقة بينه وبين الواقع . ــ يحبون التهويل والمبالغة . ــ تظهر عندهم روح الفكاهة بوضوح أكثر .	٥ــ صارت الأسئلة والأجوبة والملاحظات أكثر ارتباطاً بالموضوع وأكثر دقة وتحديداً . ــ يحبون القصص ويستمعون إليها بمتعة، ويميزون بين الخيال والواقع . ــ يحبون أداء الأدوار المختلفة ويبرعون فيها .

خصائص النمو الانفعالي عند أطفال الروضة

الأطفال بين ٣ ــ ٤ سنوات	الأطفال بين ٤ ــ ٥ سنوات	الأطفال بين ٥ ــ ٦ سنوات
١ــ رضاء الأطفال عن أنفسهم يعتمد على رضاء الراشدين عنهم ومدحهم . ــ يبدؤون بملاحظة سلوك المعلمة وأقوالها ويظهرون الاستعداد لتقليدها .	١ــ يتعوّد الأطفال تدريجياً على بناء علاقة مودة مع الكبار الذين يهتمون بهم شخصياً و يؤمنون بهم . ــ تثبت علاقة الأطفال مع معلمتهم وتقوى أواصرها فيتمثلون بها ويقلدونها .	١ــ يحب الأطفال في هذا السن مشاركة الكبار والصغار ومصادقتهم . ــ يعدُ الأطفال معلمتهم أكثر الناس فهماً وعلماً فيقلدونها ويكررون أقوالها.
٢ــ يكون بسهولة عند الافتراق عن البالغين المرتبطين بهم ويخافون بسهولة مما هو جديد . إن ثبات وجود الكبار حولهم يسهم في إعطائهم الثقة بأنفسهم وبعالمهم الذي حولهم .	٢ــ يهابون عملية الافتراق عن الراشدين المرتبطين بهم مع أن ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم قد زادت . ــ لديهم الحذر من كل جديد مكاناً كان أم إنساناً .	٢ــ يظهرون ثقة أكبر بأنفسهم وبالأشخاص الذين حولهم فلقد أصبحوا أكثر طاعة لتعليمات الكبار من حولهم وأصبحوا أكثر قدرة على تحمّل مسؤولية أنفسهم . وبدأت عندهم الرغبة في التعامل مع الآخرين .
٣ــ يُظهرون تعبيرات قوية عندما يفشلون أو يخافون أو يغضبون وتظهر مشاعرهم الإيجابية والسلبية معاً .	٣ــ يبدأ الأطفال بإظهار بعض طرق التحكم بمشاعرهم . يقومون بتجارب ليتعرفوا قدراتهم في التحكم بمشاعرهم .	٣ــ يبدأ الأطفال في استعمال مهارات اجتماعية مقبولة من الآخرين للتعبير عن مشاعرهم ولإظهار عواطفهم بشكل مقبول من الجماعة حولهم .
٤ــ تبدأ علامات الاعتماد على النفس وعلامات الاستقلال بالظهور، فهم يرغبون تناول الطعام ودخول الحمام بمفردهم .	٤ــ تزداد علامات الاعتماد على النفس وتزداد المهام التي يستطيعون القيام بها بمفردهم ولكن تحت المراقبة المستمرة .	٤ــ يبدأ الأطفال في استعمال مهارات اجتماعية مقبولة من الآخرين للتعبير عن مشاعرهم ولإظهار عواطفهم بشكل مقبول من الجماعة حولهم .
٥ــ يبدؤون بتوضيح بعض المشاعر التي تختلج في نفوسهم ويبدؤون بالتعبير عنها .	٥ــ يزداد التعبير عن مشاعرهم وتبدأ مخاوفهم ومشاعر القلق عندهم في الظهور، وكل ذلك مرتبط بسعة الخيال وعدم قدرتهم على التفريق بين الخيال والواقع .	٥ــ يتدربون على التعبير عن مشاعرهم لفظياً ويبدؤون باستخدام جمل قصيرة للتعبير عن عواطفهم بشكل مقبول .
صفات عامة : ذوو حساسية مرهفة يتطبعون بمشاعر الغير.	**صفات عامة :** **يحبون** التفاخر بأنفسهم وبالعائلة وبقدراتهم الشخصية ولو بالتهويل وعدم الواقعية.	**صفات عامة :** **راغبون**،هانئون سعداء ومعتزون بأنفسهم، وأكثر واقعية من ذي قبل .

والآن سنشرح كل جانب من جوانب النمو مع توضيح لبعض الأنماط السلوكية التي يجب أن تقوم بها المربية :

النمو الجسمي:

يتضمن النمو الجسمي التغير التشريحي كماً وكيفاً وحجماً وشكلاً، وهو مهم من حيث الزيادة في الحجم ومن حيث النمو الحركي.

ومن مظاهره:

- استمرار الأسنان في الظهور واكتمال عدد الأسنان اللبنية وبدء تساقطها في نهاية هذه المرحلة.
- ينمو الرأس بشكل بطيء ويصل إلى حجم رأس الراشد في نهاية هذه المرحلة.
- تنمو الأطراف سريعاً.
- ينمو الجذع بدرجة متوسطة.
- يزداد الوزن بمعدل ١كغ لكل عام تقريباً.
- يزداد نمو الهيكل العظمي، ويزداد نضج الأجهزة العظمية، ويتحول جزء كبير من الغضاريف في الهيكل العظمي إلى عظام، إلّا أن الهيكل العظمي في هذه المرحلة يظل غير ناضج.
- تزداد عظام الجسم حجماً وعدداً وصلابة.
- يسير النمو العضلي بمعدل أسرع مما كان عليه في المرحلة السابقة.
- تنمو العضلات الكبيرة بشكل أكبر من العضلات الدقيقة وهذا ما يفسر قدرة الطفل على القيام بالحركات الكبيرة وفشله نسبياً في القيام بالحركات التي تتطلب استخدام العضلات الدقيقة (الرسم، الكتابة) التي تتطلب تآزراً عضلياً بصرياً دقيقاً.
- يكون الذكور أكثر وزناً من الإناث وأكثر حظاً منهن في النسيج العضلي.
- يتأثر النمو الجسمي للطفل بالصحة العامة للطفل وبالغذاء الصحي والنوم المنتظم، فالطفل الذي يعاني من المرض وسوء التغذية يتعطل نموه الجسمي، كما تؤثر

الحالات النفسية الطارئة سلباً في النمو الجسمي للأطفال.

ويمكن للروضة العناية بصحة الطفل من خلال القيام بالأمور التالية:

- العناية بصحة الطفل الجسمية والنفسية والاهتمام بتحصينه ضد الأمراض (اللقاحات).
- الاهتمام بغذاء الطفل والحرص على أن يكون الغذاء متكاملاً صحيّاً يحتوي على العناصر الغذائية الأساسية (فيتامينات، بروتينات، نشويات.. إلخ) وذلك من خلال تقديم وجبة أو أكثر في الروضة حسب الوقت الذي يقضيه الأطفال فيها.
- علاج الأمراض التي تنتشر بين الأطفال في هذه المرحلة كسوء التغذية وفقر الدم، الكساح، الإسهال، الطفيليات، وذلك من خلال الطبيب المقيم في الروضة، ونشر الوعي بين أولياء الأمور .
- النظافة الشخصية للطفل والعناية بنظافة أعضائه وغذائه وملابسه.. إلخ.
- الاهتمام بأسنان الطفل والحرص على تنظيفها بانتظام من خلال زيارة طبيب الأسنان الدورية للروضة والكشف عنهم.
- عدم مطالبة الصغار الذين تختلف نسب أجزاء أجسامهم عن أجزاء الراشد باستعمال مقاعد الكبار دون تململ، أو استخدام أدواتهم دون أخطاء.
- حماية الطفل من الحوادث وإبعاده عن مصادر الخطر (كهرباء، نار، سقوط أدوات حادة) والتي تؤدي إلى عاهات مؤقتة أو دائمة.
- توفير مكان صحي تتوافر فيه عوامل الإضاءة والتهوية والتدفئة والشمس ومساحات مقبولة يؤدي فيها الطفل.
- تعليم الطفل متى يأكل، وكيف يأكل، وتشجيع عادات الأكل الحسنة، مع تجنب إرغام الطفل على الأكل، ومعرفة أسباب فقدان شهيته أو الإفراط في الأكل لتجنبها.

- عدم إعطاء الطفل الأطعمة الغنية بالسكريات والنشويات بين وجباته الأساسية مما يؤدي إلى رفض الطفل تناول طعام الوجبات المُعد بشكل صحي لصالح هذا النوع من الأطعمة.
- تهيئة بيئة حسية ومعنوية في ظروف سليمة لحماية الأطفال، وتأمين سلامتهم وأمنهم من الحوادث والأمراض والمخاطر.
- اختيار الأثاث المتين المناسب لحجم الأطفال، ولاستعمالهم المتعدد، ولحركتهم الدائمة.
- تنظيم بيئة الروضة بشكل يسمح للقيام بالعديد من الأنشطة، وبشكل يوحي للأطفال بالقيام بالبحث والتقصي دون التعرض للخطر والأذى.
- جمع معلومات وافية عن صحة الطفل، ومعلومات كافية لحمايته في الروضة كحساسيته لبعض الأطعمة أو الأدوية، أو بعض الأمراض، أو عيوب جسمية تؤثر في البصر= السمع- النطق.. إلخ.
- وضع أنظمة وقوانين خاصة تحدد استعمال الأدوات والأجهزة التي قد تشكل خطراً على صحة الأطفال، ويتم توضيحها وشرحها وممارستها، ويُطلب من الجميع تحمل مسؤولية أنفسهم وزملائهم لمراقبة تطبيق هذه القوانين.
- إعداد بيئة الروضة بشكل يقي الأطفال من كثير من الحوادث والمشاكل والتي تسببها الممرات الطويلة، المغسلة العالية والمكتبة غير المرتبة.

النمو الحركي:

تُعد هذه المرحلة مرحلة النشاط الحركي المستمر، وتتميز حركات الطفل في هذه المرحلة بالشدة وسرعة الاستجابة والتنوع.

تتطور حركات الطفل في هذه المرحلة، فيكاد ينحصر النمو الحركي في بداية هذه المرحلة على العضلات الكبيرة، وبعد ذلك يتمكن الطفل من السيطرة بالتدريج على حركاته وعلى عضلاته الدقيقة بفضل التدريب والنمو.

ويستطيع الطفل في نهاية هذه المرحلة من:

- الرسم وخاصة رسم الخطوط الرأسية والأفقية والأشكال البسيطة.
- تشكيل بعض الأشكال البسيطة باستعمال المعجون والصلصال.

العوامل التي تؤثر في النمو الحركي في هذه المرحلة:

- حالة الطفل الجسمية وصحته العامة، فالعيوب الجسمية أو الهيكلية أو العضلية تؤدي إلى تأخر النمو الحركي.
- تؤثر القدرات العقلية في النمو الحركي فيزداد بازديادها وينقص بنقصانها.
- تؤثر اضطرابات الشخصية كالانطواء والخجل في النشاط الحركي فيقل، بينما يزيد العدوان من النشاط الحركي بشكل واضح.
- يؤدي التعليم والتدريب دوراً مهماً في إكساب الطفل المرونة والتوازن في حركاته.

ويمكن للأنشطة التي يوزعها منهاج رياض الأطفال من تلبية متطلبات النمو الحركي من خلال:

- تحويل النشاط الحركي الزائد والاستفادة منه في أمور نافعة. (توظيف حركة الطفل في إنجاز بعض الأعمال الفنية مثلاً).
- تشجيع الطفل أثناء لعبه لزيادة الثقة بنفسه. (إن نجاح الطفل في إنجاز عمل يزيد من الثقة بنفسه أمّا الفشل فيؤدي إلى الإحباط).
- عدم إرهاق الطفل بنشاط حركي يفوق قدراته.
- لابد من أن يتبع النشاط الحركي للطفل بنشاط هادئ، لأن الطفل في هذه المرحلة يكون سريع التعب.
- أن ينال قسطاً من النوم والراحة أثناء النهار بما يتوافق مع حاجاته.
- أصبح الطفل في هذه المرحلة قادراً على الانتقال وبإمكانه أن يصل إلى أشياء كثيرة، لذا لابد من الحذر وإبعاد كل ما من شأنه أن يؤذي الطفل؛ كالأدوية ومواد التنظيف التي يجب وضعها في أماكن لا تصل إليها يد الطفل.

- تشجيعه على رسم لوحات كبيرة لتعويده مسك القلم وقص الورق، والسماح له بالتلوين واللعب بالمعجون وغير ذلك من الألعاب التي تُنمي العضلات الصغيرة.
- تجنب التهكم والسخرية من الطفل إذا ما بدت حركته غير منتظمة لأن ذلك يُعقد الأمور ويُشعر الطفل بالإحباط ويفقده الثقة بنفسه وبحركاته.
- توفير المثيرات المتنوعة المناسبة أثناء ممارسة الأطفال للنشاط الحركي الذي يعد أساساً للتفكير.

النمو الحسي:

يعتمد الطفل في بداية هذه المرحلة في إدراكه للأشياء على أشكالها أكثر مما يعتمد على ألوانها. أمّا طفل السادسة فإنه يعتمد أكثر على الألوان. يحتاج الطفل أن يستخدم حواسه كافة في الحركة واللعب، وهذا يتطلب من المعلمة:

- ترتيب حجرة النشاط بحيث تترك مساحات تسمح بحركة الأطفال والتنقل بين الأركان بسهولة، وتوفير الأثاث المناسب ليتسنى لكل طفل استعماله بسهولة وتلقائية.
- توفير المستلزمات والأدوات المناسبة لكل ركن بشكل يسمح للأطفال باللعب والتحرك والمرح. فتوفر المعلمة مثلاً لركن المنزل ثياباً متنوعة ليستعملها الأطفال أثناء التمثيل، وتوفر لركن العلوم الأدوات اللازمة لإجراء بعض التجارب البسيطة.
- تخصيص فترة من البرنامج اليومي للتحرك واللعب في فناء واسع مجهّز بالألعاب ومعدات تسمح للأطفال بالتأرجح والتزحلق والتوازن والركض والقفز واللعب بالرمل أو بالماء.
- توفر مواد طبيعية وصناعية ليتعامل معها الأطفال كاللعب والملابس وأغطية زجاجات الشرب، الورق المقوّى، صناديق البيض الفارغة، نشارة الخشب، قطع خشبية صغيرة، قطع مواسير صغيرة، برادة حديد ما يؤدي إلى استعمال الطفل لكل حواسه.

- يقوم الأطفال بتجارب مختلفة فيستخدمون حواسهم في اكتشاف خصائص الأشياء الموجودة أمامهم بأنفسهم.
- التخطيط لأساليب التعلم المختلفة التي يُظهرها الأطفال، كإعداد صور كبيرة الحجم للذين يتعلمون بالنظر بالإضافة إلى أنشطة تمييز بصرية.

أما الذين يتعلمون باللمس والإحساس فلا بد من أن يُعد لهم مجسمات وأشياء مختلفة ليفحصوها ويتحسسوها. أمّا أولئك الذين يتعلمون بالسمع فيحتاجون إلى تمييز أشرطة تسجيل وأنشطة تمييز سماعية.

على أن تكون كافة هذه الوسائل تحت تصرف الأطفال وفي متناول أيديهم.

- يتطور السمع تطوراً سريعاً ويلاحظ قدرة الطفل على إدراك الإيقاع الموسيقي ويفضل أطفال هذه المرحلة الإيقاع السريع.
- إن نمو السمع على درجة كبيرة من الأهمية لما له من دور في عملية النمو اللغوي ويتميز البصر بالطول وتسهل رؤية الكلمات الكبيرة، ويميز الطفل في هذه المرحلة الألوان ويسميها وأكثر ما يشد انتباهه الأحمر فالأزرق.

وهذا يتطلب:

- رعاية النمو الحسي من خلال الاتصال المباشر بالعالم الخارجي (الخروج إلى الحديقة).
- تربية السمع وتعويد الطفل على سماع الموسيقى الهادئة والأناشيد والكلام المنغّم.
- الانتباه فيما إذا كان الطفل يعاني من صعوبة في السمع أو البصر أو الكلام وإخطار الأهل مباشرة لعرضه على الطبيب، وإجراء اللازم له.

النمو العقلي:

وتسمى هذه المرحلة أيضاً "بمرحلة السؤال" لأن الأطفال فيها يسألون كثيراً، فنحن نسمع منهم دائماً (ماذا؟ لماذا؟ متى؟ أين؟ كيف.. إلخ). إنه يريد أن يعرف العالم من حوله، أن يجد تفسيراً للظواهر الطبيعية المحيطة به، إنه يريد أن يعرف الأشياء التي تثير انتباهه، ويريد أن يفهم الخبرات التي يمر بها.

وينمو ذكاء الطفل في هذه المرحلة باضطراد، وتزداد قدرته على الفهم، فهو يستطيع أن يفهم الكثير من المعلومات البسيطة وكيف تسير الأمور التي يهتم بها. كما تزداد قدرته على التعلم من خلال الخبرات المباشرة والتجارب الحسية.

في بداية هذه المرحلة تكون قدرة الطفل على تركيز الانتباه الإرادي لفترات تزداد باضطراد، ويلاحظ زيادة التذكر المباشر، ويكون تذكر العبارات المفهومة أيسر من تذكر العبارات الغامضة.

وإذا ما قدمنا للطفل صورة تنقصها بعض الأجزاء يستطيع تذكر الأجزاء الناقصة. أمّا عن التخيل، فيكون خيال الطفل في هذه المرحلة واسعاً وجانحاً، كما يميل الأطفال إلى اللعب الإيهامي أو الخيالي، فتصبح الوسادة طفلاً، والكراسي صفوفاً من الأطفال، ويتضح التقليد في هذه المرحلة حيث يُقلّد الأطفال ما يفعله الآخرون، ويسود في هذه الفترة "التمركز حول الذات" أي عدم قدرة الطفل على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين، فهو لا يستطيع أن يدرك أنه إذا نظر وشخص آخر إلى شيء ما من زاويتين مختلفتين فإن الرؤية تختلف من أحدهما للآخر.

ومن المعروف أن النمو العقلي أساس التعلم، وأساس بناء الشخصية القادرة على الإنتاج والعطاء، لذا كان لابد من إيلائه عناية خاصة.

ويمكن الإسهام في عملية النمو العقلي من خلال:

- توفير الوقت أمام الطفل لينمو، والسماح له بالتجريب وإتاحة الفرصة ليكتشف الأمور بنفسه.
- توفير المثيرات المختلفة (الأدوات والألعاب) التي تساعد في عملية النمو العقلي وتنمية الدوافع.
- الإجابة عن أسئلة الأطفال بما يتناسب مع عمره وتدريبه على صياغة الأسئلة الجيدة.
- تقوية ذاكرة الطفل من خلال سماع الأغاني والأناشيد وقص الحكايات عليه ولاسيما أنه يحب هذه الأمور ويميل إليها.

- قص الحكايات والقصص على الأطفال، ولاسيما التربوية منها التي تحمل معاني الحب والتضحية والإخلاص وحب الوطن، وتجنب المبالغة بالقصص الخيالية كي لا يؤدي ذلك إلى تشويه الحقائق وخوف الطفل.
- ترك الحرية للطفل بالرسم والتلوين وتركيب الألوان المختلفة.
- تنمية الخبرات المتنوعة واستغلالها في تنمية قدرات الطفل المختلفة.
- استخدام اللعب، والسماح له بتشكيل ألعابه كما يريد مما يُنمي لديه الابتكار.
- تشجيع الطفل والثناء على ما يُنجزه من أعمال مما يترك في نفسه أثراً طيباً ويدفعه لبذل قصارى جهده ويزيد من ثقته بنفسه.
- تجنب إجبار الطفل على تعلُّم القراءة والكتابة قبل أن يصبح مستعداً لذلك.
- تُحفز المعلمة الأطفال على الحوار والحديث المبني على المنطق والتفكير بعيداً عن الترديد الببغاوي وأسلوب التلقين.
- المحافظة على روح المرونة في التعامل مع الأطفال ليتمكنوا من الإبداع وإظهار طاقاتهم في جو آمن مريح.
- التخطيط للأنشطة اليومية التي تتيح للأطفال مجالات الاستقصاء والاكتشاف والبحث، وأنشطة للتركيز على عمل معين، وشحذ الخيال، بالإضافة إلى تخصيص فترات محددة للأنشطة الفنية المختلفة التي تساعد الطفل على التجربة والإبداع.
- طرح أسئلة مفتوحة تساعد الأطفال على التحليل والمقارنة والتخيل، وقبول عدة إجابات بدلاً من إجابة واحدة، بحيث يُدرك الأطفال أن السؤال الواحد يحتمل أكثر من إجابة.
- توفير أنواع مختلفة من المواد التي يستطيع الأطفال التعامل معها بحرية واستقلالية، وتمكنه من تجربة وسائل متعددة كتوفير (الورق الأبيض والملون، نسيج بأنواعه، صوف، أعواد كبريت، نشارة الخشب، فروح الشجر الجافة، قطع بلاستيك، خيوط، حبال، أزرار... إلخ).

- إتاحة الفرص للأطفال ليعبروا عما يجول في خاطرهم من خلال الرسم والأشغال واللصق البناء، حكاية القصص وتمثيلها.. إلخ.
- إعطاء الأطفال الفرصة لعرض أعمالهم على زملائهم، وتشجيعهم على التفكير في طرائق جديدة ومختلفة للتعبير عن أفكارهم وآرائهم.

وهناك العديد من الحاجات لأطفال الروضة، ولكل منها عدد من التطبيقات التي يمكن أن تعدها المربية وتنفذها بشكل يساعد الأطفال على النمو السليم الشامل والمتكامل مع الاهتمام بالنشاط الحر والعفوي والفردي إلى جانب الأنشطة الموجهة والجماعية، وعلينا أن نعمل جميعاً من مسؤولين وإداريين وتربويين وآباء وكل من يهتم بالتربية على ردم الهوة القائمة بين ما تتضمنه مناهج رياض الأطفال من برامج وأنشطة وبين ما يتملكه واقع الرياض من وسائل وأساليب وإمكانيات.

النمو اللغوي:

تُعد هذه المرحلة من أسرع مراحل النمو اللغوي، حيث تزداد حصيلة الأطفال اللغوية، كما تزداد قدرتهم على التعبير، ويؤدي النمو اللغوي في هذه المرحلة دوراً كبيراً في التوافق الشخصي والاجتماعي والنمو العقلي، ومن مظاهر النمو اللغوي:

- يصبح التعبير اللغوي في هذه المرحلة أكثر وضوحاً ودقة وفهماً.
- يتحسن النطق عند الأطفال ويتناقص بشكل كبير الكلام الطفلي كالجمل الناقصة والإبدال واللثغة.
- يزداد فهم الطفل لكلام الآخرين، وتزداد قدرته على الإفصاح عن حاجاته.
- يؤثّر الذكاء في النمو اللغوي، فاللغة تُعد مظهراً من مظاهر نمو القدرة العقلية العامة، فالطفل الذكي يتكلم مبكراً.
- الإناث يتكلمن أسرع من الذكور وهنّ أكثر تساؤلاً، وأحسن نطقاً وأكثر مفردات من الذكور.

- يتأثر النمو اللغوي بالخبرات التي يمر بها الأطفال، وبالعلاقات الاجتماعية، فاختلاط الطفل بالآخرين والراشدين على شكل الخصوص يساعد في نموه اللغوي.
- يركز الأطفال في حديثهم على الحاضر، وقليل منه عن الماضي والمستقبل.
- عيوب الكلاب في هذه المرحلة تتركز في تكرار الكلمات والتردد وسواها، وتكون هذه الأمور عادية حتى سن الرابعة تقريباً، حيث يتخلص الطفل منها بين الرابعة والسادسة، أما إذا لم يتخلص منها وجب عرضه على أخصائي لعلاج عيوب النطق.

ويمكن للروضة أن توفر فرصاً للنمو اللغوي من خلال:

- أن تُعطي المعلمة كل طفل فرصاً متعددة ليعبِّر عن نفسه، وتعطيه الوقت الكافي لينهي حديثه دون أن تقاطعه أو تُكمل عنه ما يريد قوله .
- تُذكّر الأطفال دائماً بضرورة استخدام اللغة المسموعة بدلاً من الإشارات الصامتة أو الحركات الجسمية .
- توفّر عدداً من القصص المصورة .
- تسرد عليهم يومياً قصة بلغة سليمة مبسطة .
- تجمع لكل طفل مجموعة من الكتب التي يهتم بها والكلمات التي يستعملها وتتركها بين يديه ليتدرّب على لفظها وتمييزها .
- إعداد صندوق لغوي لكل طفل يكتب عليه اسمه والمعلومات التي يريدها، ويحتوي على بطاقاتٍ يُحب قراءتها وصورٍ يضع عليها أسماءها .
- تُعدُّ المعلمة بطاقات مختلفة لكلمات وصور، يُقارن بينها ويطابقها .
- يُكلَّف كل طفل حسب قدراته وميوله بأنشطة مختلفة من التخطيط والكتابة والشف . . الخ.

يعتقد البعض أن الأطفال لا يفهمون الكلمات التي يستخدمها الكبار، فيلجؤون لاستخدام كلمات صغيرة غير مفهومة لا للكبار ولا للصغار معتقدين أن ذلك

يساعدهم على فهم الطفل، إلّا أن هذا يخالف الواقع كثيراً، فاستخدام الكلمات والعبارات الصحيحة المبسطة هي التي تساعد الطفل على الفهم وعلى الحديث بشكل سريع وسليم، فبدلاً من أن نقول له "حوح" نقول له "برد".

- الاهتمام بتدريج طول الجملة وسلامتها وحَسن النطق.
- الاهتمام بمفردات الطفل والعمل باستمرار على إغنائها من خلال عرض المثيرات عليه وذكر اسم المثير أمامه، وتكرار الاسم حتى يتمكن الطفل منه,
- الحرص على أن تكون المسافة بين المعلم والطفل، أثناء الحديث، قريبة، فمن صفات الأطفال عدم قدرتهم على التركيز على عدة أشياء في وقت واحد، فلا يمكنه مشاهدة شيء ما وسماع صوت في وقت واحد لذا على المعلمة عند الحديث مع الطفل أن تجلس في مستوى نظره وأن تكون قريبة منه ليستطيع فهم ما تقوله.
- عدم استعجال الطفل في إنهاء حديثه، والانتظار حتى ينهي حديثه بهدوء ليتمكن من التعبير عما يريد، وليس خفياً على أحد الآثار السلبية لاستعجال لطفل في حديثه مما يؤدي إلى التلعثم والتعثر وعدم الوضوح، فضلاً عن عجزه عن فهم ما قلناه له.

ولما كان للرياض دور مهم في تحقيق الاتصال بين الطفل وعالمه المحيط به كان لابد للمنهاج من أن يكون عاملاً مهماً في تحقيق هذا الاتصال عن طريق الاهتمام بلغة الطفل التي تكون في هذه المرحلة خفيفة الوقع، سهلة التناول فيها ارتباط بعالمه الحسي وواقعه الذي يعيشه ويحبه، فالطفل في مرحلة رياض الأطفال يحب أن يسمع وأن يُسمع له، ويحب أن يتكلم ويُتكَلم معه، وتلك مجالات هامة للنمو اللغوي ونماء للغة التحدث، وفي هذا تمهيد لتعلم القراءة والكتابة في المراحل التالية، إذ إن النمو اللغوي والوصول إلى مستوى مناسب من اللغة قبل البدء في الحياة المدرسية للطفل يعد من أسباب زيادة الصلة الاجتماعية والنمو الطبيعي في الحياة العملية للطفل عند التحاقه بالمدرسة، فكلما كان النمو اللغوي مبكراً زادت الحصيلة اللغوية للطفل وقدرته على استعمال اللغة، كان ذلك مؤثراً في تحصيله وفي حياته الاجتماعية والثقافية.

النمو الانفعالي:

ينمو السلوك الانفعالي تدريجياً من ردود فعل عامة إلى سلوك انفعالي خاص يرتبط بشكل مباشر بأمر ما أو شخص بعينه أو حدث خاص.

تتميز انفعالات الأطفال بهذه المرحلة بأنها شديدة ومبالغ فيها (غضب شديد، فرح شديد، حب شديد.. إلخ).

كما تتميز بالتنوع المفاجئ من انفعال إلى آخر (من البكاء والغضب إلى الانشراح والضحك).

يتركز حب الطفل في هذه المرحلة حول الوالدين وحول الكبار الذين يعتنون به. كما تظهر في هذه المرحلة بعض الانفعالات المتمركزة حول الذات كالخجل والشعور بالذنب أو الثقة بالنفس.والاتجاهات المختلفة حول الذات.

تزداد مخاوف الأطفال في هذه المرحلة، ويقل الإحساس بالخوف حسب درجة الشعور بالأمن والاطمئنان، ومع نمو الطفل العقلي وازدياد وعيه تزداد مخاوفه، فيخاف من الحيوانات والظلام والأشباح والموت والفشل.. إلخ). وأكثر مخاوف الأطفال في هذه المرحلة تتمركز حول الخوف من الانفصال.

الخوف يمكن تعلمه، لذا فالطفل يقلد الكبار في خوفهم من الظلام والرعد والبرق والأشباح.. إلخ. فعلى المربين عدم إظهار الخوف أمام الأطفال، وضبط النفس فأكثر الأمور عدوى هو الخوف الذي ينتقل إلى الأطفال بصورة سريعة جداً.

كما تظهر نوبات الغضب المصحوبة بالاحتجاج اللفظي والأخذ بالثأر أحياناً ويصاحبها العناد والعدوان والمقاومة سيما إذا مُنع الطفل من شيء يحبه أو لم يُسمح له بلعبة يهواها أو القيام بعمل ما.

في بداية هذه المرحلة يكرر الطفل كلمة "لا" عنواناً للرفض وإثبات الذات.

هنالك فروق بين الجنسين من حيث النمو الانفعالي يتركز في أن الإناث أكثر خوفاً من الذكور، بينما الذكور أكثر عنفاً وعدوانية في استجاباتهم.

تتكون العادات الانفعالية بالتدريج وفي نهاية هذه المرحلة، وتتجمع الانفعالات حول الأشياء أو الأشخاص في شكل عواطف، وتكون أولى العواطف موجهة نحو الأم أو من يقوم مقامها.

يُلاحظ عند الأطفال بعض الانفعالات السارة (الموجبة) وبعض الانفعالات غير السارة (السلبية) ويرافق هذه الانفعالات تغيرات فيزيولوجية مختلفة. والإدراك الانفعالي شخصي أي ما قد يسر شخصاً قد يُحزن شخصاً آخر، وما قد يخيف شخصاً قد يُطمئن شخصاً آخر.

لابد من الإشارة هنا إلى أن كلاً من النمو اللغوي والنمو الحركي يسهمان في مساعدة الطفل على التعامل مع المواقف المحبطة وإشباع حاجاته.

وجدير بالقول أنه كلما زادت قسوة العقاب والعنف على الطفل كلما زاد التعبير عن العدوان لديه ولو في شكل كامن (عدوان خيالي) وأدى إلى القلق. (المقصود بالعدوان الخيالي، أن الطفل يتخيل ومن خلال أحلام اليقظة أنه انتقم من الشخص الذي عاقبه وهذا يؤدي إلى القلق والشعور بالذنب).

وقد يستغرق الطفل في أحلام اليقظة، وتتميز أحلامه الليلية بالقلق والمخاوف وقد يصاحبها البكاء، وتتعلق بالخوف من الحيوانات، وترتبط بالخبرات المباشرة.

ويلجأ الطفل إلى وسائل دفاع مختلفة كالانسحاب والكبت والنكوص.. إلخ.

إن النمو الانفعالي السليم للطفل يحميه من الوقوع في كثير من الأمراض النفسية، ويجعل منه إنساناً متوازناً، والعكس صحيح، لذا لابد من أن ينال النمو الانفعالي للطفل وتدريبه على ضبط انفعالاته حيزاً كبيراً من اهتمام مناهج رياض الأطفال وذلك من خلال :

- توفير الشعور بالأمن والثقة والانتماء.
- الابتعاد عن قصص الجن والعفاريت مما يؤدي إلى شعور الطفل بالقلق والخوف، وبالتالي يجعل نومه غير مريح فيستيقظ خائفاً باكياً.

- حماية الأطفال من الأصوات العالية التي تثير مخاوفهم، وكذلك من المشاهد المخيفة.
- تدريب الطفل على أن يضبط انفعالاته، ويكون ذلك بالتقليد، فعندما تضبط المعلمة انفعالاتها تقدم له نموذجاً سوياً يقلده.
- الابتعاد عن العقاب.. فالعقاب بكل أشكاله غير مسموح به ولاسيما العقاب الجسدي الذي يحمل الألم للطفل، إن العقاب لا يؤدي إلى تعديل سلوك الأطفال، بل يؤدي إلى الخنوع أو الثورة.. فالمطلوب هو تعليم الطفل السلوك المناسب، ويكون ذلك من خلال الثواب وتعزيز السلوك الصحيح.
- الابتعاد في هذه المرحلة عن النواهي والأوامر، ومحاولة اللجوء إلى الحوار مع الأطفال لإقناعهم بالسلوك السوي.
- عدم السخرية وعدم جعله موضع تسلية أو معاكسة أو سخرية أو تهكم.
- الحد من نبذ الطفل وعدم الاهتمام به أو الإعراض عنه (رفض الطفل يؤدي إلى الكثير من المشاكل النفسية التي يصعب تفاديها فيما بعد).
- الثبات في معاملة الطفل وعدم التذبذب بين المحاسبة وغض النظر بالنسبة إلى السلوك نفسه وتجنب التقلب في الاتجاهات والمعايير السلوكية.
- تجنب القيام بسلوك مع نهي الطفل عنه، إن الأطفال شديدو الحساسية أمام الرياء والأعذار الكاذبة، يريدون الأفعال ويبحثون عن الانسجام بين النظري والعملي، ليشعروا بأن الكبار يعيشون كلامهم، وأنهم يطبقونه في تصرفاتهم وواقعهم.

إذا وقع الطفل وتألم وبكى، على المعلمة أن تأخذه بين ذراعيها، وتحنو عليه بدلاً من أن تقول (هذا لا شيء) فهو عندما يبكي يريد أن يقول أنه يتألم، وعلينا مراعاة ما يقوله والطلب منه أن يشير إلى مكان الألم، فلا بد من أن يشعر أننا قلقون عليه ونتمنى زوال الألم.

- إن الأطفال يتحدثون إلينا بعواطفهم وانفعالاتهم، وتُعد الا[illegible] وعناقه وتقبيله على درجة كبيرة من الأهمية، فإنه ينقل لنا [illegible]

وعلينا أن نكسب هذه العلاقة مع جسد الطفل بحمله واللعب معه ومشاركته أحزانه وانفعالاته فيشعر أننا أقرب إليه.

- من المهم جداً معاملة الطفل الند للند، فمثلاً تقول المعلمة : ألا تريد أنتؤدي الآن؟ أنا أيضاً لا أرغب في الخروج إلى الباحة.
- يحتاج الطفل إلى المحبة والرفق والرحمة، وأن يتعلم في بيئة يسودها جو مفعم بالأمن والاطمئنان .
- تتحمل المعلمة المسؤولية الكاملة عن أطفالها وتبقى معهم كل ساعات الدوام .
- تُعطي إرشاداتها بصوت منخفض لتدربهم على حُسن الإصغاء بعد أن تجمعهم حولها بيسر وهدوء ومرح .
- تبقى قريبة من الأطفال، تجلس معهم، تستمع لإجاباتهم وآرائهم وتراقب أعمالهم بحيث يشعر الأطفال بقربها فيتعلمون منها براحة وفرح ويهتمون بآرائها وتوجيهاتها .
- تشارك الأطفال فرحهم وضحكهم و .
- تشارك الأطفال ألعابهم وأنشطتهم المختلفة .
- تزيّن جدران حجرة النشاط بالورق الملون والصور الملائمة ور.م الأطفال مما يبعث البهجة والسرور في نفوسهم .
- تحدد أركان غرفة النشاط بحدود واضحة من خلال استعمال الرفوف والحواجز التي تشكل جدراناً وهمية .
- ترتب الأركان على شكل بيت حقيقي وتُزيّن كل ركن بما يناسبه .
- تعلق على جدران كل ركن الأنظمة المتعلقة باستخدامه وتقرأها على الأطفال ليفهموها ويطبقوها.
- على المعلمة أن تكون بمثابة أم لكل طفل أو خالة أو عمة أو صديقة أحياناً، ناصحة ومرشدة، بمعنى أن تتلوّن العلاقة بين المعلمة وكل طفل حسب حاجات الطفل، وأن تسود العلاقة بينها وبين الأطفال الصداقة والثقة والاحترام المتبادل.

النمو الاجتماعي

والمقصود به أن يتعلم الطفل كيف **يتوافق مع نفسه، وكيف** يتوافق مع عالم يتفاعل فيه مع الآخرين ومع الأشياء.

ومن مطالبه: نمو الشعور بالثقة **التلقائية والمبادأة والتوافق الاجتماعي.**

ومن **مظاهره:**

- ازدياد وعي الطفل **بالبيئة الاجتماعية، ونمو الألفة**، وزيادة المشاركة الاجتماعية.
- تتسع دائرة **العلاقات والتفاعل الاجتماعي مع** الآخرين خارج إطار الأسرة.
- يتعلم الطفل **بعض المعايير الاجتماعية وينمو** الوعي الاجتماعي حيث يبدأ الطفل بالتمسك **ببعض القيم الأخلاقية والمبادئ** والمعايير الاجتماعية.
- يصادق الطفل **الآخرين مع بعض التحفظات** ويؤدي معهم ويحادثهم، ويستمع **لأحاديث** الكبار **ويعلق عليها.**
- يميل الطفل في هذه المرحلة إلى **مساعدة الآخرين**، ويصاحب هذه المساعدة طلبات كثيرة ودائمة من قبل الطفل.
- الزعامة "القيادة" وقتية لا تكاد تظهر عند الطفل حتى تختفي.
- ولاؤه للجماعة "الأقران" يكون قليلاً.
- يحرص الطفل في هذه المرحلة على المكانة الاجتماعية ويعمل على جذب انتباه الراشدين.
- يشوب اللعب بعض العدوان والشجار ويظهر على شكل صراخ وبكاء وضرب وركل ورفس لأتفه الأسباب ولكن سرعان ما ينتهي كل شيء ويعود إلى اللعب وكأن شيئاً لم يكن.
- يميل الطفل إلى المنافسة التي تظهر في الثالثة وتبلغ ذروتها في الخامسة.
- ينمو الاستقلال عند الطفل في بعض أموره كتناول الطعام واللبس وإن كان ما زال يعتمد بشكل كبير على الكبار

ولضمان النمو الاجتماعي السليم للطفل، لابدَّ من مراعاة ما يلي:

- توفير الجو الاجتماعي الآمن المفعم بالحب، وإشباع حاجة الطفل للرعاية والحب والفهم والمدح بما ييسر له النمو السوي للشخصية.
- الاهتمام بتحسين العلاقة بين الطفل والمربية، وبين الطفل ووالديه للوقاية من الاضطرابات النفسية، ولنمو مفهوم الذات بشكل إيجابي سليم.
- تقوية الميول الاجتماعية عند الطفل، وتعليمه المعايير الاجتماعية السليمة.
- تعليمه آداب السلوك الاجتماعي كالتعاون واحترام الآخرين.
- العمل على تنمية الضمير الحي عند الطفل.
- تحاشي التسلط والسيطرة وفرض النظام بالقوة.
- الاهتمام بتنمية الضبط الذاتي والتوجيه الذاتي للسلوك.
- ترتيب غرفة النشاط بشكل يساعد على الاتصال الجماعي، بحيث تضع في كل ركن عدداً من الكراسي يجذب إليه مجموعة من الأطفال.
- تشجيع الأطفال على التحدّث بصوت منخفض والإنصات لبعضهم البعض.
- معالجة سلوك بعض الأطفال في مواقف معينة قد تؤدي إلى شجار بينهم، بأن تأخذ الطفل من يده وتجلس معه ليهدأ ويزول التوتر وبعد ذلك توجّهه إلى الطرق الصحيحة للتعبير عن مشاعر الغضب والملل والضيق والحزن.. إلخ.
- استخدام الأسلوب الحاسم لإضعاف سلوك قد يؤدي إلى الضرر بالطفل نفسه أو بزملائه مع الابتعاد كلياً عن استعمال الألفاظ المهينة أو الصوت المرتفع أو التهديد بالعقاب.
- إعداد أنشطة تتطلّب مشاركة مجموعة من الأطفال فيتعلمون كيف يتعاونون مع بعضهم لإنجاز المهمة الموكلة إليهم.

وفي الختام لابد من الإشارة إلى أن المنهاج الجيد لرياض الأطفال هو ذلك المنهاج الذي يقدم للأطفال خبرات وأنشطة مناسبة تساعدهم على النمو الشامل والمتكامل وأن يكون حافلاً بالأنشطة الاجتماعية التي تساعد الطفل على النمو الاجتماعي السليم والتكيف مع مجتمعه.

ثانياً – الخصائص النمائية للأطفال من ٦–٩ سنوات: وهي تقابل الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حيث يلتحق الطفل بالمدرسة إما قادماً من الروضة أو من منـــزله مباشرة . وتتميّز هذه المرحلة بـِ :

١ــ تتسع قدرات الطفل العقلية، ويتعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابـــة والحساب.

٢ــ يكتسب العديد من المهارات الحركية اللازمة لمختلف الألعاب.

٣ــ تتوضح استقلالية الطفل، وتتشكل الاتجاهات نحو الذات.

٤ــ تتوسع بيئته الاجتماعية، وتتعدد علاقاته، فيخرج من إطـــار الأســـرة إلى جماعات الأقران.

٥ــ تزداد استقلاليته عن الوالدين.

٦ــ يتوحد مع دوره الجنسي. (بشناق ــ ٢٠٠١ ــ ص ٨٥).

وسنفصل في جوانب النمو المختلفة وبعد ذلك سندرس كيف يستطيع المنهاج أن يتناسب مع هذه الخصائص ويعمل على تنميتها.

١ــ النمو الجسمي:

يستمر النمو الجسمي في هذه المرحلة ببطء إذا ما قورن بالمراحل السابقة، ويقابله نمو سريع للذات، كما تتغير الملامح العامة التي كانت تميز شكل الجـــسم في مرحلـــة الطفولة المبكرة، وتظهر الفروق بين الجنسين بوضوح حيث تبدو الإناث أخف وأقـــصر من ٦ــ٨ سنوات، حيث ينعكس هذا الاتجاه بدءاً من العام التاسع.

أما عن الطول، فيزيد طول الأطراف حوالي ٥٠٪ من طولها في عمـــر ســـنتين، ويزيد طول الجسم بحوالي ٢٥٪، أي ما يعادل ٥٪ في السنة الواحدة مقابـــل ١٠٪ في السنة بالنسبة للوزن. (بشناق ــ ٢٠٠١ــ ص٨٦).

وفي هذه المرحلة يبطأ النمو في الأجزاء العليا من الجسم، وتبدأ في الوصـــول إلى حجمها عند الرشد، في حين تستمر الساقان في النمو السريع، أما الجذع فيكون بدرجة متوسطة. كما ينخفض معدل الوفيات مع بداية هذه المرحلة، ويعد أقـــل منـــه في أي

مرحلة أخرى من مراحل العمر، كما يبدأ تبديل الأسنان اللبنية بالأسنان الدائمة.

وتؤثر المشكلات الصحية، ونقص التغذية، وتأخر النمو الجسمي والعيوب الجسدية في التحصيل الدراسي، وتعوق اللعب والنشاط والنمو الاجتماعي، ومن الملاحظ أن الأطفال الأضخم والأقوى يكون توافقهم الاجتماعي أفضل من رفاقهم الأقل ضخامة وقوة، حيث يكون بمقدورهم النجاح في الألعاب الجماعية مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم والتفاف الآخرين حولهم، ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن الأطفال الأقل ضخامة وقوة غير قادرين على التوافق الاجتماعي، فالكثير منهم يتمتعون بتوافق اجتماعي كبير، ولا سيما أولئك الذين يتمتعون بثقة عالية بالنفس.

دور المنهاج بالنمو الجسمي:

يؤدي المنهاج دوراً فعالاً في النمو الجسمي، والعلاقة بينهما ذات شطرين أساسيين:

الأول: أن الوقوف على خصائص النمو الجسمي للأطفال يساعد في اختيار الأنشطة المناسبة. فمرحلة الطفولة الوسطى تتميز بازدياد الطاقة وميل الأطفال للقفز والتسلق واللعب والحركة، وعلى المنهاج استغلال هذه الظاهرة وإيجاد برامج عملية وأنشطة مختلفة، وتنظيم لعبهم وأنشطتهم بشكل هادف لإكسابهم مهارات وخبرات مختلفة.

أما الشطر الثاني فهو دور المنهاج في تعليم مبادئ السلامة، وتحقيق النمو الجسدي السليم للأطفال من خلال التمرينات البدنية المختلفة، وتدريبهم على ممارسة العادات الصحية ونشر الوعي الصحي من خلال تعريف الأطفال بأجزاء الجسم وأجهزته وكيفية المحافظة عليها والإشراف المباشر على سلوكيات الأطفال، وأن تكرس فقرات عديدة ضمن المنهاج لترسيخ هذه المبادئ من خلال الشرح والتمارين التطبيقية والحوار حول مواضيع وخبرات يطرحها الأطفال أنفسهم، ويتعلمون من خلالها الحلول المناسبة للمحافظة على سلامتهم وسلامة الآخرين. بالإضافة إلى الفحص الطبي الدوري للكشف عن الحالة الصحية للأطفال.

النمو الحاسي:

يتميز النمو الحاسي لهذه المرحلة بالنقاط التالية:

١ــ حوالي ٨٠٪ من الأطفال ما زال لديهم طول البصر مقابل ٣٪ يعانون من قصر البصر.

٢ــ يزداد التوافق البصري ــ اليدوي.

٣ــ يستمر السمع بالنمو إلا أنه ما زال غير ناضج.

٤ــ حاسة اللمس قوية، وأقوى منها عند الراشد.

٥ــ التمييز الشمي عند السابعة، لا يختلف كثيراً عن التمييز الشمي عند الراشد.

٦ــ ينمو الإدراك الحسي بصورة كبيرة، فتنمو مدارك الأطفال حول مفهوم الزمن، فيدركون حوالي السابعة فصول السنة، ويتمكنون من إعطاء تاريخ اليوم في عمر ثمان سنوات، أما في التاسعة فيكون بمقدورهم معرفة اسم اليوم والشهر.

بالنسبة إلى المسافات والاتجاهات يستطيع الأطفال التمييز بين اليسار واليمين، وينمو إدراك المكان بصورة واضحة ويستطيع تحديد العلاقات المكانية الأشياء (فوق ــ تحت، يمين ــ يسار، خلف ــ أمام ... الخ).

أما إدراك الوزن فيتوقف على أعضاء الطفل، وخبرته بطبيعة الأشياء والأجسام كما يدرك الطفل في هذه المرحلة مفهوم ثبات المادة، ويتمكن من تبديل النقود الكبيرة بقطع صغيرة، كما يستطيع التمييز بين الحروف المتشابهة (ت، ث، ب) (ح، خ، ج) ... الخ.

أما في مجال الموسيقى، فالأطفال يتذوقون الإيقاع أكثر من الأغنية واللحن، وفي هذه المرحلة يستطيع الأطفال وصف الصور بشكل مفصل ويدركون العلاقات الموجودة بين أجزائها.

دور المنهاج في تنمية الحواس:

١ــ بما أن التلميذ في مرحلة الطفولة الوسطى يتعرف الأشياء من خلال حواسه، فهذا يتطلب من المنهاج التركيز على الحواس في عملية التعلم واستخدام الوسائل التعليمية السمعية ــ البصرية بشكل كبير.

٢ــ على المنهاج أن يشجع الملاحظة والنشاط بحيث تخطط الأنشطة على أساس الملاحظة المنظمة والمقصودة فيلاحظ الأطفال الظواهر المختلفة مما يثير تساؤلاتهم وفضولهم لتفسيرها وتحديد أسبابها.

٣ــ معظم أطفال هذه المرحلة يعانون من طول البصر، لذا يجب أن تكون الكلمات والجمل مكتوبة بخط كبير واضح، وأن تحتوي الكتب على صور ورسوم ملونة متنوعة.

٤ــ أن تتضمن الأنشطة المخططة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي الرحلات والزيارات الميدانية، إلى المتاحف والمعارض، والإسهام الفعلي في الأنشطة الاجتماعية المختلفة (الأعياد الدينية والوطنية).

٥ــ إن زيادة التوافق البصري ــ اليدوي للأطفال، تفتح المجال أمام مناهج هذه المرحلة بتنمية الكثير من المهارات الدقيقة كالكتابة والرسم وضم الخرز . . . الخ .

النمو العقلي:

تتصف هذه المرحلة كسابقتها بسرعة النمو العقلي، ويكتسب الطفل في هذه المرحلة المهارات الأولية للقراءة والكتابة والحساب،ويميل إلى الكتب والقصص، ويبدي اهتماماً واضحاً بالمواد الدراسية المختلفة.

ويستمر نمو الذكاء، وفي بداية هذه المرحلة تتميز الإناث عن الذكور بنصف سنة تقريباً. (بشناق، ٢٠٠١، ص٨٨).

ولتقدير ذكاء الطفل في هذه المرحلة، يُستخدم رسم الرجل، فكلما زادت التفاصيل في رسومهم، دل ذلك على ذكاء الطفل.

ويتحول التذكر عند الأطفال من التذكر الآلي إلى التذكر والفهم، وتزداد القدرة على الحفظ، كما يزداد مدى الانتباه ومدته وحدته، إلا أن هذا لا يعني أن ابن السابعة قادرٌ على تركيز انتباهه في موضوع واحد مدة طويلة، ولاسيما إذا كان الموضوع حديثاً شفوياً، فهو سريع التأثر بالعوامل الخارجية التي سرعان ما تشتت انتباهه.

ويبدأ نمو التفكير من المحسوس إلى المجرد، ويتمكن من استخدام الاستقراء بحيث يصل إلى بعض التعميمات البسيطة، والأطفال في هذه المرحلة يميلون إلى التعميم السريع، فيعممون حالة خاصة واحدة على جميع الحالات المشابهة.

كما يلاحظ عند أطفال هذه المرحلة، نمو التفكير الناقد، فيزداد نقدهم للآخرين في الوقت الذي يكونون به حساسين لنقد الآخرين، كما ينمو التخيل الإيهامي إلى الواقعية والإبداع، فيهتم الطفل بالواقع والحقائق ويزداد لديه حب الاستطلاع، ويميلون بشكل كبير إلى الألغاز والأحاجي.

أما بالنسبة إلى نمو المفاهيم، ففي بداية هذه المرحلة، يبقى الطفل متمركزاً حول ذاته، ومفاهيمه يشوبها الغموض، إلا أنها تتقدم من مفاهيم متمركزة حول الذات، بسيطة، محسوسة إلى مفاهيم موضوعية، وأكثر تعقيداً وتجريداً. ومن الخصائص العقلية لطفل هذه المرحلة أيضاً أنه يتمكن من تكوين المجموعات والأصناف الداخلية وتتحول الأعمال التي كان يجريها في الخارج إلى أعمال داخلية، وهذا ما يسميه بياجيه (التمثل الذهني) (قطامي، ١٩٩٠ ـــ ص٦٢).

ويبدأ الأطفال في هذه المرحلة باكتساب مفهوم ثبات المادة، التي كانوا عاجزين عن تطبيقه في المرحلة السابقة، فهم الآن أصبحوا قادرين على التفكير بالمشكلة والتوقف، وقطع التسلسل عند أي نقطة ثم العودة إلى البداية دون تغيير مفهوم المشكلة، كما يمكنهم تخيل الموقف الأصلي للمشكلة.

ويستطيع الأطفال في هذه المرحلة تجريب الفروض ذهنياً، لمعرفة فيما إذا كان الفرض يستنتج أم لا، فإذا ما اكتشفوا في نهاية الاستدلالات أن الإجابة خاطئة، يمكنهم البدء من جديد.

كما يكتسب الجهاز العقلي للطفل عدة إضافات كالقدرة على العودة إلى نقطة البداية في سياق أو تتابع عكسي (السير العكسي ـــ Reversibility) (inhelder and piaget, ١٩٨١,p٧٣) بالإضافة إلى اكتساب القدرة على الحوار والتنازل المنطقي

لأفكاره، وتتميز هذه المرحلة بنوعين أساسيين من القواعد المنطقية وهي عمليات التصنيف في فئة معينة وعمليات التنظيم في تسلسل وتتابع.

وتعني عمليات التصنيف في فئة واحدة القدرة على التفكير في خطوات الحل تفكيراً مستقلاً بحيث يُبقي الجزء والكل منفصلين في تفكيره. (كل الديوك دجاج ولكن ليس كل الدجاج ديوك)، وهو قادر على إدراك أن الشيء يمكن أن يصنف وفقاً لمعيارين في آن واحد (دائرة حمراء، مثلث أزرق) أي يصنفها حسب الشكل واللون معاً.

كما يستطيع استخدام الترتيب المتسلسل، أو الوضع في فئة مع الأشياء المادية، ويجد صعوبة في استخدام العمليات العقلية دون وجود الوسائل المحسوسة.

تبدأ في هذه المرحلة العمليات المنطقية ــ الرياضية التي تبقى محصورة في نشاط الطفل على الوسائل الحسية، ويمكنهم من فهم بعض الخواص (كالتعدي ــ التجميع) على أن تتم بوساطة الوسائل الحسية.

دور المنهاج في عملية النمو العقلي:

١ــ على المنهاج أن يثير اهتمامات المتعلمين، وأن يتحدى عقولهم، بما يقدمه لهم من مشكلات، عليهم إيجاد الحلول المناسبة لها، وأن يزودهم بأساليب التفكير العلمي كالملاحظة والتجريب والمحاكمة والاستدلال واستقراء الحقائق، وتشجيعهم على التفكير الناقد، على أن تكون المشكلات المطروحة مناسبة لدرجة نضجهم واهتماماتهم.

٢ــ يتميز أطفال هذه المرحلة بقدرة كبيرة على الحفظ، وبالتالي على المنهاج استغلال هذه الخاصية وتدريبهم على حفظ الأناشيد التي تعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو القضايا العامة والأسرة وحب الوطن والبيئة الخ...

٣ــ أن يركز بشكل أساسي على المحسوسات، فالأطفال قادرون على القيام بعمليات عقلية وحسابية معقدة إذا ما توفرت لديهم الوسائل المادية المحسوسة ويعجزون عن القيام بعمليات أبسط بشكل مجرد.

٤ــ استغلال حب الأطفال للألغاز والأحاجي، واستخدام طريقة حل المشكلات لتنمية قدراتهم العقلية والإبداعية.

٥ ــ يتميز الطفل بهذه المرحلة بذهن نشط يقظ، يسعى لفهم العالم من حوله، ولديه الكثير من التساؤلات، وهذا ما يشكل فرصة طيبة أمام المناهج لتنمية إمكاناتهم العقلية، وتوفير الفرص أمامهم للبحث والتجريب والوصول إلى الحقائق بأنفسهم عن طريق العمل والنشاط بعيداً عن الشرح والتفسير.

٦ــ ولع الأطفال بالقصص والكتب، يعطي مخططي المناهج فرصة كبيرة في تنويع الموضوعات المقدمة لهم، بحيث يلمون بالمبادئ الأساسية في مختلف ميادين المعرفة.

٧ــ وبما أن الأطفال يميلون إلى النقد، فلابد من تقديم الأعمال المختلفة لهم في مجال الفنون والآداب والعلوم وإتاحة الفرص لهم لإبداء آرائهم فيما يقدم لهم، وكذلك إبداء آرائهم فيما ينتجون من أعمال علمية وفنية وأدبية مختلفة.

٨ ــ تدريب الأطفال على الاستقراء والسير بخطوات التفكير العلمي للوصول إلى التعميم الذي يمكنه أن يفسر جميع الحالات المشابهة للحالة موضع الدراسة.

٩ ــ يعد الانتباه من أهم مظاهر النمو العقلي لطفل هذه المرحلة ويتأثر بتطور المعرفة والإدراك عند الأطفال ويتصف الانتباه بالانضباط والتكيف والتنظيم، أما الانضباط فيعني قدرة الطفل على أن يعير انتباهه وتركيزه على الأمور التي تمثل الأولوية في تفكيره ويهمل الأمور الجانبية، أي أن الطفل الذي يركز انتباهه في إنجاز عمل في ما، يهمل العناصر الأخرى التي قد تشتت هذا الانتباه.

أما التكيف فالمقصود به قدرة الطفل على تركيز انتباهه بمرونة حسب الظروف المحيطة، فهو قادر على أن يكيف انتباهه مع المعلومات التي يتعرض لها. خاصة عندما يتعلم مفهوماً جديداً، فمثلاً طفل في التاسعة من العمر يدرس بعض العمليات الحسابية لامتحان في الرياضيات تجده يعير انتباهاً أكثر للعمليات الجديدة ويهمل العمليات المألوفة لديه.

والتنظيم يعني أن الطفل يضع هدفاً لنفسه ويضع خطة للوصول إلى هذا الهدف ويسير ضمن هذه الخطة بكل تفاصيلها.

وعلى المناهج تشجيع هذه الوظائف العقلية من خلال تدريب الطفل على عملية التعلم بحيث يكتسب المهارات والمعلومات من خلال عمليات ذهنية تعتمد على الانتباه والتركيز واختيار المعلومة وربطها بمعلومات سابقة والعمل على حفظها ومن ثم استرجاعها بسهولة.

١٠ــ وأخيراً على المنهاج مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، حيث يبدي الأطفال في هذه المرحلة فروقاً كبيرة في قدراتهم العقلية، وميولهم ويمكن تحقيق ذلك من خلال تنويع الأنشطة والخبرات التي يمر بها الأطفال بالإضافة إلى تنويع طرائق التعلم والتعليم، بحيث يتمكن جميع الأطفال من الوصول إلى الأهداف المرسوم بأزمنة مختلفة وبطرائق مختلفة.

النمو الحركي:

يتميز النمو الحركي في هذه المرحلة بـ :

١ــ تنمو العضلات الكبيرة بشكل ملموس، مما يسمح للطفل بالقيام بنشاطات حركية مختلفة (ركض ــ قفز ــ لعبة الحبل ــ السباحة .. الخ).

٢ــ يسيطر سيطرة كاملة على عضلاته الكبيرة في حين لن يتمكن من السيطرة على العضلات الصغيرة قبل الثامنة من العمر.

٣ــ تزداد حركات الجسم مرونة وليونة.

٤ــ يتطور التوازن لديه، مما يؤدي إلى تطور المهارات الرياضية والرشاقة والخفة وسرعة الحركة.

٥ــ تزداد القوة الجسدية،ويظهر ذلك من خلال الركض والتفرد ورمي الكرة والقفز .

٦ــ يتطور نمو العضلات الدقيقة وتزداد قدرة الطفل على التناسق الحسي ــ الحركي، ويظهر ذلك من خلال قدرة الطفل على الكتابة والقراءة وتركيب الأشياء الدقيقة، ففي بداية هذه المرحلة يخلط الطفل بين كتابة الحروف المتشابهة (ب، ي)، بسبب عدم نمو عضلات أصابعه، بالإضافة إلى عدم القدرة على التنسيق بين حركات

يديه وعينيه ولكن وبالتدريج يتمكن من السيطرة تماماً على هذه العضلات في حوالي الثامنة.

٧ــ يبدأ بالكتابة بخط كبير ثم يتمكن بعد ذلك من تصغير خطه.

٨ــ تتشذب حركات الطفل مع التقدم بالعمر، وتختفي الحركات الزائدة.

٩ــ يستطيع أن يعمل لفترة أطول، حيث يخف التعب، وتزداد سرعته ودقته في إنجاز الأعمال الدقيقة كالكتابة وتركيب الأشياء الدقيقة.

دور المنهاج في عملية النمو الحركي:

بما أن الأطفال يتميزون بقدرة كبيرة على الحركة المستمرة والنشاط، فيمكن أن يوظف المنهاج هذه الخاصية في التعلم عن طريق النشاط في صورة مشروعات متنوعة، ويمكن زيادة الاهتمام بالأنشطة الرياضية والرحلات والمعسكرات والزيارات الميدانية.

فيما يتعلق بالكتابة، يفضل تعويد الأطفال مسك القلم والورقة ورسم الخطوط كيفما شاء في البداية، ومن ثم تعليمه رسم الخطوط المستقيمة، الرأسية والأفقية.

على المنهاج أن يولي الأعمال اليدوية اهتماماً خاصاً، ولا سيما الأعمال اليدوية بوساطة الصلصال، فالأطفال في هذه المرحلة قادرون على صنع أشكال أكثر دقة مما كانوا يستطيعونه في المراحل السابقة. كما أن رسوم الأطفال تزداد وضوحاً وتزداد التفاصيل في رسومهم.

النمو اللغوي:

الكلام هو شكل من أشكال معرفة الإنسان لأشياء الواقع المحيط وظواهره، وهو وسيلة المعاشرة أو الاتصال بين الناس، وقد تمكن الإنسان بوساطة الكلام من برمجة أفعاله العملية.

ومن المفيد تمييز الكلام عن اللغة، فاللغة هي ظاهرة اجتماعية تطورت مع تطور المجتمع إلى أن اغتنت مفرداتها وتطور بناؤها النحوي من خلال التطور التاريخي للناس، وهي ظاهرة عامة تصبح كلاماً عندما نستخدمها على نحو فردي. (لوبينسكايا ــ ١٩٨٠ ــ ص ٢٩٩).

وللكلام نوعان: الكلام المفهوم (الإصغاء)، والكلام الحواري (الإيجابي) وهو عادة أفقر من الكلام المفهوم ويتجلى هذا التباين بشكل واضح عند الأطفال أثناء عملية امتلاك اللغة.

ويتميز النمو اللغوي عند الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى بالنقاط التالية:

ـ ازدياد كبير في المفردات اللغوية، حيث يدخل الطفل المدرسة وحصيلته اللغوية حوالي ٢٥٠٠ كلمة، أي تزداد بمعدل ٥٠٪ عن المرحلة السابقة. وتعد هذه المرحلة، مرحلة الجمل المركبة الطويلة.

ـ ازدياد قدرة الطفل على فهم معاني الكلمات، وإيجاد أكثر من معنى للكلمة الواحدة.

ـ استخدام المفردات اللغوية بشكل أوسع وأفضل.

ـ ازدياد القدرة على التلاعب بالألفاظ وفهم الألغاز.

ـ ازدياد القدرة على فهم قواعد اللغة (أسماء، أفعال، صفات).

ـ التمييز بين الجمل اللغوية الصحيحة والجمل اللغوية الخاطئة.

ـ تزداد قدرة الطفل على الحوار الدقيق وفهم المعاني الضمنية.

ـ تنمو القدرة على التعبير اللغوي التحريري مع انتقال الطفل من صف إلى آخر ومما يسهل انطلاقه في التعبير الكتابي التغلب على صعوبات الإملاء

ـ تتطور القدرة على القراءة والتعرف على الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها.

ـ يتقن الطفل القراءة الجهرية، وتتطور قدرته مع مرور الزمن على القراءة الصامتة وفهم المعاني.

ـ يزداد عدد الكلمات التي يستطيع أن يقرأها الطفل في الدقيقة الواحدة مع تناقص ملحوظ في عدد الأخطاء.

ـ يتمكن من تمييز المترادفات واكتشاف الأضداد.

دور المنهاج في النمو اللغوي:

ـــ يؤدي المنهاج (في كل أنشطته وخبراته) دوراً مهماً في تطوير لغة الأطفال من خلال اختيار الكلمات المناسبة لفظاً ومعنىً، ويهتم المنهاج بزيادة الحصيلة اللغوية للطفل سواء بعدد الكلمات أو التعابير والتراكيب اللغوية المختلفة، وهذا الأمـــر لا يمكـــن أن يكون مقتصراً على دروس اللغة، بل في جميع الحصص والأنشطة الرياضـــية والعلميـــة والفنية والموسيقية. فلابد أن تحتل اللغة مركزاً مهماً ومحوراً أساسياً في منـــاهج الحلقـــة الأولى من التعليم الأساسي، ولا يمكننا تخيل أي نشاط أو فعالية في أي مجال من المجالات دون إدماج اللغة من خلالها بشكل طبيعي وغير مفتعل.

فبأي نشاط لا يمكننا إدماج اللغة به يعدُ إضاعة لفرص عظيمة لتعليم الأطفـــال القراءة والكتابة والتعبير، فمثلاً في النشاط الموسيقي، رؤية الأغاني والأناشيد مكتوبة أمام الأطفال وتكرار قراءتها عاملاً مهماً في اكتساب اللغة، كذلك الأمر في أنشطة العلـــوم حيث تستخدم اللغة في عمليات التصنيف وتلخيص التجارب .. الخ، وكذلك الأمر في المجالات كافة .

ـــ ولتنمية لغة الطفل المنطوقة لابد من إتاحة الفرص أمامه للاتصال والتواصل مع الآخرين.

إن الصف النظامي، والذي تقضي فيه المعلمة معظـــم الوقـــت في الحـــديث إلى الأطفال، الذين يقتصر دورهم على الاستماع أو الإجابة عن أسئلة المعلمة لا يـــساعد الأطفال على تنمية لغتهم، إنهم (أي الأطفال) بحاجة إلى الفرص لاستخدام لغتهم مـــع المعلمة ومع الرفاق في الصف، أي إتاحة الفرص أمامهم للتحدث بحريـــة وإعطـــائهم الوقت الكافي للتعبير عن أفكارهم بحرية وطلاقة، ولكي يتم لهم ذلك لا بد من أن يجدوا ما يتحدثون عنه، وليس منطقياً أن تخصص فترة منفصلة للغة البحتة ليتدرب الأطفـــال على اللغة من خلال أحاديث مفتعلة أو تدريبات منفصلة فلغتهم تنمو بصورة أفضل من خلال تحاورهم ومناقشاتهم حول موضوعات الأنشطة التي يقومون بها، فاللغـــة تثـــري

مكتسبات الأطفال وإحرازاتهم في الأنشطة المختلفة وهي التي تضفي المعاني على فهم المشكلات وعلى حلها.

ـــ توسيع إدراك الطفل بالأشياء الموجودة في العالم المحيط به إدراكاً متميزاً وتعلم أسمائها ووظائفها.

ـــ إتاحة الفرصة أمام الأطفال ليعبروا عما يلاحظونه ويستفهموا ويتساءلوا.

ـــ الاعتماد على أساليب وأشكال من الاستعمالات اللغوية لكل مفردة مما يساعد على تنمية أشكال معينة من الذكاء (غارت الشمس، غارت المياه).

ـــ مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في قدرتهم على الإصغاء والحوار.

ـــ الاعتماد على الألعاب اللغوية للكشف عن المستوى اللغوي لكل طفل، والوضوح في نطقه وحجم الأخطاء المتكررة لديه ونوعيتها.

ـــ اعتماد القصص والمحادثة والرحلات والرسوم والأشعار البسيطة لتنمية لغة الأطفال.

ـــ على المنهاج أن يحرص على جعل الكلمات التي يعرفها الأطفال أكثر دقة/ وأوسع معنى، وفي هذا المجال لا بد من التنبيه إلى عدم المبالغة في التركيز على التفاصيل الدقيقة للفظ على حساب المعنى، فقد يفقد الأطفال من جرّاء ذلك الهدف الحقيقي لتعلم اللغة، وهو فهم ما يُقرأ وما يقال.

النمو الانفعالي:

تميل انفعالات الطفل في هذه المرحلة نحو الثبات والاستقرار، إلا أنه لم يصل بعد إلى النضج الانفعالي، فما زال قابلاً للاستثارة الانفعالية (وإن كان بدرجة أقل مما كان عليه في المرحلة السابقة). وما زالت لديه في هذه المرحلة بقية من مشاعر الغيرة والعناد والتحدي، إلا أنه يتعلم كيف يشبع حاجاته بطريقة فعالة أكثر من اللجوء إلى نوبات الغضب التي كانت تنتابه (وإن كنا نلاحظ مثل هذه النوبات في بداية هذه المرحلة في مواقف الإحباط).

كما تتكون لديه العواطف والعادات الانفعالية، ويبدي الحب ويحاول الحصول عليه، يقاوم النقد في الوقت الذي يميل به إلى نقد الآخرين، كما أنه يشعر بالمسؤولية ويتمكن من تقويم سلوكه والحكم عليه.

كما أن مخاوفه تتغير، فبينما تقل مخاوفه من الأصوات العالية، والحيوانات والظلام تبرز مخاوف من نوع جديد، كالخوف من المدرسة ومن العلاقات الاجتماعية ومن الفشل . ومن أهم المظاهر الانفعالية في هذه المرحلة:

ـــ تزداد قدرة الطفل على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس.

ـــ تتضح صورة الطفل عن ذاته، ويبدأ بوصف ذاته بصفات معنوية (أنا مهذب، مجتهد، صادق، .. الخ) بعد أن كان يستخدم في المرحلة السابقة صفات مادية محسوسة لوصف ذاته (لون شعري أسود ـــ عيناي بُنِّيَتان ـــ أحب الرياضة .. الخ).

ـــ ومن التحولات الأخرى في مفهوم الذات في هذه المرحلة، المقارنة الاجتماعية فهو يُقوِّم نفسه من خلال المقارنة مع الآخرين (أنا أفضل من الآخر في الرياضيات وهو أفضل مني في الإملاء).

وهذه الصورة عن الذات تعتمد بشكل أساسي على نظرة الآخرين له، وهذا الأمر على درجة كبيرة من الأهمية لأنه يسمح للطفل بالنظر إلى نفسه بموضوعية أكبر.

ـــ تبرز العواطف المعقدة عند الطفل كالاعتزاز بالنفس ـــ الكرامة ـــ أو الشعور بالذنب.

ـــ تزداد قدرة الطفل على التنظيم العاطفي.

ـــ يتكون لدى الطفل جهاز أخلاقي واضح، بحيث يتمكن من خلاله التفريق بين السلوك المقبول والسلوك غير المقبول اجتماعياً، بين الحسن والرديء.

ـــ تتضح لديه بعض المفاهيم المجردة (العدل، الظلم، الصدق، المساواة .. الخ).

دور المنهاج في النمو الانفعالي:

ـــ على المنهاج إشباع حاجات الأطفال المتعلقة بالتقدير واحترام الذات والحاجة إلى التعبير، وهذا يتطلب إتاحة الفرص أمام الأطفال للقيام بالأنشطة الجماعية ومن ثم

تقويمها، وأن يبدي كل تلميذ رأيه بصراحة ووضوح معتمداً على جملة من معايير موضوعية، تم اعتمادها للحكم على هذه الأنشطة.

ـــ على المنهاج تدعيم بعض القيم كاحترام رأي الآخرين، وعدم مقاطعتهم أثناء الحديث، وضبط النفس وضبط الانفعالات وعدم تجريح الآخرين أثناء توجيه النقد لهم وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة والمواقف التعليمية/ التعلمية العملية منها والنظرية.

ـــ استغلال ميول الأطفال في تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات المفيدة بحيث تسهم عملية إشباع هذه الميول بإكساب التلاميذ عادات واتجاهات إيجابية.

ـــ استغلال ميول التلاميذ في تنمية القدرة على الابتكار والإبداع.

ـــ لتعزيز الثقة بالنفس وتكوين صورة سليمة عن الذات لا بد أن تكون علاقة المعلم مع الأطفال دافئة ـــ هادئة، وأن يوضح لهم توقعاته من ناحية التصرف والإنجاز.

ـــ كذلك لا بد من إعداد المنهاج وتنظيمه بشكل يفسح المجال لكل طفل بالنجاح، فالنجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح، وزيادة الثقة بالنفس، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط والانسحاب، وذلك من خلال التدرج بالأنشطة من الأسهل إلى الأصعب بحيث تتدرج صعوبة المهام المطلوب من الأطفال القيام بها، وكذلك من خلال تنويع الأنشطة ومراعاة الفروق الفردية بينهم، واكتساب القدرات الخاصة لكل طفل، بحيث يتمكن من النجاح والتفوق في هذا المجال أو ذاك حسب قدراته وميوله.

وفيما يلي نعرض جدولاً يوضح أهم خصائص النمو للأطفال بين ٦ـــ٩ سنوات:

خصائص النمو عند الأطفال بين ٦ ــ ٩ سنوات

العمر	التطور الحركي	التطور الاجتماعي والتواصل	التطور الذهني
٦ سنوات	ــ تحسن في التوازن الجسدي. ــ تزايد في قوة العضلات. ــ تحسن في التنسيق البصري ــ اليدوي ــ يلتقط الكرة جيداً. ــ يبدأ بربط الحذاء. ــ يكتب الأحرف والأرقام.	ــ تزايد المخاوف (السمعية والخرافية). ــ تخف العدوانية ويبدأ الاعتماد على الحوار لحل مشاكله مع الآخرين. ــ يبدأ التمييز الجنسي (أنا لا أحب اللعب مع البنات) ــ يميز بين الربح والخسارة وينزعج كثيرا عند الخسارة.	ــ يطابق الصور بالكلمات المناسبة. ــ يفهم الأضداد. ــ يستطيع قراءة الأحرف والأرقام. ــ يميز بين اليمين واليسار. ــ يدرك الفرق بين أكثر وأقل.
٨ سنوات	ــ يربط حذاءه جيداً. ــ يعتمد على نفسه كلياً في مهارات الحياة اليومية. ــ يكتب جيداً لكن خطه كبير وغير منتظم. ــ يبدي حماساً للنشاطات الرياضية (سباق الركض ــ كرة القدم). ــ يجيد ركوب الدراجة والسباحة.	ــ يسعى إلى إرضاء الآخرين لكسب محبتهم ولبناء صداقات. ــ يخاف من فقدان الآخرين. ــ يشارك بحماس بالألعاب الجماعية. ــ يميز بوضوح بين وقت اللعب ووقت العمل.	ــ يستطيع قراءة الساعة بالساعة والأرباع والأنصاف. ــ يفهم قيمة النقود ويقارنها ببعضها البعض. ــ يستطيع القراءة والكتابة بسهولة. ــ يفهم معنى الجمع والطرح.
٩ سنوات	ــ تطور المهارة اليدوية بشكل ملحوظ (يتحسن خطه ــ يركب أشياء معقدة). ــ يتحسن أداؤه الجسدي (أسرع في الركض، أقوى في رمي الكرة.	ــ حساس جداً للانتقاد من الغير ويخجل إذا انتقده أحد أمام مجموعة. ــ تزايد في إدراك الدور الجنسي (أنا صبي ويجب أن أتصرف كالصبيان). ــ يكتسب الأصدقاء أهمية أكبر في حياته. ــ تخف المخاوف بشكل ملحوظ.	ــ تطور المنطق بشكل واضح (خاصة في حواره مع الآخرين) . ــ يسعى إلى تطوير ثقافته العامة (يسأل الكثير من الأسئلة حول أمور عامة). ــ يبدي اندفاعاً أكبر بالنسبة إلى التحصيل المدرسي. ــ تحسن في الذاكرة وبالتالي تحسن في حفظ المعلومات.

المرجع : " أولادنا من الولادة حتى المراهقة ــ مرهج، ٢٠٠٢ "

وفي الختام يمكننا تلخيص مطالب النمو في مرحلة الطفولة الوسطى (من ٦ــــ٩ سنوات) بالنقاط التالية:

ــ اكتساب المهارات الحس ــ حركية اللازمة للألعاب وألوان النشاط المختلفة.

المنهاج : تنظيم الألعاب الجماعية التي يظهر بها الأطفال نوعاً من التكامل ونقل الحركة.

ــ تكوين اتجاه سليم نحو الذات.

المنهاج : ــ تكوين عادات النظافة المتعلقة بالنظافة الخاصة والعامة.

ــ تكوين نظرة واقعية عن الجسم من حيث الإحساس بالصلاحية وعدم الشذوذ.

ــ تكوين القدرة على استخدام الجسم بشكل يشعر فيه الطفل بالرضى.

ــ تكوين النظرة السليمة نحو الجنس، ويحسن أن يزود الطفل بحقائق علمية حول التكاثر عند النبات ــ الحيوان ــ الإنسان.

ــ التعامل مع الرفاق:

المنهاج: تعلم أصول التعامل مع الآخرين ــ تكوين الصداقات ــ احترام رأي الآخر ــ التعاون لإنجاح العمل .. الخ).

ــ تعلم المهارات اللازمة للحياة اليومية.

المنهاج : تزويد التلاميذ بمجموعة من المعارف والمهارات التي تساعدهم في التفكير بالشؤون المهنية والاجتماعية والشخصية على أن تقوم هذه المعارف على أساس الخبرات المباشرة.

ــ تكوين الضمير واكتساب القيم الأخلاقية:

المنهاج: احترام القواعد والقوانين والأنظمة.

ــ تكوين منظومة من القيم على أساس الإقناع.

ــ تكوين ضمير التلميذ وأخلاقه عن طريق التعاليم الخلقية، أوامر المعلم ونواهيه، سلوك المعلم، وخبرة التلميذ ضمن جماعة الرفاق.

ـــ تكوين اتجاهات اجتماعية سليمة وضرورية للحياة ضمن مجتمع سليم تسوده روح التعاون:

المنهاج: تزويد التلاميذ بقيم (الديمقراطية ـــ التسامح الديني ـــ احترام رأي الآخر ـــ احترام حقوق الآخر ـــ التعاون ... الخ) .

ثالثاً : الخصائص النمائية للمتعلمين من ٩ – ١٢ سنة :

وهي تقابل الحلقة الثانية من التعلم الأساسي، تسمى هذه المرحلة بمرحلة الطفولة المتأخرة، وهناك من يطلق عليها مصطلح (قبيل المراهقة) ذلك لأن التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة تعد بحق تمهيداً لمرحلة المراهقة، ويعد التطور النمائي للطفل في هذه المرحلة من الظواهر المثيرة للاهتمام.

تتزامن هذه المرحلة مع كون الطفل في المدرسة وتنتهي مع وصوله إلى البلوغ التي تعلن عن انتقال الطفل إلى مرحلة المراهقة.

وتنبع أهمية هذه المرحلة من كونها تشتمل على أفضل السنوات في دورة حياة الطفل بمراحلها المختلفة.

فمن حيث النمو الجسدي يلاحظ أن هذه المرحلة عادة ما تكون خالية من المشكلات، الأمر الذي يسهل قدرة الفرد على إتقان العديد من المهارات الجديدة، أما بالنسبة إلى التطور المعرفي فإن معظم الأطفال قادرون على التعلم بسرعة والتفكير بطريقة منطقية.

ويصل الاستدلال الأخلاقي في هذه المرحلة إلى حيث يستطيع الطفل التمييز بوضوح بين الصواب والخطأ, الخير والشر.

أما في المجال الاجتماعي، فمعظم أطفال هذه المرحلة يعتقدون أن آباءهم يوفرون لهم المساندة اللازمة, وأن معلميهم يتميزون بالعدل، وأصدقاءهم مخلصون، وينظرون إلى المستقبل نظرة واعدة متفائلة.

وتتميز هذه المرحلة ببطء معدل النمو الجسمي مقارنة بالمرحلة السابقة أو بالمرحلة اللاحقة، ويزداد التمايز بين الجنسين، ويستطيع معظم أطفال هذه المرحلة أن

يتعلموا مهارات الحياة الأساسية والمعايير الأخلاقية والقيم، ويظهرون استعداداً واضحاً لتحمل المسؤولية والاعتماد على الذات وضبط الانفعالات، ويميل الأطفال إلى كشف البيئة المحيطة بهم، وتظهر لديهم بعض الهوايات كجمع طوابع البريد، والنقود, وتبرز قدرتهم على الابتكار, كما تظهر مواهبهم في الرسم والنحت والتمثيل، وتتصف هذه المرحلة بالهدوء الانفعالي مقارنة بالمرحلة السابقة، فطفل هذه المرحلة لا يغضب ولا يثور أو يحزن أو يفرح إلا لأسباب معقولة ومما يساعده على ذلك النمو العقلي الذي وصل إليه حيث يساعده على فهم ما يجري حوله وحسن تقديره للأمور وللظروف المحيطة وبما أن هذه المرحلة هي المرحلة السابقة للمراهقة, أي مرحلة التحول الجوهري نحو تكوين شخصية مستقلة، لذا يبدأ الأطفال بالتعبير عن رغبتهم في أن يظهروا بشخصية مستقلة، لذا تراهم يرفضون بعض الآراء والأفكار التي لم تعد تناسبهم، كما أن اللامبالاة والضحك هي أهم سمات هذه المرحلة، وهي ظاهرة صحيحة تماماً تسمح لهم بتجاوز هذه المرحلة الحساسة.

وعلينا كمربيين (معلمين و آباء) تفهم الأطفال في هذه المرحلة وتوجيههم وإرشادهم دون سخرية أو تهكم بما يسمح لهم بالولوج إلى مرحلة المراهقة ولديهم رصيد كاف من التوازن والاستقرار والثقة بالذات.

١- **النمو الجسمي – الحركي** : يتابع النمو الجسمي مسيرته ببطء و تتعدل النسب الجسمية وتصبح قريبة الشبه بها عند الراشد، تستطيل الأطراف ويتزايد النمو العضلي، وتكون العظام أقوى من ذي قبل، ويتتابع ظهور الأسنان الدائمة ويزداد طول الطفل تقريباً ٥٪ سنوياً (خلف الله، ٢٠٠٤، ص ٩٥)

ويصل وزن المخ إلى ٩٥ ٪ من وزنه النهائي عند الراشد، وتقل ساعات النوم (حمدان، ٢٠٠٠, ص ٣٥). وفي نهاية هذه المرحلة يلاحظ حدوث طفرة في النمو وبسبب الفروق الفردية فإن الأطفال لا ينمون بالطريقة نفسها ولا بالمعدلات ذاتها فبعضهم ينمو بدرجة أكبر نسبياً في الطول والبعض الآخر في الوزن بما يؤدي إلى اختلافات بينهم فمنهم من هو (طويل ونحيف)، ومنهم (قصير وممتلئ).

وتبدو الإناث في هذه المرحلة أكثر طولاً ووزناً من الذكور، وتبدأ الخصائص الجنسية الثانوية بالظهور لديهن في نهاية هذه المرحلة.

أما بالنسبة إلى النمو الحركي, فتطرأ عليه تغيرات كثيرة، وتعد هذه المرحلة مرحلة النشاط الحركي, فتزداد حركة الطفل وتصبح أكثر قوة، ويبدي قدرة أكبر على التحكم بحركاته والسيطرة عليها وتوجيهها. كما تزداد طاقته ويميل إلى كل ما هو عملي، و يحاول أن يصنع أشياء مختلفة بنفسه وتبدو ألعاب التركيب، و النجارة أو التريكو أموراً محببة لديهم.

ومن خصائص النمو الحركي في هذه المرحلة :

- نمو التوافق الحركي وازدياد الكفاءة والمهارة اليدوية، فبسبب نمو العضلات الدقيقة يستطيع الطفل القيام بنشاطات متنوعة كالنجارة لدى الذكور والتطريز لدى الإناث، ولكن ما زال معدل نمو العضلات الكبيرة أسرع من نمو العضلات الصغيرة، ويتحسن التوافق (البصري – الحركي)
- معدل نمو الإناث أسرع من نمو الذكور بقرابة سنة.
- يتحسن الإدراك البصري.
- يتحسن إدراك الحركات الانتقالية مثل (الجري ـ القفز ـ التسلق) وتعد هذه المرحلة بحق مرحلة تأسيس المهارات الحركية كتمهيد للألعاب الرياضية.(الخولي – الشافعي، ٢٠٠٠، ص ٢١٤).
- يظهر الذكور رغبة في اللعب المنظم الذي يحتاج إلى شجاعة وعنف كالكرة والجري والوثب والتسلق، أما الإناث فيَمِلْن إلى الألعاب التي تحتاج إلى تنظيم الحركات كالرقص – القفز على الحبل – التطريز... إلخ.

وجدير بالذكر أن البيئة الثقافية والجغرافية التي يعيش فيها الأطفال تؤثر بنوع أنشطتهم الحركية، كما تتأثر أيضاً بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والمهني للأهل.

فالأسر التي لها اهتمامات موسيقية أو فنية مثلاً يختلف النشاط الحركي عن الأسر ذات الاهتمام الميكانيكية.

إن هذه الخصائص للنمو الجسمي – الحركي للأطفال تفرض مطالب عدة يتوجب على المربين والمناهج والمدرسة مراعاة نقاط عدة من أهمها :

– الاهتمام بالصحة الجسمية للطفل ومراعاة التغذية المتكاملة – المتوازنة وتؤدي المناهج دوراً مهماً في ذلك من خلال ما تتضمنه من معارف حول جسم الإنسان، وأعضائه المختلفة وكيفية المحافظة عليها وحمايتها من الأمراض، وإكسابهم اتجاهات نحو تقبل ذواتهم والمحافظة على أجسامهم وحمايتها من كل ضرر، وحثهم على تناول الغذاء المتكامل المتوازن وكذلك من خلال إكسابهم مهارات عدة تتطلب توافقاً بصرياً – حركياً كإجراء التجارب والقص واللصق، والقيام ببعض المشاريع العملية المختلفة.

– الاهتمام بالتعلم عن طريق الممارسة العملية، والمشاركة الحقيقية للأطفال وتشجيعهم على الحركة، وتنويع أنشطتهم الحركية وتوجيهها، والاعتماد بصورة أساسية على الأنشطة بشكل عام والحركية منها بشكل خاص لما لها من دور فعال في النمو الجسمي – الحركي من جهة، ولأنها تشبع ميولهم وحاجاتهم من جهة أخرى، وتساعدهم على اكتساب الكثير من المفاهيم والحقائق، فهم ما زالوا يتعلمون عن طريق النشاط الحسي – الحركي، والاحتكاك المباشر بالأشياء.

– تشجيع الأطفال على الحركات التي تتطلب المهارة والشجاعة، وتوجيه نشاطهم الحركي إلى ما هو مفيد.

– الاهتمام بالتربية الرياضية، وإعطاؤها حقها في البرنامج اليومي، وأن تكون في أولويات المقررات، وتبدو المواد المختلفة أكثر متعة عندما توظف الرحلات العلمية فيها، فزيارة الحقول القريبة لتعرف أنواع أوراق النباتات وتصنيفها تبدو أكثر إثارة وفائدة لطفل هذه المرحلة لما لها من دور في إشباع حاجاته إلى الحركة والانتقال، والتعلم عن طريق الممارسة.

– الاعتماد على برامج الأنشطة المتنوعة التي تجمع بين الموسيقى والإيقاع الحركي والتمثيل الدرامي لتنمية عضلات الجسم، وتوفير فرص كافية لصقل الحركات الأساسية

الانتقالية (كالوثب و الجري)، وذلك من خلال الألعاب الحركية المختلفة ومن خلال تنظيم المباريات والمسابقات المختلفة في هذا المجال.

وباعتبار أن طفل هذه المرحلة لا يستطيع أن يبقى ساكناً دون حراك، لذا كان علينا أن نوظف هذه الحركة لما يحقق النمو الشامل والمتكامل له وتوظيفها لما فيه فائدته وهناك الكثير من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية الأنشطة الحركية في اكتساب مهارات تعليمية مختلفة في المقررات كافة كالرياضيات والعلوم والجغرافية إلخ...فقد أثبتت دراسة قامت بها كل من الياس ومرتضى فاعلية الأنشطة الحركية في حفظ جدول الضرب من قبل التلامذة وفي اختصار الزمن اللازم لذلك، واقترح البحث اعتماد الأنشطة الحركية والألعاب التعليمية المختلفة في مجال تعليم وتعلم المفاهيم العلمية والرياضية (الياس- مرتضى, ٢٠١٢، ص ١٤٧).

كما يمكن للمنهاج الاستفادة من هذه الخاصية لدى المتعلمين من خلال ربط النظري بالعملي بما يضمن زيادة خبراتهم.

وتجدر الإشارة إلى أنه في هذه المرحلة تظهر بوادر الاهتمامات والميول لدى الأطفال، فقد يظهر بعضهم استعداداً للتدريب على آلة موسيقية، بينما يظهر آخرون استعدادهم للقيام ببعض الألعاب الرياضية (جمباز، سباحة، كرة)، فلابد من أخذ الأمر على محمل الجد وتدريبهم وتوجيههم والتواصل مع أسرهم لمواصلة التدريب كل حسب المجال الذي يظهر استعداداً للتدرب فيه.

٢- النمو الحاسي : يكتمل نمو الحواس تقريباً في هذه المرحلة، كما يتطور الإدراك الحسي لديهم بشكل ملحوظ، ويسجل في هذه المرحلة تطور إدراك الزمن مقارنة بالمرحلة السابقة، فيتحسن لديهم إدراك المدلولات الزمنية والتتابع الزمني للأحداث والمدى الزمني للدقيقة والساعة والأسبوع والشهر إلخ.... إلا أن إدراك الأطفال للمدى الزمني في هذه المرحلة يختلف عما هو في المراحل اللاحقة فمثلاً إدراك طفل هذه المرحلة للمدى الزمني للعام الدراسي أكبر مما هو بالنسبة إلى المتعلمين في المراحل اللاحقة، كما يستطيع طفل هذه المرحلة أن يميز أكثر بين الأوزان المختلفة، فتزداد قدرته على تمييز

الألوان والتدرج فيها والفروق البسيطة بينها وتزداد لديه دقة السمع، ويصبح بمقدوره أن يميز الأنغام الموسيقية بدقة، ويتطور ذلك من الألحان البسيطة إلى المعقدة.

وباعتبار أن الحواس هي نوافذ الإنسان على العالم الخارجي، يستطيع أن يدرك ظواهر العالم الموضوعي عن طريقها، كان تركيز أكثر من حاسة حول مثير واحد يجعله أكثر إدراكاً ووضوحاً، فرؤية الشيء وسماع صوته أو تذوق طعمه وشم رائحته ولمسه يعطي صورة أوضح وأدق من مجرد الرؤية وحدها أو السمع وحده، فرؤية أوراق الأشجار والمقارنة بين أشكالها وألوانها ولمسها وسماع حفيفها سيعطي المتعلم بالتأكيد إدراكاً أكثر دقة ووضوحاً من مجرد سماع المعلم يتحدث عنها أو رؤية صورتها أو نماذج عنها.

وللاستفادة من هذه الخصائص النمائية، كان لا بد من مراعاة ما يلي :

- مراعاة أن يكون كل ما يقدم للأطفال واقعياً يمكن تصوره بصرياً.
- الاعتماد بشكل كبير على الوسائل السمعية – البصرية لما لها من فائدة في العملية التعليمية/التعلمية.
- الاهتمام بالنمو الحاسي للطفل والعناية بالمهارات اليدوية.
- الاعتماد على أكثر من حاسة واحدة أثناء التعلم، فرؤية الدجاج وسماع صوته ولمس ريشه، كلها تجعل من تعلم المفاهيم المتعلقة به أكثر وضوحاً و إدراكاً من قبل المتعلمين، فما زال الأطفال في هذه المرحلة يتعلمون عن طريق الحواس، وما زال الإدراك الحسي هو المسيطر، وإن كانت قدرتهم على تعلم المفاهيم تزداد وتتعقد.
- اكتشاف ما لدى الأطفال من مواهب تتعلق بالمجالات الفنية (موسيقا – رسم – رياضة – أشغال) وتنميتها والعمل على تشجيعهم لإبرازها والتدرب عليها.

٣- النمو العقلي : إن النمو العقلي في هذه المرحلة على العكس من النمو الجسمي، يأخذ في السرعة والازدياد، وذلك نتيجة لنمو المخ والجهاز العصبي وتراكم خبرات الطفل، لذلك يرتفع مستوى الإدراك الحسي ويصبح أكثر دقة، ويتطور تفكيره من الموضوعات الحسية – المادية إلى الموضوعات المعنوية – المجردة، ويجب أن تتاح للطفل

ألوان النشاط العقلي والألعاب العقلية (كالأحاجي والمتاهات والألعاب التركيبية إلخ...) مما يسمح بتنمية قدراته العقلية ونموها في الاتجاهات الإيجابية.

- تنمو قدرة الأطفال على الاستدلال المنطقي، وتصبح استدلالاتهم مستندة على الملاحظات المباشرة.

- تنمو قدرتهم على حل المشكلات، ويتعلمون كيف يحلون المشكلات في عقولهم بدلاً من حلها في الواقع المحسوس.

- يظهرون تقدماً سريعاً في القدرة على التعميم والاستنباط، وتزداد قدرتهم تدريجياً على الوصول إلى النتائج بالاعتماد على قليل من المواقف المحسوسة مقارنة بالأطفال الأصغر سناً، كما أنهم يتعلمون بسرعة كيف يطبقون القواعد العامة على المواقف النوعية الجزئية.

- تنمو لديهم مهارة القراءة، ويظهرون ميلاً للقراءة بشكل عام وقراءة الجرائد بصورة خاصة، ويستطيع طفل هذه المرحلة قراءة ما يجذب اهتمامه ويستثيره للبحث عن الحقيقة.

- يبدون رغبة شديدة في فهم الظاهرات الطبيعية، وإيجاد تفسير علمي لها.

- تنمو لديهم القدرة على الابتكار والإبداع، ومن صفات المبدعين الذكاء والأصالة والخيال وحب الاستطلاع والحماس والاندفاع، ويبدون أطول قامة، وأقوى جسماً وأمهر في القراءة واللغة وأنجح في الدراسة، وأكثر حباً للاستطلاع، وميلاً إلى احتلال الأدوار القيادية وأكثر توافقاً من الناحية النفسية.

- تزداد قدرة الأطفال على تعلم المفاهيم، ويزداد تعقدها وتمايزها وتجريدها وعموميتها وثباتها.

- يستطيع طفل هذه المرحلة أن يصف ما يدور حوله، وأن يكتشف ما بين الموضوعات من علاقات، وفي نهاية هذه المرحلة يصبح قادراً على الربط والتحليل والاستنتاج والتطبيق.

- يصبح بمقدور الأطفال إدراك بعض المفاهيم المجردة كالعدل والظلم والمساواة والصواب والخطأ ويتعلمون المعايير الأخلاقية.

- تزداد قدرتهم على دراسة المناهج الأكثر تعقيداً ويتمكنون من استيعاب الدراسات الاجتماعية وتبدأ معظم دول العالم بتدريس التاريخ مع بداية هذه المرحلة بسبب نمو إدراك مفاهيم الزمن لديهم، ويظهرون اهتماماً أكبر وحماسة لمعرفة الكثير عن البيئة والمجتمع.

ولابد من الإشارة إلى الفروق الفردية التي تزداد وضوحاً في هذه المرحلة فهم مختلفون ليس فقط في نسب ذكائهم وإنما أيضاً في قدراتهم الخاصة وذكاءاتهم المتعددة، فمنهم من لديه عقلية ميكانيكية، يمتازون بقدرة عالية على تناول الأشياء، وبعضهم لديهم قدرات لفظية يكونون أكثر قدرة على التعامل مع الكلمات منها على التعامل مع الأشياء, ومنهم من لديه قدرات اجتماعية حيث تظهر قدرته العظمى في الاستجابة إلى الناس وفي الحكم الصائب على الشخصيات والمواقف الاجتماعية وتؤدي المناهج دوراً كبيراً في عملية النمو العقلي لدى المتعلمين من خلال :

- التركيز على إستراتيجية الاستقصاء والاكتشاف في التدريس والتركيز على الإدراك والفهم أكثر من الحفظ والتذكر.

- تدريب الأطفال على تحليل العلاقات السببية والربط بين الأسباب والنتائج، وتؤدي مناهج العلوم دوراً بارزاً في هذا المجال من خلال ملاحظة الظواهر الطبيعية، ودراستها ومعرفة أسبابها ومكنوناتها، ومن خلال وضع برامج محددة لتدريب الأطفال على المعرفة الحقيقية وعلى التفكير السليم.

- مساعدة الأطفال على أن يصلوا بأنفسهم إلى النتائج، وعلى أن يحلوا مشكلاتهم بأنفسهم من خلال اعتماد طريقة حل المشكلات بدلاً من الإلقاء والتلقين أو نتيجة الملاحظة العابرة والتقليد.

- تشجيع التعلم الإداري أكثر من التعلم عن طريق الصدفة، أو عن طريق المحاولة والخطأ أو تقليد الآخرين.

- توفير بيئات التعلم التعاوني، والتعلم ضمن فريق مما يسمح للأطفال بتبادل الخبرات و يعلم بعضهم بعضاً وتشجيعهم على التفكير و الاستدلال. فالتعلم التعاوني يساعد في تنمية التفكير عند المتعلمين لما يقوم عليه من أسس تعتمد على الحوار وتبادل الآراء والخبرات.

- توفير إمكانيات التعليم الذي يضمن نمو قدرات الطفل إلى أقصى حد ممكن.

- تشجيعهم على استخدام الأسلوب العلمي في التعلم من خلال طرح المشكلات أمام الأطفال سواء كانت مشكلات علمية أو اجتماعية أو بيئية، وتدريبهم على تحليلها مع فسح المجال أمامهم للملاحظة والتجريب واقتراح الفروض ثم اختبارها للوصول إلى التعميم الذي يفسر المشكلة.

- مساعدتهم على التعلم الذاتي والعودة إلى المراجع المختلفة، وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي كمرجع وحيد للمعلومات، ويكون ذلك من خلال تكليفهم بمشروعات تتطلب منهم العودة إلى المراجع والمصادر المختلفة.

- تشجيعهم على القراءة واكتشاف الميول، وتزويد المكتبة بما يتناسب مع هذه الميول.

- تنمية مواهب الأطفال وميولهم والعمل على توسيع اهتماماتهم وتنمية حب الاستطلاع لديهم.

- مراعاة الفروق الفردية بينهم من خلال تنويع طرائق التعليم، وتنويع موضوعات المنهاج وإفساح المجال لكل منهم ليتعلم بالطريقة التي تناسبه وحسب قدراته.

- تدريبهم على التفكير العلمي الصحيح بحيث يصبحون قادرين على التمييز بين الحق والباطل، وبين اليقين ومجرد الاحتمالات، بين الحقيقة والدعاية.

- تنمية القدرة على الاستدلال عن طريق عرض الدرس على شكل مشكلات تتحدى تفكيرهم وتعمل على إثارة قدراتهم العقلية، مما يساعدهم على الاستدلال بأنفسهم واستخلاص النتائج بجهودهم الذاتية، مع مراعاة أنه كلما كانت المشكلات المطروقة ذات صلة بميول المتعلمين زاد تحمسهم للتفكير في حلها على أن تكون هذه

المشكلات في مستوى قدراتهم، فلا تكون سهلة يسخرون منها، ولا صعبة فيشعرون بالعجز والإحباط.

- تشجيع الأطفال على تطبيق التعميمات التي توصلوا إليها على حالات نوعية وجزئية.

- من الأمور التي تساعد على تنمية التفكير عند المتعلمين المناقشات المنظمة والندوات التي تسمح لهم بتبادل الآراء والخبرات وعرض وجهات النظر.

٤- النمو الانفعالي : تعد هذه المرحلة بحق مرحلة الثبات والاستقرار الانفعالي لذا يطلق عليها مرحلة الطفولة الهادئة، حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة ضبط انفعالاته والسيطرة عليها، فعندما يغضب من شخص ما أو أمر ما فإنه لا يعتدي عليه بشكل مادي وإنما بشكل لفظي أو في شكل مقاطعة ويأخذ التعبير عن الغضب منحى المقاومة السلبية ببعض الألفاظ وبعض تعبيرات الوجه.

- يميل أطفال هذه المرحلة للمرح ويفهمون النكات ويطربون لها ويحاولون روايتها وتناقلها.

- تنمو الاتجاهات الوجدانية لديهم وتقل مظاهر الثورة الخارجية.

- يتعلمون كيف يتنازلون عن حاجاتهم العاجلة التي من شأنها أن تغضب والديهم ومعلميهم.

- تقل مخاوف الأطفال لديهم، لكنهم ما زالوا يخافون من الظلام والأشباح، ويعتريهم بعض القلق والصراعات.

- يستغرقون في أحلام اليقظة.

ويمكن للمناهج أن تسهم في عملية النمو الانفعالي لدى الأطفال من خلال :

- تنمية الثقة بالذات من خلال تكليفهم بأعمال ومشاريع مختلفة تتناسب مع قدراتهم مما يسمح لهم بالنجاح فيها والشعور بالمقدرة على الإنجاز والنجاح مما يعزز ثقتهم بذواتهم وخاصة من خلال المشاركة بالأعمال الدرامية، وتمثيل الدوار والمسابقات الرياضية والثقافية المتنوعة.

- تنمية الثقة بالآخرين من خلال توفير بيئات التعلم التعاوني والعمل ضمن فريق لإنجاز المهام الموكلة إليهم.

- الاعتماد على الذات في إنجاز الأعمال، وتحمل المسؤولية.

- الإسهام الفعال في الأنشطة الاجتماعية التي تعرِّف المتعلمين بطبيعة المجتمع وتتيح لهم الفرصة للمشاركة في حل بعض المشكلات كالمشاركة في يوم الشجرة، أسبوع الصحة، أسبوع البيئة..إلخ مما يسهم فعلاً في تحقيق النمو الانفعالي و الاجتماعي للأطفال ويساعدهم في فهم الآخرين والتفاعل معهم بإيجابية.

- مساعدتهم في السيطرة على انفعالاتهم وضبطها والتحكم بها.

- مساعدتهم على فهم مشاعرهم وتقبلها نحو ذواتهم ونحو العالم المحيط.

- العمل على إشباع حاجاتهم النفسية ولاسيما الحاجة إلى الحب والقبول والتقدير والشعور بالأمن والاحترام والانتماء إلى الجماعة.

٥- النمو الاجتماعي : من أبرز مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة :

- الالتزام بالقوانين والأنظمة التي يفرضها المجتمع (فهو يعرف متى يقطع الشارع) ويلتزم بالوصول إلى المدرسة في الوقت المحدد، ويغادرها في الوقت المحدد أيضاً، يمتنع عن الغش والسرقة خوفاً من العقاب، ويمتثل لآراء الشرطي لما يمثله لباسه الرسمي من سلطة(حمدان، ٢٠٠٠، ص ٤٠)، فالطفل في هذه المرحلة يقبل على الجماعة ويتمسك بقيمها وعاداتها، بعكس ما هو الحال في مرحلة المراهقة.

- يزداد الاحتكاك بالكبار، ويكتسبون معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم، وتسير عملية التنشئة الاجتماعية، وتكوين الضمير بشكل أسرع، فيعرف المزيد عن الخطأ والصواب ويهتم بالنقد وتقييم السلوك الأخلاقي.

- يزداد تأثير جماعة الأقران على الطفل، فنراه يميل إلى التعاون مع أفراد جماعته والتنافس معهم، والولاء لهم، ويفخر في عضويته في جماعة الرفاق، ويساير معاييرهم ويطيع قائدهم، وتجدر الإشارة إلى أن الجماعات في هذه المرحلة لا تضم أفراداً من الجنس الآخر، وعادة ما تكون جماعة الذكور أكبر من جماعة الإناث.

- يسود هذه المرحلة اللعب الجماعي والمباريات والمسابقات الرياضية والثقافية وتزداد روح الجماعة لديهم.

ويمكن للمناهج المدرسية بشكل عام وللمدرسة أن تسهم في عملية النمو الاجتماعي من خلال أنشطة وفعاليات متعددة منها :

- أن يضم المنهاج معلومات اجتماعية متنوعة من تاريخ وجغرافيا ووطنية، مما يساعدهم على فهم القضايا المتعلقة بالوطنية والإسهام في بناء مجتمع ديمقراطي تسوده المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص.

- أن تساعد المناهج بما تطرحه من موضوعات ومشاريع ومشكلات تعليمية مختلفة الأطفال على الاعتزاز بالثقافة الوطنية والفخر بالانتماء إلى الأمة من خلال تزويدهم بمعارف عن تاريخ وطنهم وتاريخ العالم، وأن تبرز المناهج البعد الدولي بما يساعدهم على التعايش الثقافي مع الثقافات الأخرى.

- تنمية مهارات التعامل مع الآخرين والعلاقات الإنسانية الجيدة، والاستفادة من ميولهم الاجتماعية في هذه المرحلة من العمر لتدريبهم على العمل ضمن فريق وإكسابهم مهارات الحوار والتفاوض والتكيف وذلك من خلال اعتماد إستراتيجية التعلم التعاوني.

- تدريبهم على الالتزام بمجتمعاتهم وأسرهم وذلك من خلال الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية ومن خلال الأنشطة المختلفة التي يسهمون فيها بفعالية، فعلى سبيل المثال يمكن أن يقوم التلامذة بمشروع يتطلب نشر الثقافه المرورية في الحي، فيقومون بدراسة قانون السير وفهمه وتلخيصه، وإعداد ملصقات لنشر الوعي بمخاطر مخالفة القانون وكذلك بالإمكان الإعداد لندوات وحوارات في المدرسة يعدها التلامذة وينفذونها أمام ذويهم، فأمور كهذه تعد بحق أهم الأنشطة التي تعد الطفل للالتزام بمجتمعه المحلي. أو مثلاً يمكن للمدرسة أن تعد برنامجاً لمساعدة العجزة، فيقوم الأطفال بمساعدة مشرفهم بزيارة مأوى للعجزة لمساعدتهم وتلبية احتياجاتهم أو اصطحابهم في نزهات خارجية، فينشأ الطفل وهو يتعلم أن هذه الأمور وهذه الخدمات هي جزء من مهامه باعتباره فرداً في هذا المجتمع ويلتزم بها.

- تنمية الدافعية لديهم لتحسين أوضاع مجتمعاتهم المحلية وبلدهم، وإعدادهم كمواطنين يسهمون بفاعلية في بناء مجتمعهم المدني وتقدمه، ولن يكون ذلك من خلال درس التاريخ والتربية المدنية فقط، بل لابد من توفير فرص تماثل ما يحدث في الحياة العملية.

- إشراك التلامذة وبشكل حقيقي في إدارة المدرسة من خلال انتخاب ممثلين عنهم يشاركون في مجالس المدرسة وينقلون حاجات التلامذة ومشكلاتهم إلى إداراتهم.

- تنظيم مباريات رياضية ومسابقات ثقافية علمية متعددة ومتنوعة تسمح لهم باكتساب المعلومات، وتكوين مهارات التعلم الذاتي والمناقشة والتعاون.

- تضمين المنهاج موضوعات تستدعي العمل الجماعي.

- تنظيم جماعات ينضم إليها الأطفال كالكشافة والأشبال في المدرسة إلخ....

- الاعتماد بشكل أساسي على الرحلات والزيارات والمعسكرات والتدريب على القيادة وتحمل المسؤولية.

- إكسابهم مهارات التفاعل والتعاون الاجتماعي السليم مع الأقران.

- إتاحة الفرص أمام التلامذة للمشاركة الفعالة في وضع قواعد السلوك وقوانين المدرسة.

- تجنب عقد المقارنات بين إنجازات التلامذة، لما لذلك من دور في إثارة المشكلات بينهم.

- ينبغي أن تؤكد الأنشطة التربوية حاجات الأطفال المتزايدة للاستقلال.

وفي النهاية لابد من الإشارة إلى أن هذه المرحلة العمرية تعد على جانب كبير من الأهمية ضمن السلسلة النمائية، وتشكل قاعدة رئيسية للصحة النفسية، ولذا كله لابد من وجود منهج يساعد المعلم بشكل خاص والمدرسة بشكل عام على التعامل السليم مع طفل هذه المرحلة وأن مراعاة الخصائص النمائية للأطفال لا يكون فقط في محتوى المناهج وإنما أيضاً بالأنشطة المخططة لتنفيذه، وفي أهدافه وتقويمه وبمعنى آخر في كل عناصره.

رابعاً ــ الخصائص النمائية للمتعلمين من ١٢–١٥ سنة.

وهي تقابل الحلقة الثانية من التعليم الأساسي أو يطلق عليها مصطلح (المراهقة المبكرة) أو مرحلة البلوغ، وهناك من يطلق عليها اسم (سن الغرابة والارتباك)وتعني المراهقة التدرج نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والانفعالي، وهي تختلف في هذا المعنى عن البلوغ الذي يعني التدرج نحو النّمّو الجنسي.

تبدأ مرحلة المراهقة بالنمو الجنسي(البلوغ)، وتستمر حتى النضج، فهي المرحلة النمائية التي ينتقل بها الطفل من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة النضج، إنها الجسر الذي يعبره الطفل باتجاه الرشد، وهي مرحلة شديدة الحساسية، تتميز بالقلق والاضطرابات نظرا إلى ما يكتنف المراهق فيها من مظاهر النمو المختلفة، سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية، إلا أن مظاهر النمو هذه غير متواكبة حيث يكون النمو الجسمي سريعا، بينما يتأخر النمو الاجتماعي والعقلي وهذا ما يعرف بـــ (التخلف النمائي).

ويطلق عليها أيضا اسم (المرحلة المتداخلة) لأن الفرد فيها لا يكون طفلا ولا راشدا لكنه يسعى لأن ينبذ سلوك الطفل في سبيل الوصول إلى ميزات الراشد، باختصار هي مرحلة إعادة تنظيم الشخصية وذلك بسبب التغيرات العنيفة في الاتجاهات والميول والسمات.

ولابد من الإشارة إلى أن مرحلة المراهقة بوجه عام، هي مرحلة نمو عادية، إلا أن ما تشهده من توترات واضطرابات تعود إلى عوامل الإحباط والصراع المختلفة التي يتعرض لها المراهقين في حياتهم سواء من الأسرة أو المدرسة أو المجتمع.

النمو الجسمي – الحركي– الحاسي.

تزداد سرعة النمو الجسمي خلال السنوات الثلاثة، وذلك بعد فترة النمو الهادئ في المرحلة السابقة.

يزداد الطول زيادة سريعة، ويتسع الكتفان ومحيط الأرداف، ويزداد طول الجذع وطول الساقين مما يؤدي إلى ازدياد الطول والقوة، ويزداد نمو العضلات والقوة العضلية

بصفة عامة، ويزداد الوزن بسرعة نتيجة نمو العضلات، والعظام، وتجدر الإشارة إلى وجود فروق فردية واسعة في الأبعاد المختلفة للنمو الجسمي في هذه المرحلة. إذا يتميز النمو الجسمي في هذه المرحلة بسرعته الكبيرة التي يغلب عليها عدم الانتظام في أجزاء الجسم المختلفة، فالأنف يبدو كبيرا، والوجه غير متناسق والجسم لا يتناسب طولا وعرضا مما يقلق المراهق بخصوص شكله ويفقده الاتزان الحركي، ويزيد من حرجه وتعثره وقلقه.

ولاشك أن ظهور بثور الشباب(حب الشباب) والبشرة الدهنية عند بعض المراهقين من أهم ما يشغل بالهم ويسبب لهم متاعب نفسية.

وتجب طمأنة المراهقين إلى أن هذه البثور أمر طبيعي في هذه المرحلة، فقليلا ما يستمر وجودها بعد الثامنة عشرة، يعاني المراهق من اضطراب في حركاته، فكثيرا ما يتعرض للوقوع وفقدان التوازن بسبب النمو الجسمي السريع، وتكون الحركات الصادرة عن كل من العضلات الكبيرة والصغيرة غير منتظمة، وتكون عنيفة في البداية ثم تقل حدتها، ويشعر المراهق بالتعب السريع والإرهاق وكما تزداد قدرته على اكتساب المهارات الحركية التي تحتاج إلى دقة وتآزر حركي كبعض الألعاب الرياضية، ويتحسن مستوى السرعة الحركية التي تتضمن استخدام الحركات الكبيرة .

يتفوق الذكور على الإناث في الأعمال اليدوية وفي التآزر البصري – اليدوي.

كما يحدث تنظيم الحركات اللازمة للكتابة فيتحسن الخط وتصبح الرسومات أكثر دقة والحركات اللازمة للأشغال اليدوية أكثر ضبطا.

أما فيما يتعلق بالحواس فمع بداية هذه المرحلة تصل إلى مرحلة النضج مع زيادة الحساسية الانفعالية المنتشرة تحت الجلد فيظهر الخجل واحمرار الوجه.

النمو العقلي: تتسم الحياة العقلية عند أطفال هذه المرحلة بأنها تتجه نحو التمايز أي تبدأ القدرات الخاصة بالظهور (لغوية- فنية- رياضية....الخ.)

وينتقل الفرد في هذه المرحلة من قبول الحقائق لأنها صادرة عن سلطة عليا (أهل، معلمين) إلى طلب الدليل والبرهان قبل قبولها والوقوف على أسبابها ويكون المراهق في

بداية هذه المرحلة ذا ميول كثيرة ومتعددة، ما تلبث أن تتناقص وتصبح ميولاً ثابتة محددة، وتختلف ميولهم حسب الجنس، ونسبة الذكاء، والوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة .

ـ تهدأ سرعة نمو الذكاء، وتظهر القدرات الخاصة التي تنمو باضطراد ويزداد تمايزها .

ـ يزداد انتباه الفرد في هذه المرحلة من حيث الحجم (عدد المثيرات) والثبات (المدة التي يستطيع بها أن يركز انتباهه على مثير معين).

ـ تزداد قدرته على التحصيل ويميل للمطالعة، وتثير اهتمامه الكتب التي تهتم بالشباب ومشكلاتهم .

ـ يتسم تفكير المراهق بالقدرة على التجريد والاستدلال والاستنتاج والتحليل والتركيب والتفكير الابتكاري، ويتجه تفكيره نحو تعميم الأفكار وتنمو لديه مفاهيم المتضادات (الخير والشر، الجمال والقبح، الجيد والسيئ، العدالة والظلم).

وتزداد قدرته على حل المشكلات، ويتصف تفكيره بالمنطق والمحاكمة وربط الأسباب بالنتائج .

النمو الانفعالي : يمر المراهقون بهذه المرحلة بما يسمى بأزمة المراهقة، فهم مازالوا يعبرون عن انفعالاتهم بصورة غير ناضجة وعكس ما كانت عليه حالتهم في المرحلة السابقة من هدوء واستقرار نراهم في هذه المرحلة سريعي الغضب والانفعال، يفسرون المواقف بشكل ذاتي (تدخل العوامل الذاتية) بعيدا عن التفسير الموضوعي للمواقف حسب العوامل والظروف الموضوعية كما ينتقل المراهق في هذه المرحلة من المخاوف والدوافع الطفلية والتي مازال يعاني منها (عفاريت، ظلام، سلالم متحركة) إلى المثيرات الناضجة للانفعالات وتحكيم العقل

يلجأ إلى الهروب من الصراعات والعزلة والابتعاد .

ـ يمتاز المراهق في هذه المرحلة بإحساسه المرهف فهو سريع الانفعال يغضب لأتفه الأسباب، ويتأثر لنقد الآخرين وإن كان موضوعيا على الرغم من ميله لنقد كل

من حوله بل والعالم كله، فهو يتضايق بشدة من نقد الآخرين له، وخصوصا اذا صدر من معلميه أو والديه .

إن نقده لما حوله يساعده في اكتشاف الحقائق وفي تأكيد قيمته الذاتية، في حين يشكل نقد الآخرين له إدانة بالغة لشخصيته، لذا ينبغي الحرص عند توجيه النقد للمراهق، مع ملاحظة أن معظم النقد لا يكون ضروريا، فهو غالبا يتناول أشياء من الممكن أن تتعدل في مراحل لاحقة كأسلوب المشي والكلام الخ...

النمو الاجتماعي : يمر النمو الاجتماعي للمراهق بعدة مراحل، فهو ينتقل من القلق والارتباك والشعور بعدم التأكد من قبول الآخرين له إلى نوع من الاستقرار والرضا والتأكد من أن الآخرين يقبلونه ويحترمونه .

يكون المراهق في هذه المرحلة مرتبكا اجتماعيا، يعيش فراغا حول العلاقة مع الأهل والأقارب والأقران، وإذا ما توفرت له الظروف المناسبة وأحيط بالعناية والعطف فانه يصل إلى مرحلة النضج الاجتماعي بنجاح، ويصل إلى ما يسمى بالتسامح الاجتماعي وتقبل الآخرين والتخفيف من توجيه الانتقادات للآخرين.

في هذه المرحلة يحاول تقليد بعض الأفراد بشكل مباشر (معلم ــ بطل رياضي ــ بطل سينمائي الخ...) وفي نهاية مرحلة المراهقة يصل إلى التحرر من التقليد المباشر للأفراد ليأخذ طريقة وتتشكل شخصيته المستقلة .

كما يميل إلى الاستقلال الاجتماعي، وتحمل المسؤولية الاجتماعية فهو يسعى الى التحرر من سلطة الأسرة، لكن هذه الرغبة في الاستقلال لا تعني الرغبة في قطع الصلة بينه وبين أسرته، بل تعني انه ينـــزع إلى التحرر .

ويمكن تلخيص أهم مظاهر النمو الاجتماعي عند مراهق هذه المرحلة بما يلي:

البحث عن الاستقلالية – الميل للرعاية – الخضوع لجماعة الرفاق – اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي – التمرد – السخرية من الحياة الواقعية لأنه مثالي في مواقفه وتفكيره، منافس وعنيد.

والسؤال الذي يطرح نفسه: كيف تستطيع المناهج التربوية مراعاة هذه الخصائص النمائية وكيف يمكنها أن تساعد المراهقين على تجاوز هذه المرحلة بأمان وأن توصلهم إلى النضج المطلوب ؟ ويمكن للمناهج أن تحقق أهدافها فيما يتعلق بهذه المرحلة من خلال طرح الموضوعات ذات العلاقة بحاجاتهم وأولوياتهم، وبالطرائق التي تساعدهم على النمو، ويمكن لها ذلك من خلال:

- الاهتمام بالنشاط الحركي والرياضي الذي يساعدهم على النمو الجسمي والعقلي.
- لا بد من أن تحتل الرحلات والزيارات الميدانية مكانة مميزة في هذه المرحلة والتي يميل فيها المتعلم إلى اكتشاف ما حوله، ولاسيما ما يتعلق بالبيئة ومظاهرها، والمجتمع وما فيه من ظواهر اجتماعية مختلفة أو مشكلات وحاجات.
- العمل على تحقيق مبدأ وظيفية المعرفة، أي يكون للمعارف التي يكتسبونها دور أساسي في حياتهم ويشعرون بأهميتها ونفعيتهم.
- ربط المتعلم بحضارته وتراثه وثقافته ومساعدته على تكوين الولاء للوطن.
- إبراز البعد الدولي في المناهج والعمل على احترام الثقافات الأخرى.
- تنمية التفكير الإبداعي وأنماط التفكير النقدي والتحليلي والتركيبي، وتقديم ما يشبع رغبتهم في التعلم ويرضي فضولهم العلمي.
- تؤدي المناهج دورا كبيرا في إعداد المراهقين لفهم البلوغ الجنسي والنضج الجسمي، وفهم التغيرات الجسمية التي تطرأ في هذه المرحلة والتوافق معها من خلال مادة العلوم وما تطرحه من موضوعات تتعلق مباشرة بالنمو الجسمي والفيزيولوجي والاهتمام بالتربية الصحية، ونشر الثقافة الصحية بين المراهقين، وتدعيم ما كان قد اكتسبه في المراحل السابقة من عادات صحية تتعلق بالنوم والراحة والغذاء المتكامل لمواجهة النمو الجسمي السريع.
- الاهتمام بالتربية الجنسية وتوعيتهم بالتغيرات التي تحدث في أجسامهم، ويمكن أن تكون الموضوعات المطروحة في بداية هذه المرحلة جزءاً من مقررات مختلفة من بينها

العلوم والتربية الصحية. ثم تقدم باعتبارها مادة مستقلة في نهاية مرحلة المراهقة، فلم يعد بعد بالإمكان تجاهل هذه الحقائق والمدرسة بمناهجها هي أفضل مكان لاكتساب المعارف الجنسية المناسبة ولحماية المراهقين من الجري وراء المجلات والمواقع الإباحية لتعَرُّف الموضوعات الجنسية وتقديمها لهم بطريقة علمية صحيحة.

- توجيه المراهقين إلى المعلومات والقواعد الصحية اللازمة لسلامتهم.
- توعيتهم بأهمية الرياضة بالنسبة إلى النمو الجسمي والعقلي والانفعالي.
- توجيههم لقضاء أوقات الفراغ بما فيه فائدتهم ومنفعتهم من خلال ممارسة هواياتهم المفضلة .
- العمل على تنمية الثقة بالنفس وتزويدهم بمهارات التواصل وقبول النقد الموضوعي.
- مساعدتهم على التخلص من التناقض الانفعالي، وتنمية الهوايات والميول الايجابية.
- الاهتمام بالتربية الاجتماعية ليس فقط من خلال المقررات والدراسات الاجتماعية وإنما أيضا من خلال المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية.
- تشجيع التعاون واحترام الآخر من خلال تنظيم بيئات التعلم التعاوني، وتنظيم بعض المشاريع الخدمية للمدرسة وللمجتمع المحلي وإشراكهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.
- تدعيم قدراتهم على الاستقلال والاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية من خلال تكليفهم بأعمال فردية ، جماعية وتشجيعهم على اتخاذ القرارات والاعتماد على الذات.
- الكشف عن ميولهم وهواياتهم والعمل على تنميتها علما أنه مع نهاية هذه المرحلة ستبدأ مرحلة التوجيه المهني والمدرسي. مما يتطلب من المناهج تنويع الموضوعات المطروحة وتنويع طرائق التدريس واعتماد ما يسمى طريقة (الدراسة الخاصة) والمقصود بها إعطاء المتعلم الحرية في اختيار المتعلم نوعية النشاط التي يرغب في تعلمه.
- طرح موضوعات اجتماعية متنوعة والتطرق إلى بعض الظواهر الاجتماعية السلبية في المجتمع والبحث عن حلول لها.

خامساً ــ الخصائص النمائية للمتعلمين من سن ١٥–١٨ سنة:

وتقابل مرحلة التعليم الثانوي ويطلق عليها اسم المراهقة المتوسطة ومع نهاية هذه المرحلة يصل جسم المراهق إلى حجم الراشد تقريبا.

تتباطأ سرعة النمو الجسمي نسبيا ويزداد الطول والوزن عند كل من الجنسين وتزداد الحواس دقة وإرهافا كاللمس والذوق والسمع وتزداد أهمية مفهوم الجسم أو الذات الجسمية حيث ينظر المراهق إلى جسمه رمزاً للذات، ويلاحظ شدة اهتمام المراهق بجسمه والحساسية الشديدة للنقد فيما يتعلق بالتغيرات الجسمية الملحوظة وفي نهاية هذه المرحلة يتم النضج الهيكلي، ويكون الذكور أطول من الإناث.

بمعنى آخر يتعرض جسم المراهق للتغير في الشكل العام، واتساع في المنكبين وزيادة حجم الجذع والأطراف وتنمو العضلات.

أما فيما يتعلق بالنمو العقلي، فيزداد الذكاء تدريجيا حتى يثبت في نهاية هذه المرحلة وتتمايز القدرات لذا تدعى هذه المرحلة مرحلة التوجيه الدراسي والمهني.

كما ينمو خيال المراهق، مما يساعده على التفكير المجرد، ويميل المراهق بشكل عام إلى النشاطات الأدبية والفنية، ويجد في أحلام اليقظة متنفسا لإشباع رغباته.

يبدأ التفكير الشكلي في هذه المرحلة، ويصبح المراهق قادرا على تقديم البراهين وتقليب الأحداث ذهنيا، والوصول إلى الاستدلال المنطقي، كما يتمكن من التفكير المجرد ويصبح بمقدوره أن يفكر بعدة احتمالات للموقف الواحد دون ان يخلط بين ما يحتمل وجوده وبين الموجود بالفعل، كما يستخدم الرموز ويربط بين المتغيرات، وتتميز قدرته على التذكر، وتزداد إمكانية الذاكرة نوعاً وكماً، ويصبح تذكره بعيد المدى ومعنوي وقائم على الفهم، كما تنمو لديه المدركات المعنوية

انفعالياً : كما في المرحلة السابقة، ترتبط انفعالات المراهق بالتغيرات الداخلية وما يصاحبها من مشاعر وجدانية، وتؤثر البيئة بشكل كبير في انفعالاته وحدتها، وتتسم انفعالات المراهق بالحدة والقلق والضيق والتبرم والثورة، ويطلع إلى الاستقلال وعدم المراهق عن إشباع دوافعه الناجمة عن المتغيرات السريعة والعنيفة التي يتعرض له

إحباطات شديدة، وردود فعل عنيفة كما أن تفكيره في مستقبله ونقص خبراته يوقعه في اضطرابات شديدة ويستمر شعور المراهق بالتناقض الانفعالي (حب، كره)، ويتعرض للاكتئاب والألم النفسي والانطواء بسبب الإحباطات التي يتعرض لها والصراع بين دوافعه وتقاليد المجتمع ويظهر المراهق في هذه المرحلة التمرد على السلطة، ويميل إلى التحرر من سلطة الأهل لأنه يشعر أنها تحول بينه وبين الاستقلال، وتنتابه نوبات غضب عنيفة يعبر عنها لفظيا (وعيد وتهديد) أو تعبيريا (كالتجهم والعبوس)، وتتعدد مخاوف المراهق في هذه المرحلة (مخاوف مدرسية، صحية، أسرية، اقتصادية، والخوف من سوء التوافق) وردة فعله غالبا لا تتساوى مع درجة المخاوف التي يعاني منها والتي قد تصل إلى الارتعاش والمهاجمة

من الناحية الاجتماعية: ينجح المراهق في التكيف مع المواقف الاجتماعية معتمدا على خبراته السابقة، وبيئته المحيطة به، ويميل لمسايرة الجماعة، ويخضع لأساليب أقرانه ومعاييرهم، ويظهر الولاء الكبير للجماعة، ويقل هذا الولاء مع انتهاء هذه المرحلة

تتميز علاقته بالجماعة بالصراحة والإخلاص، ويسعى ليكون له مكانه ضمن جماعته لذا يقوم بأعمال تلفت الانتباه، ويظهر الشعور بالمسؤولية الاجتماعية من خلال مناقشة المشكلات الاجتماعية، ويميل المراهق لمساعدة الآخرين وعمل الخير والتضحية من أجل الآخر

أما دور المنهاج في تلبية مطالب النمو في هذه المرحلة فيمكن تلخيصها بالنقاط الآتية :

ـــ تدعيم ما كان قد اكتسبه من عادات ومهارات في المراحل السابقة سواء أكانت عادات صحية أم مهارات اجتماعية – عقلية مع التركيز على ما يلي:

ـــ إدخال موضوعات ونشاطات تسهم في نضج الجانب العقلي لدى المراهق وشعوره بالثقة بالنفس من جهة، وتقبل النقد، والنقد الذاتي ومحاسبة النفس من جهة أخرى، الأمر الذي يساعد في تكيفه الاجتماعي، وضبط الانفعالات، والتسامح مع الآخرين، والحماسة في العمل

ـــ التركيز على النشاطات الاجتماعية والخدمية التطوعية التي تكسب المراهق المهارات الاجتماعية المختلفة، وتعوده الشعور بالمسؤولية

ـــ إدخال موضوعات تتعلق بمستقبل المراهق، ولاسيما بما يتعلق باختيار مجال الدراسة أو مجال العمل

ـــ التركيز على الموضوعات الفكرية التي تعالج مختلف القضايا الاجتماعية والاقتصادية، وتنمي لدى الناشئة مهارات التحليل والمقارنة والنقد

ـــ إدخال موضوعات تتعلق بالأنظمة العامة السائدة في المدرسة والمجتمع، وأنماط السلوك المرغوب فيها. ولا بأس من إشراك المراهقين في المجالس المدرسية لإكسابهم القيم الديمقراطية، ومهارات الإدارة الذاتية الطلابية بإشراف المرشدين الطلابيين، وبعض ذوي الاختصاص

ـــ الاهتمام بالتربية الصحية وزيادة الوعي الصحي من حيث الاهتمام بالتغذية والعادات الصحية الخاصة بالنوم والراحة لمواجهة النمو الجسمي

ـــ إدخال موضوعات تساعد المراهق على تقبل التغيرات الجسمية وفهم مظاهرها على أنها تغيرات عادية لا تتطلب القلق بشأنها، وتنمية الاعتزاز بالبلوغ الجنسي والاقتراب من الرشد

ـــ مراعاة الفروق [illegible] بينهم فيما يتعلق بإرشادهم وتقسيمهم حسب قدراتهم وميولهم

ـــ تشجيع [illegible] الاهتمام بالتأهيل المهني سيما لأولئك الذين سينخرطون في سوق العمل [illegible]

ـــ الاهتمام [illegible] الاجتماعية والعلمية [illegible] النشاط التي تخدم أهداف التربية الاجتماعية [illegible] تقبل [illegible] المسئولية اجتماعيا وتوسيع خبراته [illegible] الاجتماعية و[illegible]

فوائد لواضعي المنهاج :

بعد هذا العرض الوافي للأساس النفسي للمنهاج، رأينا أن نؤكّد على مجموعة من النقاط الرئيسة التي يجب أن لا تغيب عند وضع المنهاج وهي :

١ــ رفض التفسير البدائي الفطري لعملية نمو الوظائف النفسية العليا عند التلاميذ، الذي تقدمه النظريات السلوكية، ذلك أن النمو العقلي يتصف باستقلال استجابة المتعلم عن طبيعة المثير كما مرَّ معنا في العرض .

٢ــ أهمية دور اللغة في اكتساب المعرفة وفي عملية النمو العقلي، إذ بمساعدة اللغة ينظّم المتعلم إدراكه للعالم المحيط، ويشكّل نموذج هذا العالم، ويستبقيه في ذاكرته، ويستخدمه في المواقع العملية.

٣ــ أهمية المحيط للتعلم، الذي يمكّن المتعلم من استخدام ما يراه وما يسمعه من الراشدين، بصيغ جديدة، وفي الانتقال إلى نماذج تنظيمية أكثر تعقيداً نتيجة استخدام ما لديه من معلومات .

٤ــ إن استيعاب الأفكار الرئيسة (أفكار، مبادئ، قوانين، نظريات، . . الخ) يجعل المادة المدروسة أكثر فهماً، وبناءها أكثر وضوحاً، ويساعد على سد الفجوات في التعليم المدرسي.

٥ــ إن تعليم المبادئ الأساسية، يساعد على الحفظ، ويسهِّل عملية استرجاع التفاصيل عندما يكون ذلك ضرورياً.

٦ــ إن فهم بناء المعرفة يضمن سهولة انتقالها، فمعرفة الأفكار الرئيسة والمبادئ الأساسية، وفهم الصورة العامة، يساعد على تشكيل علاقات بين مختلف الظواهر، ويسهِّل استيعاب المادة الجديدة .

٧ــ إن أية مادة دراسية يُمكن أن تُعلَّم لأي طفل بشكل فعّال وفي أية مرحلة دراسية، شريطة مراعاة وجود القدرات الخاصة بكل عُمرٍ من الأعمار .

٨ ــ يجب أن يُبنى المنهاج وفق المبدأ الحلزوني الذي يضمن للخطة الدرسية عودة دائمة إلى المفاهيم الأساسية، التي يتوضع فوقها كل مضمون جديد، ويضمن للمنـــهاج زوال الحدود المفاجئة، والضارة التي قد تظهر بين المراحل التعليمية .

الفصل التاسع

الأساس العلمي والتكنولوجي

ـــ في المجال المعرفي .

ـــ في المهارات الأساسية .

ـــ في أنماط السلوك .

ـــ فوائد لواضعي المنهاج .

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المقدمة

مما لا شك فيه أن التغيرات المتسارعة، التي تفرض على التربية مطالب جديـــدة، تتيح لها في الوقت ذاته إمكانات رائعة، فيما لو استطاعت الاستفادة من المـــستجدات العلمية والتقنيات الحديثة، ومواكبة التقدم السريع في مجال المعلومات وغزارتها، وهذا في رأينا هو التحدي الكبير الذي يواجه مدرسة المستقبل، التي يُفترض بها أن تلبي متطلبات قرن جديد، بدأت البشرية فيه خطوتها الأولى .

ولعل مسؤولية مدرسة المستقبل عن تقديم تعليم راقي النوعية، وعن تنمية الإبداع لدى الفرد، وقدرته على التفاعل مع المستقبل، وإعداده لحياة المواطنة والمشاركة الديمقراطية، تستدعي القيام بتطوير مناهجها، وتجديد مضامينها لمواجهة الآثار المترتبة عليها . وهي مطالبة بتضمين مناهجها مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات والسلوكات، التي يتطلبها إعداد التلاميذ للحياة في المستقبل والمشاركة في بنائه.

وبكلام آخر فإن التقدم العلمي والمعلوماتي والتقاني أضحى عنصراً مؤثّراً في بناء المنهاج من حيث أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليبه وطرقه ووسائل تقويمـــه.(بـــشارة، ١٩٩٨ ص ١) .

ففي مجال الأهداف نرى أن تكنولوجيا المعلومات، تعزز قـــدرة المـــتعلم علـــى اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والبحث والوصول إلى المعرفة من منابعهـــا المختلفـــة، والتعامل معها واستخدامها، بما يمكّنه من التعلم مدى الحياة، كما وتـــسهم في تنميـــة شخصيته من جوانبها المتعددة.

كما تعمل على هدم الحواجز الفاصلة بين مجالات المعرفة المختلفة، فقد أحدثت ظاهرة التفجر المعرفي تغيرات جذرية في خارطة المعرفة، وأضحت تكنولوجيا المعلومات قاسماً مشتركاً في جميع المجالات المعرفية، مما جعل منها جسراً للتواصل المعرفي والتكنولوجي.

كما وتوفر تكنولوجيا المعلومات وسائل عديدة لتجسير الفاصل بين المعلومـــات والمعارف، ولما كانت المعلومات هي إحدى العناصر التي تنطوي عليها المعرفة، كان لا بد من تركيز المادة التعليمية على الأفكار المحورية والمفاهيم الأساسية، وأن لا تقتـــصر

النظرة إليها من مفهوم المحتوى فقط، بل وأيضاً من منظور السياق، حيث لا يمكن على سبيل المثال أن نعلّم التلاميذ الفيزياء النووية دون توعيتهم بمخاطرها البيئية والأخلاقية، فيما لو تم تطبيقها في أسلحة الدمار الشامل. هذا بالإضافة إلى ما توفره الوسائط المتعددة، وشبكات الاتصال من إمكانات لنقل واقع الحياة إلى الصف، بحيث يعايش التلميذ مباشرة المعرفة في سياقها التطبيقي .

لقد أضحى من المهم في هذا العصر أن تتضمن المناهج الدراسية مجموعة من المعارف والسلوكات نأتي على أهمها[1] :

أولاً ــ في المجال المعرفي :

١/١ ــ يجب أن تركز المناهج على تعليم الرياضيات والمنطق ومهارات التفكير، بحيث يُنظر إلى الرياضيات على أنها لغة ووسيلة اتصال وأداة لفهم العالم، فالرياضيات التي تعبر عن علاقات وأنماط وارتباطات هي التي ينبغي أن يركز عليها المنهاج بالإضافة إلى كونها إحدى الطرائق التي يمكن بوساطتها تنمية مهارات التفكير والاستنتاج عند التلاميذ.

٢/١ ــ كما يجب أن تتضمن المناهج الدراسية طرق استخدام التقنيات في الوصول إلى المعلومة ومعالجتها بطريقة فعالة، حيث يقف المتعلم اليوم أمام طوفان من المعلومات، يتطلب التعامل معها بكفاءة كبيرة، إذ لا يمكن أن يقف التعليم عند حدود مساعدة المتعلم في الوصول إلى المعلومة، بل يتجاوز ذلك إلى فهم كيفية تمكينه من تنظيمها ومعالجتها واستخدامها ومن صنعها وتطويرها في كثير من الأحيان.

٣/١ ــ كما أضحى إنسان هذا العصر مطالباً بأن لا يقصر اهتمامه على مجرد اكتساب المعلومات عن العلم،بل لا بد له من أن يعيشه، وهذا يتطلب أن تتضمن

١- للتوسع يمكن الرجوع إلى تقرير الجمعية الأميركية للإدارة تحت عنوان " إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين ، ١٩٩٦، وتقرير اللجنة الدولية للقرن الحادي والعشرين الذي أصدرته اليونسكو عام ١٩٩٨ تحت عنوان " التعلم ذلك الكنز المكنون ".

المناهج المفاهيم والنظريات العلمية والتطبيقات العملية بما يؤمِّن للمتعلم قاعدة من المعرفة العلمية والتطبيقية .

١/٤ ـــ كذلك لا بد للمناهج الدراسية أن تركز على الكتابة الإبداعية والعلمية، ذلك أن مثل هذه الكتابات تتطلب إعمال الفكر والمحاكمة، وتساعد على العمل الإيجابي، وهي مفتاح الاتصال الفعلي بالآخرين، من هنا كان على المنهاج المدرسي أن يُزوِّد المتعلمين بمواد جيدة للقراءة، وبخبرات عملية للكتابة، كي يكونوا في نهاية المطاف قادرين على الكتابة الإبداعية والعلمية، وعلى استخدام أجهزة المعلومات وبرامجها المختلفة .

١/٥ ـــ كذلك لا بد للمناهج الدراسية أن تؤكد على معرفة التاريخ الوطني ونظام الحكم، بما يساعد المتعلمين على فهم القضايا المتعلقة بالوطنية، والإسهام بفاعلية في مجتمع ديمقراطي، وأفضل طريقة للوقوف على أوضاع المجتمع ونظمه ومؤسساته هي أن يصبح الفرد عنصراً فعّالاً في هذا المجتمع . وتُعدُّ دراسة التلاميذ لتاريخ وطنهم ونظام الحكم فيه المفتاح الرئيس الذي يجنبهم أخطاء الماضي، ويعزز لديهم إيجابيته، ويشجعهم على المشاركة بفاعلية في قضايا مجتمعهم، كما تساعد دراسة تاريخ العالم والشؤون الدولية التلاميذ في التعرف على حضارات الشعوب الأُخرى، وتجنب ما يمكن أن يحدث في المستقبل من مشكلات، وكذلك تساعد على القيام بتحالفات بين الأمم لقهر الأمراض الخطيرة، ومكافحة بعض الآفات، أو للتعاون العلمي كغزو الفضاء أو غير ذلك.

ولا يشك أحد أن الوطنية القائمة على أساس الاعتزاز بالثقافة الوطنية والسياسية، وبالمؤسسات الاجتماعية من الأهمية بمكان، لكن هذا لا يعني تجاهل القوميات والثقافات الأخرى، وعدم احترامها وتقديرها، فالعالم الذي نعيش فيه يقوم على أساس الاعتماد المتبادل مع الآخرين حيث لم تعد العزلة أمراً ممكناً فالقضايا السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية تتخطى كل الحدود الطبيعية والسياسية، وهي تؤثر فينا جميعاً، من هنا كان لا بد للمناهج الدراسية تزويد التلاميذ

بمعارف حقيقية عن تاريخ وطنهم، وتاريخ العالم والشؤون الدولية ليتمكنوا من الإسهام بفاعلية في عصر المعلومات والاتصال.

١/٦ــ لقد أصبح هذا العالم أكثر ترابطاً، نتيجة لما تقوم به الأقمار الصناعية والرحلات الفضائية والطيران النفاث من تقريب بين الناس والأمم، وأضحت وسائل الاتصال الحديثة تقفز فوق الحدود السياسية، ويتطلب العمل الصحيح من أجل بناء عالم إنساني أن تُدْرِك الثقافات القومية الأصيلة ذاتها إدراكاً أعمق، وأن تجد ذاتها من خلال ذاتها ومن خلال سواها، وأن تحيا عصرها من خلال تاريخها وتاريخ غيرها وأن تقيم حواراً مع الثقافات، الأخرى من أجل توليد حضارة إنسانية موحدة القيم والأهداف الأمر الذي يتطلب أن تُبرِز المناهج البعد الدولي فتهيئ التلاميذ للتعايش الثقافي والبحث عما هو مشترك بين معظم الثقافات بحيث تغدو القيم الثقافية العالمية واحدة، وتُعدّهم لفهم التنوع الثقافي، وقبول الآخر والتعاون معه دون النظر إلى لونه أو جنسيته أو دينه أو مذهبه السياسي، والتأكيد على أن التنوع الثقافي يزيد حياة الناس ثراءً وغنى وتعاوناً بحيث يحتاج التلاميذ لأن يعوا ويفهموا العالم الذي يعيشون فيه، وأن يتعلموا احترام أوجه الاختلاف والتشابه بين الشعوب .

١/٧ ــ كما أن التواصل مع الحضارة العالمية، والاستمتاع بتاريخ الأمم والشعوب، ومعرفة المزيد عن الثقافات المختلفة، والاستفادة من خبرات الآخرين في التقدم العلمي والتكنولوجي، وسهولة الوصول إلى المعلومات وتبادلها، والتعاون الدولي في عدد من القضايا المهمة، يتطلب معرفة اللغات الأجنبية باعتبارها نافذة الفرد على العالم الخارجي، ومن هنا كان على المناهج الدراسية أن تضع في بؤرة اهتمامها تزويد التلاميذ بلغة أجنبية على الأقل، كي تمكنهم من الاتصال والتفاهم والتعاون مع الآخرين بكفاءة أكبر .

١/٨ ــ معرفة جغرافية العالم : تشير معظم الدراسات المستقبلية إلى أنه في القريب العاجل سوف يصبح كوكب الأرض أكثر ازدحاماً، وستواجه البيئة الطبيعية مزيداً من التهديد، ومواردها مزيداً من النفاد، وسيصبح الاقتصاد العالمي أعنف تنافساً،

والأحداث العالمية أقوى تشابكاً، والحياة الإنسانية أكثر تعقيداً، كما ستظهر حاجة ماسة عند الناس إلى معرفة وطيدة بالجغرافية. ولا سبيل أمام المنهاج في هذا العصر إلاّ أن يُزود التلاميذ بمعارف جغرافية واضحة، كي يمكنهم من إدراك الارتباطات والعلاقات بينهم وبين الشعوب والأمكنة والثقافات والاقتصاديات الموجودة في جميع أنحاء العالم .

ثانياً ــ في المهارات الأساسية :

من أهم المهارات الأساسية التي ينبغي على المناهج الدراسية أن تُزوِّد بها تلاميذها لكي يكونوا مستعدين للمستقبل نورد الآتي :

٢/١ ــ مهارات الاتصال الشفوي والتحريري : إن نمو الفضاء الخارجي، وامتداد شبكات الكابلات، وما توفره أجهزة الاتصال الرقمي (ديجيتال) من سرعة فائقة في الوصول إلى المعلومة، وكذلك ما تقوم به الأقمار الصناعية في ربط أجزاء العالم بعضها ببعض، نجم عنه حمل معلوماتي هائل، يجعل الأفراد تحت ضغط متزايد لكي يفكروا، ويستنتجوا، ويتواصلوا بكفاءة عالية، مما يضع على كاهل المناهج الدراسية تزويد التلاميذ بمهارات الاتصال الشفوي والتحريري، حيث يحتاج التلاميذ إلى فهم عملية الاتصال، ومعرفة مفاهيم المرسِل والمستقبِل، وكذلك أيضاً إلى المقدرة على التوصل إلى أسباب توقف عملية الاتصال، وإتقان فن متابعة الأمر حتى يصل إلى غايته المنشودة.

٢/٢ ــ مهارة التفكير الناقد والمحاكمة وحل المشكلات : تتطلب التربية من أجل المستقبل أن يتعلم التلاميذ مهارة التفكير الناقد والمحاكمة وحل المشكلات، وهذه إحدى الأهداف الرئيسة التي ينبغي أن يسعى إليها المنهاج في عصر الاتصال والمعلومات، فالقدرة على التفاعل مع المستقبل وارتساماته يتطلب تدريب التلاميذ منذ نعومة أظفارهم على إعمال العقل، وعلى ممارسة التفكير بكل معانيه وأبعاده (التفكير الناقد، والتفكير البناء، والتفكير الحر، والتفكير المنطقي، والتفكير المتحدي، والتفكير التحليلي، والتفكير التركيبي) كما أضحى من الضروري تعليم التلاميذ مهارات العثور على المشكلات وحلها، فالإحساس بالمشكلات وتقليبها وإعمال النظر فيها، ثم وضع

الفرضيات وامتحانها واختبارها والتجريب عليها، وإسقاط الطالح واستيفاء الصالح منها وقلبها إلى قوانين ومبادئ عامة، والتحقق من هذه القوانين وتطبيقها هو كنه التفكير الإبداعي الذي ينبغي أن ينال حظه من الرعاية والعناية والتوجيه.

٣/٢ ـــ الانضباط وتحمل المسؤولية والالتزام الخلقي ووضع الأهداف وتقييمها : يتعرض أطفال اليوم وشبابه إلى طوفان من نماذج السلوك غير الأخلاقي الصادر عن التلفاز والمذياع والصحف، بل والنماذج السيئة التي يقدمها بعض الكبار في كثير من الأحيان، ومن المؤسف أنه حتى يومنا هذا لا يوجد على المستوى العالمي نظام من القيم متفق عليه ذلك أن مهمة بناء مثل هذا النظام هي مهمة شائكة وطويلة ويجب أن تحشد لها أرقى الطاقات الإنسانية من فكرية وتربوية واقتصادية واجتماعية وسياسية وسواها.

ومع ذلك فلكي يتمكن التلاميذ من الحياة في القرن الحادي والعشرين، سوف يحتاجون إلى الانضباط الذي يفرض عليهم الالتزام بمجموعة من القواعد الخُلُقية، والقدرة على وضع الأهداف وتقويم التقدم من أجل تحقيقها، هذا ويستدعي أن توفر المدرسة لتلاميذها الفرص للقيام بدور نشط في تحقيق الأهداف، وتخطيط التقدم نحو تحقيقه وتقييمه ، وذلك لكي يدركوا مفهوم المسؤولية، وما من شك أن المقدرة على توقع النتائج المستقبلية لأعمالنا أمر حيوي للغاية، لكن الأهم هو الإحساس بمسؤولية الفرد عن أفعاله .

٤/٢ ـــ مهارة استخدام الحاسوب وغيره من التقنيات : تزداد الحاجة يوماً بعد يوم وبتسارع كبير إلى تنمية مهارات التلاميذ في تشغيل الأنظمة الإلكترونية والإفادة منها إلى أقصى درجة، وتعد هذه المهارات من المهارات الأساسية التي لا تحتمل الانتظار، فالتعلم النشط بما يتضمنه من القيام ببحوث، والوصول إلى المعلومات، واستخدام المصادر للإجابة عن الأسئلة وحل المشكلات، تستوجب أن تقوم المدرسة بإدماج الحاسوب وأنواع التقنيات كافة بشكل كامل في مناهجها التعليمية دون إبطاء، حيث تستطيع تقنية الحاسوب وقواعد المعلومات أن تقدم عوناً كبيراً لإرساء تعلم ذاتي نشط يحقق أهدافه بيسر وسهولة.

٥/٢ ــ مهارات النجاح في العمل :

تشمل مهارات النجاح في العمل: مهارات التعامل مع الآخرين والعلاقات الإنسانية الجيدة، والمقدرة على العمل جزءاً من فريق، والمرونة والتكيف والتفاوض . . . ، ففي عالم أضحى اليوم قرية صغيرة وبرزت فيه الدعوات إلى تبادل المنافع والمهارات والخبرات في جميع المجالات، باعتبارها ضرورة ملحة، تزداد الحاجة إلى مهارات التعامل مع الآخرين والاتصال بهم، سواء أكان ذلك وجهاً لوجه أم بوساطة التقنيات الألكترونية الحديثة، كما أن التعامل بين الناس (أفراداً وجماعات) والعمل معهم، أصبح من ضرورات العصر سواء استخدمت في ذلك مهارات الاتصال المباشرة (بصورة شخصية) أم عبر أنواع أخرى من الاتصال، وهكذا اشتدت الحاجة إلى أن تتضمن المناهج الدراسية مثل هذه المهارات وأن تعمل المدرسة على تنميتها، من خلال تنظيم ما يُسمى " بيئات التعلم التعاوني " التي تدرب التلاميذ على أن يعملوا في بيئات اجتماعية، وأن ينظروا إلى العمل المنجز على أنه جاء نتيجة لعمليات عديدة، قوامها أنشطة التلاميذ ومشاركتهم الفعالة في المناقشة والحوار وإبداء الرأي.

يضاف إلى مهارات النجاح في العمل أيضاً مهارات التكيف والمرونة، والمقدرة على التفاوض التي يحتاجها التلاميذ في عالم يتسم بسرعة التغير، حيث تزداد حاجة التلاميذ إلى مثل هذه المهارات في تعاملهم مع أسرهم والمنظمات التي ينتمون إليها للوصول إلى حلول مقبولة من جميع الأطراف.

من هنا كان لا بد للمدرسة أن تولي المقدرة على التعامل مع الآخرين الأهمية ذاتها التي توليها لإتقان المواد الدراسية، ذلك أن التلميذ سوف يحتاج إلى هذه المهارات الإنسانية للنجاح في عمله في كافة الميادين والمجالات .

٦/٢ ــ مهارات القراءة والفهم : لا يزال تعليم اللغة بالطريقة الجزئية أو الكلية مثاراً للجدل، كما لا تزال قراءة الكلمات والقراءة من أجل الفهم موضوعاً للمناقشات المستمرة، لكن تبقى الحقيقة قائمة أن التلاميذ يجب أن يقرؤوا بكفاءة، وأن يمتلكوا

مهارات الاستماع والتحدث والكتابة والتفكير، ويتفق الكثيرون على أن القراءة مهارة تتقاطع مع مهارات أخرى غيرها، وأنها أساسية لجميع مجالات المنهاج المدرسي .

ثالثاً ــ في أنماط السلوك :

مما لا شك فيه أن كثيراً من أنماط السلوك التي ينبغي على التلاميذ ممارستها، كانت قد دعت إليها التربية منذ زمن بعيد، إلاّ أن الجديد في الأمر هو الحاجة الماسة إلى ممارستها في عصر العولمة وثورة الاتصال والمعلومات وبخاصة تلك "العولمة" الحرة السائبة القائمة على الليبرالية الاقتصادية والنمو المالي "الوحشي"، وما نتج عنها من آثار سلبية على القيم الخلقية والإنسانية، تغيرت معها الحياة اليومية داخل المدرسة وخارجها، وأصبح التلاميذ ينغمسون في ممارسة عادات غير صحية (مثل انتشار تعاطي التبغ والكحول والمخدرات وممارسة الجنس غير الآمن وقيادة السيارات برعونة، وازدياد العنف والاعتداء على الأملاك العامة وعدم احترام الكبار والإحباط وعدم المبالاة.. الخ) مما أضاف أعباء جديدة تقع على كاهل التربية وأضحى اليوم أمام المدرسة مهمة تكوين أنماط من السلوك، ينبغي أن تعمل على تكوينها وأن تجعلها جزءاً من مناهجها هي:

١/٣ فهم وممارسة الصدق والأمانة والاستقامة والعمل بالقاعدة الذهبية التي تقوم على وجوب معاملة الآخرين بما نحب أن يعاملونا به، واحترام قيم الجهد وفهم أخلاقيات العمل، والتأكيد على الانضباط بوصفه نمطاً إيجابياً من السلوك، وفهم الآخرين واحترامهم، والقبول باختلافهم عنا، وتقدير التنوع، فاحترام الآخرين وتقديرهم وقبول تنوعهم دون النظر إلى لونهم وجنسهم ومعتقداتهم يجب أن يجري تشكيله في المدارس، ويصبح قيمة سائدة في المجتمع، ويمكن للمدرسة أن تقدم للتلاميذ نموذجاً خلقياً طيباً، وأن توفر لهم أمثلة جيدة في مناهج الدراسة، كأن تدربهم على التعلم التعاوني والريادة، ودراسة القصص الكلاسيكية والتربية الخلقية، وإبراز النماذج التي يمكن الاقتداء بها في المجتمع وكذلك من خلال المشاركة في الأنشطة المدرسية مثل التطوع والألعاب الرياضية والأندية العلمية وغيرها.. وتستطيع المدرسة أن تطلب مساعدة أولياء الأمور، فعندما يشجع الآباء أبناءهم على أداء واجباتهم المدرسية، وعندما يظهرون لهم فوائد تحديد

الأهداف، والسعي وراءها وتحقيقها، فإنهم يساعدونهم على تنمية أخلاقيات عمل جيدة وشعور بالانضباط. كما يمكن للمدرسة أن تقدم برامج تعتمد على التعدد الثقافي، مما يساعد التلاميذ على أن يكونوا أكثر مقدرة على تفهم بعضهم بعضاً.

٢/٣ تحمل الفرد مسؤولية أعماله:

في كثير من الحالات يتخلى الناس عن مسؤولياتهم بإلقاء اللوم في فشلهم على الآخرين، وكثيراً ما نسمع من التلاميذ أن فشلهم في الاختبار، إنَّما يعود إلى المعلم، ونسمع من المعلم أن الفشل مرده التلاميذ لأنّهم كسالى، أو سوء المنهاج أو ضعف الراتب، وأخيراً يمكن أن يقع اللوم على الحظ السيئ.. وفي حالات أخرى يشكو بعضهم من أنهم ضحايا، بينما هم في حقيقة الأمر قد سمحوا لأنفسهم بأن يصبحوا ضحايا.

ومهما يكن من أمر فإن أي نجاح أو إخفاق في العمل، إنَّما يتوقف بدرجة كبيرة على مقدار الجهد الذي يرغب الأفراد في بذله، ويمكن للمنهاج أن يُؤكد على أهمية المسؤولية الفردية والجماعية لحياة أفضل للفرد والمجتمع، ويمكن للمعلمين أن يكونوا القدوة في تحمل المسؤولية على أن يتعاون المجتمع مع المدرسة في دعم هذا السلوك بإحياء معايير المجتمع المدني والتأكيد عليها.

٣/٣ ــ الالتزام بالمجتمع المحلي والحياة الأسرية والشخصية: يُعد الإحساس بوجود المجتمع المحلي الذي يدعم الأسرة من العوامل الأساسية في تكوين الشخصية وتستطيع المدرسة أن تساعد التلاميذ في بناء هذه السلوكات عن طريق الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية، وبرامج التهيئة التي تعدها المدرسة للتلاميذ بالانتقال معها إلى العمل وخدمة المجتمع وغيرها من الأنشطة التي يسهمون فيها، ومع ذلك لا تستطيع المدرسة أن تقوم بهذا الأمر بمفردها، إذ لا بد من دعم الأسرة والمجتمع المحلي لها كما يحدث في السلوكات الأخرى.

٤/٣ ــ الاعتزاز بالمواطنة ومعرفة مسؤوليات الفرد في مجتمع ديموقراطي : من أهم السلوكات التي ينبغي على المنهاج أن يُزوِّد بها التلاميذ هو إنماء الدافعية والقدرة

لديهم باستمرار، لتحسين أوضاع مجتمعاتهم المحلية ودولتهم وأمتهم، وعدم الاكتفاء بنقد الظواهر السلبية في مجتمعهم، والشعور الدائم بالاعتزاز والفخر بالإمكانات التي تتيحها الديموقراطية والمسؤولية التي يتحملونها بوصفهم مواطنين في بناء مجتمعهم المدني وتقدمه، وهذا يتطلب أن يبذل التلميذ جهداً لكي يتعرف على وجهة نظر الآخر، وأن يحاول حل الخلافات بطريقة ديموقراطية، وأن يحاور من يعارضونه في الرأي بشكل غير عدواني، وأن يحاول التغلب على الخلافات مع الآخرين عن طريق البحث عن أرض مشتركة والتحرك تجاهها. وعلى المدرسة أن تعي أن تنمية هذه السلوكات تتجاوز دروس التاريخ والتربية المدنية، وعليها توفير فرص تماثل ما يجري في الحياة الواقعية بحيث يراقب التلاميذ العملية الديموقراطية، ويشاركون فيها.

٥/٣ ــ الإقبال على الحياة ووضع أهداف للتعلم مدى الحياة : إن التغيرات العاصفة التي عاشها الربع الأخير من القرن العشرين، وما نجم عنها من أزمات وتخلخل اقتصادي واجتماعي وسياسي، أدى إلى الإحباط عند الشباب في معظم بلاد العالم، الأمر الذي يتطلب من المدرسة أن تساعد التلاميذ في العثور على هدف لحياتهم، من خلال عمل مشترك بين المدير وأعضاء هيئة التعليم، والتلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وهي مدعوة أيضاً إلى إعدادهم مواطنين يسهمون في بناء المجتمع الديموقراطي، وفي المحافظة عليه بالإضافة إلى غرس الرغبة لديهم لمواصلة التعلم مدى الحياة وبهذا تستطيع المدرسة أن تساعد التلاميذ في الكشف عن تطلعاتهم، وتطوير عملية الوصول إلى هذه التطلعات خطوة خطوة، ومراقبة تقدمهم، ومحاولة فهم المشكلات التي تواجههم والتخفيف منها .

وأخيراً يمكن القول إن التعليم الذي ينبغي أن نقدمه لأطفالنا، سوف يحدد الدور المستقبلي لوطننا في عالم الغد، كما يحدد أيضاً شخصية مجتمعنا، ونوعية الحياة التي نعيشها كأفراد وجماعات، وبهذا أصبح التعليم أهم مسؤولية تقوم بها الدولة والمجتمع، إذ لم يعد التعليم مسؤولية الدولة وحدها، بل أصبح مسؤولية المجتمع بأكمله، الأمر الذي يستدعي اتخاذ مبادرات شجاعة لمواجهة التحديات العالمية، وذلك من أجل

توفير تعليم راقي النوعية، يقوم على مناهج جديدة تنمي عند التلاميذ المعرفة والفهم والمهارات والاتجاهات التي تمكّنهم من أن يسهموا في بناء مجتمعهم ليعيشوا حياة منتجة ومجزية في عالم معقد سريع التغير .

ـ فوائد لواضعي المنهاج:

يشهد عصرنا الزاهن تطوراً علمياً وتكنولوجياً هائلاً، يعادل الطفرات أو القفزات التكنولوجية الكبرى، وهذا التطور التكنولوجي فرض مشكلات كبيرة على التعليم وعلى المناهج المدرسية، التي أصبح من الضروري تغييرها وتعديلها، لتصبح أكثر مناسبة لهذا التطور، وأصبح العلم والتكنولوجيا العنصرين الأساسيين في كل منهاج مدرسي أو مشروع تربوي، وأوجد التطور التكنولوجي الثنائية في أسلوب التعليم.

١ ـ تعليم مباشر يتم مواجهة بين المعلم والمتعلم.

٢ ـ تعليم غير مباشر عن طريق وسيط أو وسيلة تكنولوجية (تلفاز ـ حاسوب...)

وهذا التطور الدائم والمستمر، جعل الأساس الذي يقوم عليه المنهاج المدرسي أساساً غير ثابت، متقلباً ودائم التغيير، مما فرض على المنهاج نفسه أيضا عدم الثبات والتغيير المستمر، ولذا لابد من أن تتصف المناهج بالمرونة والقدرة على استيعاب المكتشفات والمخترعات الحديثة، وحذف ما ثبت بطلانه من نظريات ومبادئ، وكذلك أن تعتمد أساليب جديدة في التعلم لا تقوم على تزويد المتعلمين بالمعلومات والمعارف وإنما تقوم على أساس التعلم الذاتي، وتزويد المتعلم بأدوات البحث والاستقصاء كالملاحظة، والمحاكمة، والاستنتاج، والتجريب، والتحقق من الفروض الخ... بحيث يتمكن المتعلم من أن يبحث عن الحقائق بنفسه، ويحل المشكلات التي تعترض سبيله في حياته اليومية.

وبمعنى آخر، تغير دور المنهاج من نقل المعلومات والمعارف إلى تكوين العقل العلمي والموضوعي القادر على البحث والاكتشاف.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الباب الثالث

أشكال تنظيم المنهاج

الفصـــل العاشـــر : منهاج المادة الدراسية .

الفصل الحادي عشر : المنهاج المحوري .

الفصل الثاني عشر : منهاج النشاط .

الفصل الثالث عشر : منهاج الوحدات .

الفصل الرابع عشر : المنهاج التكنولوجي

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

إن عملية تنظيم المنهاج من العمليات المعقدة في مجال التربية، فهي تتطلب تطبيق كل ما عرفناه في مجال التربية كطبيعة المعرفة، وخصائص نمو المتعلم ومبادئ التعلم الخ...

وتختلف أشكال تنظيم المنهاج تبعاً لاختلاف الفلسفة التربوية السائدة ونظرتها إلى كل من المادة العلمية والمتعلم والمجتمع، ويمكن تصنيفها في ثلاثة أشكال.

١ ــ التنظيم المنطقي: ويوافق الفلسفة التربوية المحافظة التي ترى أن التعليم هو نقل المعارف من جيل إلى جيل، وحفظ التراث الثقافي، وفي هذا التنظيم تكون المادة العلمية محور العملية التربوية، وتنظم المناهج في ضوئها على أساس منطق المادة العلمية ذاتها بغض النظر عن مبادئ تعلم المتعلم، ودرجة نضجه وطرائق تعلمه، ويكون الهدف الأساس للمنهاج هو تلقين الحقائق والمعلومات للمتعلمين. ففي الجغرافيا مثلاً نبدأ بالكرة الارضية ثم القارات ثم الدول فالمدينة وهكذا... وفي اللغة نبدأ بالحرف فالمقطع فالكلمة فالجملة الخ... أما في التاريخ فنبدأ منذ أقدم العصور إلى الوسطى إلى الحديثة فالمعاصرة...وهذا التنظيم يناسب المتعلمين كبار السن والباحثين .

ومنهاج المادة الدراسية بأشكاله المختلفة يناسب هذا النوع من التنظيم.

٢ ــ التنظيم السيكولوجي: وينبثق عن الفلسفة التربوية الحديثة التي ترى أن التعلم هو إدراك النمو الشامل للمتعلم، عن طريق تزويده بالخبرات والتجارب الواقعية، وليس مجموعة من المعلومات وحسب، ويكون المتعلم في هذا الشكل من التنظيم، المحور الأساس للعملية التربوية، وتنظم المادة العلمية وفقاً لمبادئ تعلم المتعلم، ودرجة نضجه، وليس وفقاً لطبيعة المادة العلمية.

فمثلاً في الجغرافيا وإدراكاً منا بأن المتعلم الصغير يدرك الأشياء المحيطة به أولاً نبدأ معه بالحي ثم القرية، المدينة. البلد، القارات ثم الكرة الأرضية، وذلك كلما ارتقينا بالسلم التعليمي.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى مادة التاريخ حيث نبدأ معه بالتاريخ المعاصر القريب، لأن إدراك البعد الزمني عملية معقدة عند المتعلم صغير السن. وبالنسبة إلى اللغة نبدأ بالجملة التي لها معنى مباشر عند المتعلم، ثم نقسمها إلى كلمات فمقاطع فحروف، ومن جديد نعيد الكَرَّة بالطريقة المعاكسة حرف، مقطع ، كلمة، جملة، ليتمكن المتعلم من اللغة بشكل صحيح.

من أمثلته منهاج النشاط، المنهاج المحوري، الوحدات الخ... وهذا النوع من التنظيم يناسب المتعلمين صغار السن .

٣ ــ الترتيب الاجتماعي : هناك بعض الاتجاهات الحديثة التي ترى أن غاية المدرسة وهدفها هو تحقيق التقدم الاجتماعي، وإدراك التطور الاجتماعي الكامل، لذا نرى أن المادة العلمية لابد من أن تركز على مشكلات المجتمع وحاجاته، باحثة لها عن حلول، وفي هذا النوع من التنظيم يكون المجتمع محور العملية التربوية، ويدعو إلى جعل المدرسة أكثر شبهاً بالحياة، وإلى تنظيم التعلم على مواقف الحياة الاجتماعية، من أمثلته مناهج النشاط القائمة على حاجات المجتمع، المنهاج المحوري الذي يركز على حاجات المجتمع ...الخ.

وفيما يلي جدول يقارن بين التنظيمات الثلاثة:

التنظيم المنطقي	التنظيم السيكولوجي	التنظيم الاجتماعي
١ــ يقوم على أساس منطق المادة العلمية. ٢ ــ المادة العلمية محور العملية التربوية. ٣ ــ هدفه نقل المعارف والمعلومات من جيل إلى جيل. ٤ ــ يقوم على اكتساب المادة العلمية وحفظها عن طريق الإلقاء والتلقين.	ــ يقوم على أساس مبادئ تعلم المتعلم وخصائص نموه ودرجة نضجه. ــ المتعلم محور العملية التربوية. ــ هدفه تحقيق النمو الشامل للمتعلم. ــ تسخر المادة العلمية والخبرات لتحقيق النمو الكامل للمتعلم عن طريق نشاط المتعلم وفعاليته.	ــ يقوم على أساس دراسة حاجات المجتمع ومشكلاته وإيجاد حلول لها. ــ المجتمع محور العملية التربوية. ــ هدفه تحقيق تقدم وتطور المجتمع. ــ تسخر المادة العلمية والخبرات لحل مشكلات المجتمع، وتحقيق حاجاته عن طريق نشاط المتعلم وفعاليته،ووضعه في مواقف مشابهة للحياة الخارجية.

وسندرس فيما يلي بعضاً من أشكال تنظيم المنهاج.

الفصل العاشر ــ منهاج المادة الدراسية

منهاج المواد الدراسية المنفصلة :

ــ خصائص منهاج المادة الدراسية

ــ نقاط الضعف في منهاج المواد الدراسية المنفصلة

ــ عوامل استمرار منهاج المواد الدراسية المنفصلة

التطورات التي طرأت على منهاج المادة :

التنظيم عن طريق الترابط (منهاج المواد الدراسية المترابطة)

التنظيم عن طريق الإدماج (منهاج المواد الواسعة)

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وفيه تنظم المعارف والخبرات والمهارات على شكل مواد دراسية. ومنهاج المادة الدراسية، على ثلاثة أشكال هي: منهاج المواد الدراسية المنفصلة ، منهاج المواد الدراسية المترابطة، ومنهاج المجالات الواسعة.

منهاج المواد الدراسية المنفصلة (Subject Curriculum) :

يُعدُّ منهاج المواد الدراسية المنفصلة من أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشاراً،وقد نُظّمت فيه الخبرات التربوية على شكل مواد دراسية منفصلة، مثل :

الخ ، والهندسة ، والكيمياء ، والفيزياء ، والجغرافيا ، والتاريخ ، والفلسفة . . .الخ.

فمادة التاريخ مثلاً، تُدرس بمعزل عن الجغرافيا ، وعن الاقتصاد، وعن التربية الوطنية. وفي كثير من الأحيان ترسم حواجز بين فروع المادة الواحدة، فلو أخذنا مادة اللغه العربية كمثال، فإننا نرى هناك دروساً للمطالعة والنحو، والتعبير، والأدب، كل منها منفصل عن بعضها الآخر. ويستمر استخدام هذا المنهاج في معظم مدارس العالم، ومنها مدارسنا العربية . وهذا دليل على أن هذا المنهاج، رغم قدمه، يملك بعض الخصائص الإيجابية التي مكنته من البقاء والاستمرار.

خصائص منهاج المادة الدراسية :

يتميز منهاج المادة الدراسية بالخصائص التالية :

١ــ يتألف المنهاج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة : يتألف هذا المنهاج من مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، كالكيمياء والفيزياء والتاريخ والجغرافيا والتربية الدينية وغيرها من المواد . فلقد أدى ازدياد حجم المعارف واتساع دائرة الخبرة الإنسانية إلى ضرورة تجزئة المعرفة إلى مجالات متخصصة .

ويرى بعض أنصار هذا المنهاج أن تقسيم المعرفة الإنسانية إلى تلك المجالات، يسهل دراستها، لأن لكل مجال فلسفته وسطقه الخاص به ويكفي المتعلم استيعاب الحقائق والمفاهيم والمهارات، التي تتضمنها المواد الدراسية المختلفة، كي يتمثل التراث الاجتماعي بأكمله.

إلاّ أن معارضي هذا الاتجاه في تنظيم المنهاج يرون العكس، فهم يقولون إن ازدياد حجم المعارف الإنسانية المستمر والمطرد يزيد معه مجالات التخصص. وهذا بدوره يستدعي زيادة عدد المواد الدراسية وحجمها، كي يستطيع المنهاج أن يشمل جميع نواحي المعرفة الإنسانية، وهذا ما لا يسمح به الزمن المدرسي المحدد، وبالتالي فقد يعجز مثل هذا المنهاج عن مواكبة عملية التطوير المستمرة التي يحتاج إليها المجتمع المعاصر.

أما الاعتراض الثاني الذي يوجه إلى هذا المنهاج، فهو أن تقسيمه المعرفة إلى مواد منفصلة، يؤدي إلى تفتيتها وتمايزها، الأمر الذي يجعلها تبتعد كل البعد عن أن تكون وسيلة أساسية في تحقيق أهداف التربية، حيث يفترض هذا التقسيم وجود أفضلية لبعض المواد الدراسية على غيرها .

فالمواد الدراسية في منهاج المواد الدراسية المنفصلة، ليست كلها على نفس المستوى من حيث قدرتها على تنمية القدرات عند الفرد، فهناك بعض المواد الإجبارية التي يجب أن يدرسها جميع التلاميذ، والتي لا بد منها، وهناك مواد اختيارية يستطيع الفرد أن يتخلى عنها، فهي تأتي بالمرتبة الثانية، ولا خطر على نمو القدرات العقلية إذا لم تُدرس تلك المواد.

ولا داعي على الإطلاق للبرهان على أن جميع المواد الدراسية تؤدي دورها بأشكال مختلفة في عملية التربية، بعد أن أثبتت البحوث التربوية والنفسية أن عملية النمو لا تحصل بشكل مجزأ (بالتقسيط)، وإنما هي عملية متكاملة من جميع جوانبها .

٢ــ تُنَظمُ المعارف العلمية في كل مادة تنظيماً منطقياً : تُرتب الحقائق وفق نظام منطقي محدد، فكل حقيقة ترتبط بحقيقة سابقة، وتُشكل قاعدة أساسية لحقيقة لاحقة. فلكل مادة قواعد منطقية، يجري توزيع الحقائق العلمية على أساسها، لتسهيل دراستها، وتدريسها، أو الرجوع إليها عند الحاجة. وقد رُتبت حقائق المادة في هذا المنهاج دون النظر إلى قيمتها، أو وظيفتها في حياة المتعلم، وفي تكوين شخصيته، وتعديل سلوكه،

هذا، وقد اقترح سميث ورفاقه عدداً من المبادئ التي تتبع لتنظيم المادة العلمية في هـذا المنهاج وهي :

آـ التدرج من البسيط إلى المركب، بحيث تعطى المواضيع البسيطة وغير المعقدة قبل المركبة، كأن ندرس في الكيمياء الذرة باعتبارها أصغر وحدة في تركيب المادة أو نبدأ بدراسة الأوكسجين والهيدروجين قبل دراسة الماء وهكذا .

ومن المفيد أن نذكر هنا أن البسيط ليس هو السهل دائماً، وكذلك ليس المركب هو الصعب في جميع الأحوال، فدراسة الأميبيا بالنسبة إلى تلميذ الصف الرابع الابتدائي أصعب بكثير من دراسة الدجاج مثلاً، وهذا ما دعا إلى اعتماد التنظيم السيكولوجي الذي يأخذ بالحسبان قدرات المتعلمين وحاجاتهم، ومطالب نموهم والفروق الفردية بينهم .

ب ـ ترتيب الحقائق ضمن نظام محدد، بحيث تبنى الحقائق الجديدة على الحقائق السابقة لها، وبحيث تكون الحقيقة الراهنة أساساً لحقيقة لاحقة. ففي الهندسة مثلاً، ترتب النظريات الهندسية ترتيباً متسلسلاً،بحيث تعتمد كل نظرية على سابقتها وتصبح حقيقة مضافة إلى الحقائق السابقة، وأساساً لنظرية لاحقة .

جـ ـ التدرج من الكل إلى الجزء : فعند دراسة جسم الإنسان في العلوم، ندرس جسم الإنسان بأعضائه المختلفة، ثم ندرس الأجزاء التي يتألف منها كل جزء، فمثلاً عند دراسة الرأس، ندرس الدماغ، العين، الأذن، الحنجرة، وعند دراسة الصدر، ندرس الأضلاع، والقلب، والرئتين، وغير ذلك .

د ـ الترتيب الزمني : يتبع هذا المنهاج الترتيب الزمني بالنسبة إلى دراسة الحقائق ففي مادة التاريخ مثلاً، ندرس العصور القديمة أولاً، ثم نتدرج في المواضيع حتى نصل إلى العصور الحديثة. وكذلك بالنسبة إلى العلوم الطبيعية، نرتب الحقائق والنظريات ترتيباً زمنياً تبعاً لاكتشافها والوصول إليها . . .

ولا يُخفى ما لهذا الترتيب الزمني من خطورة، إذ أنه لا يتفق سيكولوجياً، مع اهتمامات الصغار ومستوى نموهم وقدرتهم على إدراك العلاقات الزمنية، فكثيراً ما تكون دراسة حوادث معاصرة أسهل إدراكاً من حوادث بعيدة وأسهل حفظاً .

٣ــ يُخَطَّط منهاج المادة تخطيطاً تفصيلياً مقدماً :ذكرنا أن تنظيم المعارف العلمية في منهاج المادة يتم تبعاً لتنظيمها المنطقي الذي يحدده المختصون. من هنا كان إعداد هذا المنهاج لا يتطلب إلاّ الرجوع إلى كتب المختصين، وتحديد المحتوى المناسب للمرحلة الدراسية المعينة، وكذلك تحديد مستوى الخبرات،وتتابعها في سنوات الدراسة المختلفة. ويوكل هذا العمل إلى لجان من المختصين في المادة، مما لا يدع مجالاً لإشراك التلاميذ في تخطيط المنهاج، كما لا يفسح المجال أيضاً أمام المدرس للمشاركة الفعالة في إعداد المنهاج.

وهذا يُعدُّ نقصاً في إعداد مثل هذه المناهج، لأنها وضعت المتعلم والمدرس ضمن أطر محددة موضوعة مسبقاً، وجعلت من المدرس مجرد آلة تنفذ دون أن تفكر، وهذا قَتْلٌ للإبداع، ومَنْعٌ للنشاط والحركة، وتشويهٌ للحياة الإنسانية الصحيحة .

وإذا كان لا بد من تحديد مجالات الدراسة مقدماً في ظروف مدارسنا، فلا بد من أن نراعي مبدأ المرونة في ذلك، بحيث نسمح لكل من المدرس والمتعلم بالتحرك ضمن الإطار العام للمنهاج، دون الالتزام بالتفصيلات الدقيقة التي تعطل التفكير، وتشل الحركة وهذا هو الحد الأدنى من الحرية، الواجب توفيره لكل من المدرس والمتعلم .

ثم لا بد من أن يشارك المعلمُ في وضع المنهاج لأنه ألصق بتلاميذه، فهو يعرف ميولهم وحاجاتهم والمشكلات التي تواجههم، بالإضافة إلى أن مثل هذه المشاركة تضع المدرس أمام مسؤولياته، فيزداد حماسة وقناعة بعمله. وهذا بالطبع يختلف كل الاختلاف عن موقفه، عندما يُفرض عليه منهاج معين، ويُطلب منه تدريسه دون أن يدري سبباً لذلك .

وإذا أضفنا إلى ذلك أن المنهاج في حاجة دائمة لتطويره، فإننا ندرك أهمية اشتراك المعلم في هذا التطوير، لأنه متابع نشيط لمادته، وما يطرأ عليها من تغيير

وتبديل، ومطبق لمعارفها النظرية. فهو يتعرف كل ما هو جديد من خلال المتابعة، كما يعرف مواطن الضعف في المنهاج من خلال التطبيق .

٤ ــ تقوم فلسفته على أن نمو الفرد يتحقق من خلال اكتسابه الخبرات البشرية المتمثلة بالمادة العلمية، وترى هذه الفلسفة أن كل مادة علمية تحقق نمو المتعلم في ناحية من نواحي شخصيته، فاللغة تجعل منه قارئاً ومتحدثاً، والحساب يساعده على أن يحسب ويعد الخ...

٥ ــ طرائق التعليم المتبعة هي طريقة الإلقاء والشرح والحفظ، وهذه الطريقة تتناسب مع هدف هذا النوع من المناهج، وهو اكتساب المعارف والمعلومات.

٦ ــ الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعلومات.

٧ ــ المعلم هو من يقوم بعملية الشرح والتفسير، ويبقى دور المتعلم سلبياً، يقتصر على الحفظ والاستذكار.

٨ ــ التقويم فيه عبارة عن امتحانات شفوية أو مقالية، تقيس قدرة المتعلم على تذكر المعلومات فقط.

٩ ــ النشاط المدرسي للطالب شبه معدوم، وإن وجد فهو بشكل فردي وغير هادف أو منظم.

نقاط الضعف في منهاج المواد الدراسية المنفصلة:

يعاني منهاج المواد الدراسية المنفصلة من جملة نقاط ضعف أهمها:

١ ــ أن التنظيم المنطقي للمادة لا يهتم بالنمو الكامل للمتعلم، ولا يراعي الواقع النفسي للمتعلمين وحاجاتهم وميولهم، ويرى بعضهم أن عقم المواد المنظمة منطقياً يعود إلى أن الكتب المقررة مكتوبة للكبار، وتقوم على تقسيم المعرفة تحت عناوين على أساس منطقي مقبول من وجهة نظر أكاديمية، فهي تناسب المعلمين والباحثين ولكنها لا تناسب المتعلم، ولا ترتبط بميوله وحاجاته، ولا تعده للحياة العملية. لذا غالباً ما ينسى هذه المعلومات، ولا يعود إليها ثانية.

٢ ــ طبيعة تقسيم المعرفة إلى ميادين ومجالات متعددة تجعل الاهتمام ينصب على المعارف وحفظها واكتسابها، وهذا الاهتمام يجعل طريقة التعليم تقوم على الإلقاء والشرح، ولا تهتم بطرائق التفكير الصحيح، وبمعنى آخر فإنَّ هذا التنظيم للمنهاج يركز على مستوى الحفظ والتذكر فقط مهملاً جوانب النمو العقلي الأخرى كالتحليل، والتركيب، والتقويم، والإبداع الخ...

٣ ــ يُهمل منهاج المواد الدراسية المنفصلة جوانب النمو الأخرى، كالنمو الانفعالي والحس ــ حركي. مركزاً على المعارف والمعلومات.

٤ ــ لا يهتم بالمشكلات الاجتماعية، ويفصل بين المدرسة والمجتمع فقد يعرف المتعلم الكثير عن الكرة الأرضية، أو عن بعض الحيوانات، ولكنه يبقى عاجزاً عن فهم أهم المشكلات الاجتماعية أو الثقافية التي يعاني منها مجتمعه.

٥ ــ يقوم على أساس نظرية (الملكات العقلية) التي أثبتت الدراسات التربوية والنفسية بطلانها، ومما لا يقبل الجدل أن تعلم قواعد اللغة لا يعني القدرة على استخدامها بشكل جيد وصحيح. أو أن تعلم نظريات الرياضيات لا يعني القدرة على تطبيقها في حل المشكلات التي قد تعترضه في حياته اليومية.

٦ ــ يعجز منهاج المواد الدراسية المنفصلة عن استيعاب كل نواحي الانفجار المعرفي، فعصرنا الراهن يتميز بالانفجار المعرفي والتقني، ولا يمكن للمدرسة بمناهجها الحالية وإمكانياتها أن تستوعب كل جوانب المعرفة الإنسانية المتزايدة بشكل هائل، لذا إذا أردنا لمتعلمينا أن يعيشوا في مجتمع دائم التغير والتطور، لابد من أن نغير مناهجنا وننظمها بحيث يتم التركيز على التعلم الذاتي، وعلى أسس البحث والتفكير، كالملاحظة، والتجربة، والاستقراء وفرض الفروض وإيجاد البراهين أكثر من حفظ المعلومات والمعارف.

٧ ــ لا يسمح منهاج المواد الدراسية المنفصلة للمتعلمين بالمرور بخبرات مباشرة، فالخبرة المباشرة هي التي تسمح للمتعلم بالاحتكاك بالأشياء وملاحظتها وتفسير

الظواهر المختلفة، وتعتمد بشكل أساسي على نشاط المتعلم وفعاليته، مما يُثَبّتُ التعلم في ذهنه، ويجعل له معنى بالنسبة إليه، ولكن منهاج المواد الدراسية يكتفي بتقديم خبرات غير مباشرة، أي تنقل المعلومات للمتعلم عن طريق المعلمين في صورة حشو أذهانهم بالمبادئ والمعارف والحقائق والنظريات.

٨ ـــ منهاج المواد الدراسية المنفصلة يهتم بالطالب المتوسط المستوى، فهو يعد مسبقاً على أساس أن جميع المتعلمين متساوون بالقدرات والاستعدادات، فهو لا يراعي الفروق الفردية بإهماله لكل من المتفوقين والمتخلفين، وبتقديمه معلومات موحدة للجميع.

٩ ـــ لا يحقق الترابط بين المواد المختلفة، فهو لا يربط الرياضيات بالفيزياء مثلاً، ولا الجغرافيا بالتاريخ، أو التاريخ بالأدب، على الرغم من أهمية هذا الترابط في جعل المتعلم يكوّن فكرة واضحة عن وحدة المعرفة الإنسانية وعظمتها، بالإضافة إلى أن وضوح الظروف التاريخية لبلد ما في حقبة ما يوضح أدب هذا البلد، ويعكس صورة واضحة عن معاناة شعبه.

كما أن دراسة جغرافية بلد ما قد توضح الظروف التاريخية التي مر بها هذا البلد.

١٠ ـ يقوم منهاج المواد الدراسية المنفصلة على تفضيل بعض المواد على بعضها الآخر، من حيث قدرتها على تدريب العقل، فتحتل الرياضيات مثلاً وقواعد اللغة مكانة رفيعة في مثل هذه المناهج.

عوامل استمرار منهاج المواد الدراسية المنفصلة:

على الرغم من الانتقادات الكثيرة الموجهة لمنهاج المواد الدراسية المنفصلة، إلا أنه مازال معمولاً به في كثير من المدارس، وانتشر انتشاراً كبيراً في جميع أنحاء العالم. ويعود ذلك للأسباب التالية:

١ ـــ إن تنظيم المادة العلمية وفقاً لمنطقها، وترتيبها وتنظيمها بشكل متتابع، يجعل عملية التعليم سهلة وواضحة الخطوات والملامح.

٢ ـــ تأييد الكثير من الآباء والمدرسين لهذا النوع من المناهج، فهو بحكم أقدميته اكتسب شعبية خاصة، و لم يعد من السهل على المربين التفكير بتركه أو استبداله.

٣ ـــ إن عملية تخطيطه وتنظيمه عملية سهلة وبسيطة، تقتصر على تقسيم المادة العلمية إلى موضوعات، توزع على عدد سنوات الدراسة.

٤ ـــ عملية تطويره سهلة أيضاً ،تقتصر على إضافة بعض المعلومات والموضوعات أو حذفها.

٥ ـــ سهولة تقويمه، فالتقويم يقتصر على إجراء الاختبارات التحصيلية.

٦ ـــ سهولة إعداد المدرس المؤهل والمختص، ليقوم بالتعليم في ظل منهاج المواد الدراسية المنفصلة.

٧ ـــ يتناسب مع أنظمة القبول الجامعية، فالجامعات غالباً تحدد القبول على أساس اجتياز المتعلمين عدداً من المواد والمقررات.

٨ ـــ لا يتطلب تنفيذه وقتاً طويلاً وجهداً وكلفة مادية.

٩ ـــ الوضع الحالي للمدارس التي صممت على أساس منهاج المواد الدراسية المنفصلة، فهي لا تضم سوى صفوف ومقاعد، تزدحم في مواجهة السبورة.

التطورات التي طرأت على منهاج المواد الدراسية المنفصلة:

أثّر تطور البحوث التربوية تأثيراً كبيراً في المناهج عامة، وفي مناهج المواد المنفصلة خاصة،فبذلت محاولات كثيرة لتحسين هذا النوع من المناهج، ولتلافي سلبياتها، وعلى الأخص تلك السلبية المرتبطة بتجزئة المعرفة وعدم تكاملها، حيث كانت تعطى الحقائق العلمية للتلاميذ مكدسة ومفككة دون تنظيم أو توضيح للعلاقات التي تربط بينها ، مما يشكل عبئاً كبيراً على ذاكرة المتعلم. ولتلافي هذه السلبية، قامت محاولات لإيجاد نوع من " الترابط " أو " الاندماج " بين المواد المختلفة، يؤكد على وحدة العلوم وتكاملها مع مراعاة الخصائص السيكولوجية للمتعلم، دون التفريط بالمزايا الإيجابية التي يتمتع بها المنهاج.

فلقد أعيد تنظيم مواد هذا النوع من المناهج حسب أسلوبين بارزين هما:

١ــ التنظيم عن طريق الترابط (منهاج المواد الدراسية المترابطة) :

تعود فكـــرة الترابط بين مواد المنهاج إلى المربي الألـــماني هربارت (١٧٧٦ــ ١٨٤١)، فقد أصر هذا المربي على أن الربط بين المعلومات الجديـــدة والمعلومـــات القديمة هو خطوة أساسية من خطوات طريقة التدريس التي اشتهرت باسم خطـــوات هربارت.

" ويُقصد بالترابط (correlation) إظهار العلاقات التي قد توجد بين مادتين أو أكثر في مجال واحد من مجالات الدراسة أو في مجالات دراسية مختلفـــة " (مجـــاور وآخرون، ١٩٧٣، ص ٣٥٧) وللترابط أشكال عديدة منها :

الترابط العرضي :

وهو كما يدل عليه اسمه، يحصل دون سابق تخطـــيط، وفيـــه تتـــرك الحريـــة للمدرسين في أن يعملوا على ربط بعض المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها، وذلك عندما تتهيأ الفرصة المناسبة لذلك، فقد يتفق، مثلاً مدرس التاريخ مع مـــدرس الأدب العربي على تدريس العصر الأموي لتلاميذ أحد الصفوف، فيبـــدأ مـــدرس التـــاريخ بتدريس ما يتعلق بهذا العصر من الناحية التاريخية، فيـــدرِّس نظـــام الحكـــم والإدارة والفتوحات وغير ذلك، بينما يقوم مدرس الأدب العربي بدراسة الـــشعراء والكتـــاب ونتاجهم الأدبي المتنوع، وفي هذه الحالة يحاول كل من مدرس التاريخ ومدرس اللغـــة العربية أن يربط بين الأحداث التاريخية والظروف الاجتماعية التي صـــبغت الأدب في هذه المرحلة المدروسة .

وقد يتطور هذا الترابط العرضي إلى ترابط منظم، فبدلاً من أن تتـــرك الأمـــور للصدف وللظروف المناسبة، توضع خطة منظمة ومحكمة للربط بين المواد المختلفـــة . فقد يتفق مدرسو صف من الصفوف على وضع خطة شـــاملة، فيختـــارون بعـــض الموضوعات التي يمكن أن تكون محور الدراسة خلال العام الدراسي، ثم يقـــوم كـــل

مدرس بتدريس الموضوع المتفق على دراسته من زاوية مادته التي يدرسـ ... خلال الوقت المخصص لها .

فلو كان موضوع الزراعة في الوطن العربي مثلاً هو الموضوع الذي اتفق معلمو صف من الصفوف على تدريسه فيمكن لمعلم التاريخ أن يعلم تاريخ الزراعة في الوطن العربي، وأن يتحدث معلم الجغرافيا عن أهم المناطق الزراعية وأنواع الزراعات التي تجود فيها، بينما يقوم معلم العلوم بتعليم أهم الصناعات الزراعية وما يرتبط بها. وأنواع النباتات وتصنيفاتها وغير ذلك، أما معلم الاقتصاد، فيمكن أن يوضح مصطلحات كالإنتاج، والطبقة، والتعاون والمزارع والمحاصيل وغيرها.

ومهما يكن من أمر، فإن هذا الترابط بنوعيه، لا يتعدى قطع الحدود الفاصلة بين مادتين أو أكثر، وهو محاولة لإيجاد قنوات ومعابر بين المواد عن طريق جهد منظم ومقصود ، إلاّ أنه لا يلغي في الحقيقة الحواجز القائمة بين المواد، لأنَّ كل مادة تعلَّم في حصص درسية مستقلة، ويقوم بتعليمها معلم متخصص .

٢ــ التنظيم عن طريق الإدماج (Fusion) (منهاج المواد الواسعة) :

وجد المربون أن عدد المواد الدراسية يزداد باطراد تبعاً لحجم المعارف، وتشعب مجالاتها، مما أربك عمل المدرسة في تحديد المنهاج وتنظيمه ، فكان لا بد من البحث عن حلول للخروج من هذا الموقف، فهي إما أن تقدم لتلاميذها عدداً محدوداً من المواد الدراسية بالعمق المناسب، وتهمل بعض المواد الأخرى ، وبذلك تقع في مشكلة أخرى، لأن بعض المواد المهملة قد يكون مفيداً وضرورياً للتلاميذ أو أن تقبل بالأمر الواقع، وتعطي عدداً كبيراً من المواد الدراسية، توزع على أيام الأسبوع، مما يؤدي إلى تقسيم اليوم المدرسي إلى عدد كبير من الحصص، يخصص كل منها لمادة معينة، وعند ذلك سيضطر التلاميذ للمرور على هذه المواد بصورة سطحية، دون عمق، وسيحصلون على معرفة ضحلة ومفككة، وهذا ما يحصل في مدارسنا غالباً .

من هنا اتجه بعض المربين إلى تجميع المواد الدراسية في مجموعات، عن طريق إزالة الحواجز بين مادتين أو أكثر في نفس مجال الدراسة، وتعدُّ المواد الاجتماعية مثالاً جيداً على ذلك، حيث تندمج المعلومات المستمدة من التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية مثلاً، وتمزج في مادة واحدة متكاملة هي مادة الاجتماعيات وهذه المادة يقوم بتعليمها معلم واحد، وتبنى مفرداتها على أساس وحدة المعرفة في هذا المجال.

وتُعدُّ فكرة الدمج خطوة متقدمة على فكرة الربط، لأنها تحقق مبدأ التكامل في المعرفة في بعض مجالات الدراسة على الأقل،بالإضافة إلى أن الاهتمام بالمقررات الجديدة،يزداد بتعقيد الحياة ومشكلاتها. ويتم الإدماج على مستويين :

آ ــ الإدماج بين محتويات مواد متقاربة : وهو إزالة الحواجز بين المواد التي تنتمي إلى مجموعة واحدة كدمج الجبر، الهندسة، والحساب في مادة واحدة تحت اسم الرياضيات ودمج، المطالعة والتعبير والإملاء والقواعد والأدب تحت اسم اللغة العربية، وضم الرسم، الأشغال، والموسيقى، تحت اسم التربية الفنية الخ . .

وقد أطلق على هذا النوع من المناهج الذي يضم المجموعات السابقة، منهاج المجالات الواسعة.

ب ــ لقد كان الدمج في بادئ الأمر شكلياً جداً، لا يتعدى خلط محتويات المواد التي دُمجت خلطاً آلياً، فحافظت كل مادة على حقائقها، بصورة مستقلة دون أن يحاول واضعو المنهاج إبراز العلاقات الوثيقة التي تربط حقائق هذه المواد بعضها ببعض، وكان الغلاف هو الجامع الوحيد بينها.مقرر العلوم العامة،مثلاً كان يحوي على جزء للفيزياء، يعقبه آخر للكيمياء وثالث للأحياء، تتوضع جميعاً بين دفتي غلاف كتب عليه اسم العلوم العامة،وهكذا .

ولا يخفى ما لهذا النوع من الإدماج من سيئات، فهو لا يعالج من مساوئ الفصل بين المواد الدراسية إلاّ الجانب الشكلي الصرف، لأنه قد أبقى، في الحقيقة

كل شيء على حاله، وكان لا بد من أن يفكر القائمون على وضع المناهج في أسلوب جديد آخر تنظم على أساسه محتويات المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجموعة واحدة تبعاً لأسس جديدة .

وقد تم ذلك فعلاً، ونظمت محتويات كثيرة من المواد في صورة وحدات أو موضوعات متكاملة يدور النشاط التعليمي حولها، وتدرس من جميع جوانبها. فمثلاً في العلوم العامة في المرحلة الإعدادية، يدرس التلاميذ موضوع " الماء " وفي هذا الموضوع، أو الوحدة، يدرس التلاميذ استخدام الماء للشرب وري الأراضي الزراعية وتنظيف الجسم وغسل الثياب . . . وكذلك، أيضاً مصادر الماء وثروته في الكون وخصائصه الفيزيائية والكيميائية، وبذلك تصبح المعارف والمعلومات التي حصل عليها المتعلم من الكيمياء والفيزياء والجيولوجيا والأحياء، كلها، في خدمة المتعلم، وفي خدمة وحدة المعرفة، بغض النظر عن المادة الأصلية التي تتبع لها.

فالمهم هنا، بالنسبة إلى المتعلم، أن ترتبط الحقيقة التي يتعلمها بمواقف ذات معنى بالنسبة له، وليس أن يعرف فيما إذا كانت هذه الحقيقة تتبع الفيزياء أو الكيمياء أو غير ذلك. وهذا هو هدف فكرة المجالات الواسعة.

نستنتج مما سبق، أن المجالات الواسعة في الواقع خطوة عملية تهدف إلى تحسين منهاج المادة عن طريق تحقيق تكامل المعرفة في مجال معين واحد على الأقل من مجالات الدراسة. وقد استخدم هذا الأسلوب من التنظيم في جميع مراحل التعليم تقريباً ـــ حتى الجامعي منها ـــ فنرى مثلاً مقررات كثيرة تعبر عن مجالات واسعة كمقرر التربية الإسلامية ومقرر القومية العربية، ومقرر القضية الفلسطينية، ومقرر الوحدة الاقتصادية العربية وغيرها .

والجدول التالي يوضح الفرق بين المناهج الثلاثة

المواد المنفصلة	المترابطة	المندمجة
ـ مواد منفصلة لا يربط بينها أي رابط. ـ لكل مادة مدرسها الخاص. ـ لكل مادة حصصها الخاصة. ـ لكل مادة علاماتها الخاصة فلا ينجح المتعلم ما لم يحقق المعدل المطلوب.	ـ ربط ظاهري بين مادتين أو أكثر. ـ لكل مادة مدرسها الخاص. ـ لكل مادة حصصها الخاصة. ـ لكل مادة علاماتها، لا ينجح المتعلم ما لم يحقق المعدل المطلوب.	ـ دمج مادتين أو أكثر وتدرس كمادة واحدة. ـ مدرس واحد للمواد المندمجة على صورة مادة واحدة. ـ حصص مشتركة للحقل الواحد. ـ تكامل المواد بحيث يكفي المتعلم أن يحصل على المعدل العام كي يُعدُّ ناجحاً.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل احادي عشر : المنهاج المحوري

الاتجاهات الحديثة في تنظيم المنهاج

مقدمة

تعريف المنهاج المحوري

تطبيق المنهاج المحوري

أنواع المنهاج المحوري

مميزات المنهاج المحوري

صعوبات تطبيق المنهاج المحوري

Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University

مقدمة :

ذهب العديد من علماء المنهاج إلى أن التطوير الناجح والإصلاح الشامل للأنظمة التعليمية، لا يمكن أن يكتمل إلا إذا شمل نموذج تنظيم منهاجها الدراسي، فأنجزوا العديد من البحوث التي انتهت إلى اقتراح نماذج لتنظيمات منهاجية جديدة، تحاول فك العزلة عن المدارس والتي بقيت منغلقة وحبيسة منهاج المواد، خاصة منهاج المواد المنفصلة والذي يتميز بتركيزه الشديد على المحتويات المعرفية في شتى العلوم وبشكل مستقل، والتعامل مع المقررات كحجز منعزلة وتهميشه للطلاب وتجاهل فروقهم الفردية واحتياجاتهم وميولهم .

كما أدت تلك الأبحاث إلى تميز ثلاثة منظورات أساسية في بناء وتطوير المناهج، وهي :

١- المنظور المتمركز على المعرفة .

٢- المنظور المتمركز على التلميذ .

٣- المنظور المتمركز على المجتمع .

وأفرزت تلك المنظورات، العديد من المناهج التي أصبحت تستجيب لمختلف التحولات، خاصة ما ارتبط منها بالتحول في المشهد التربوي. فظهر المنهاج المحوري الذي يركز على احتياجات التلاميذ ومشكلاتهم . كما نشأ المنهاج الفعال ومنهاج النشاط والذي يركز على ميول الطلاب واستعداداتهم وينطلق من تعريف المنهج باعتباره مجموعة من خبرات مترابطة ومتكاملة، توفرها المدرسة للطلبة، قصد مساعدتهم على النمو الشامل، وحيث أن الطالب لا يمكنه المرور بالخبرات، إلا إذا قام بنشاط معين، فمعنى ذلك أن النشاط يصبح أمرا حيويا لا غنى عنه في تحقيق الأهداف التربوية .

كما ظهر منهاج الاندماج الذي يدمج دمجاً كاملاً بين مادتين متقاربتين ومنهاج المجالات الواسعة وهو المنهاج الذي يدمج عددا من المواد المتقاربة الموضوع في

مادة واسعة (قطب أو مجال) ، مثل دمج التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والاقتصاد تحت اسم الدراسات الاجتماعية .

وأخيرا وبعد ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال والدعوة لدمج التكنولوجيا بالتعليم ظهر المنهاج التكنولوجي .

الاتجاهات الحديثة في تنظيم المنهاج :

ظهرت اتجاهات حديثة في تنظيم المنهاج لعدة أسباب أهمها:

١ ــ الانتقادات الكثيرة الموجهة لمنهاج المادة الدراسية بأشكاله الثلاثة وخاصة في المجالات التالية:

أ ــ تقسيم المعرفة وتجزئتها.

ب ــ الاهتمام بالمادة العلمية وحفظها دون الاهتمام بنمو المتعلم الكامل أو بمشكلات المجتمع وحاجاته.

جـ ــ انفصال المدرسة عن المجتمع وعجزها عن تكوين الكادر البشري القادر على تطوير المجتمع، وتحقيق تقدمه وحل مشكلاته.

د ــ عجز المعلم عن توجيه متعلميه، وإرشادهم نتيجة ضيق الوقت، واستحالة إقامة علاقة ودية بين الطرفين.

٢ ــ ظهور تيار يدعو إلى الاهتمام بالمتعلم وميوله واتجاهاته، ونقل مركز الاهتمام في العملية التعليمية من المادة العلمية إلى المتعلم.

٣ ــ تطور الدراسات التربوية والنفسية التي أكدت أن الإنسان يعمل في الحياة ككل، وأنه يواجه المواقف بكليته وليس بجانب واحد من جوانب شخصيته، وأكدت على ضرورة الاهتمام بالمتعلم وإدراك النمو الشامل في جميع الجوانب.

نتيجة لهذه العوامل المشتركة ظهرت تنظيمات جديدة للمنهاج نستعرض بعضها فيما يلي:

تعريف المنهاج المحوري (Core curriculum) :

ظهرت فكرة المنهاج المحوري نتيجة جملة من العوامل أهمها:

١ ــ مع مطلع القرن العشرين ازدادت التخصصات والتفرعات العلمية، الأمر الذي أدّى إلى إضافة مواد جديدة لم تكن تدرس قبل هذا التاريخ، مما أدى إلى ازدحام المناهج المدرسية بالمواد والمقررات الدراسية المختلفة.

٢ ــ ظهور منهاج النشاط في المرحلة الابتدائية، الذي يركز على نشاط المتعلم وفعالياته، ويعتمد طريقة حل المشكلات، وما يتبعه من تغيير في الكتاب المدرسي وطرائق التعليم وعلاقة المعلم بالمتعلم.

وشكّلَ نجاح منهاج النشاط في المدرسة الابتدائية تحدياً للمدرسة الثانوية ومناهجها التقليدية، لتعيد النظر في شكل مناهجها ومحتواها.

٣ ــ نتائج الدراسات التربوية العديدة التي أثبتت أن النجاح في الدراسة الجامعية يرتبط بشكل كبير بمدى التجريب والمعرفة في منهاج المدرسة الثانوية. وأهم هذه الدراسات، الدراسة التي قامت بها رابطة التربية التقدمية عام ١٩٣٣ في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي دامت ثماني سنوات، وكان هدفها تغيير مهمة المدرسة الثانوية من حشو الأذهان بالمعلومات إلى الاهتمام بحاجات المتعلم وميوله، والعمل على إدراك النمو الكامل لشخصيته.

٤ ــ المحاولات الجادة لتحسين منهاج المواد الدراسية المنفصلة للربط بين هذه المواد.

كل هذه العوامل أدت إلى ظهور ما يسمى بالمنهاج المحوري.

وقد اختلف المربون في تعريفهم للمنهاج المحوري، فقد عرفه كازول على أنه: «سلسلة مستمرة من الخبرات المخططة المبنية على أساس مشكلات ذات أهمية شخصية واجتماعية، التي تعنى بنواحي التعلم التي تهم كل الشباب بصفة عامة» (عبد الموجود، ١٩٨١، ص ٢٣٨) ويحدد اندرسون طبيعة المنهاج المحوري فيقول: هو [طريقة تنظيم

بعض خبرات التعلم في المرحلة الثانوية، باستخدام طريقة حل المشكلات (من حيث الطريقة) والمشكلات التي تهم الشباب (من حيث المحتوى) والسلوك الذي يتطلبه المجتمع (من حيث الهدف)] (عبد الموجود، ١٩٨١ ص ٢٣١) . إن مصطلح المنهاج المحوري: (يطلق على مراكز أو محاور الاهتمام التي تدور حولها جميع الدروس التي يتلقاها التلاميذ).(هندي ١٩٨٩، ص ٢٨٠).

ويقسم المنهاج المحوري إلى قسمين:

أ ــ القسم الأول أو العام: وهو الخبرات التعليمية المشتركة، والتي يجب على جميع المتعلمين دراستها بغض النظر عن ميولهم واهتماماتهم، لأنها ضرورية لهم للتكيف مع مجتمعهم، وتضمن لهم النجاح في الحياة العملية، وتزودهم بقدر مشترك من الثقافة الضرورية لتحقيق التماسك الاجتماعي .

ب ــ القسم الخاص: مجموعة من الخبرات الخاصة، وهو القسم الذي يراعي ميول المتعلمين واهتماماتهم،حيث يتبع كل منهم ما يشبع حاجاته،ويطور ميوله المهنية.

ويُعِدُّ المربون المنهاج المحوري قسمين متكاملين، كأنهما وجهان لعملة واحدة، ولابد من الإشارة هنا إلى أن مناهج النشاط سادت في المدرسة الابتدائية بينما ساد المنهاج المحوري في المدرسة المتوسطة والثانوية.

ويساعد المنهاج المحوري المتعلمين على فهم مواضيع ومجالات كثيرة كفهم نظام الأسرة، والنظام الاقتصادي والاجتماعي، وحب العمل، والمحافظة على البيئة الخ...

ويقسم اليوم المدرسي في ظل المنهاج المحوري إلى قسمين. القسم الأول، ويخصص للبرنامج العام أو المحوري، ويشغل نصف أو ثلث اليوم المدرسي، وعلى جميع المتعلمين متابعته، بغض النظر عن ميولهم واهتماماتهم، والقسم الآخر يخصص للبرنامج الخاص، ويشكل نصف أو ثلثي اليوم المدرسي، ويتألف من عدد كبير من الدراسات التي تعد المتعلم للتخصص مثل الرياضيات، العلوم، الآداب، اللغات الخ... ويختار كل متعلم من هذه الدراسات عدداً معيناً تحدده المدرسة، ولابد من أن يتم هذا الاختيار بمساعدة مشرف أو موجه، وذلك في ضوء حاجات المتعلم واستعداداته.

تطبيق المنهاج المحوري:

١ ــ تحديد مجالات الدراسة: يجب أن يتم ذلك في ضوء الدراسات والبحوث التي تحدد مشكلات المتعلمين، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، بالإضافة إلى مشكلات المجتمع وحاجاته.

٢ ــ توزع الموضوعات على الصفوف تبعاً لدرجة نضج المتعلم مع مراعاة تحقيق ترابط المواد وتكاملها.

٣ ــ التنفيذ: وأهم نقطة لنجاح المنهاج المحوري هو وضوح الأهداف أمام كل من المعلم والمتعلم، تُوجه الجهود، وتُحدد النشاطات والوسائل كضمان لنجاح عملية التنفيذ.

٤ ــ التقويم: يشترك فيه كل من المعلم والمتعلم لتقويم نتائج عملهم بأنفسهم في ضوء الأهداف التي حددوها.

أنواع المنهاج المحوري:

حدد سميث وستانلي Smith & Stanly اثني عشر نوعاً للمنهاج المحوري هي:

١ ــ المنهاج المحوري القائم على المواد المنفصلة: ويضم مادتين أو أكثر مثلاً (دين، لغة) أو (دين، اجتماعيات) أو (علوم رياضيات)، ويقوم معلم واحد بتدريسهما بشكل منفصل لجميع المتعلمين، وهذان الموضوعان يُعدّان مطلباً عاماً على الجميع دراستهما.

٢ ــ المنهاج المحوري القائم على المواد المندمجة: وفيه ندمج المواد المتشابهة في مادة واحدة يدرسها معلم واحد (العلوم العامة مثلاً) أو (الرياضيات العامة).

٣ ــ المنهاج المحوري القائم على المواضيع المشتركة، وفيه تحدد المفاهيم المشتركة بين عدد من المواضيع وتدرس كمطلب عام.

٤ ــ المنهاج المحوري القائم على الأدوار الثقافية: أي دراسة الأطوار الرئيسة التي مرت فيها الثقافة البشرية، فيدرسون قسماً من التاريخ والجغرافيا، وسبل العيش

التي كانت سائدة في طور من هذه الأطوار.

٥ ــ المنهاج المحوري القائم على المهام الاجتماعية: يقوم على تحديد الوظائف العامة المتوقعة، ثم يدرسها المتعلمون على شكل منهاج محوري مثلاً: حماية البيئة ــ الصحة العامة ــ كسب الرزق ــ أوقات الفراغ...الخ.

٦ ــ المنهاج المحوري القائم على المشكلات الاجتماعية: أي دراسة أهم المشكلات التي تواجه المجتمع كالاستهلاك، الجريمة، المخدرات الخ...

٧ ــ المنهاج المحوري القائم على الحاجات الفردية للمتعلمين، وهدفه تزويد المتعلمين بمعارف وقيم ومهارات متنوعة في موضوعاتها وأهدافها، تلبي حاجات المتعلمين وميولهم المختلفة.

٨ ــ المنهاج المحوري القائم على نشاط المتعلمين.

٩ ــ المنهاج المحوري القائم على المجالات الحياتية، ويهتم بدراسة المواقف الحياتية المختلفة التي تسود الحياة العامة.

١٠ ــ المنهاج المحوري القائم على الكفايات: يقوم على تزويد المتعلمين بالمهارات المهنية.

١١ ــ المنهاج المحوري القائم على الاتصال الإنساني: وغايته إعداد المتعلم لغوياً واجتماعياً لفهم معنى حديث الآخرين معه، حيث ينتج عن ذلك اختيارات واعية لسلوكه. ويتكون منهاج الاتصال الإنساني من:

ــ سلوك لفظي

ــ سلوك غير لفظي.

١٢ ــ المنهاج المحوري القائم على المعارف العامة: ويهدف إلى مساعدة المتعلمين في الحياة العملية اليومية، وكذلك مساعدة المجتمع على التقدم، وممارسة العمليات الاجتماعية الضرورية لبقائه.

وقد جمعها أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي في ثلاث مجموعات هي:

١ ــ المجموعة الأولى، وتضم المحاور التي تركز على المادة الدراسية، ومن الأمثلة عليها:

ــ المحور الذي يقوم على ربط بعض المواد المتشابهة التي تدرس في صف معين.

ــ المحور الذي يقوم على دمج أكثر من مادة في مجال واحد، بحيث تذوب الفوارق نهائياً بين المواد المُدمجة مثل دمج التاريخ بالجغرافيا، أو دمج التاريخ بالأدب.

ــ المحور الذي يقوم على موضوع من موضوعات المادة ويتعرَّض للمعلومات المرتبطة بهذا الموضوع كافة، مثل: الماء، الهواء... الخ.

٢ ــ المجموعة الثانية، وتضم المحاور التي تركز على المتعلم، ومن الأمثلة عليها:

ــ المحور الذي يقوم على ميول المتعلمين المشتركة.

ــ المحور الذي يقوم على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم المشتركة.

ــ المحور الذي يقوم على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.

٣ ــ المجموعة الثالثة، وتضمُّ المحاور التي تركز على البيئة والمجتمع، ومن الأمثلة عليها:

ــ المحور الذي يقوم على المشكلات الاجتماعية.

ــ المحور الذي يقوم على نشاط موجه لخدمة البيئة.

ــ المحور الذي يقوم على جانب من جوانب الحياة الاجتماعية.

وقد اهتمَّ هذا المنهاج بالمحاور التي تدور حول حاجات المتعلمين ومشكلاتهم في إطار حاجات المجتمع ومشكلاته. نظراً لأنَّ هذا النوع يمثِّل جزءاً من المنهاج.

مميزات المنهاج المحوري:

١ ــ يتمشى مع النظرية العلمية للتعلم، والتي تُعدُّ عملية التعلم عملية إيجابية، يؤدي فيها المتعلم دوراً فعالاً وأساسياً في الكشف عن الحقائق واكتساب الخبرات والمهارات.

٢ ــ يراعي اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم عن طريق استخدامه مشكلات واقعية تهمهم وتشبع حاجاتهم.

٣ ــ يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، صحيح أن هناك قسماً عاماً مشتركاً بين جميع المتعلمين يزودهم بقدر مشترك من الثقافة، إلا أن القسم الخاص يراعي ما بينهم من فروق فردية في الاهتمامات والميول، عندما يتيح لهم فرصة الاختيار من المواضيع العديدة والمتنوعة المعروضة أمامهم.

٤ ــ طريقة حل المشكلات، والطرائق المتفاعلة بما فيها من حوار ونقاش تحل محل طريقة الإلقاء والحفظ.

٥ ــ يجعل المدرسة متصلة بالحياة بشكل كبير، أي يكسر الحواجز التي وضعتها المناهج التقليدية بين المدرسة من جهة، والحياة الاجتماعية من جهة أخرى.

٦ ــ ينقل محور الاهتمام من المادة العلمية وحفظها واستذكارها إلى المتعلم وضرورة إدراك نموه الكامل.

٧ ــ يربط بين المعارف والخبرات المختلفة، فهو عندما يتبنى طريقة حل المشكلات يسمح للمتعلمين باستخدام خبرات ومعارف مختلفة في الموقف الواحد لحل المشكلات المعروضة عليهم.

٨ ــ يحقق ما يسمى بوظيفيَّة المعرفة، أي أن المتعلمين يستخدمون المعارف التي اكتسبوها في مواقف حقيقية بحيث يصبح لها معنى بالنسبة إليهم، تساعدهم على مقابلة مشكلات الحياة وعلى التكيُّف الإيجابي مع المجتمع .

٩ ــ يبقى المعلم مع المتعلمين فترة طويلة، مما يسمح له بالتعرف إليهم وإدراك مشاكلهم وهمومهم، وإقامة علاقات ودية معهم.

١٠ ــ يشجع على التعاون والعمل الجماعي ،عندما يتبنى طريقة حل المشكلات، كما أنه يعلمهم تحمل المسؤولية، فالمتعلم يتحمل مسؤولية نتائج قراراته سواء أكانت إيجابية أم سلبية.

١١ ــ يشجع العودة إلى المراجع والمصادر والبحث عن المعرفة والحقائق، ولا يقتصر على المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي.

١٢ ــ يسمح بمشاركة المتعلمين في التخطيط والتنفيذ والمتابعة، ويُرسِّخ العمل التعاوني سواء بين المتعلمين أنفسهم أو بين المتعلمين والمعلمين .

صعوبات تطبيق المنهاج المحوري :

ولكن إذا كان المنهاج المحوري ذا خصائص إيجابية متعددة على النحو الذي تعرضنا له، وإذا كان يحقق مزايا لا يحققها غيره من المناهج، فإن من المهم ألاّ يتبادر إلى الذهن أن تطبيقه أمر سهل وميسور. و قد يتساءل بعضهم لماذا لا نطبق المنهاج المحوري في نظامنا التعليمي ؟ ويبدو هذا التساؤل مشروعاً للوهلة الأولى، خاصة إذا أخذنا بالحسبان الانتقادات الشديدة الموجهة إلى تنظيمات المناهج السائدة في الأقطار العربية، والقائمة على منهاج المادة بشكل أساسي. على أن مزايا وخصائص المنهاج المحوري، يجب ألاّ تنسينا حقيقة هامة يقر بها حتى أنصار المنهاج المحوري، والمتحمسون له، وهي أن هناك صعوبات كثيرة تعترض تطبيق المنهاج المحوري، لا بد من حلها، حتى يصبح تطبيقه أمراً مجدياً ومحققاً للخصائص والمزايا التي سبق ذكرها. ومن الأهمية بمكان بالغ أن ننبه إلى الحماس النظري للمنهاج المحوري، أو الإقدام على تطبيقه دون حل الصعوبات التي تعترضه سوف يؤدي بالتأكيد إلى نتيجة عكسية تماماً، ويُسْقِطُ خصائصه ومزاياه، وسنعرض فيما يلي أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق المنهاج المحوري باختصار.

١ ــ إن ترتيب الخبرات وتسلسلها واتصالها بشكل منطقي، يشكل واحدة من أهم الصعوبات التي تعترض المنهاج المحوري، فهو لا زال من وجهة النظر العملية التطبيقية عاجزاً عن تقديم الخبرات بصورة منظمة تحقق مبدأي الاستمرار والتتابع . . .

وإذا ما تعرضنا لهذه الفكرة من وجهة نظر واقعية، رأينا أن السبب في ذلك ربما كان يرجع إلى مفهوم واضعي المنهاج عن طبيعة الخبرات التعليمية، فهؤلاء ما زالـــوا

يتأثرون بدراساتهم التخصصية والتي تؤدي إلى ضعف الترابط بين موضوع وآخر، أو انعدامه حتى بالنسبة إلى المجموعات المتقاربة والمتشابهة. ولهذا يرى بعضهم أن من متطلبات النجاح في استخدام المنهاج المحوري ما يتمثل في ضرورة الوصول إلى تعميمات جديدة، تتخطى حواجز المواد الدراسية المنفصلة، بحيث يصبح من الممكن ترتيب هذه المجموعة من التعميمات المتكاملة في نسق يحقق تكامل المعرفة واستمرارها.(محاور، ١٩٧٣، ص ٤٥٢).

٢ ــ فيما يتعلق بالمعلم أو المعلمين : إنَّ المعلمين الذين تعودوا وأُعِدّوا تربوياً على أساس أنواع المناهج الأخرى، سيجدون من الصعوبة أن ينجحوا في كيفية تنسيق الخبرات التعليمية بصورة متكاملة، وإذا أردنا تطبيق المنهاج المحوري، فإن من الأهمية بمكان أن تكون الخبرة التعليمية قابلة لتحقيق التكامل، وهذا أمر يتطلب مراجعه شاملة لمناهج كليات التربية ومعاهد المعلمين وإعادة تنظيمها، لا على أساس التخصص في المادة الواحدة، بل على أساس إعداد المعلم القادر على رؤية مسألة المعرفة رؤية شمولية متكاملة، وعند إعداد مثل هذا المعلم فقط تُحل إحدى الصعوبات التي تعترض تطبيق المنهاج المرحلي .

٣ ــ ثم أن تطبيق المنهاج المحوري يتطلب توفير الوسائل والإمكانيات اللازمة لقيام التلاميذ بنشاط متعدد ومتنوع، من مثل مكتبة غنية توفر المراجع المتنوعة والمجلات المتخصصة، وكذلك الوسائل التعليمية بمختلف أنواعها ومستوياتها، وبالشكل الذي يسهِّل استخدامها في الوقت المناسب وييسره، وأيضاً لا بد من توفر وسائل التواصل مع البيئة المحيطة من زيارات ميدانية ورحلات اطّلاع . . . الخ.

٤ ــ وأخيراً لا بد من أن يكون المعلم قليل الأعباء حتى يتاح له التركيز على نشاطات معينة ومتابعتها، ثم يجب أن يكون عدد الطلاب معقولاً بالقدر الذي يتيح للمعلم أن يتابع ويناقش، كما أن مبنى المدرسة من صفوف وقاعات لا بدَّ أن يكون ملائماً من

حيث القاعات والتجهيزات بالقدر اللازم لضمان تطبيق المنهاج المحوري وتحقيق الغاية المرجوة منه .

٥ ــ رفض أولياء الأمور وبعض المربين لكل أنماط المناهج الجديدة، وتمسكهم بالمناهج القديمة، لأنها تمثل بالنسبة إليهم الطريق المعهودة المطروقة، والتي يمكن أن توصل أبناءهم إلى شاطئ الأمان، كما وصلوا هم أنفسهم عبر هذه الطريق.

٦ ــ صعوبة تحديد حاجات المتعلمين وخصائص نموهم، وعلى الرغم من تقدم الدراسات النفسية في هذا المجال، إلا أنه مازالت معرفتنا عن مبادئ التعلم وخصائص النمو قاصرة وغير شاملة، وهذا الأمر يطرح صعوبة كبيرة في بناء المنهاج المحوري، وذلك في اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستوى نمو المتعلم.

٧ ــ عدم قدرة بعض المتعلمين على التركيز بسبب طول فترة دراسة المحور.

٨ ــ قد لا تتوفر الاتجاهات السليمة نحو المحور المراد تدريسه لدى جميع المعلمين المشاركين في التخطيط والتنفيذ، وهذا يعرقل التخطيط الجماعي.

٩ ــ نظراً لأن معظم المدارس الحالية تقوم على أساس منهاج المادة، فقد تنشأ هناك بعض المشاكل المتعلقة بالجدول نظرا لما يحتاجه المنهاج المحوري من وقت طويل في أغلب الأحيان.

١٠ ــ يشتمل البرنامج المحوري على تنوّع كبير من الموضوعات الدراسية التي لا يقدر أن يلم بها معلم واحد .

١١ ــ يحتاج إلى درجة عالية من التخطيط والتنسيق .

وأخيراً لا بد من أن ننبّه على أن هذه الصعوبات التي أشرنا إليها هي أهم الصعوبات وليست جميعها، ولا بد من حلها لكي يكون تطبيق المنهاج المحوري ممكناً .

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني عشر: منهاج النشاط

- الأصول التاريخية لفكرة النشاط
- خصائص منهاج النشاط
- منهاج المشروعات باعتباره نموذجاً تطبيقياً رئيساً لمنهاج النشاط
- منهاج النشاط ما له وما عليه


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

رأينا في فصل سابق أن منهاج المادة التقليدي، تعرَّض لانتقادات شتى من حيث اهتمامه بالمادة العلمية، باعتبارها غاية في حد ذاتها، وإهماله لحاجات التلاميذ النمائية، وعجزه عن تهيئة الظروف المناسبة والضرورية لاكتساب الخبرة، وتعديل السلوك عند المتعلم. مما أدى إلى بروز اتجاه آخر جعل من المتعلم غاية العملية التعليمية وهدفها، فكان منهاج النشاط الذي دعا إلى نقل مركز الاهتمام في التربية من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه، مؤكداً على ضرورة قيام المتعلم بدور إيجابي فعال في عملية التعلم من خلال اختيار دراسات تشبع ميوله وتحقق أغراضه .

أولاً ــ الأصول التاريخية لفكرة النشاط :

في أواخر القرن الثامن عشر ظهر الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو " Rousseau " في مجتمع فرنسا الفاسد قبيل الثورة، فوضع نظاماً لتربية ولده الذي أطلق عليه اسم (اميل) بعيداً عن تأثير المجتمع، وعهد به إلى الطبيعة تكفله وتربيه، مغفلاً بذلك قيمة الثقافة والتراث الاجتماعي بالنسبة إلى رعاية (اميل) في المراحل الأولى من نشأته على الأقل .

لقد كان نظام روسو هذا بداية الاهتمام الجدي بدراسة الطفل، ومهد الطريق أمام الحركة السيكولوجية في التربية، التي عملت على إقامة النظم التربوية على أساس الدراسة النفسية للطفل .

وكان أثر روسو عميقاً في الكثيرين من رواد التربية الحديثة من أمثال بيتسالوتزي Pestalozi وهربارت Herbart وفروبل Froebel وغيرهم . فنجد بيستالوتزي يؤمن بأن التربية في جوهرها شاملة لمختلف نواحي النمو العقلية والأخلاقية والجسمية عند الطفل . وتتم هذه العملية عن طريق الرغبة الطبيعية والنشاط التلقائي، مما يؤدي إلى النمو في الاتجاه الذي يتفق مع طبيعة الطفل، ويدعو فروبل بدريك ويلهم هربارت إلى العناية بالميل والرغبة، والاهتمام أثناء تربية الطفل وتعليمه، ويرى أن المتعلم ينزع إلى إدراك المعاني الجديدة التي يكتسبها، ويفسرها في ضوء خبراته السابقه المرتبطة بها، بحيث

يندمج الجديد في القديم، ويكونان دائرة فكرية أو مجمعة مؤتلفة (Mass A perception) ترابطية، تزداد اتساعاً بازدياد المعاني الجديدة وبمدى تقبل المتعلم لها وشوقه إليها.

أما إدخال مصطلح النشاط الذاتي في التربية ،فيرجع الفضل فيه إلى رويد Roied الذي يرى أن الطفل لا يكون على الدوام كائناً سلبياً مستقبلاً، بل إنه ينشط من تلقاء نفسه أحياناً، ويُعبِّر، وينتج إذا توفر الميل والاهتمام لديه.وظهرت على اثر ذلك طريقة اللعب في رياض الأطفال، التي اتبعها فروبل وفي بيوت الأطفال التي أسستها ماريا مونتيسوري (M.Moontissori) . وظهر بعد ذلك مذهب تربوي آخر يستند إلى النظرية البراغماتية العملية[1]، ومن أعلام هذا المذهب وليام جيمس وجون ديوي وكلباتريك صاحب طريقة المشروع، وينزع المذهب التربوي البراغماتي في تربية الطفل نزعة علمية نفعية عملية، ويهتم بترك الطفل يعمل ويجرب في مواقف مشكلة، مستمدة من حياة الواقع الحاضر، ولا بد في سبيل ذلك من الكشف عن قدرات الطفل وميوله وحاجاته، والعمل على تنميتها عن طريق النشاط العملي والممارسة الفعلية في جو واقعي، مستمد من الحياة، وبذلك يستطيع كل طفل أن يحقق المنفعة المباشرة، التي تتمثل في تكيفه مع الحياة، التي يُعَدُّ لها بمواقفها المختلفة، ويحصل كل ذلك من خلال قيامه بالأعمال، التي يصلح لها، وتحقق ميوله وأغراضه.

ويعارض المنهاج البراغماتي تقسيم المعرفة إلى مواد منفصلة على أساس منطقي لأنه يؤمن بتكامل الخبرة، فالمعرفة لديه وحدة نشاط حية كما هي في الطبيعة، وبما أن الحياة التي سيخرج إليها الطفل بالضرورة متطورة ومتغيرة باستمرار، فلا بد أن يراعي النشاط التعليمي الذي يزاوله الطفل هذه الحقيقة، فيكون نشاطاً واقعياً ومتطوراً، وبالتالي لابد أن تتغير المناهج بتغيير الظروف الزمانية والمكانية، وأن لا يكون هناك مجال

---

[1] البراغماتية (PROGMATISM) : مصطلح على ترجمتها بالعربية الذرائعية ، هي حركة امريكية في الفلسفة [illegible] وتقوم على الاعتقاد بأن معنى المفاهيم يكمن في تأثيراتها ونتائجها العملية [illegible] الا وأن الحقيقة تقاس قبل كل شيء بالنتائج المحققة.

للمناهج الثابتة المحددة كي نضمن دوماً إعادة الاستقرار والتوافق بين الإنسان من جهة، والمؤثرات الدائمة في بيئته من جهة أخرى، وكما نَعْلَمُ فإن خبرة الإنسان الجديدة مرتبطة إلى حد بعيد مع خبراته السابقة، ومتصلة بها اتصالاً وثيقاً يضمن لها التطور والاستمرار .

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن المربي الأمريكي جون ديوي، كان من أبرز المربين، الذين عملوا على تحويل فكرة النشاط من حيز المبادئ النظرية إلى حيز التطبيق العملي، وذلك من خلال الجهود الكبيرة التي بذلها في صياغة تلك الأفكار النظرية، وبلورتها ووضعها في قالب عملي، وتطبيقها في مدرسته التجريبية .

فمن المعروف أن ديوي اختار في عام ١٨٩٦ المدرسة الابتدائية الملحقة بكلية التربية بجامعة شيكاغو، ليطبق أفكاره التربوية النظرية في منهاج مدرسي عملي، وقد قام التعليم في هذه المدرسة على مبدأ الإيجابية والفاعلية من قبل المتعلم، وتم ذلك من خلال تأكيد الأفكار التالية :

أ ــ لقد رمى ديوي إلى إثارة فاعلية المتعلم ونشاطه الذاتي عن طريق الاعتماد على دوافعه الطبيعية، التي يعدها ديوي المنبع الأصلي لأي نشاط تربوي .

ب ــ أكّد ديوي على أن نشاط المتعلم التلقائي، يجب أن يصطبغ بالصبغة العملية النافعة، التي تقوم على التعاون والمشاركة والديمقراطية الحقة، ويتم ذلك بتقديم مشكلات تتحدى الفكر عند التلاميذ، ويعملون على حلها .

جـ ــ دعا ديوي إلى بناء شخصية الطفل بناء متكاملاً، متفاعلاً مع الحياة الاجتماعية. والخلاصة فإن أهمية أفكار ديوي تكمن في أنها عكست الصورة منهاج النشاط والمنهاج التقليدي، حيث أكدت تلك الأفكار على أهمية موقع الطفل في العملية التربوية، مما أدى إلى إحداث تغيير كبير في وظيفة المدرسة وفي أهدافها.

لقد أضحى النشاط التلقائي حجر الزاوية في أي تعلم يمارسه المتعلم بكل إيجابية وفاعلية، ولاسيما حين يكون الموقف التعليمي منسجماً مع ميول المتعلم الحقيقية، وملبياً لحاجاته في النمو والتطور.

ثانياً: خصائص منهاج النشاط :

يتميز منهاج النشاط بمجموعة خصائص نتوقف عند أهمها وهي :

١ ـــ ميول التلاميذ وأغراضهم هي التي تحدد محتوى المنهاج :

تعد ميول التلاميذ المحور الرئيس التي يقوم عليه منهاج النشاط، فهي التي تحـــدد المعارف والخبرات والحقائق التي يدرسونها، كما وتحدد أيضاً زمن دراستها. والمقصود هنا بالميول تلك الميول الحقيقية التي يحس بها التلاميذ، ويعبرون عنها، تنبع داخلـــهم، وتتضح في رغبة الطفل وإصراره على ممارسة أنواع معينة من النشاطات، حيث يتحول الميل لديه إلى دافع يقود نشاطه، ويوجهه لتحقيق الهدف المنشود.

أما تلك الميول التي تعبر عن نزوات طارئة، فهي لا تتعدى أن تكون مجرد حب استطلاع، لا تلبث أن تزول بعد وقت قصير لأنها لا تشبع رغبات الطفل الحقيقية، ولا تناسب إمكاناته وقدراته.

وهنا يبرز الدور التوجيهي للمعلم في مساعدة تلاميذه على اختيار أنواع النشاط التي تعبر عن ميولها، وتحمل قيمة علمية وتربوية، تكفل لهم نمواً متكاملاً .

إن هذه الخاصة تتلاءم مع مبدأ إيجابية المتعلم في منهاج النشاط،ذلك أن المتعلم عندما يشعر بأن النشاط الذي يمارسه،يشبع له ميلاً،ويحقق له غرضاً،نراه يسهم به بجد، ويتحمس للعمل الذي يقوم به، وكما هو معروف بأن النشاط يتوجه دائماً نحو هـــدف محدد يتشكل بتأثير دافع ما،وعندما يـــرتبط الـــدافع بالهدف،يـــصبح النـــشاط إيجابيـــ ومثمراً،وينتقل المتعلم من نشاط إلى آخر جديد،يكفل له التقدم والنجاح دون أن يفرض عليه شيء من الخارج، لأن التعلم في هذه الحالة يبدأ من الداخل،من رغبة حقيقية عند الطفل في ممارسة أنواع مفيدة من النشاط. إن إيجابية المتعلم شرط أساسي للوصـــول إلى تعلم جديد، وتتحقق هذه الإيجابية بوجود الدافع ووضوح الهدف أثناء النشاط التعليمي.

من هنا نستطيع أن نفهم معنى اهتمام المربين خلال الفترة الأخيرة بالكشف عن ميول الأطفال الحقيقية، حيث تركزت بحوثهم حول تلك الميول في مختلـــف مراحـــل

العمر المدرسي مما ساعد على بناء منهاج دراسي، يقوم على ميول التلاميذ وأغراضهم وحاجاتهم النمائية.

ولا بد أن نذكر هنا أن التركيز على الطفل وميوله الحقيقية، لا يعني بشكل من الأشكال التخلي عن المعرفة أو الاستهتار بها، وإنما العكس تماماً، فقد عُدَّ منهاج النشاط المعرفة أمراً مهماً وضرورياً لأنها جزء لا يتجزأ من الخبرة الإنسانية، إنما يكمن الفرق بين المنهاج التقليدي، ومنهاج النشاط في كيفية الحصول على هذه المعرفة، ففي المنهاج التقليدي يكون تحصيل المعرفة غاية في حد ذاته، بينما يتم اكتساب الحقائق والمهارات في منهاج النشاط من خلال ممارسة النشاط الهادف .

٢ ــ يقوم منهاج النشاط على إيجابية المتعلم في التخطيط المشترك والعمل الجماعي :

يتيح منهاج النشاط الفرصة الكاملة أمام التلاميذ للقيام بدور إيجابي وفعال، وذلك من خلال قيام المتعلم وتعاونه مع زملائه في وضع الأفكار والخطط التي يحويها هذا المنهاج، حيث يشترك المتعلم في اختيار الموضوع أو المشكلة التي تدور حولها الدراسة، وفي تحديد الأهداف ورسم الحلول وتنفيذها وتقويمها، ويتم ذلك كله في ضوء ميوله ودوافعه ومشاركته الآخرين وتعاونه معهم.ويكتسب المتعلم أثناء النشاط التعاوني قيم العمل الجماعي، فيعتاد حرية الرأي والتعبير واحترام آراء الآخرين وطريقة معاملتهم، كما يكتسب مهارات التخطيط لعمل مشترك، أو فردي مما ينمي عنده الشعور بالمسؤولية والاعتماد على النفس في اتخاذ القرارات.وعلى الرغم من تأكيد منهاج النشاط على التعاون، فإنه لا يغفل في الوقت نفسه عن الفروق الفردية التي تظهر بين التلاميذ، فيعيرها اهتماماً بالغاً حين يترك لكل تلميذ حرية اختيار الأنشطة التي تناسبه، وتتلاءم مع قدراته، وتحقق ميوله ورغباته.

٣ ــ لا يخطط منهاج النشاط مقدماً :

ذكرنا أن الدوافع للتعلم تنبع من خلال نشاط المتعلم التلقائي، وأن فاعلية هذا النشاط ترتبط إلى حد بعيد بمدى تحقيقه ميول التلاميذ وأغراضهم. ولما كانت تلك

الميول والأغراض تتأثر بعوامل متعددة كظروف البيئة والمناسبات والأحوال الشخصية وغير ذلك، كان من المتعذر التنبؤ مقدماً بما يمكن أن يدور حوله نشاط المتعلم. والواقع أن نشاط التلاميذ في عملية التعليم الواقعية، يتنوع بحيث يصعب على المعلم التنبؤ به. وبهذا المعنى لا يمكن أن يخطط منهاج النشاط مسبقاً،بل يجب أن يخطط في حينه بمشاركة التلاميذ مع معلميهم. ومن المعلوم أنه، حتى في ظروف التعليم التقليدي، يستحيل على المعلم أن يحدد أنماط نشاطه التعليمي، أو أن يتوقع أنماط نشاط تلاميذه. والحقيقة الثابتة هي أن تنظيم العملية التعليمية يرتبط في كل الأحوال بمحتوى المادة المدروسة، وأهدافها وبنشاط التلاميذ أيضاً، وهنا يبرز الدور الإيجابي الكبير للمعلم إذ يتوقف عليه نجاح المنهاج أو فشله، ويتلخص هذا الدور بالقدرة على العمل مع التلاميذ فرادى وجماعات، وتعرُّف على ميولهم الحقيقية، يخطط معهم النشاط المفيد الذي يؤمن لهم فرص تنمية هذه الميول وتحقيق الأغراض المرجوة، الأمر الذي يستدعي من المعلم بذل أقصى جهد مسبق كي يتمكن من المشاركة في اختيار النشاط الملائم ووضع الخطط المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

وتنبغي الإشارة هنا إلى أن المعلم يُعدُّ العامل الحاسم في نجاح منهاج النشاط أو فشله، فوجود المعلم الجيد كفيل بنجاح هذا النوع من المناهج، ويعود السبب الرئيسي في رأينا في عدم انتشار منهاج النشاط إلى عدم توفر ذلك النوع من المعلمين، القادرين على فهم طبيعة هذا المنهاج وخصائصه.

٤ ــ وحدة المعرفة وتكاملها إحدى خصائص منهاج النشاط:

يكتسب المتعلم أثناء نشاطه التلقائي لإشباع ميل من الميول،أو أثناء حل مشكلة تعترضه، مجموعة من المعارف والمهارات بمجرد شعوره بالحاجة إليها، وبغض النظر عن الحواجز التي تفصل بين ميادينها، فإذا كان المتعلم يدرس موضوعاً عن بعض الصناعات الزراعية، وليكن (صناعة رب البندورة) مثلاً، فلا بدَّ له من تعلم حقائق عن زراعة البندورة، وتهيئة الشتول والأرض والطقس ودرجة الحرارة والرطوبة، كما عليه أن

يدرس بعض الحقائق الكيماوية المرتبطة بهذه الصناعة ...إلخ.إن هذه المعارف والحقائق التي يتعلمها المتعلم، تستمد أصولها من مواد دراسية متنوعة مثل العلوم والجغرافيا والرياضيات والاقتصاد وغيرها. إلا أن المتعلم يتعلمها في إطار متكامل دون حواجز مصطنعة تفصلها بعضها عن بعض، كما يحدث في منهاج المواد المنفصلة.

والخلاصة فإن أهم ما في منهاج النشاط هو أن المتعلم عندما يتعلم الحقائق والمهارات إنما يتعلمها عندما يشعر أنه بحاجة لها دون أن تكون مفروضة عليه فرضاً، ويبحث عنها إن وُجدت وكيفما وُجدت لأنها تلبي ميوله وتحقق أغراضه، وبالتالي تسهم في نموه وتطوره المستمر.

ثالثاً: منهاج المشروعات كنموذج تطبيقي رئيسي لمنهاج النشاط:

لقد تجلى منهاج النشاط في عدة أشكال أبرزها منهاج المشروعات (project curriculum) ويعد وليم هيردكلباتريك (w.h.kilpatrik) أول من قال بهذا النوع من المناهج وقام بتطبيقه عام ١٩١٨. وسوف نتحدث عن المشروعات بشيء من التفصيل نظراً لأهمية هذا النوع من مناهج النشاط.

عرّف كلباتريك المشروع بأنه، الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي، أي أنه عمل مقصود له هدف معين، وهذا العمل المقصود متصل بالحياة. ولقد اعترض على هذا التعريف مربون كثيرون، وحجتهم أن هذا التعريف يُعدُّ أي عمل ذا هدف مشروعاً، مع العلم أن لفظ المشروع يجب أن يطلق على تلك الفعاليات التي تغلب عليها الصفة العملية.

وخلاصة فكرة المشروع تتلخص بقيام المتعلمين بنشاطات هادفة، تحقق غرضاً ذا أهمية بالنسبة إليهم.

خطوات المشروع: هناك خطوات أربع يجب مراعاتها في التخطيط لمشروع معين وهي :

١ ــ انتخاب المشروع: بما أن المشروع هو عمل قصدي له اتصال بحياة المتعلم يلبي ميوله وأغراضه، فيجب أن يكون لهذا المتعلم صوت في انتخابه والموافقة على تنفيذه،

على أن يكون للمعلم الإرشاد والتوجيه، واقتراح ما يراه مناسباً من المشروعات، فإذا رغب فيها المتعلمون، يبدؤون العمل، وإلا اختاروا مشروعاً يناسبهم ويؤمن حاجاتهم. فالمعلم هو موجه ومرشد قبل كل شيء، وليس ملقناً للمعرفة وفارضاً لها.

وهنا لا بد من أن نُذَكِّرُ بأن على المعلم أن يُحَذِّر من اندفاع المتعلمين عاطفياً نحو عمل ما، لا يعود عليهم بأية فائدة تربوية، وتجنباً لهذه الحالات لا بُدَّ للمعلم من أن يلجأ إلى اقتراح بعض المشروعات المفيدة، ويحمل التلاميذ على القيام بتنفيذها بعد أن يقنعهم بفائدتها لهم، لأن عدم قناعتهم بالمشروع لا يجعلهم يعيرونه اهتماماً، وعندئذ يقومون بتنفيذه وهم مكرهون فتضيع الفائدة، ويذهب الوقت سدىً .

ومن أسس اختيار المشروع :

أ ـــ أن يكون المشروع متمشياً مع ميول التلاميذ مشبعا لحاجاتهم: بحيث يلبي الحاجات ويشبع الميول .

ب ـــ أن يكون المشروع مرتبطا بواقع التلاميذ: لتكون فائدته ملموسة وشاملة وتنفيذه سهلاً ويتيح الفرصة لربط المدرسة بالمجتمع على نطاق واسع.

جـ ـــ أن يتيح الفرصة لمرور التلاميذ بخبرات متنوعة، ويعمل على تحقيق أهداف متعددة .

د ـــ أن تكون المشروعات متنوعة ومتوازنة ومترابطة .

هـ ـــ أن يراعي المشروع إمكانات التلاميذ والمدرسة والبيئة : ومن المفروض أن يراعي المشروع الذي يتم اختياره قدرات التلاميذ واستعداداتهم وإمكانيات المدرسة والبيئة .

٢ ـــ التصميم: بعد قبول المتعلمين للمشروع واقتناعهم به، تبدأ الخطوة الثانية وهي تصميم أوجه النشاط المختلفة اللازمة لتنفيذ المشروع، ثم يوزع التلاميذ العمل فيما بينهم بحيث يختار كل تلميذ النشاط الذي يميل إليه، ويتناسب مع قدراته وإمكاناته، وهنا لا بد من أن نُذَكِّرَ المعلم بأن المتعلمين يخطئون، أو يسهون عن بعض

النقاط أثناء التصميم، وعليه ــ على المعلم ــ ألاّ يُعدّ هذا الخطأ أو السهو مذمة للمتعلم، فالخطأ والسهو من مستلزمات التعلم. ولكن لا يعني بأن يقف المعلم موقفاً حيادياً، ولا بد له من القيام بعمل يساعد المتعلم على عدم تكرار الخطأ، كي لا يعود الخطأ بشكل يصعب انتشال المتعلم منه، كما يتوجب على المعلم أن يولي المناقشة أهمية كبيرة، وبذلك تصبح الخطة كاملة جاهزة للتنفيذ.

ومن الضروري عند وضع الخطة مراعاة ما يلي :

آ ــ أن تكون أهداف المشروع واضحة بالنسبة إلى التلاميذ ليتمكنوا من اختيار الأنشطة والوسائل التي تعين على تحقيقها.

ب ــ تحديد مستلزمات المشروع ليتم تنفيذه، وكذلك تحديد كيفية الحصول عليها.

جـ ــ تحديد خطوات المشروع وما الواجب عمله في تنفيذ كل خطوة والمدة اللازمة لتنفيذها.

د ــ تحديد الأنشطة اللازمة ووضع خطة لتنفيذ كل منها.

هـ ــ تحديد الدور الذي تقوم به كل مجموعة من التلاميذ، وكذلك الدور الذي يقوم به كل فرد داخل المجموعة وفقا لقدراته واستعداداته وميوله.

٣ــ التنفيذ: وهذه الخطوة رئيسة وجوهرية، ويعدّها بعضهم من أهم خطوات المشروع، وذلك لأن اهتمام التلاميذ بالعمل المحسوس، ومعالجة النواحي الواقعية،يثير فيهم الرغبة،والولع لما هم فيه، وهنا لا بد من التأكيد على النقاط التالية :

أ ــ التوجيه أساسي عند التنفيذ، ولكن يحذر أن يقوم المعلم بالعمل عوضاً عن المتعلم.

ب ــ وجوب توفير جميع المواد اللازمة لتنفيذ المشروع.

جـ ــ توجيه انتباه التلاميذ للأمور التربوية في المشروع، والابتعاد عن أمور ثانوية لا قيمة لها.

د ــ مراعاة الوقت والجهد واختيار المكان المناسب وتوزيع العمل وفقاً للخطة المرسومة.

٤ ــ الحكم على النتائج وتقديرها(تقويم المشروع): إذا كانت المشروعات فردية فلا بد أن ينقد المتعلم نفسه، ويحكم على عمله، ولا مانع من إشراك المتعلمين في هذا الحكم. فإذا لم يكن الحكم كافياً،يقوم المعلم بالحكم والتقدير،وبذلك ننمي النقد والنقد الذاتي عند المتعلمين، أما إذا كان المشروع جمعياً.فيجب أن يكون الحكم من قبل جميع الذين شاركوا في تنفيذه على مسمع جميع المتعلمين في الصف ومرآهم. فالانتقادات التي يوجهها المتعلمون إلى بعضهم، يتقبلونها أكثر من تلك التي يوجهها المعلم إليهم .هذا بالإضافة إلى أن هذا العمل ينمي عندهم قوة التحليل الانتقادي والمقدرة على تقديم الاقتراحات المفيدة.وبعد كل هذا لا بد للمعلم من أن يحكم ويقدر، ولكن بطريقة تخلو من النقد اللاذع والتهكم والاستهزاء بعمل المتعلمين.

ويجب أن تكون عملية تقويم المشروع شاملة بحيث تجيب عن الأسئلة التالية :

الأهداف:

هل تحققت الأهداف التي وُضع المشروع من اجلها؟ .

وما الدرجة التي تحقق بها كل هدف؟ .

وما المعوقات التي وقفت أمام تحقيق بعض الأهداف ؟ .

كيف تمت مواجهة هذه المعوقات؟ .

الخطة:

هل كانت الخطة التي وضعها التلاميذ دقيقة ومحكمة؟ .

هل تم تعديل لبعض جوانب الخطة أثناء التنفيذ؟ .

هل تم تنفيذ الخطة في الوقت المحدد لها؟ .

هل كانت الخطة مرنة بدرجة كافية؟ .

الأنشطة:

هل كانت الأنشطة التي قام بها التلاميذ متنوعة؟ .

هل حققت هذه الأنشطة أغراضها؟ .

ما مدى إقبال التلاميذ على هذه الأنشطة؟ .

هل توفرت الإمكانات اللازمة لتحقيق هذه الأنشطة؟ .

هل انتهت الأنشطة في الوقت المحدد لها؟ .

ما مدى تجاوب التلاميذ مع المشروع؟ .

هل أقبل التلاميذ على المشروع بحماس؟ .

هل تعاون التلامذة فيما بينهم لتنفيذ المشروع ؟ .

هل أحس التلاميذ بالارتياح بعد الانتهاء من المشروع؟ .

كتابة تقرير عن المشروع :

بعد انتهاء التلاميذ من تنفيذ المشروع يجب على المعلم أن يقوم بكتابة تقرير شامل عن المشروع مستعينا في ذلك بنتائج عملية التقويم من ناحية، وبملاحظاته المتعددة التي سجلها أثناء المناقشات التي دارت حول اختيار الموضوع ووضع الخطة له ثم تنفيذه.

وخلاصة القول فإنَ مناهج النشاط تركت أثراً كبيرا في الفكر النظري للمناهج الحديثة، حيث بدأت الدراسات التربوية الحديثة في مطلع هذا القرن، تنصب حول ميول المتعلمين واهتماماتهم، ويندر الآن إمكانية بناء منهاج مدرسي دون أن تُؤْخَذَ بالحسبان ميول المتعلمين وحاجاتهم.

ولا بد من الإشارة أيضا إلى أن مناهج النشاط، لم يكتب لها الانتشار، واقتصر وجودها على بعض المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية فقط.

رابعاً _ منهاج النشاط، ما له وما عليه:

اختلف المربون في آرائهم حول منهاج النشاط، فمنهم من عدَّه ثورة على التربية التقليدية التي ركزت اهتمامها حول المادة، وأغفلت المتعلم والبيئة والحياة، ومنهم من رفض هذا النوع من المناهج، و عدُه رد فعل لا عقلاني على منهاج المادة ولا يعدو كونه مجموعة من الأفكار النظرية صعبة التطبيق.

ومهما يكن من أمر فإننا نرى أن النقد الموضوعي لهذا المنهاج، يوضح لنا صورته الحقيقية، ويفيدنا في عملية بناء المنهاج سواء من حيث المحتوى أو من حيث التنظيم .

أولاً ــ من حيث المحتوى:

١ ــ يُبنى محتوى النشاط على ميول المتعلمين ويعمل على إشباعها.

تُعد هذه الخاصية إحدى الميزات الرئيسة التي يتصف بها منهاج النشاط على الأقل من الناحية النظرية،لأنه يركز على الطفل في العملية التربوية، ويَعدّه هو الهدف الأول والأخير، فالتعلم هو الغاية وما عداه ليس سوى وسيلة لنموه وتلبية أغراضه وميوله. ولكن هل تصلح الميول كما يعبر عنها المتعلمون لأن تكون أساسا لبناء المنهاج؟ .

إن الأبحاث العلمية أثبتت أن الميول يكتسبها الإنسان، وهي تخضع للظروف الثقافية والاجتماعية التي يعيشها الإنسان،ومهمة التربية ليس الجري وراء الميول وإنما تهيئة الظروف المناسبة لاكتسابها كأي خبرة مفيدة.

٢ ــ يلبي محتوى منهاج النشاط الفروق الفردية بين المتعلمين:

ذكرنا أن المتعلم هو الذي يختار النشاط الملائم لميوله وقدراته أثناء تنفيذ المشروعات، حيث تتاح الفرص لكل متعلم أن يتخير من الأعمال ما يناسبه، وما يظهر استعداده، ويحقق نجاحه،ويتلاءم مع سرعته في التنفيذ، وبكلام آخر ما يتلاءم مع فروقه الفردية التي تميزه عن أقرانه الآخرين، ومن المعلوم أن محتوى المادة الدرسية وسرعة عرضها يتحددان في منهاج المادة وفقاً لمعيار الطالب المتوسط، مما يؤدي إلى ضعف الاهتمام بالطلبة المتفوقين والمتخلفين على السواء.

٣ ــ إمكانية تحقيق ربط المحتوى بالبيئة، ويتوقف هذا على حسن اختيار المتعلمين للمشروعات وعلى نجاح عملية توجيه المعلم لتلاميذه في هذا المجال، فإذا كان المشروع وثيق الصلة بالبيئة والحياة تحولت البيئة إلى معمل للدراسة، واكتساب الخبرة إلا أنه في كثير من الأحيان، قلما تتجه عناية المتعلمين إلى القضايا الاجتماعية المهمة،

وهذا ما يجعل الدراسة لا جدوى منها، حيث تصبح معزولة عن الحياة وبذلك تفقد قيمتها الاجتماعية.

٤ ــ إمكانية المحتوى في تحقيق قيم التربية وأهدافها : إن من أبرز صفات المنهاج تحقيق حرية المتعلمين، فهو يترك لهم الحرية في اختيار المشروع الملائم لميولهم والمحقق لأغراضهم، كما يترك لهم حرية وضع الخطة والتنفيذ والتقويم، وليس المعلم هنا سوى مرشد وموجه، يساعد في تحقيق ما يرغبه المتعلمون، وما يستطيعونه. كما أن هذا المنهاج يؤمن روح التعاون بين المتعلمين من خلال عمليات الاختيار والتخطيط والتنفيذ ففي نشاطاتهم يعمل كل تلميذ مع الجماعة، فيتعلم معاملة الآخرين واحترام آرائهم، ويتعود ممارسة الديمقراطية، ويلمس قيمة العمل الجماعي وفائدته. ويتبين أن ما تستطيعه الجماعة يعجز عنه الفرد.

ومما لا شك فيه أن تطبيق المحتوى في مشكلات ومشروعات، يُعلِّم المتعلمين التفكير العلمي، فالمشروع يتيح لهم تحديد المشكلات بأنفسهم، وكذلك أساليب التنفيذ واختبار صحة الفروض التي يضعونها، بالإضافة إلى التدريب العملي والممارسة الفعالة، كما يكسبهم كثيراً من المهارات والقيم الاجتماعية والخلقية.

ثانياً ــ من حيث التنظيم :

١ ــ يقوم منهاج النشاط على وحدة المعرفة وتكاملها، فالمتعلم عند دراسته لموضوع معين، إنما يدرسه من جميع جوانبه، حيث يتجاوز الفواصل المصطنعة التي تفصل بين المواد، وبذلك يحصل المتعلم على خبرات متكاملة، إلا أن هذا التكامل يتحقق عند مستوى معين، وفي نطاق المشروع الواحد، وقد أُخِذَ على هذا النوع من المناهج افتقارها إلى التنسيق، والتكامل بين المشروعات المختلفة،سواء أكان هذا التكامل بين مشروع وآخر، أم بين فرقة وفرقة أم بين مرحلة ومرحلة، كما تفتقر هذه المناهج إلى التدرج والترابط والتكامل سواء أكان ذلك على مستوى المقررات والموضوعات أم على مستوى الكتب والمراجع أم على مستوى الطرق والوسائل.

٢ ــ عدم مراعاة التنظيم المنطقي للمحتوى:

يؤخذ على منهاج النشّاط أنه لا يراعي التنظيم المنطقي بخلاف منهاج المادة، فهو وإن اعتمد على التعلم بالخبرة المباشرة، إلا أنه لم يحدد الخبرات العملية التي يجب أن يبدأ بها الطفل تعلمه، كما و لم يحدد الكيفية التي يجب أن تتابع بها هذه الخبرات، لتصبح معرفة علمية منظمة، وتبعاً لذلك فإن المشروع يُفْقِدُ المعارفَ نظاميتها، فتصبح مبعثرة ومجزأة، مما يؤدي إلى خفض المستوى النظري للمعارف.

٣ ــ الإسهام الفعال للمتعلمين في تخطيط المنهاج:

إن أحد مقومات منهاج النشاط الأساسية، هي إسهام المتعلمين في عملية التخطيط، حيث يوفر هذا المبدأ إيجابية المتعلم، ويحقق هدف التعلم. فنشاط المتعلمين هو المعبر الحقيقي عن رغباتهم وميولهم، فالمتعلم هو الذي يختار المشكلات، والمشروعات التي تثير اهتمامه، ويرسم الخطط الملائمة لحلها بالطرق التي يراها محققة لأغراضه ومتناسبة مع قدراته، وهو الذي ينفذ النشاط المطلوب، إمّا متعاوناً مع غيره، أو بشكل إفرادي، كما أنه هو الذي يقوم بعملية التقويم، فيعزز ما هو إيجابي في نشاطاته، ويتخلى عما هو سلبي فيها.

٤ ــ صعوبة تدريس مناهج النشاط:

ويُعدُّ هذا أهم عامل من عوامل عرقلة تطبيق هذا النوع من المناهج، ويتلخص في صعوبة تحقيق التعاون بين المعلمين، حيث إنَ طبيعة المناهج، تقتضي بأن يعمل المعلمون وحدةً متكاملةً ليكشفوا ميول تلاميذهم بغية وضع كل واحد منهم في المكان الذي يتناسب مع ميوله وقدراته، وليتغلبوا على القصور الذي يعاني منه منهاج النشاط في مجال التنظيم المنطقي، وتجدر الإشارة إلى أن عدم توفر عنصر التعاون والتفاهم المشترك بين المعلمين، يؤدي إلى فشل هذا المنهاج واستحالة الإفادة منه.

كما أن هذا المنهاج يحتاج إلى برنامج يومي يتصف بالمرونة، ويلبي حرية المتعلمين في اختيار ألوان النشاط التي تلائم ما يقومون به من أعمال، كأن يقوموا

بزيارة مصنع أو مركز بحوث أو حديقة ...إلخ . الأمر الذي يتطلب برنامجاً مرناً، يؤمن استمرار تنفيذ النشاطات دون التقيد بمواعيد محددة، وهذا أمر صعب لا يتحقق بسهولة.

وأخيراً لا بد من الإشارة إلى أن منهاج النشاط يحوي مبادئ تربوية مهمة، إلا أن التطبيق العملي لمثل هذا المنهاج، يتطلب شروطاً قاسية من حيث اختيار المشروعات وإعطاؤها طابعاً مشكلاً، وهذا ما يوضح عدم انتشاره في أماكن محددة أتينا على ذكرها، ولكن هذا لا يعني بشكل من الأشكال عدم القدرة على الاستفادة من المبادئ التربوية المهمة، التي جاء بها منهاج النشاط في تنظيم مناهجنا، بما يتناسب مع واقعنا التربوي المعاصر.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث عشر: منهاج الوحدات

ـــ مقدمة .

ـــ أنواع الوحدات الدراسية .

ـــ مميزات الوحدات الدراسية .

ـــ عيوب الوحدات الدراسية .

ـــ نماذج من تصنيف المناهج حسب الموضوعات .

ـــ المنهاج البيئي .

ـــ المنهاج العالمي .

ـــ المنهاج الإنساني .

ـــ المنهاج الأخلاقي .

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة :

ظهرت الوحدات للرد على مساوئ المناهج التقليدية التي كانت تهتم بالمعلومات دون أهداف التربية الأخرى, مما كان له آثار سيئة على المتعلم, وظهرت الوحدات باعتباره تنظيماً يعالج هذه النقائص, في محاولة لإبراز وحدة المنهاج, وربط الدراسة بالحياة, والعمل على إيجابية المتعلم ونشاطه, وتوكيد وحدة المعرفة.

ما زال الجدل كبيراً بين المربين حول مفهوم الوحدات الدراسية، والسؤال المطروح هو: هل الوحدة الدراسية منهاج أم طريقة لتنظيم المنهاج ؟

في الحقيقة يمكن اعتبارها طريقة في تنظيم المنهاج تسعى لتحسين منهاج المادة الدراسية مضيفة إليه فكرة النشاط وضرورة تطبيق طريقة حل المشكلات باعتبارها الطريقة الأفضل لاكتساب المعلومات والخبرات.

ومفهوم الوحدات يعود إلى المربي الألماني هربارت Herburt الذي أشار إلى نقطتين أساسيتين:

١ ــ إن الإنسان يعمل في الحياة ككل وكوحدة كاملة لا انفصال بين جوانب شخصيته.

٢ ــ إن اكتساب المعلومات يتوقف بدرجة كبيرة على وحدة الموقف التعليمي وتكامله.

ورأى أن عملية التعلم تتألف من أربعة عناصر أساسية:

١ ــ فهم المتعلم لكل حقيقة يتعلمها فهماً كاملاً.

٢ ــ المقارنة بين الحقائق المختلفة والربط بينها.

٣ ــ تصنيف الحقائق على شكل مفاهيم محددة.

٤ ــ تطبيق التعلم الذي اكتسبه المتعلم.

ويرى هربارت أن التعلم يقوى وتزداد أهميته عندما ترتبط الحقائق ببعضها مُشكّلة وحدة متكاملة.

ثم توضحت فكرة الوحدة عند المربي موريسون. يعرف موريسون التعلم بأنه: تغير في اتجاهات المتعلم وإتقانه أنواعاً جديدة من المهارات، ويرى أن هذا التغيير لا يمكن أن يحدث ما لم نهيئ الظروف لمناسبة، ويرى أن أفضل السبل للوصول إلى تعلم فعال، هو إدراك الترابط الحقيقي بين المفاهيم الأساسية والمبادئ العامة، ويعرف موريسون الوحدة على أنها: «بعض عناصر أو مظاهر البيئة أو العلوم المنظمة أو الفنون أو السلوك والتي لها دلالتها وأهميتها، ويؤدي تعلمها إلى التعديل والتغيير في الشخصية».

ويعرفها في موضع آخر على أنها: «شكل شامل ذو معنى ودلالة يتضمن تنظيماً للعلم والفن والسلوك، يؤدي تعلمه إلى تحقيق أهداف التربية وتكييف الشخصية) [عزت عبد الموجود وآخرون ١٩٨١].

ويمكن تعريف الوحدة على أنها: «تنظيم خاص في مادة الدراسة وطريقة في التدريس، تضع المتعلمين في موقف تعليمي متكامل، يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً، يؤدي إلى مرورهم بخبرات معينة، وإلى تعلمهم تعلماً خاصاً، ويترتب على ذلك كله بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسية المرغوب فيها» (عبد اللطيف ١٩٧٦).

وبالتالي يمكن تعريف الوحدة الدراسية على أنها دراسة مُخطط لها مسبقا يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وتنصب هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم التلاميذ أو التي تواجههم في حياتهم، وفي هذه الدراسة تزول الحواجز بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ من خلال الأنشطة التي يقومون بها، وتعمل هذه الدراسة على إكساب التلاميذ المعلومات والحقائق والمفاهيم في بعض جوانب المعرفة، وتعمل أيضا على تكوين العادات، واكتساب بعض المهارات اللازمة.

الأسس التي تقوم عليها الوحدة:

تقوم الوحدة على عدة أسس أهمها :

١) إزالة الحواجز بين المواد الدراسية حتى يتحقق مبدأ وحدة المعرفة.

٢) بناء وحدة على أساس نشاط التلاميذ و إيجابيتهم.

٣) ينحصر دور المعلم في إرشاد التلاميذ وتوجيههم.

٤) تعمل الوحدة على ربط الدراسة بحياة التلاميذ.

٥) توضع الوحدة في صورة هيكل عام ثم يترك للمعلم والتلاميذ وضع الصورة النهائية لها.

أنواع الوحدات الدراسية: Subject Matter Units

١) الوحدات القائمة على المادة الدراسية:

تقوم على الترتيب المنطقي للمادة العلمية تتمحور حول موضوع معيّن كموضوع الماء مثلاً، وتكون المادة الدراسية نقطة الانطلاق لتحقيق أهداف أُخرى مثل تكوين العادات و الاتجاهات وتنمية القدرات. وللوحدات القائمة على المادة الدراسية عدة صور منها ما يلي:

أ) وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة الدراسية (الماء).

ب) وحدات تدور حول مشكلة من المشكلات(ظاهرة التصحر).

جـ) وحدات تدور حول تعميم أو قاعدة عامة(دافعة أرخميدس).

د) وحدات تدور حول المسح أو التتبع لحضارة من الحضارات(حضارات سورية القديمة).

٢) الوحدات القائمة على الخبرة Experience Units :

وتقوم على الترتيب السيكولوجي، وتراعي حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع.

ومعنى ذلك أن كل وحدة مرتبطة بحاجات التلاميذ أو مشكلاتهم، ويتم اختيار عنوان الوحدة على هذا الأساس.

ولقد حاول عدد من المربين عقد المقارنات بين الوحدات القائمة على المادة الدراسية، والوحدات القائمة على الخبرة. وسنحاول فيما يلي تلخيص المقارنة التي عقدها روماين بين النوعين.

الوحدات القائمة على المادة	الوحدات القائمة على الخبرة (الموقف التعليمي).
ـــ يستمد مفهوم الوحدة من المادة الدراسية	ـــ يستمد مفهوم الوحدة من تفاعل المتعلم مع بيئته.
ـــ المعلم هو العنصر الفعال والنشط.	ـــ تقوم على الموقف التعاوني بين كل من المعلم والمتعلم.
ـــ أهدافها اكتساب مجموعة من المعلومات وتنمية بعض المهارات.	ـــ أهدافها ترتبط بالاتجاهات والميول وتنمية القدرات.
ـــ تخطط أهدافها مسبقاً من قبل المربين.	ـــ تخطط أهدافها بالاشتراك بين المعلم والمتعلم.
ـــ تقوم على التنظيم المنطقي للمادة العلمية	ـــ تعتمد التنظيم السيكولوجي القائم على خصائص المتعلم ومبادئ تعلمه.
ـــ تعطي معلومات مجزأة تدور حول محور من المادة الدراسية.	ـــ مجالها واسع تستمد خبراتها من مجالات متعددة ذات علاقة بالموقف التعليمي.
ـــ تخطط مسبقاً وتفتقر إلى المرونة.	ـــ تخطط مسبقا ولكنها مرنة تسمح بالتعديل والتطوير.
ـــ تركز على الحفظ والتذكر.	ـــ تركز على التعلم الوظيفي.
ـــ تستخدم مصادر قليلة وطرقاً محدودة في التعليم.	ـــ مصادرها متعددة وطرائقها متنوعة.
ـــ التقويم محدود وقاصر على الأهداف التي يسهل تقويمها.	ـــ التقويم شامل لجميع نواحي شخصية المتعلم.

مميزات الوحدات الدراسية :

١) أنها توفر الأنشطة للتلاميذ، وهذه الأنشطة تتيح لهم المرور بالخبرات التي هي جوهر المنهاج بمفهومه الحديث.

٢) أنها تراعي مبدأ الفروق الفردية إذ يقوم كل تلميذ بالعمل الذي يتناسب مع قدراته وميوله.

٣) تعمل على إزالة الحواجز بين المواد المختلفة.

٤) تعمل على تزويد التلاميذ بالمعلومات والحقائق التي تهمهم ويحتاجونها، وليس بفرض المعلومات التي لا يشعرون بأهميتها، مما يجعل عملية التعلّم في نظرهم عملية بغيضة ومكروهة.

٥) تعمل على تحقيق أهداف تربوية في منتهى الأهمية مثل التفكير العلمي والقدرة على التخطيط، وتنمية القدرة على العمل الجماعي والتعاوني.

٦) تساعد على تحقيق (التعليم الذاتي).

عيوب الوحدات الدراسية:

١) أنها لا تصلح إلاّ لبعض المراحل التعليمية كالمرحلة الابتدائية والمتوسطة. أمّا الثانوية فلا تناسبها لأن الثانوية تعد للجامعة التي تركز على التخصص بينما الوحدات تركز على المعلومات العامة.

٢) لا تتيح الفرصة بتزويد التلاميذ بالقدر الكافي من المعلومات فقد يتم تزويد التلاميذ بمعلومات سطحية .

٣) أنها لا تسمح بإعداد كتب دراسية بطريقة منظمة ومستمرة أو طبعها، لأنها لا تلزم أية جهة بهذه العملية.

٤) أنها صعبة التنفيذ في معظم الدول النامية لأنها تحتاج مدارس كبيرة، وتَوافر أجهزة ومعدات، وكذلك وجود المعلم المتخصص في تدريس الوحدات.

من خلال ما سبق يمكننا القول: إن الوحدات التعليمية هي طريقة في تنظيم المنهاج المدرسي، إما أن تركز على المادة الدراسية، وبالتالي يمكن اعتبارها محاولة جادة لتحسين منهاج المادة الدراسية، ونجد عندها أنها تتصف بنفس صفات منهاج المادة الدراسية مع محاولة جادة لربط المعلومات ببعضها وإظهار تكاملها، وإما أن تركز على نشاط المتعلم وخبراته، وبالتالي تعدُ نوعاً من تنظيم المنهاج على أساس فعالية المتعلم ونشاطه، وتعدُ عندها شكلاً من الأشكال الحديثة لتنظيم المنهاج.

نماذج من تصنيفات المنهاج حسب الموضوعات (المحاور) :

وهناك من صنّف المناهج حسب الموضوعات التي تركز عليها وتجعلها محوراً لها، كالمنهاج البيئي، والمنهاج العالمي، والمنهاج الإنساني، والمنهاج الأخلاقي .

وسنتحدث باختصار عن كل منها :

المنهاج البيئي:

مفهومه :

" هو المنهاج الذي يعتمد على البيئة المحيطة بالمتعلم, فيبني على ما تشتمل عليه من مشكلات ومجالات متعددة, بقصد ربط ما يتعلمه هذا المتعلم بالحياة من حوله, مما يعمل على زيادة تفاعله مع بيئته, وتأثيره فيها بصورة أفضل, مما يسهم في حمايتها وإنمائها وحل مشكلاتها."

أسس المنهاج البيئي :

١ــ البدء بالخبرات البيئية البسيطة, حيث يتعلم التلاميذ ــ ولا سيما الصغار منهم ــ من خلال الخبرات المباشرة والبسيطة التي ترتبط بما هو مألوف لديهم ومتوافر من حولهم.

٢ــ توفير خبرات إيجابية متكررة للتلاميذ في الهواء الطلق خارج جدران الفصل.

٣ــ التركيز على خوض التجربة البيئية بدلاً من التلقين .

٤ــ تناول القضايا والمشكلات البيئية المحلية, ثم الإقليمية، فالعالمية, والاهتمام بدراسة القضايا الراهنة ومن ثم معالجة القضايا المتوقعة لاحقاً.

٥ــ إتاحة الفرصة الكافية للمتعلمين للمشاركة في تخطيط مناهج التربية البيئية, وتدارس مشكلاتها, والتوصل إلى حلول مناسبة لها .

٦ــ ضرورة تنويع الطرائق والأنشطة والوسائل التعليمية المصاحبة, لتحقيق أهداف التربية البيئية في مختلف مراحل التعليم .

٧ــ تقديم النموذج الأمثل لرعاية البيئة واحترامها.

مميزات المنهاج البيئي :

ــ يكسب المتعلم المعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة للتعامل مع البيئة المحيطة بنجاح وفاعلية .

ــ يزيد من دافعية المتعلم, من خلال ما يراه في البيئة المحيطة وما يفعله مع رفاقه .

ــ يربط المنهاج البيئي بين ما يتعلمه الطالب في المدرسة, وما يحدث في الحياة بكل مشكلاتها وتعقيداتها .

ــ يسهم في تنمية البيئة المحلية من خلال التركيز على مجتمع المتعلم .

ــ يزيل الحدود الفاصلة بين العلوم المختلفة .

ــ يجعل المعلومات أكثر وظيفية وفائدة .

ــ ينمي لدى المتعلمين الاتجاهات الإيجابية نحو عناصر البيئة المحيطة والعمل على الحفاظ عليها من أجل الإفادة منها والاستمتاع بها .

عيوب المنهاج البيئي :

١ــ يحتاج إلى تطوير مستمر ومتلاحق .

٢ــ تتسم موضوعاته بالتعقيد والتداخل .

٣ــ يحتاج إلى جهد كبير من المعلم الذي عليه أن يستمر في عملية البحث والاطلاع والدراسة .

٤ــ يحتاج إلى وسائل تعليمية غير تقليدية .

٥ــ يحتاج إلى طرائق تدريس متنوعة تقوم على التعلم النشط .

٦ــ يحتاج إلى أساليب تقويم حديثة .

المنهاج العالمي :

مفهوم المنهاج العالمي :

"هو المنهاج الذي يعمل على إكساب المتعلم مقومات الفكر الإنساني العالمي الذي يستند إلى مفاهيم مشتركة تتجاوز نطاق المحلية والإقليمية, كالحرية والديمقراطية والسلام والاقتصاد التنافسي والتفكير الخلاق, وتنظيم موضوعاته حول القضايا والمشكلات التي تمثل القاسم المشترك الأعظم لاهتمامات المتعلمين وحاجاتهم وطموحاتهم وميولهم في كل مكان من الكرة الأرضية."

خصائص المنهاج العالمي :

* يعمل على توظيف تقنيات التعليم- كالحاسب الآلي وغيره - في جميع أجزاء المنهاج ومراحل التدريس كافة.

* يدعو المتعلم إلى التعلم واكتساب المعلومات بطريقة مباشرة وغير متسلسلة .

* يؤكد أهمية إجراءات التعلم وعملياته وأساليب الاتصال أكثر من تقديمه لمحتوى المادة الدراسية .

* يركز على إعداد المتعلمين للعمل الجماعي وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم .

*يولي أهمية متزايدة للفن .

* يؤكد فكرة التناول المتوازن للموضوعات والمواد التعليمية التي يشتمل عليها المحتوى الدراسي.

* يتطلب المزيد من العمل الجماعي في المشاريع ذات المدد الزمنية الطويلة .

* يؤكد ضرورة أن يكون التعليم هو طريق الإعداد المستقبلي للمتعلم .

* يؤكد أهمية الانتقال والتغير السريع في كافة عناصره .

أسس المنهاج العالمي :

* يهتم اهتماما بالغاً بالمعارف التي تساعد المتعلم على مواصلة الدراسة والتعليم مدى الحياة

* يكسب المتعلم الخبرات العملية والمعيشية التي تساعده على حل المشكلات الحياتية الحالية, وتلك التي من المحتمل أن تواجهه مستقبلاً .

* يزود المتعلم بمختلف جوانب الثقافة الإنسانية التي تبرز الجهود المتواصلة التي تمت عبر التاريخ, ومن مختلف الثقافات والحضارات الإنسانية .

* يجعل الأنشطة الترويحية جزءاً أصيلاً في محتواه, وذلك لما تقدمه للمتعلم من صفاء ذهني وسلام داخلي, يساعده على مواصلة مسيرة الحياة بنشاط وهمة عالية.

المنهاج الإنساني :

يُعدُّ المنهاج الإنساني والذي يعرف أيضا بمنهاج الاتصال التفاعلي، رد فعل ضد النماذج التكنولوجية في التعليم، والتي اهتمت بكونها تسعى إلى خلق الإنسان الآلي، في حين ينبغي النظر إلى التعليم بوصفه نشاطاً إنسانياً يهدف إلى خدمة الإنسان بوصفه إنساناً. وأن يكون للمنهاج بُعْد يراعي حرية الاختيار والقول والفعل والمشاركة والتفاعل. وضرورة قبول المتعلمين لفكرة تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم، واتخاذ القرارات بأنفسهم .

كما يتميز هذا المنهاج بـِ :

- التركيز على عملية الاتصال التي تحقق وجهة نظر المتعلمين .

- توجيه الاهتمام أولا وأخيرا للمتعلم واحترام خصوصياته، وليس فقط سرعته الذاتية في التعلم كما يفعل المنهاج التكنولوجي .إن عملية التعلم لا يمكن وضعها نموذجاً واحداً لجميع المتعلمين ، وذلك بسبب اختلافهم في مستوى الذكاء ، وتعدد ذكاءاتهم ومستوى التحصيل وتاريخهم الدراسي وأسلوب تنشئتهم الاجتماعية ... . فكان لابد من تنويع المناهج كي تراعي البعد الإنساني والظروف المؤثرة في نمائه .

- الرفع من شأن الاحترام المتبادل بين جميع الأطراف الفاعلة في الحقل التربوي والمستفيدة منه .

- النظر إلى التعليم على أنه خبرة ذاتية واقعية ، لذا يجب أخذ رأي المتعلم في الاعتبار بالنسبة إلى الموضوعات التي يتعلمها و القرارات الخاصة بهذا الشأن .

- النظر إلى المدرس على أنه المرشد و الموجه للمتعلمين .

- النظر إلى الخبرات الأولية التي يكتسبها المتعلم على أنها الزاد القوي والضروري للفهم و اكتساب المفاهيم ، وبخاصة في المراحل المبكرة للتعليم .

المنهاج الأخلاقي:

أثبتت العديد من الدراسات المعاصرة ، أهمية إعادة الاعتبار للتربية الأخلاقية وضرورة صياغة ثقافة مدرسية ترتكز أولوياتها على القيم الأخلاقية (مدرسة القيم) وليس فقط على المعارف والمهارات. مما أدى ببعض المشتغلين بنظريات المنهاج، إلى الحديث عن المنهاج الأخلاقي وحددوا عددا من الأهداف التي ينبغي أن يحققها هذا المنهاج التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

- الحرص على إكساب التلاميذ سمات وعادات شخصية مرغوباً فيها، مثل : الأمانة والتعاون ومساعدة الآخرين .

- الحرص على الارتباط بالقيم المتصلة بالمجتمع وبالوطن وتاريخه ومقدساته، مثل الانتماء والالتزام والتضحية وتقدير العمل ومعرفة الخصائص المميزة لثقافة المجتمع وتراثه .

- ترسيخ القيم الكونية، مثل : احترام حقوق الإنسان ورفض فكرة الاحتلال والتعاون والحوار و التسامح وتقدير أهمية الشرعية الدولية و المبادئ و المواثيق التي صادقت عليها الأمم .

خاتمة : نكون في هذا الفصل قد عرضنا لبعض تنظيمات المناهج التقليدية منها والحديثة .

ولابد من الإشارة إلى أن هناك تداخلاً كبيراً بين أنواع المناهج السابقة، فمناهج المادة الدراسية، لا تعتني بالمادة الدراسية وحسب، بل إنها تحتوي في بعض ثناياها على اهتمام معين بنشاط المتعلم وفعاليته، ومناهج النشاط لا تعني بشكل من الأشكال إهمال المادة الدراسية، ولكنها في الواقع تقوم على المواد الدراسية، وتستعين بها لتحقيق الخبرة عند المتعلم. إن المسألة مسألة اختلاف في الكم وليس في النوع، فالنوع الأول يركز على المادة الدراسية، بينما يركز النوع الثاني على الخبرة وعلى نشاط المتعلم. إن المناهج على أرض الواقع متشابكة ومتداخلة بصورة كبيرة.

لذلك لا يمكننا القول أن هناك تنظيم واحد يصلح لكل مراحل التعليم، وإنما علينا مراعاة خصوصية مراحل التعليم من جهة، وظروف المجتمع المحلي والوطني من جهة أُخرى، ولا ننسى ما للظروف التاريخية والاجتماعية والاقتصادية لكل بلد من البلدان من دور كبير في عملية تنظيم المناهج وترتيبها ، ومهما كان التنظيم الذي سنتخذه لا بدَّ من مراعاة ما يلي :

١ــ الخصائص النمائية للمتعلمين .

٢ــ ظروف البلد الاقتصادية والاجتماعية والتاريخية .

٣ــ التأكيد على التعلُّم الذاتي والتعلم النشط .

٤ــ التأكيد على وظيفية التعليم .

٥ــ الحرص على دمج التكنولوجيا بالتعليم والاستفادة من إمكانياتها الكبيرة .

٦ــ العمل على إدخال المناهج البيئية والعالمية والإنسانية إلى مناهج مراحل التعليم كافة بما فيها مناهج رياض الأطفال، والتعليم الأساسي .

٧ــ الحرص على أن يكون المتعلم شريكاً حقيقياً في التعلم وفي اختيار محتوى المناهج وتنظيمها وتنفيذها وتقويمها .


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الرابع عشر

المنهاج التكنولوجي وسبل تنفيذه

ـــ مقدمة

ـــ مفهوم المنهاج التكنولوجي

ـــ تعريف المنهاج التكنولوجي

خطوات تطوير المنهاج التكنولوجي

ـــ مزايا المنهاج التكنولوجي وسلبياته

ـــ بعض طرائق التغلب على مشكلات المنهاج التكنولوجي وسلبياته ومعوقات استخدامه

ـــ طرائق تنفيذ المنهاج التكنولوجي (التعليم الإلكتروني)

ـــ أهداف التعليم الإلكتروني

ـــ فوائد التعليم الإلكتروني

ـــ التصميم التعليمي على الانترنت:

ـــ خطوات عملية التحويل من نص ورقي إلى محتوى إلكتروني

ـــ خاتمة الفصل

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المنهاج التكنولوجي وسبل تنفيذه

مقدمة :

يتطلب رفع مستوى التعليم وتحسين نوعيته، توفير التقنيات الحديثة في المؤسسات التعليمية والقدرة على استخدامها باعتبارها مؤشراً على ضرورة تحديد ما نريده من المعلم والمتعلم على حد سواء، حيث يساعد استخدام الحاسوب والشبكات العالمية للمعلومات والبث التلفزيوني والفضائي والوسائل المتعددة الأغراض والأقراص المضغوطة، على تزويد المعلمين والمتعلمين بقواعد المعارف الأساسية، التي تؤدي إلى التعليم والتعلّم. ويقول خبير تكنولوجيا التعليم كريس ديبي (Chris Debe) أن التقنيات الحديثة يمكن أن تساعد على إحداث تغيير كبير في المدارس شرط استخدامها لدعم نماذج جديدة في التعليم والتعلّم.

وليس بِخافٍ على أحد أن دمج التقنيات الحديثة بالتعليم في المؤسسات التعليمية يواجه صعوبات كثيرة، يأتي في طليعتها عدم قدرة المعلم أو عدم رغبته في استخدامها، إذ يعتقد بعض المعلمين أن هذه التكنولوجيا الجديدة سوف تقلل من دور المعلم في بداية الأمر لتحل مكانه في النهاية، كما أنها ستلغي دور الكتاب المدرسي وتحل مكانه الكلمة المكتوبة وتزيل الطابع الإنساني عن العملية التعليمية / التعلّمية. لكن هذه المخاوف لا مسوّغ لها على الإطلاق، فاستخدام التكنولوجيا الحديثة في المدارس لن يقلل من دور المعلم أو يحلّ محله، بل العكس هو الصحيح، فسوف يزداد المعلم أهمية في ضوء أدواره الجديدة ، كما أن مستقبل مهنة التعليم سيبدو مزدهراً حين تصبح التكنولوجيا الحديثة جزءاً أساسياً من عمل المعلمين أثناء تنفيذهم للمناهج الدراسية، وما عليهم إلا أن يتكيفوا مع الظروف الجديدة المتغيرة، ويفيدوا من الإمكانات الهائلة التي توفرها لهم تكنولوجيا التعليم.

ويشارك المعلمين في خوفهم ومقاومتهم استخدام التقنيات الحديثة أولياء التلاميذ لأنهم لا يستطيعون مراقبة الأبناء وهم يستخدمونها، أو ضبط هذا الاستخدام، وخوفهم من تبديد أبنائهم وقتاً طويلاً في استخدام ومشاهدة برامج قد تكون مسلية، ولكنها لا تملك فائدة تربوية أو تعليمية حقيقية.

ولجلاء هذه المخاوف نشطت في السنوات الأخيرة الأبحاث والدراسات حول فاعلية هذه التقنيات الحديثة، وتأثيرها في عناصر عملية التعليم والتعلّم؛ وقد تركّزت معظم هذه الدراسات والبحوث حول استخدام الحاسوب في المدارس؛ إذ بينت هذه الدراسات أهمية هذا الجهاز للمعلم والتلميذ على حد سواء. ففي دراسة أجريت في الولايات المتحدة، واستمرت ثماني سنوات، في مدرسة تضم صفوفاً من الروضة وحتى الصف الثاني عشر (الشهادة الثانوية)، أعطي خلالها جهاز حاسوب لكل معلم وتلميذ، أحدهما للصف وآخر للمنزل. وقد تبين للباحثين أن استخدام الحاسوب في الصفوف قد غيّر بشكل عميق طبيعة التعليم والتعلّم، بل وثقافة المدرسة نفسها، وحوّل الصف إلى بنية تعليمية أفضل، حيث تمكّن المعلمون من استخدام الحاسوب للتعبير الإبداعي والعمل الشخصي، كما أفادوا منه في تعاملهم مع طلبتهم بشكل مختلف، فقد كانوا مرشدين أكثر منهم محاضرين، وراحوا يعملون بجدٍّ أكبر وساعات أطول، تملأ نفوسهم السعادة وحب العمل، والنجاح مع التلاميذ. وقد مكّنهم الحاسوب من تطوير تطبيقات تعليمية جديدة، وعمّق التواصل المهني بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها، فبدؤوا يعملون كفريق، كما أفسح لهم المجال لإمكانات عديدة من البحوث والدراسات العميقة والتعلّم التعاوني، والتبادل الفكري فيما بينهم من جهة، ومع تلاميذهم من جهة أخرى.

أما التلاميذ فقد أظهروا حماساً منقطع النظير للحاسوب الذي منحهم فرصة التعلّم الذاتي، كما منحهم حرية أكبر وعزّز دافعيتهم نحو التعلّم، وأضفى بُعداً إنسانياً جديداً على العملية التعليمية / التعلّمية، وتبين من تقويمهم أنهم أنجزوا تحصيلاً دراسياً

أعلى من حيث الكم والكيف، كما راحوا يعملون ساعات أطول سواء أثناء الدوام الرسمي أو خارجه، مما أنعكس إيجابياً على أدائهم، كما استطاع الحاسوب أن يوفّر لهم إمكانية تصميم مسارات للتعلم الفردي تتيح لكل تلميذ أن يتحرك وفق إمكاناته مما سمح للمعلم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتأمين مبدأ تكافؤ الفرص في التعلّم.

ولا يقل دور شبكات الاتصال أهمية عن دور الحاسوب، حيث تؤدي الشبكات المحلية (الإنترانت) والخارجية (الأنترنت) دوراً فائق الأهمية، يتمثّل في إخراج المدرسة من أسوارها، والانفتاح على المجتمع المحلي والعالم. فقد أضحت هذه الشبكات وسيطاً معرفياً ومعلوماتياً بين المتعلمين والمعلمين وأطراف أخرى، مما أضفى بُعداً إنسانياً على عملية التواصل المعرفي.

وتوفر الأقراص المدمجة C-D إمكانية تناول مقادير كبيرة من المعلومات، تكون مصحوبة بالصوت والصورة والنص، دون أن تتطلب معرفة سابقة بالحاسوب. وتتيح وسائل الإعلام التفاعلية – التي تقوم على التداخل بين منظومتي الإعلام والتربية نتيجة لتقارب التلفزيون مع الحاسوب – للتلاميذ إمكانية طرح الأسئلة والبحث عن المعلومات بأنفسهم، والانغماس بشكل أعمق في أجزاء معينة من الموضوعات أو المواد التي تُعالج في الصف.

وهكذا نرى أنَ دمج التكنولوجيا بالتعليم قد تجاوز عملية استخدام بعض أنواعها في التدريس وامتد ليشمل العملية التعليمية/ التعلمية بجميع مكوناتها.(بشارة، ٢٠٠٣).

ونشطت بموازاة التقدم التكنولوجي، دراسات تتناول مختلف أوجه الاستفادة من التكنولوجيا في مجال التربية وتوظيفها لتحسين أداء المدرسة والمدرسين فاكتسحت تكنولوجيا الاتصال والمعلومات مجال التعليم ليس كوسائل فحسب، بل كأسلوب في التفكير وتنظيم العمل، فظهر المنهاج التكنولوجي.

مفهوم المنهاج التكنولوجي

ارتبط ظهور هذا المنهاج باعتباره تنظيماً لدى كل من بوبيت Bobbit وبوفان Popham وبيكر Baker وغيرهم بالنظر إلى المدرسة على أنها جهاز إنتاجي لا يختلف كثيراً عن المؤسسة الصناعية . والنظر بالتالي إلى المنهاج ، باعتباره تعبيراً عن منظومة إنتاجية تسعى إلى استخدام أساليب التكنولوجيا وما تقتضيه من تشغيل منطقي للعمليات العقلية في التعليم والتعلم .(الدريج ، ٢٠٠٤) .

وبالرغم من ارتباط المنهاج التكنولوجي عادة بالمواد الدراسية المنفصلة ، إلا أنه يسعى إلى تنظيم محتوياتها منطقياً ، وترتيبها في شكل مهام تعليمية متدرجة ، حيث يتم تجزئة كل مهمة إلى " مهرمات " تعليمية أي مهام جزئية مرتبة ترتيبا هرميا ، بحيث يؤدي التمكن من المهمة الجزئية الأدنى إلى تعلم المهمة الجزئية الأعلى في الترتيب الهرمي" . (عبيد ، ١٩٩٩، ص.٨٥)

وفي السنوات الأخيرة اتسع المنهاج التكنولوجي ليشمل مفاهيم وأساليب تربوية معاصرة مما يثبت أن هذا الشكل من التنظيمات المنهاجية ، ينهل بدوره من التحولات في المشهد التربوي العالمي وبشكل خاص من :

ـــ توظيف النظرية السلوكية في التعليم واعتماد الأهداف السلوكية – الإجرائية.

ـــ تفريد التعليم وذلك بالتركيز على اختلاف المتعلمين في وتيرة (سرعة) التعلم. (ومن هنا وجب التمييز بين التعليم الفردي المعتمد في هذا المنهاج وبين التعليم الشخصي المعتمد في المنهاج الإنساني ،فمع أن المتعلم في الشكل الأول قد يعمل منفردا ولكن المادة التعليمية التي يتعلمها ليست [illegible] بل هي موجهة للجميع، في حين يوضع في المنهاج الإنساني [illegible] لكل فرد، وهو ما يطلق عليه التعليم الفردي الإرشاد [illegible] جع السابق .

والمنهاج التكـ [illegible] ه تـ [illegible] ه إجرائية تسعى إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات [illegible] ـ وتط [illegible] ـ المنهاج من حيث التصميم

والتنفيذ والتقويم، وتتكامل هذه المنظومة في عناصرها، وعند بناء المنهاج التكنولوجي لابدّ من مراعاة الشروط التالية :

ـــ مراعاة التسلسل المنطقي في تصميم محتوى المواقف التعليمية وتنسيقها فنياً.

ـــ مراعاة الزمن الذي يحتاجه الطلبة في عملية التعلم الذاتي للمواقف التعلمية في ضوء مستوى التحصيل والقدرات والاحتياجات والاستعدادات، وملاحظة مدى تطور تلك القدرات.

ـــ مراعاة المرحلة الدراسية، في ترتيب المواقف التعليمية التي يتم تقديمها للمتعلمين.

ـــ مراعاة عنصر المرونة بحيث يستطيع المنهاج استيعاب التطورات العلمية في جميع الموضوعات التي يتم عرضها بما يؤمن سهولة تطوير المنهاج.

ـــ اعتماد المفهوم الواسع للمنهاج في عملية التصميم وتوفير إمكانية الوصول إلى المعلومة أينما وجدت، والاهتمام بالأنشطة اللامنهجية من خارج الكتب المدرسية.

ـــ الأخذ بالاعتبار أنَّ وظيفة المعلم في الصف بمنزلة الموجّه والمرشد وليس الملقن والعارف . (عبيد وإبراهيم، ٢٠٠١).

وانطلاقاً مما سبق يمكننا تعريف المنهاج التكنولوجي على أنه " مجموعة المواقف التعليمية / التعلمية التي يستعان في تصميمها وتنفيذها، وتقويم أثرها بتكنولوجيا التربية والاتصال ممثلة بالإنترنيت والحاسوب التعليمي والأقراص الممغنطة والكتب المبرمجة والحقائب التعليمية وسائر أنواع التعلم الذاتي من أجل تحقيق أهداف محددة بوضوح يمكن الوصول إليها وقياسها، ويستعان في ذلك بنتائج الأبحاث المتخصصة في هذا المجال "، (سعادة وإبراهيم: ٢٠٠١، ١٧٩)

ويمكن القول أنَ مدخل النظم هو من المرتكزات الأساسية التي يعتمد عليها مفهوم المنهاج التكنولوجي وهو عملية مبرمجة تشمل جميع عناصر العملية التعليمية/ التعلمية من أهداف ومحتوى تعليمي وطرق تفاعل بين معلم ومتعلم (أنشطة)، وأدوات

تقويم وتطوير. وينسجم هذا التعريف مع تعريف المنهاج بصورة عامة، من حيث أنه يشمل العملية التعليمية/التعلمية بجميع عناصرها من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم.

وفي ظل هذا التعريف للمنهاج التكنولوجي لا يتم النظر إلى التكنولوجيا التربوية على أنها مجرد مجموعة من الأجهزة والمعدات ، بل يتم تناولها بشكل يشمل جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية من معلم ومتعلم، ورسالة أو محتوى تعليمي وطرق تفاعل وأدوات تقويم وتطوير.

مكونات المنهاج التكنولوجي:

للمنهاج التكنولوجي ثلاثة مكونات أساسية هي:

١ ــ العنصر البشري: حيث إنّ العملية التعليمية قائمة على وجود المعلم والمتعلم ووجود اتصال فعال بينهما.

٢ ــ البرنامج: القائم على نظريات التعلم الحديثة والتي تقوم على المبادئ التالية:

ــ مراعاة الفروق الفردية .

ــ التعلم حتى التمكن .

ــ اعتماد الأسس المختلفة لبناء المنهاج وخاصة الأساس التكنولوجي .

٣ ــ الأجهزة والمعدات التعليمية: وهي أدوات تكنولوجيا التعليم وهي معاونة ومكملة لأدوار المعلم، وليست بديلة عنه ومنها الحاسب الآلي وأجهزة الإسقاط الضوئي والسبورة الالكترونية والتليفزيون والفيديو التعليمي ...الخ.

خصائص المنهاج التكنولوجي:

يتصف المنهاج التكنولوجي بعدة خصائص نورد أهمها فيما يلي:

١ ــ يعتمد المنهاج التكنولوجي على النظرية السلوكية في صياغة أهدافه: حيث يجري تحليل المحتوى المطلوب تعلمه لاستخراج النقاط التعليمية / التعلمية، ثم تتم صياغتها بأهداف سلوكية تمثل في محصلتها النهائية المهمة أو السلوك الكلي المراد

تعلمه من جانب المتعلم. بعد ذلك تجزأ تلك الأهداف إلى وحدات سلوكية صغيرة، فهو في ذلك يعتمد على نظرية سكنر للتعلم، فسكنر يعتقد أنه من الممكن تحليل أي نشاط أو إجراء تحليلاً سلوكياً، أي إلى سلوك يمكن ملاحظته، معتمداً في ذلك على عمليتين أساسيتين : إثارة السلوك وتعزيز الاستجابة .

٢ ــ يغلب على محتوى المنهاج طابع البرمجة : حيث يقدم المحتوى إلى المتعلم في صورة إطارات أو وحدات متسلسلة ومبرمجة بشكل خطي أو تفريعي ويكون المحتوى مرتبطا بالأهداف السلوكية ومتدرجاً في صعوبته، ويكون ممثلاً بصورة كلية في الموقف التعليمي، ولا يستطيع المتعلم أنْ ينتقل من خطوة تعلمية إلى أخرى جديدة، إلا بعد أن ينتهي كلياً من الخطوة السابقة، ويستمر في ذلك حتى ينتهي تماماً من البرنامج بكامله.

٣ ــ يعتمد التفاعل في الموقف التعليمي من جانب المتعلم على فكرة المثير ــ الاستجابة:

حيث تقدم عناصر المحتوى في صورة مثيرات تظهر على الشاشة، ويقوم المتعلم في ضوء تفسير تلك المثيرات باستجابات معينة تستلزمها تلك المثيرات، ويتم تعزيز استجابة المتعلم بطريقة معينة كأن يظهر مثلاً ضوء أخضر في حال الاستجابة الصحيحة وضوء أحمر في حال الاستجابة الخاطئة، وعندما يخطئ المتعلم تتم إعادة المحاولة مرة أخرى بحيث لا يزيد عدد المحاولات الخاطئة عن ثلاث ، وإن زادت المحاولات الخاطئة عن ذلك، فإنه يتم تقديم الإجابة الصحيحة للمتعلم قبل أن ينتقل إلى موقف تعليمي جديد.

ويكون المتعلم في ظل هذا النوع من التعلم، على معرفة مسبقة بالأهداف المراد تحقيقها من خلال البرنامج التعليمي ،بالإضافة إلى معرفته المسبقة أيضاً بكيفية التعامل مع البرنامج باعتباره العنصر الإيجابي في الموقف التعليمي/ التعلمي.

٤ ــ المتطلبات الواجب توافرها لدى المتعلم قبل البدء بالبرنامج :

قبل الشروع في عملية التعلم، من الضروري أن يتوافر لدى المتعلم الحد الأدنى من الاستعداد لتعلم أي موضوع جديد ، إذ يمثل ذلك الأرضية التي ينطلق منها للتعامل مع المعارف الجديدة أو ممارسة مهارات معينة ، وينسجم ذلك مع استمرارية الخبرة واتصالها من ناحية وتدرج وتعاقب الخطوات على صعيد إتقان المهارات من ناحية أخرى.

وإذا تبين أن المتعلم يفتقر إلى متطلبات مهنية يتم إتاحة الفرصة له للتدريب عليها قبل بداية التعلم لكي يصبح مستعداً للتعامل مع الموضوع الجديد.

٥ ــ يعتمد المنهاج التكنولوجي على المشاركة الإيجابية من جانب المتعلم:

حيث يعطي الفرصة للمتعلم لكي يقوم بنشاط إيجابي في صورة استجابات ينبغي أن تكون صحيحة في ضوء المثيرات المقدمة الذي يضمن له التقدم تجاه المواقف التعليمية الجديدة التي يتضمنها البرنامج، وبهذا نكون قد خرجنا من دائرة التدريس التقليدي الذي يركز على سلبية المتعلم إلى إيجابيته.

٦ ــ يقوم التعلم على فكرة السرعة الذاتية بالنسبة إلى المتعلم:

نظراً لأن المنهاج التكنولوجي يقوم على فكرة التعلم الذاتي ، أي أن المتعلم يعلم نفسه بنفسه من خلال توجيهات البرنامج له وتعزيزه لاستجاباته ، فإنه يسمح للمتعلم كذلك بالسير في عملية التعلم وفق سرعته الخاصة وقدرته على الاستيعاب والاستمرار في التعلم لفترة معينة ، أي يمكن للمتعلم أن يتوقف عن عملية التعلم حسب إرادته.

وكذلك يراعي المنهاج التكنولوجي الفروق الفردية بين المتعلمين حيث لا يلزم المتعلمين بزمن محدد بل تعطى لهم الفرصة لكي يسيروا في عملية التعلم كل حسب استعداداته وقدراته على الاستيعاب وهذا يتم على العكس من المنهاج التقليدي الذي يواجه الطلاب على اختلاف قدراتهم بمثيرات واحدة في زمن ثابت ومحدد بالنسبة للجميع بصرف النظر عن التفاوت بينهم في الاستعدادات والقدرات.

٧ ــ التقويم في المنهاج التكنولوجي :

للتقويم في المنهاج التكنولوجي اختبار قبلي وآخر بعدي للمتعلم للوقوف على مدى التقدم الحاصل لديه من عملية التعلم من خلال البرنامج المقدم له. ويعطى المتعلم في هذا المنهاج فرصة لتقويم نفسه بنفسه ليحكم على مستوى التقدم في تعلمه. ويعتمد التقويم في المنهاج التكنولوجي على المقياس (الأديومتري) باستخدام الاختبارات مرجعية المحك حيث يتم الحكم على المتعلم في ضوء قدراته الخاصة بالنسبة إلى مستوى معين من الإنجاز (يقارن المتعلم مع ذاته وليس بغيره من المتعلمين كما هو الحال في ظل المعيار (السيكومتري) الذي يهتم بمقارنة الطلاب مع بعضهم) .

"ويتميز التقويم في هذا المنهاج أنه لا يقف عند حد الحكم على مستوى المتعلم فقط، بل يفيد في تعرف نقاط الضعف، ومن ثم علاجها، بمعنى أنه يركز على التشخيص والتحسين. إذا لم يصل الطلاب في تعلمهم إلى المستوى المطلوب فإن اللوم لا يقع على الطلاب المتعلمين بقدر ما يقع على البرنامج نفسه، ومن ثم تتم إعادة النظر فيه مرة ثانية لتعديله وتجريبه واعتماده في شكله النهائي" (سعادة وإبراهيم: ٢٠٠١، ١٨٣).

خطوات تطوير المنهاج التكنولوجي:

يخضع المنهاج التكنولوجي عند تطويره كما عند بنائه، لجملة من المعايير التي يخضع لها أي برنامج تعليمي وبخاصة ما يتعلق بصدقه وثباته.و يتم تطويره بطريقة منظمة تمر بعدة خطوات هي:

أ ــ **الصياغة الجديدة**: تعتمد على قرار يؤكد الحاجة إلى عملية التطوير وتكون تلك الحاجة مبنية على افتراض مسبق أو معتمدة على قرار من جهة مسؤولة أو متخصصة بناء على نتائج بحوث ودراسات كانت قد أجرتها لهذا الغرض.

ب ــ **تحديد مواصفات النواتج التعليمية**: حيث تفيد هذه الخطوة، في توجيه تطوير البرنامج من ناحية، كما تفيد في تقديم أساس لتقويمه من ناحية أخرى. ويساعد

توصيف الاختبارات أو المقاييس التي يمكن استخدامها لتحديد فعالية البرنامج في تخطيط عملية التقويم، ويشمل التوصيف أيضاً، تحديد طبيعة الموقف أو المثير الذي يتوقع أن يستجيب له المتعلم، وكذلك في تحديد المعايير الخاصة بالحكم على مفهوم الكفاية ، الذي يجب أن يتوافر في استجابة المتعلم، كما يشمل التوصيف أيضاً تحديد المهارات التي يتكون منها البرنامج واللازمة لإنجاز الأهداف التي تصاغ عادة، ويتم عرضها بشكل منتظم ، إضافة إلى تحديد خصائص الطلاب المراد تعليمهم .

كذلك يحدد المدخل التكنولوجي فيما إذا كان البرنامج سيتم تعليمه بطريقة ذاتية أي بالاعتماد على المتعلم ، أم أنه سيتم تعليمه بالاستعانة بمعلم خصوصي، أو معلم عادي مع تحديد مدى مشاركة المتعلمين في ذلك.

جـ ــ **وضع النموذج الأولي**: يتم في هذه الخطوة طرح مواقف تعليمية متنوعة ومتتالية يتم من خلالها اتخاذ قرارات تتعلق بالأشكال التي يتضمنها البرنامج ووسائل التعليم الملائمة وتنظيم عملية التعلم .

د ــ **التجريب المبدئي**: يتم تجريب وحدات تعليمية على عينة من المتعلمين ، لتحديد ما إذا كانت مكونات البرنامج صالحة لتحقيق الأهداف الخاصة بها من جانب، والكشف عن أوجه الضعف التي يسفر عنها التجريب المبدئي من جانب آخر، ويمثل استخدام البيانات التي يتم الحصول عليها في هذه الخطوة جانباً مهماً من المنهاج التكنولوجي، تلك البيانات التي تتضمن نتائج الاختبارات من ناحية والأخطاء التي حدثت في أثناء عملية التجريب من ناحية أخرى.

هـ ــ **تنفيذ المنهاج** : يتم تنفيذ المنهاج في المدارس بعد تجريبه مع الاستفادة من البيانات التي تجمع في الخطوة السابقة ، سواء ما يتعلق منها بالتدريب أو ما يتصل منها ببعض المشكلات الخاصة بعملية التنفيذ مثل الحاجة إلى تدريب المعلم أو بعض التأثيرات السلبية لعناصر غير مشتركة في عملية التنفيذ، كذلك تشمل البيانات هنا النتائج التي تم إنجازها. (الوكيل والمفتي: ١٩٩٦، ٢٢٨)

من يضع المنهاج التكنولوجي؟

من المسلم به اليوم أن وضع المناهج المدرسية يحتاج إلى تكامل جهود المتخصصين التربويين والمعلمين في الميدان، والمستفيدين من نواتجها (متعلمين وأولياء أمور ومجتمع)، بالإضافة إلى تعاون المتخصصين في دمج تكنولوجيا التعليم بالمناهج الدراسية بشكل يواكب التطور العالمي في هذا المجال.

مزايا المنهاج التكنولوجي وسلبياته:

المنهاج التكنولوجي كسواه من تنظيمات المنهاج له إيجابيات وعليه مآخذ وسنعرض لأهمها فيما يلي :

١ــ إيجابيات المنهاج التكنولوجي :

تتمثل إيجابيات المنهاج التكنولوجي في النقاط التالية :

أ ــ يضفي الحيوية على الموقف التعليمي/التعلمي بشكل يجعل المتعلم في حالة تركيز وانتباه شديدين منذ بداية الدخول في تعلم محتوى البرنامج حتى الانتهاء منه، وذلك لما يقدمه هذا المنهاج من مثيرات لفظية أو حركية أو صوتية عبر شاشة الكمبيوتر في مواقف التعلم الذاتي، وهذا يساعد في استيعاب مضمون البرنامج وبقائه فترة طويلة لدى المتعلم وبالتالي التقليل من نسبة النسيان التي يعاني منها كثير من الطلاب في ظل المناهج التقليدية التي تهتم بالمعرفة في المقام الأول، وتلزم الطلاب بحفظها واسترجاعها واستظهارها عند الامتحان ثم نسيانها بعد ذلك.

ب ــ يسهم المنهاج التكنولوجي في تحقيق فعالية التعلم وتنظيم المواقف التعليمية المتسلسلة أو المتتابعة، ومراقبة تقدم المتعلم في مختلف مجالات التعلم مثل الرياضيات والعلوم وبعض مهارات اللغة والفنون.

جـ ــ تسهم التكنولوجيا في تحسين المنهاج بدرجة كبيرة ، حيث أدت بتركيزها على الأهداف إلى جعل مصممي المنهاج يتساءلون دوماً حول أكثر أنواع

الأهداف قيمة من الناحية التربوية من أجل التركيز على تخطيط المنهاج وتنفيذه وتقويمه بحيث تترابط تلك الجوانب الثلاثة وتتكامل من أجل تحقيق أهداف المنهاج.

د ـــ يوفر المنهاج التكنولوجي الوقت الكافي لعملية التعلم، وذلك حسب قدرة المتعلم وسرعته في إنجاز المهام الموكلة إليه مستخدماً أسلوب السرعة الذاتية للمتعلم ، بالإضافة إلى توفير عنصر التغذية الراجعة عن طريق التقويم المستمر لأداء المتعلم، الأمر الذي يسهم في تعديل مسار التعلم باستمرار مما يساعد على تجنب الخطأ في بدايته دون تركه يتعمق في سلوك المتعلم بصورة يصعب تصويبها لديه فيما بعد . لذا يمكننا القول إنَّ هذا النوع من المناهج اقتصادي لأنه يوفر الوقت، فلا حاجة للإعادة في التعليم إذا ما اكتشف الخطأ في حينه وتم تصويبه، كما أنه تربوي أي لا يجعل المتعلم يصل إلى طريق مسدود، فهو يُدرك أخطاءه ويُصوّبها ومن ثم يتابع تعلمه .

هـ ـــ يؤثر المدخل التكنولوجي في مطوري المنهاج بشكل كبير، حين يركز على النتائج بصورة ملحة، وبدون هذا الإلحاح سوف يكون لدى المطورين قناعة بما يقدمونه من أفكار على أنها سوف توفر بيئة تربوية صادقة، ولا تكون لديهم المسؤولية الحقيقية عن النتائج التي تترتب على ما يقدمونه من أفكار.(سعادة وإبراهيم: ٢٠٠١، ١٨٧)

و ـــ يعرض خطوات دقيقة وكاملة لتجارب مخبرية أو تشريحية بدرجة عالية من الوضوح والدقة، وفي هذا يواجه عجز إمكانات المختبرات وعدم توافر الخبرة عند إجراء التجارب، وتوافر الخامات، وتوفير عنصر الأمان في التجارب الخطرة .

ز ـــ المحاماة، حيث بإمكان هذه المناهج تقديم نماذج بديلة تشابه الواقع، أو نماذج يصعب الوصول إليها كالتفاعلات داخل الشمس أو القريبة من فوهة بركان .

ح ـــ تقديم بدائل لحلول بعض المشكلات العلمية.

ط ـــ تقديم أشكال وحوادث علمية لم نراها من قبل كالديناصورات ونشاط الأرض .

ي ـــ تجعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً، وتجعل ما يتعلمه المتعلم ذا معنىً وفائدة، وتجعل من المتعلمين أكثر فعالية، وتساعدهم على تكوين صورة أكثر حسية مما لو استُعملت المفردات المجردة فقط، كما تساعدهم على وضوح المفاهيم والأفكار المقدمة نتيجة تدعيمها بالوسائط المتعددة .

كما تتميز المناهج التكنولوجية بعدة نقاط أهمها :

١ ـــ مراعاة الأسس التكنولوجية والإنسانية لمراعاة حاجات التلامذة وميولهم واستعداداتهم.

٢ ـــ إعداد التلامذة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين .

٣ ـــ تسهم هذه المناهج بحل مشكلات طرائق التعليم التقليدية، لأن التلميذ سيتعلّم فردياً بطرائق تكفل انتباهه ودافعيّته .

٢ـــ سلبيات المنهاج التكنولوجي :

لا يخلو المنهاج التكنولوجي من نقاط الضعف، التي يمكن إبرازها على النحو التالي:

أ ـــ يرى بعض التربويين أن تطبيق المنهاج التكنولوجي يتطلب تكاليف باهظة بشكل يستلزم تعدد جهات التمويل، ويرى التكنولوجيون أنه يمكن تغطية التكاليف العالية من خلال توسيع عملية التعليم بكثير من المتعلمين ، وينطبق هذا على الدول المتقدمة لا النامية التي يقل إنفاقها على هذا النوع من المناهج.

ب ـــ لم ينجح التكنولوجيون بدرجة كافية في تحديد المتطلبات السابقة الأساسية اللازمة لعمل برنامج معين، كما أنهم لم ينجحوا في إيجاد ترتيب هرمي للتعلم في حالة المواد الدراسية المعقدة.

جـ ـــ لم ينجح هذا التنظيم المنهاجي بدرجة معقولة في تحقيق مبدأ انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى جديدة.

د ـــ لم يعطِ اهتماماً كافياً لمدى تقبل المتعلمين لطرائق واستراتيجيات التعلم.

هـ ـــ لا توجد قواعد لتحديد مستويات التمكن أو الكفاية في البرامج التعليمية ، حيث يسلم التكنولوجيون بأن كل طالب قابل للتعلم، وأن كل متعلم قابل للوصول إلى مستوى التمكن.

و ـــ لم يعطِ اهتماماً كافياً لتغيير البيئة المحيطة مثل تنظيم المدرسة، واتجاهات المعلمين ووجهات نظر المسؤولين في المجتمع ، فإن الناتج الجديد قد لا يستخدم أو على الأقل لن يفي بوعده ولن يحقق الأهداف المرسومة.

ز ـــ يندر ما يسمح التعلم الفردي للمتعلمين في المنهاج التكنولوجي، بأن يشتقوا أهدافهم الخاصة، لأنها تقدم لهم بصورة جاهزة في البرنامج المخطط، ويطلب منهم أن ينجزوها لمستوى التمكن المطلوب دون أن تكون معبرة عن احتياجاتهم الفعلية، بالإضافة إلى المحافظة على الأهداف في شكل منفصل، وتتناسق مع التجزئة التقليدية للمواد الدراسية.(سعادة وإبراهيم: ٢٠٠١، ١٨٧) و (عبيد وإبراهيم: ١٩٩٩،٩٢)

٣ـــ بعض طرائق التغلب على مشكلات وسلبيات ومعوقات المنهاج التكنولوجي:

للتغلب على معوقات المنهاج التكنولوجي لابد من اتخاذ جملة من الإجراءات أهمها:

١ ـــ حث القطاع الخاص على فتح جميع الأبواب للمشاركة والإسهام في تمويل قطاع التعليم التكنولوجي وبخاصة من خلال وسائل الإعلام والاتصال النوعية.

٢ ـــ استخدام أساليب مناسبة تستند على النظريات الحديثة في التعلم، وذلك لتحديد المتطلبات الأساسية اللازمة لتعلم برنامج معين وتحديد درجة التمكن في البرامج بطريقة دقيقة، وإيجاد ترتيب هرمي في المواد الدراسية المعقدة بالنسبة للمتعلم.

٣ ـــ إيلاء المزيد من الاهتمام للأهداف الديناميكية المرنة والمتغيرة والقادرة على التجديد والإبداع وتغيير البيئة الكلية للتعلم.

٤ ـــ السماح للمتعلمين باشتقاق أهدافهم الخاصة بأنفسهم قبل التخطيط للبرنامج التعليمي.

٥ ــ التأكيد على تحقيق مبدأ انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة في الحياة الواقعية.

٦ ــ إعطاء اهتمام كافٍ لمدى تقبل المتعلمين لطرق واستراتيجيات التعلم.

٤ ــ طرائق تنفيذ المنهاج التكنولوجي:

يتطلب تنفيذ المنهاج التكنولوجي تعليماً وتعلماً إلكترونياً، ولتحقيق ذلك لابدَ من تحويل المنهاج إلى وحدات تعليمية إلكترونية، فما التعليم والتعلم الإلكتروني؟ وما شروط عملية تصميم الوحدات التعليمية على الإنترنيت وخطواتها؟

ما التعليم الإلكتروني ؟

التعليم الإلكتروني هو طريقة التعليم والتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية في عملية نقل المعلومات وإيصالها إلى المتعلم مثل الحواسيب والشبكات والوسائط مثل الصوت والصورة، والرسومات، والمكتبات الإلكترونية، والإنترنت وغيرها .

وقد يكون هذا الاستخدام بسيطاً كاستخدام هذه الوسائل الإلكترونية في عرض المعلومات ومناقشتها داخل القاعات، أوقد يتعداه إلى ما يسمى بالفصول الافتراضية التي تتم فيها العملية التعليمية من خلال تقنيات الشبكات والفيديو وغيرها، وهو ما يعرف اصطلاحاً بالتعليم عن بُعد .

وفي جميع الأحوال فإن التعليم الإلكتروني لا يلغي دور المعلم وبالتالي دور المؤسسة التعليمية، ولكنه يعيد صياغة دور كل منهما .

وتجدر الإشارة إلى أن الحاسب الآلي هو عصب التعليم والتعلم الإلكتروني، إذ يستخدم وسيلة مساعدة في التعليم والتعلم ومصدراً للمعلومات، فضلاً عن استخدامه في التدريب والتحليل والتقييم.

أهداف التعليم الإلكتروني :

للتعليم الإلكتروني أهداف عديدة نأتي على أهمها:

* توفير مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات تتيح فرص المقارنة والمناقشة والتحليل والتقويم .

* إعادة هندسة العملية التعليمية بتحديد دور المُعلم والمُتعلم والمؤسسة التعليمية.

* استخدام وسائط التعليم الإلكتروني في ربط المنظومة التعليمية وتفاعلها (المُعلم، والمُتعلم، والمؤسسة التعليمية، والبيت، والمجتمع، والبيئة).

* نمذجة معيارية التعليم .

* تبادل الخبرات التربوية من خلال وسائط التعليم الإلكتروني .

* تنمية مهارات وقدرات المتعلمين وبناء شخصياتهم لإعداد جيل قادر على التواصل مع الآخرين وعلى التفاعل مع متغيرات العصر من خلال الوسائل التقنية الحديثة .

* نشر الثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر .

ويُشار إلى أن تحقيق ذلك يتطلب التهيئة له من خلال ما يلي :

ـــ توفير البنى التحتية اللازمة، المتمثلة في الشبكات والأجهزة والبرمجيات .

ـــ توعية المنظومة التعليمية (المُعلم، والمُتعلم، والمؤسسة التعليمية، والبيت، والمجتمع، والبيئة)، بأهمية التعليم الإلكتروني وكيفه وفعاليته، لخلق التفاعل بين هذه المنظومة .

ـــ تدريب (المُعلم، المُتعلم) بما يمكن تسهيل استخدام هذه التقنية .

فوائد التعليم الإلكتروني :

للتعليم الإلكتروني فوائد عديدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

ـــ تنوع مصادر المعلومات وسهولة الوصول إلى المعلومة والحصول عليها، مما يغني موضوعات المنهاج ويساعد على تنمية مدارك المتعلمين.

ـــ سرعة تطوير المناهج والبرامج بما يستوعب الجدائد في المجالات المختلفة.

ـــ تقليل تكلفة تطوير المناهج والبرامج .

ـــ مراعاة هذا التعليم لظروف المتعلم الزمانية والمكانية، واتساع رقعة انتشاره.

التصميم التعليمي على الانترنت:

لا شك في أنَ هناك مجموعة من المهام ينبغي أنْ يوليها مصممو برامج الحواسيب التعليمية انتباهاً أكبر، وذلك لجذب انتباه المتعلم إلى البرنامج وإلى الموضوع الدراسي، ولتجنب حدوث أية أخطاء أو مشكلات يمكن أن تحدث في أثناء العمل مع البرنامج، لا سيما في غياب الدور الإشرافي للمعلم عندما تحدث عملية التعلم بين المتعلم والبرنامج فقط، أو عندما يكون الهدف حث المتعلم على التعلم بمفرده (تعلم ذاتي). ومن أهم شروط البرنامج التعليمي الجيد هو ضمانه لإيجابية المتعلم ونشاطه أثناء دراسته البرنامج، والعمل على إثارته طوال فترة تفاعله مع إطارات البرنامج، كما أن من أهم ميزات البرامج التعليمية المحو سبة، هو قدرتها على تفريد عملية التعلم، وتقديم العديد من الأمثلة الإضافية، أو التدريبات، أو التلميحات التي تساعد المتعلم، وتضعه في مسار عملية التعلم الصحيح. (مجلة المعرفة، ع،١٤٩).

تصميم المحتوى التعليمي الالكتروني

تتم عملية تحويل المحتوى إلى محتوى إلكتروني عبر عدد من الخطوات والمراحل وتقوم على ركنين متتابعين: الأول تحليل المحتوى التعليمي، والثاني تنظيم المحتوى التعليمي، أما تحليل المحتوى فهو أسلوب يعمل على تحديد المهمات الفرعية المطلوبة من المتعلم لتحقيق الهدف التعليمي . ويشمل ذلك عدة مراحل:

١ــ تعرف مكونات المحتوى التعليمي: (يتكون المحتوى عادة من أركان أربعة رئيسية الإجراءات ، المفاهيم ، المبادئ ، الحقائق).

٢ــ تعرف العلاقات التي تنظم هذه الأركان الأربعة ليمكن التحكم فيها.

٣ ــ تعرف طريقة تحليل المحتوى.

٤ ــ الانخراط الفعلي في تحليل المحتوى وموضوعاته.

أي أن تحليل المحتوى التعليمي هي عملية يتعرض واضع المادة التعليمية من خلالها إلى محتوياتها من ناحية ، وخصائص الفرد المتعلم العقلية ، وقدرته الإدراكية وخبراته السابقة وكيفية تعلمه ، من ناحية أخرى بهدف تهيئة الطريقة المثلى له في التعلم.

وتهدف العملية إلى التعرف على ما يشتمل عليه المحتوى من معرفة ومعلومات ثم تنظيمها بطريقة تتفق وخصائص الفرد المتعلم.

أما تنظيم المحتوى التعليمي فيشمل المراحل التالية:

١ــ التسلسل الذي يبدأ من العام إلى الخاص.

٢ــ التسلسل الذي يبدأ من السهل إلى الصعب

٣ــ التسلسل الذي يبدأ من المألوف إلى غير المألوف، وهذا يعتمد على الخلفية المعرفية للطالب .

٤ــ التسلسل الذي يبدأ من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية ، ويقصد بالأهمية درجة ارتباط المفهوم المتعلم بالهدف التعليمي المنشود من ناحية ، ودرجة ارتباطه بواقع المتعلم وبيئته من ناحية أخرى.

وفي ضوء ما سبق تبدأ العملية بتحويل المقرر أو المحتوى التعليمي من أوراق إلى مستند نصي, ويقوم بذلك مدرس المادة .(SME) ثم يتعاون مدرس المادة مع المصمم التدريبي (ID) بتجزئة المحتوى إلى أجزاء صغيرة كل جزء يحقق هدفاً واحداً يمكن قياسه. ثم يقوم المصمم التدريبي بدور حلقة الوصل بين مدرس المادة والمصمم الرسومي (GD)الذي يحول الأجزاء الصغيرة إلى ملف ويب (HTML file) ويضيف تمريناً

تفاعليا وصوتاً وصورة إن وجدت ودعت الحاجة التعليمية لذلك. ثم تأتي المرحلة ما قبل الأخيرة وهي مرحلة التحزيم والنشر. حيث تحول ملفات الويب والملفات الأخرى إلى ملف مضغوط واحد باستخدام برنامج خاص يساعد على ذلك. فيتم النشر باستدعاء الملف من قبل المدرس من نظام إدارة التعلم.

خطوات عملية التحويل من نص ورقي إلى محتوى إلكتروني:

لكي تتم عملية التحويل بشكل سليم نحتاج لمجموعة برامج وهي:

١ ـ برنامج محرر للنصوص ومن أشهرها .(MICROSOFT WORD) .

٢ ـ برنامج لتحويل المستندات النصية لملفات ويب كبرنامج
(MICROMEDIA DREAMWEAVER)

٣ ـ برنامج لإنشاء التمارين التفاعلية مثل (MICROMEDIA FLASH)

٤ـ برنامج لإنشاء الصور أو تحريرها مثل (ADOBE PHOTOSHOP) أو غيره من البرامج الرسومية.

٥ ـ برنامج لعملية التحزيم مثل.(RELOAD EDITOR)

وهنا لسنا بصدد التوسع بشرح هذه البرامج لأنَ لها مجالاً آخر يتحدث عنها. ولكن نجد من المفيد أن نوضح بعض المصطلحات والرموز وهي:

ـ (SCORM) وهذه الأحرف ترمز إلى (Sharable Content Object Reference Model). وهو عبارة عن بروتوكول قياسي أساسي للتواصل بين المادة التعليمية المفردة ونظام تسيير التعليم (LMS) حيث إنَ هذه المادة التعليمية أصبحت تسمى بـ Sco اختصارا لـ SCORM مع العلم أن المادة التعليمية هي الوحدة الأساسية للتعليم التي تقوم بتحقيق هدف معين، وبإمكانها أن تتواصل مع نظام تسيير معين يعرف المسير عن نتائج المتدرب والمدة الزمنية التي قضاها، وكذلك تدرجه في استيعاب المادة التدريبية.

وللوصول إلى هذه الأهداف فان بروتوكول SCORM يوصي بمجموعة من القواعد الواجب اتباعه عند تصميم وتطوير المادة التدريبية حيث تكون من جهة منسجمة مع هذا النظام، ومن جهة أخرى قائمة بذاتها.

وعليه فإن عدة شركات كبرى وضعت برامج المؤلف Authoring System تسمح بتحويل ملف معين من نظام ميكروسوفت إلى نظام منسجم مع بروتوكول SCORM بمجرد التحويل.

ـ (LMS) وهو نظام يضم خدمات خاصة بالمحتوى التعليمي الإلكتروني يمنح الطلاب والمعلمين والمشرفين إمكانية الدخول له. ومن هذه الخدمات صلاحيات الدخول طبقا للمستوى الممنوح للمستخدم, والتحكم بالمحتوى والتعديل فيه, وأدوات للتواصل, ووجود مجموعات للطلاب, ومحادثة حية, ومتابعة لأداء الطلاب... الخ.

ـ SME : ترمز لخبير المادة (SUBJECT MATTER EXPERT)

ـ ID : ترمز للمصمم التدريبي (INSTRUCTIONAL DESIGNER)

ـ GD : ترمز للمصمم الرسومي (GRAPHIC DESIGNER)

ـ LO : ترمز للكائن التعليمي (LEARNING Object)

تصميم ـ تعليمي ar.wikipedia.org/wiki/

خاتمة الفصل:

وأخيراً لا بدَ من التأكيد على أنَ مسؤولية مناهجنا التربوية في تقديم تعليم راقي النوعية، وفي تنمية الإبداع لدى الفرد، وقدرته على التفاعل مع المستقبل، وإعداده لحياة المواطنة والمشاركة الديموقراطية، تستدعي الاستفادة من الإمكانات الضخمة التي تقدمها تكنولوجيا المعلومات والاتصال لجميع عناصر المنهاج التي سبقت الإشارة إليها، ولتحقيق ذلك لا بدَ من تضمين المنهاج مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات، التي يتطلبها إعداد التلاميذ للحياة في المستقبل والمشاركة في بنائه. وهذا ما سوف نتحدث عنه في فصل آخر تحت عنوان "المناهج وتحديات العصر".

الباب الرابع

تخطيط المنهاج في ضوء المتغيرات

الفصل الخامس عشر: تخطيط المنهاج (المفهوم ــ الخطوات ــ النماذج)

الفصل السادس عشر: المنهاج وتحديات العصر

الفصل السابع عشر: المنهاج ومهارات الحياة

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الخامس عشر: تخطيط المنهاج

(المفهوم ــ الخطوات ــ النماذج)

محتوى الفصل:

- مقدمة:
- مفهوم تخطيط المنهاج
- خطوات تخطيط المنهاج
- مستويات التخطيط
- نظريات تخطيط المنهاج
- نماذج تخطيط المنهاج :

أ ــ نموذج رالف تايلور (Ralph Tyler)

ب ــ نموذج هيلدا تابا (Hilda Taba)

ج ــ نموذج ويلر (Wheeler)

د ــ نموذج ويفر (Weaver)

هـ ــ نموذج سايلور وألكسندر (Saylor and Alexander)

خاتمة الفصل

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

تخطيط المنهاج

(المفهوم ــ الخطوات ــ النماذج)

مقدمة:

ليس بجديد القول إنَ المناهج الدراسية لا يمكن أنْ تتصف بالثبات والكمال، مهما بذل في وضعها من جهد علمي وفني وفكري، لأنها تخضع لحركية دائمة وديناميكية مستمرة طالما كان التغير الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمجتمع قائماً، وقد درسنا في فصول سابقة آثار تلك التغيرات على التربية بشكل عام، وعلى المنهاج الدراسي وعناصره على وجه الخصوص، وخلصنا إلى أنَ تغيرات العصر وتجديداته، تتطلب من المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها، إعادة النظر باستمرار بمناهجها الدراسية (بناءً أو تعديلاً أو تطويراً ...الخ) كي تستوعب الآثار المترتبة عليها وتواكب متغيرات العصر.

ومما لا شك فيه أن عملية وضع منهاج أو تصميمه أو بنائه هي عملية منهجية منظمة لا بدَ أنْ تستند لتخطيط علمي واعٍ ومسؤول أياً كان النموذج المعتمد في التخطيط، وأياً كانت الفلسفة القائمة وراءه، ويعتمد نجاح المنهاج بدرجة كبيرة على التخطيط الدقيق له، القائم على وعي المخططين للقضايا المنظورة والمتوقعة التي تتصل بالمنهج بجميع عناصره ومكوناته من أهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب وتقويم.

مفهوم تخطيط المنهاج : Curriculum Planning

أخذت عملية "تخطيط المنهاج" معانيَ وتعريفات عدة لدى التربويين، فسميت بعملية "تنظيم المنهاج" أو عملية "تصميم المنهاج" أو" بناء المنهاج " ومن الملاحظ أنَ هذه التسميات جميعاً لا تتعارض فيما بينها، وإنما يتمم بعضها الآخر ويتكامل معه، وفيما يلي نعرض مجموعة من هذه التعريفات:

١ــ يعرف قاموس التربية تصميم المنهاج من خلال ثلاثة اتجاهات أساسية هي:

أ ـــ يشير التعريف الأول إلى أن تصميم المنهاج طريقة تنظم بها مكونات المنهاج لتسهيل التعلم، ولكن طريقة التنظيم هي في الواقع جزء من عملية التصميم لا العملية برمتها،وقد يكون أساسيا أن تأخذ عملية التصميم بعض الأبعاد الأخرى التي يمكن أن تتعلق بتحديد الاحتياجات أو بالفئة المستهدفة باستراتيجيات عملية التصميم.

ب ـــ يبين التعريف الثاني أن تصميم المنهاج هو العملية التي يتم عن طريقها تصور العلاقات بين التلاميذ والمدرس والمواد والمحتوى والزمن من جانب، ومخرجات التدريس من جانب آخر.

جـ ـــ أما التعريف الثالث فيتجاوز مفهوم التصميم لأنه يشمل كافة العوامل التي توجه التدريس نحو مخرجات معينه، وهو بذلك يصم العديد من العوامل الخارجية عن المنهاج كالعناصر الإدارية والمادية وغيرها.

ويمكن لنا أنْ نخرج بتعريف جامع لتصميم المنهاج (Curriculum Design) بأنه:

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

٢ـــ يرى بعض التربويين أن تخطيط المنهاج هو "عملية إعداد خطة مفصلة لبناء المنهاج أو تصميمه، يتم فيها تحديد أهدافه ومحتواه وخبرات التعلم وطرائق التدريس والأدوات والمواد اللازمة لتنفيذه وكيفية تقويمه ومتابعته ".

٣ـــ ويضيف آخرون أن التخطيط الجيد للمنهاج يجب أن يشمل إضافة إلى المنهاج نفسه، الناس المعنيين به من تلامذة ومعلمين ومشرفين، والهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية (المدرسة). ويتم تخطيط المنهاج وفق تصميم محدد للمنهاج يشكل الإطار المرجعي له، لتطويره بشكل أشمل. وفي العادة يظهر تخطيط المنهاج على شكل وثيقة تسمى وثيقة المنهاج (Curriculum Document)، وهي عبارة عن خطة مكتوبة يقوم عليها المنهج المراد تصميمه (بناؤه) أو تطويره، وتشكل هذه الخطة إطاراً عامّاً يتضمن

أسس بناء المنهج ومرتكزاته ودواعي بنائه أو تطويره، كما تتضمن عناصر المنهج ومعايير كل منها، ومعايير تنفيذه وتقويمه ومواصفات الأوعية المنهجية والمواد التعليمية من كتب (طالب ومعلم) وكتب أنشطة، وبرمجيات ووسائط، ووسائل التقويم وأدواته، ومعايير التنمية المهنية للقائمين على تنفيذ المنهج وتقويمه.

ويتمثل تصميم هذه الوثيقة في وضع إطار لتنظيم عناصر المنهج واتساعها وعمقها وتكاملها الرأسي، وترابطها الأفقي داخل المادة نفسها ومع المواد الدراسية الأخرى بما يحقق التوازن بين المادة الدراسية والمتعلم، ومراعاة حاجات المجتمع وثقافته. ويفترض في تخطيط المناهج وبنائها، وتنظيم عناصرها ومكوناتها أن تراعى مفاهيم التصميم الآتية:

أ ـــ التصميم الأفقي لمحتوى المنهج الذي يتطلب مراعاة اتساع المنهج وعمقه، والتكامل والترابط بين المجالات المعرفية والوجدانية (القيمية) والمهارية، كما يتطلب ترابط جميع عناصر المنهج ببضعها (الأهداف والمحتوى، والأساليب، والوسائط، والأنشطة، والتقويم).

ب ـــ التصميم العمودي لمحتوى المنهج الذي يتطلب تراكم الخبرات وتتابعها الرأسي بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين، وأعمارهم ومراحل نموهم، وطبيعة المادة نفسها، فيكون التتابع من البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الجزء بحيث يزداد المنهج عمقاً واتساعاً كلما ارتقينا من الصفوف الدنيا إلى الصفوف العليا.

جـ ـــ اعتماد المبدأ الحلزوني في تنظيم المحتوى بما يضمن عودة دائمة إلى المفاهيم الأساسية، وزوال الحواجز والحدود المفاجئة بين المواد .

د ـــ التوازن بين منهج النشاط والخبرات والمهارات الذي يركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وخصائصه الذاتية، وبين منهج المادة الدراسية الذي يركز على طبيعة المعرفة، وهذا يعني بالضرورة مراعاة التوازن بين المادة والمتعلم، وبين مكونات المنهج والمواد الدراسية الأخرى، وبين المعرفة والمهارات والقيم.

٤ ـــ بينما يعتقد البعض أنَ تخطيط المنهاج أو تنظيم المنهاج أو تصميم المنهاج "هو تلك العملية التمهيدية التي يقوم بها المختصون لوضع المواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية التي تخص عناصر أو مكونات منظومة المنهاج المقترح، وتوضيح العلاقات التي تربط بينها. وبهذا المعنى فإنَ "التخطيط هو طور التفكير أو طور التصميم Thinking or Designing Phase، وهو الطور التحضيري لعملية تطوير المنهاج، حيث يقوم العاملون في المناهج باتخاذ قرارات وإنجاز أعمال لبناء (Establish) الخطة التي سينفذها المعلمون والمتعلمون.

من خلال هذه التعريفات يمكننا القول بأنَ تخطيط المنهاج هو العملية التي يقوم بها المشاركون في التخطيط لوضع المواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية التي تخص مكونات منظومة المنهاج المقترح، وتوضيح العلاقات التي تربط بينها. واتخاذ القرارات المتعلقة ببنائها وإنجازها لتصبح وثيقة ينفذها المعلمون والمتعلمون.

فوائد تخطيط المنهاج:

لتخطيط المنهاج فوائد عديدة لا يمكن تجاهلها سواء على صعيد أصحاب القرار التربوي ومنفذيه من معلمين ومشرفين تربويين، أو على صعيد المتعلمين وأوليائهم، أو على صعيد المجتمع وجميع مؤسساته التربوية والاجتماعية والاقتصادية، المستفيدة من نتاجات عملية التعليم والتعلم، ويأتي في طليعة هذه الفوائد:

ـــ تقديم رؤية متكاملة للعملية التربوية، وتقديم مقترحات بشأنها.

ـــ استخدام المصادر التربوية بفاعلية أكبر.

ـــ إشراك ذوي الخبرة ومنفذي المناهج والمؤيدين لها والمتدربين عليها بطريقة فعالة.

ـــ توضيح المعالم والحدود وسهولة تحديد الأولويات في العمل التربوي.

ـــ اعتماد نجاح المنهاج في تحقيق أهدافه بدرجة كبيرة على التخطيط الدقيق له.

القواعد الأساسية في تخطيط المنهاج:

لضمان نجاح عملية تخطيط المنهاج لا بدَ من توافر مجموعة من الأسس والقواعد التي ينبغي مراعاتها والأخذ بها عند تخطيط المنهاج، أيّاً كان النموذج المعتمد في التخطيط، نأتي على أهمها:

١. وجود سياسة شاملة للتخطيط التربوي يكون إطارها المرجعي فلسفة المجتمع وأهدافه في خططه التنموية الشاملة، وتكون واضحة لكل مخطط وإداري ومشرف ومعلم وممارس ومقوِّم ومتابع لأنشطة التعليم.

٢. وجود أهداف محددة وواضحة للتخطيط.

٣. مراعاة الواقع والإمكانات المتاحة والبيئة التي يعيش فيها المتعلمون.

٤. مراعاة مبدأ ترتيب الأولويات.

٥. الأخذ بمفهوم الشمول والتكامل.

٦. الاستمرارية التي تؤكد أنَ عملية التخطيط مستمرة وليست لفترة محدودة، وذلك استجابة للتغير السريع والتدفق الهائل من المعلومات، وتلبية للحاجات الاقتصادية والاجتماعية المتزايدة..

٧. المرونة التي تسمح بالتعديل أو التغيير.

٨. دقة البيانات والإحصاءات.

٩. الديمقراطية المتمثلة في إشراك أكبر عدد ممكن من المعنيين بعملية التخطيط من تربويين واجتماعيين واقتصاديين وسياسيين وأولياء أمور وغيرهم، لتلافي القصور الذي قد يحدث من قيام مجموعة محدودة بالتخطيط.

المشاركون في تخطيط المنهاج :

تجدر الإشارة إلى أن هناك جهات متعددة يمكن أن تشارك في تخطيط المنهاج، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

١ ــ الخبراء في مجال التخطيط التربوي.

٢ ــ الاختصاصيون الأكاديميون والمختصون بالمناهج التربوية.

٣ ــ مختصون بعلم النفس .

٤ ــ المشرفون التربويون.

٥ ــ الإدارات المدرسية.

٦ ــ المعلمون.

٧ ــ الطلاب.

٨ ــ أولياء أمور.

٩ ــ ممثلون عن أرباب العمل.

١٠ ــ وسائل الإعلام.

ولكل جهة من هذه الجهات دورها في عملية التخطيط، وذلك من خلال مشاركتها الفاعلة في اللجان، وتقديم المقترحات التطويرية، والعمل على كسب تأييد أفراد المجتمع لتطبيق المناهج الجديدة، وتزويد المسؤولين بتغذية راجعة.

ولا بد لهذه الجهات المختلفة، من أن تعمل ضمن خطة موحدة ومتكاملة، وبروح فريق عمل واحد.

خطوات تخطيط المنهاج:

يتوقف نجاح عملية تخطيط المنهاج إلى حدٍ كبير على مجموعة من الخطوات العامة التي ينبغي على الفريق المكلف بتخطيط المنهاج القيام بها، وأهم هذه الخطوات:

١. تحديد سير عمل مخططي المنهاج في ضوء الأهداف العامة للمنهاج المقترح.

٢. توفير المصادر والكتب المرجعية .

٣. تحديد حاجات المتعلم.

٤. تحديد حاجات المجتمع.

٥. اشتقاق الأهداف.

٦. اختيار المحتوى.

٧. اختيار استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والتقنية.

٨. رسم دور التقنية ومداه.

٩. تحديد أساليب التقويم وأنواعه.

١٠. اختيار أفضل التنظيمات الممكنة للمنهج .

١١. تخصيص التنظيمات الأكثر فاعلية لكل مرحلة دراسية .

١٢. الشروع في الكتابة وفق خطة.

مستويات التخطيط :

يتم تخطيط المنهاج إما على المستوى المركزي للدولة، أو على المستوى المحلي (المحلي)، ويتوقف ذلك بدرجة كبيرة على السياسة التعليمية للدولة (مركزية ـــ لامركزية)، وعى نوع الأفراد والمؤسسات التي تقع على عاتقها مسؤولية التخطيط . وتجدر الإشارة إلى أن مراحل التخطيط لا تتأثر فيما إذا كانت الإدارة مركزية أو لامركزية، ويكمن الفرق في الأشخاص الموكل إليهم مهام التخطيط .

١ ـــ التخطيط للمنهج على المستوى القومي (المركزي) :

ويتم التخطيط في مراكز بحوث تربوية متخصصة في تخطيط المنهاج وبنائه، أو أجهزة خاصة مسؤولة عن التخطيط للمناهج الموجودة ضمن أجهزة وزارات التعليم المركزية، أو عن طريق لجان للمناهج تُشكّل لهذا الغرض وتضم الخبراء اللازمين .

وغالباً ما تقوم أجهزة التعليم المركزية بتحديد الأهداف التعليمية ووضع المقررات والكتب المدرسية والأدلة المصاحبة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

ويُؤخذ على هذا المستوى مأخذان رئيسيان هما :

ـــ أنه لا يُعطي الفرصة لأجهزة التعليم المحلية المشاركة بدور إيجابي في عمليات تخطيط المناهج، مما يجعلها لا مبالية في تطبيقها ومساندتها.

ـــ مركزيتها وتصميمها في قالب واحد لكل البيئات والمجتمعات قد لا تتناسب فعلاً معها .

٢ ــ التخطيط للمنهج على المستوى المحلي (اللامركزي) :

يتم تخطيط المنهاج من قبل أجهزة التعليم المحلية بما يتناسب مع البيئات المحلية بشكل تختلف فيه المناهج من مستوى محلي إلى آخر . وقد يصل الأمر إلى أن يكون التخطيط على مستوى المدرسة أو حتى مستوى الفصل الدراسي . وغالباً ما يركز التخطيط هنا على ربط المناهج الدراسية بالبيئة المحلية بهدف خدمة هذه البيئة وحل المشكلات الخاصة بها .

يُؤخذ على هذا المستوى مأخذان اثنان هما :

ــ الاهتمام بتحقيق الأهداف المحلية قد يطغى على تحقيق الأهداف التعليمية على المستوى القومي .

ــ قد تؤدي إلى عدم توفير مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص لكل المجتمعات والبيئات .

ولا بدّ من ملاحظة أنه حتى في هذا النوع فالتخطيط لا يمكن أن يتم بشكل كامل على المستوى المحلي أو على مستوى المؤسسة التربوية، خاصة فيما يتعلق بالموارد المادية وبالأهداف الكبرى للدولة .

نظريات تخطيط المنهاج:

تعددت نظريات تخطيط المنهاج بسبب الاختلافات حول مفهوم المنهاج نفسه، ونقدم في ما يلي عرضاً موجزاً لتلك النظريات:

أ ــ نظرية المنهاج كموضوع:

ترتبط هذه النظرية بالموضوعات (Subjects) وبالمواد الدراسية (Subjects Matter) التي سوف يجري تَدريسها. وترى هذه النظرية أن يتم تخطيط المنهاج وفق الخطوات الآتية:

- اعتماد رأي الخبراء في اختيار الموضوعات، استناداً لعوامل تربوية واجتماعية متنوعة.

- اختيار المواضيع الدراسيه في ضوء محكات معينة مثل: الصعوبة، الاهتمامات والتتابع، العمر أو المرحلة الدراسية، والعلاقة بالموضوعات الأخرى التي سيدرسها الطالب .
- تخطيط مجموعة من أساليب التدريس المناسبة، وتطبيقها لضمان تعلم المادة الدراسية المعينة بفاعلية وإتقان.

سلبيات تخطيط المنهاج حسب هذه النظرية:

وجهت بعض الانتقادات لهذه النظرية نذكر منها:

١ ــ إن تحديد أو تقييد عملية الدراسة بحقول أو مواضيع معرفية بذاتها أمر غير مقبول، لأنها تقيد الطالب ولا تعير أي اهتمام لميوله واهتماماته.

٢ ــ تُسخِّر الطلاب وميولهم لحاجات المادة الدراسية بدلاً من تسخير المادة الدراسية لتلبية حاجاتهم واهتماماتهم.

٣ ــ حالياً يميل التنظير في مجال المنهاج - بشكل عام – إلى الابتعاد عن " التصميم القائم على الموضوع " (Design Subject)، رغم أنَّ هذا التصميم قد انبثقت منه تصاميم المنهاج الأخرى.

ب ــ نظرية نحو منهاج أكثر وظيفية More Functional Curriculum

نادت معظم نظريات المنهاج التي طُوّرت لاحقاً بضرورة التخطيط لمناهج أكثر ارتباطاً بالمستهدفين (More Relevant) وأكثر وظيفية (More Functional) من المنهاج التقليدي القائم على الموضوعات. وتقوم تصاميم المنهج حسب هذه النظرية على المنحى النظري لتخطيط المنهاج. الذي يرى وجود ثلاث وظائف محددة لعملية صناعة المنهاج هي:

- تحديد الأهداف الأساسية (Fundamental) وهي تمثل الأغراض العظيمة للمنهاج ككل ومجالاته العديدة المختلفة.
- اختيار المحتوى واختيار الأنشطة والمواد التدريسية الأخرى

- اقتراح أفضل التنظيمات الممكنة للمنهاج، وتخصيص التنظيمات الأكثر فاعلية لكل مرحلة دراسية.

ج ــ النظريات المستندة لتحليل المنهاج والتدريس.

تتفاوت آراء التربويين حول مفاهيم المنهاج والتدريس والتعليم. فمنهم من يرى أنَ المنهاج والتدريس والتعليم هي سياقات أو نظم منفصلة بعضها عن بعض، حيث إنَ المنهاج هو إنتاج تخطط من أجل أفعال أبعد، بينما التدريس والتعليم هو وضع تلك الخطط موضع التنفيذ. في حين يرى آخرون أنَ المنهاج والتدريس سياقاتٌ أو نظمٌ مترابطة ومتكاملة فيما بينها.

واعتماداً على هذا التفاوت في الآراء تتنوع نماذج تخطيط المنهاج، وسنعرض لبعض منها فيما يلي :

نماذج تخطيط المنهاج:

ظهرت منذ الثلاثينات من القرن العشرين مجموعة من النماذج أو الأفكار المهمة في عملية تخطيط المناهج، كان أهمها نموذج تايلور .

ويمكن تعريف نموذج تخطيط المنهاج بأنه وصف وتحديد لخطوات بناء المنهاج وتمثيلها على شكل مخطط .وقد تعددت نماذج تخطيط المنهاج، ويمكن تصنيفها من حيث وظيفتها إلى :

ــ نماذج تشرح ما يحدث أو تصفه، وتُسمى نماذج وصفية .

ــ نماذج إرشادية توجيهية تقترح الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات، وهي تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به . وسوف نأتي على أهمها:

أولاً ــ نموذج رالف تايلور(Ralph Tyler) العقلاني لتخطيط المنهاج (النموذج الأكثر شيوعاً):

يرى تايلور أن تخطيط المنهج وتطويره يمر في أربع مراحل متسلسلة توجهها مجموعة من الأسئلة ترتبط بعناصر المنهج. وهذه المراحل هي :

المرحلة الأولى : (صياغة الأهداف ومصادر اشتقاقها) : Stating Objectives

يعتقد تايلور أن المنهج يبدأ بصياغة الأهداف التي يتوقع تحققها عند المتعلم. وتحديد مصادر اشتقاقها، ويُوجَه هذه المرحلة السؤالان التاليان:

١ ــ ما الأغراض التربوية (الأهداف العامة والأهداف الكبرى) التي تسعى المدرسة لتحقيقها؟

٢ــ من أين تشتق الأهداف التربوية ؟

وقد حدد تايلور المصادر التالية لاشتقاق الأهداف:

- خصائص المتعلمين
- طبيعة الحياة المعاصرة ومتطلباتها.
- الفلسفة التربوية.
- سيكولوجية التعلم وآراء المختصين في المجال بوصفها مصادر لاشتقاق الأهداف التربوية

المرحلة الثانية: اختيار خبرات التعلم: Selecting Learning Experiences

يتم في هذه المرحلة اختيار خبرات التعلم من محتوى علمي ونشاطات تعلم، والتي تساعد في بلوغ الأهداف المرسومة. ويؤخذ بالحسبان في عملية الاختيار هذه حاجات المتعلم المختلفة وخبراته السابقة ومبادئ التعلم. ويُوجَه هذه المرحلة السؤال التالي:

ــ ما الخبرات التعلمية التي يمكن توفيرها لتحقيق تلك الأغراض ؟

لقد حدد تايلور خمسة معايير لاختيار الخبرات التعلمية هي:

- أن تكون متنوعة.
- أن تكون متدرجة المستويات.
- أن تنمي التفكير
- أن تكسب المتعلم اتجاهات إيجابيه وتنميها فيه.
- أن تنمي ميول المعلم واهتماماته.

المرحلة الثالثة: تنظيم خبرات الـتعلم (Experiences Organizing Learning):

يتم في هذه المرحلة تنظيم المفاهيم والقيم والمهارات معاً لتقدم إلى المتعلم بطريقة منظمة متسلسلة متفقة مع خبراته ومستواه المعرفي والعقلي. ويُوجَـه هـذه المرحلـة السؤال التالي:

١ـ كيف تُنظم الخبرات التعلمية بشكل فعّال؟

ويرى تايلور أن تنظَم بحيث تحقق الأهداف على النحو التالي:

✧ أنْ تنظم بشكل تتابعي متدرج (Sequence). بمعنى أن خـبرات الـتعلم الـتي يتعرض لها المتعلم ينبغي أن تكون مبنية على خبرات سابقة لها.

✧ أنْ تتكامل (Integration) مع بعضها البعض بحيث تُعظّم التعلم.

✧ أنْ تكون مستمرة (Continuity) بمعنى أن تستمر مع المتعلم عبر الصفوف السابقة واللاحقة

المرحلة الرابعة : التقويم : Evaluation

ويتم في هذه المرحلة التحقق فيما إذا كانت الخطة والإجراءات التنفيذيـة قـد حققت الأهداف المرسومة. ويُوجَه هذه المرحلة السؤال التالي:

ـ كيف نقرر أنّ الأهداف قد تحققت أو لم تتحقق ؟

- لا بد من تقويم جيد للأداءات المطلوبة من المتعلم.
- يفترض في التقويم أن: يكون بنائياً وختامياً، ويقدم تغذية راجعة بنّاءة للمتعلم وللمعنيين.

ويؤكد تايلور أن كافة إجراءات التقويم يجب أن تكون ذات صـلة بالأهـداف الأساسية.

والجدول التالي يوضح نموذج تايلور في تخطيط المنهاج :

مصادر اشتقاق الأهداف المرحلية: (المادة / الموضوع)، (المجتمع)، (المتعلمون)
تنقيح الأهداف من خلال: فلسفة التعلم وسيكولوجية التعلم
اشتقاق الأهداف المرحلية
الوصول لأهداف دقيقة للتعليم
اختيار خبرات التعلم
تنظيم خبرات التعلم في وحدات
توجيه خبرات التعلم (تنفيذ التدريس)
تقويم تحصيل الطلاب في خبرات التعلم

المزايا الأساسية لنموذج تايلور:

يستند نموذج تايلور في قوته وشهرته إلى ثلاثة عناصر أساسية هي:

١ ــ جعل الأهداف هي الموجه والمرشد في عملية تخطيط المنهاج ما يوفر لمخططي المنهاج اتجاهاً واضحاً ومحدداً يقودهم في عملية تخطيط المنهاج بمختلف عناصره.

٢ ــ الانتقال من معالجة مكونات المنهج بشكل منفصل، إلى معالجتها بشكل متكامل وشمولي من خلال النظر إلى المنهج باعتباره وحدة واحدة (نظام تتكامل عناصره وتتفاعل معاً).

٣ ــ التركيز على تقويم المنهج تقويماً شاملاً.

انتقادات لنموذج تايلور

١ــ عدم ملاءمته وقصوره في تصور مفاهيم أو تخيلها أو استيعابها مثل: تصميم المنهاج، تنظيم التدريس.

٢ــ قدَّم مصادر اشتقاق الأهداف منفصلة عن بعضها، و لم يظهر التفاعل الموجود بينها.

٣ــ التخطيط بالأهداف يتعامل مع الوسائل (المحتوى والطرق) والغايات (الأهداف) باعتبارهما منفصلتين، في حين أن المنطق يتطلب عدم الفصل بينهما.

٤ــ إن التقيد بالأهداف يضيق المجال فيما يتعلمه التلاميذ والذي لم يكن من توقعاتنا. وبذلك فهو يهمل أي تعلم خارج الأهداف المرسومة.

٤ــ لا نجد شيئاً عن التغذية الراجعة.

٥ــ لا تبرز هذه النماذج الخطية علاقات تبادلية بين الخطوات.

ثانيا ــ نموذج هيلدا تابا (Hilda Taba):

حددت هيلدا تابا خطوات النموذج الذي جاءت به بشكل أدق من نموذج تايلور، وأكدت أهمية الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرهـا، وقامـت بتوضـيح العلاقة بين تلك الحاجات، وركزت على استخدام الطريقة الاستقرائية لتخطيط المنهج أي البدء من الجزء إلى الكل.

ويحتوي نموذج هيلدا تابا Hilda Taba's Model على ثماني خطوات رئيـسة لتخطيط المنهاج هي:

١. تشخيص الحاجات والاختلافات في خبرات المتعلمين السابقة .

٢. اشتقاق الغايات Goals وتحديد الأهداف Objectives وصياغتها.

٣. اختيار المحتوى

- أن ينبثق من الأهداف.
- أن يكون مهماً Significant بالنسبة إلى المتعلمين .
- أنْ يكون صحيحاً (Valid) دقيقاً وموثوقاً به .

٤. تنظيم المحتوى: تحديد مستويات المفاهيم العلمية و تتابعها وتسلسلها. مـراعين مستوى نضج الطلاب واستعداداتهم.

٥. اختيار خبرات التعلم، واستراتيجيات تنفيذها .

٦. تنظيم خبرات التعلم: تنظيمها على شكل رُزم تعلمية Package بتتابعـات وتركيبات Combinations مناسبة لمستويات الطلاب.

٧. اختيار وسائل التقويم المناسبة والجوانب التي ستُقوّم لتقرير هل تحققت الأهداف أم لا ؟.

٨. اختبار التوازن بين الموضوعات وتتابعها Flow واتساقها Consistency في ضوء تقويم تعلم الطلاب.

والجدول التالي يوضح نموذج تابا في تخطيط المنهاج.

١ ــ تشخيص الحاجات والاختلافات في المخزون الخبروي للطلاب.
٢ ــ اشتقاق المرامي Goals وتحديد الأهداف Objectives وصياغتها
٣ ــ اختيار المحتوى.(أن ينبثق من الأهداف. أن يكون مهماً Significant. أنْ يكون صحيحاً (Valid) وموثوقاً به .
٤ ــ تنظيم المحتوى: تحديد مستويات المفاهيم العلمية و تتابعها وتسلسلها. مراعين مستوى نضج الطلاب واستعداداتهم.
٥ــ اختيار خبرات التعلم، واستراتيجيات تنفيذها .
٦ ــ تنظيم خبرات التعلم: تنظيمها على شكل رُزم تعلمية Package بتتابعات وتركيبات Combinations مناسبة لمستويات الطلاب.
٧ــ اختيار وسائل التقويم المناسبة والجوانب التي ستُقوّم لتقرير هل تحققت الأهداف أم لا؟
٨ــ اختبار التوازن بين الموضوعات وتتابعها Flow واتساقها Consistency في ضوء تقويم تعلم الطلاب.

المآخذ على نموذج تابا :

على الرغم من الجوانب الإيجابية لهذا النموذج إلاَ أنَ ما يؤخذ عليه أنه نموذج خطي. كما أنه نموذج تخطيط يخدم المستوى العام للتخطيط لا المستوى التدريسي، ولذلك لم يتناول عمليات التنفيذ وعمليات التغذية الراجعة بين مختلف العناصر.

ثالثاً ــ نموذج ويلر (Wheeler's Model):

يعدّ نموذج ويلر أحد النماذج الشائعة والمستخدمة في بناء المناهج المدرسية وهو يتسم بالمرونة والاستمرار، حيث لا يقف عند التقويم، بل يتصل مرة أخرى بالأهداف والغايات ثم يتم الاتصال ببقية العناصر. وهذا يعني أن ويلر قد حاول التغلب على الأخطاء التي وقع فيها تايلور، حيث جعل تايلور التقويم آخر مرحلة في نموذجه، كما أضاف ويلر تعديلين أساسيين على نموذج تايلور يتعلق الأول منهما بعدد المكونات حيث ميز بين اختيار المحتوى واختيار خبرات التعلم جاعلا كلا منها عنصرا مستقلا، ويتعلق التعديل الثاني بشكل النموذج، إذ جعله بشكل حلقي ليغلق بذلك دائرة البناء، ولترتبط العناصر بعضها ببعض.

وهذا النموذج يتميز بما يلي:

-أن العملية التعليمية مستمرة دائرية ترتبط عناصرها بعضها ببعض.

- أن المحتوى ينتقى ويختار في ضوء الأهداف.

- أن هناك اتساقًا وتكاملًا بين كل من المحتوى والخبرات التعليمية.

- أن التقويم لا يعتبر نهائيًا، بل إنه يتصل بالأهداف والغايات وبقية العناصر الأخرى.

ويأتي نموذج ويلر في خمس خطوات مرتبطة في شكل دائري، وهي كما يلي:

١- تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة. فالغايات هي أهداف بعيدة المدى، ويندرج تحت هذه الغايات أهداف المجتمع الموضوعة في ضوء المبادئ التي ترتكز عليها الفلسفة السائدة في المجتمع. أما الأهداف العامة والأغراض فهي أقل عمومية من الغايات وأقصر منها مدى. ويندرج تحت الأهداف العامة أهداف التربية وأهداف المرحلة التعليمية.

وأخيرًا فالأهداف الخاصة أو الأهداف السلوكية هي عبارة عن السلوك المتوقع حدوثه من التعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، ويصنف تحت هذا المسمى أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية.

٢- اختيار الخبرات التعليمية. وهي تعني الأنشطة اللاصفية المعنية والمختارة على أساس تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة.

٣- اختيار المحتوى ويقصد به اختيار الخبرات التعليمية غير المباشرة المراد إكسابها للمتعلم.

٤- تنظيم وتكامل الخبرات التعليمية والمحتوى. وهذا يعني التنسيق والترتيب والتكامل بين الخبرات التعليمية المباشرة مع الخبرات غير المباشرة.

٥- اختيار أنشطة التقويم ووسائله وتطويرها. وهذا يأتي في نهاية عملية بناء المنهج ليأتي بعد ذلك التنفيذ. فالتقويم لا يعتبر نهاية المطاف، بل لابد أن يتصل مرة أخرى بالأهداف وبقية العناصر في حركة مستمرة دائرية.

والشكل التالي يوضح نموذج ويلر في تخطيط المنهاج*.





* الشكل مأخوذة بتصرف عن وجيه بن قاسم القاسم (٢٠٠٧)، محاضرات في مادة المنهج المدرسي

مزايا نموذج ويلر

١. تيسير عملية اشتقاق الأهداف.

٢. يؤكد على تقويم الأداء بشكل مستمر.

٣. يتمركز التقويم على الأهداف مباشرة .

٤. يؤكد على تكامل المحتوى والخبرات التعلمية بشكل متسق.

ملاحظة : هذا ما يقوله ويلر ولكنه غير واضح من النموذج

رابعاً ـــ نموذج ويفر (weaver):

يركز نموذج ويفر في بناء المنهاج على التفاعلات الحاصلة بين مجمل عناصره فالأهداف التعليمية تتحدد حسب حاجة المتعلمين، وينعكس ذلك على عمليات التعليم والتعلم، إن عملية التقويم متصلة بنتائج التعلم من جهة وبأهداف المدرس من جهة ثانية.

نموذج ويفر Weaver



مأخوذ بتصرف عن وجيه بن قاسم القاسم (٢٠٠٧)، محاضرات في مادة المنهج المدرسي

ملاحظات على نموذج ويفر

١. التقويم عملية نهائية تصب على عمليات التعليم والتعلم ولا تصل إلى باقي العناصر(وهذه سلبية).

٢. يحاول إبراز العلاقة التفاعلية التبادلية بين عناصر التصميم.

٣. يصف أدوار كل من المتعلم والمعلم في عمليات التعليم والتعلم وفي النتائج.

٤. يؤكد على الدور التشاركي والتعاوني لكل من المعلم والمتعلم .

٥. يؤكد على دور الطالب القائم على المغامرة والاكتشاف والبحث والتفكير وتحمل المسؤولية.

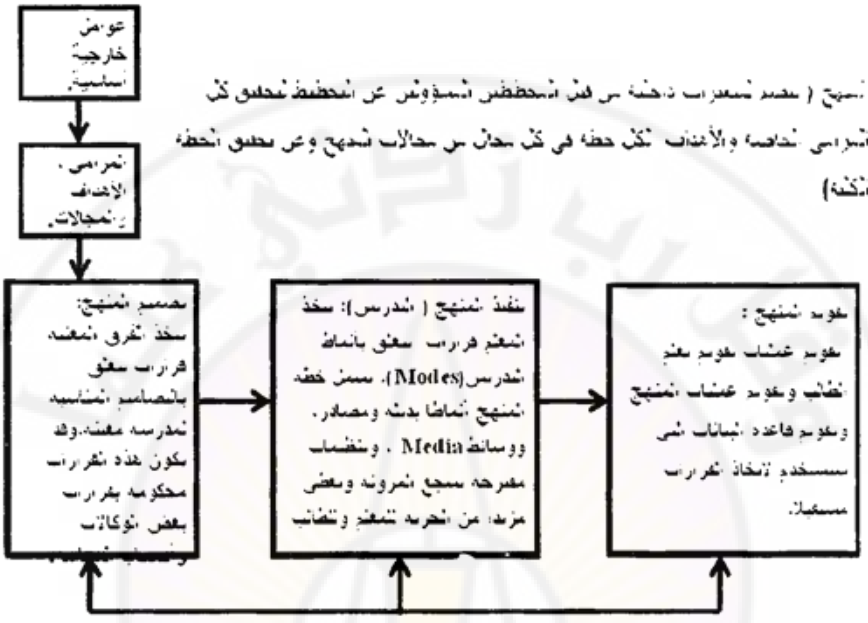
٦. يؤكد على النواتج المهمة مثل: اكتساب الاتجاهات والمهارات الإيجابية مثل مهارات التفكير، والاكتشاف والتجريب والاستقصاء والبحث والتعاون، والصبر والتحلي بالقيم والأخلاق الحميدة، والتكيف والمغامرة، ومهارات امتلاك المعرفة.

هذا من جوانب القوة في هذا النموذج.

خامساً ــ نموذج سايلر وألكسندر (model for Saylor and Alexander)

يتبنى هذا النموذج مدخل النظم في تخطيط المنهاج فهو ينظر إلى مشكلة المنهج نظرة كلية وفى سياقها الصحيح فلا يغفل عن انتمائه لكلٍ أكبر، يتأثر بكل ما فيه من متغيرات، وكما أنّ التعليم عملية متصلة مترابطة الحلقات لا ينفصل فيها التعليم الأساسي عن التعليم الثانوي وبدورهما لا ينفصلان عن التعليم الجامعي، فكذلك الأمر ينبغي أن ينظر في عناصر المنهاج باعتباره نظاماً بذاته، وتدرس العلاقة بين كل عنصر وآخر .

ويبيّن الشكل ارتباط عناصر المنهاج وتأثير كل عنصر بالآخر وتأثره به



مأخوذ بتصرف عن وجيه بن قاسم القاسم (٢٠٠٧)، محاضرات في مادة المنهج المدرسي

• تنمي تلبية مطالب النمو رهينة دائما، بطبيعة الحال، باكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات، على أن مراعاة خصوصيات الطلاب والعمل على تلبية احتياجاتهم يطرح إشكالاً معقداً، يمكن التعبير عنه من خلال التساؤلات التالية:

– لمن يعود أمر اتخاذ القرار في ضبط تلك الاحتياجات وتحديد الأسبقيات ؟ وكيف يتخذ القرار؟ وما آليات التنفيذ ؟

يبدو من الواضح ومن خلال هذا الإشكال، أن بناء المنهاج ليس مجرد مسألة تقنية ولا يطرح قضايا إجرائية فحسب، بل يطرح بناء المنهاج وتطويره كذلك وفي المقام الأول، قضايا فلسفية وسياسية واجتماعية وثقافية، حيث تتدخل المبادئ والانتماءات وجماعات الضغط. مما يفسر ويبرر في نفس الآن، إلحاح معظم الباحثين على تفصيل الحديث، في بدايات تقاريرهم ومؤلفاتهم، عن الأسس الفلسفية والاجتماعية و المعرفية والنفسية وغيرها، في تصميم المناهج وتطويرها.

خاتمة الفصل:

تنبغي الإشارة إلى أن مجال تخطيط المناهج ما زال مجالا تتنوع فيه الاتجاهات, وتتعايش فيه جملة من الأنماط التي تعرضنا لها، إلا أنه لابدَ من التأكيد على مجموعة من القضايا الأساسية التي تتلخص في بعض المبادئ العامة لتخطيط المناهج **كالشمولية** بحيث يتضمن المنهج جميع الخبرات التعليمية التي تشرف عليها المدرسة. **والديمقراطية**: وتتمثل في التعاون واشتراك أفراد عديدين على مدى واسع في تخطيط المنهج **والاستمرارية** بحيث تبقى عملية تخطيط المنهج عملية مستمرة, حتى لا تصاب العملية التربوية بالجمود والتخلف.

والمرونة: ذلك أن أي مخططات توضع للمنهج تخضع لمتغيرات عديدة, قد تطرأ أثناء عملية التنفيذ, ومن هنا لابد أن تتسم المخططات الموضوعة بالمرونة, وتتضمن بدائل متعددة. ولكن هذا لا يعني عدم الالتزام بالمخططات الموضوعة, ما لم يكن هناك دواع حقيقية لأحداث تغييرات عميقة فيها.

والعلمية: بحيث ينبغي أنْ تستند عملية التخطيط على معطيات العلوم التربوية والنفسية وغيرها من العلوم ذات الصلة بالعملية التعليمية, كالتحديد الإجرائي للأهداف.والربط بين الأهداف والوسائل والإمكانيات.والقدرة على التنبؤ في ضوء معطيات نتائج الخبرات والبحوث في مجال العلوم التربوية والنفسية.

والواقعية: بالربط بين المخططات والإمكانات المتاحة، مع الأخذ بالاعتبار عدم الخضوع تماماً للإمكانات الظاهرة، فالتخطيط السليم هو الذي يتضمن حلولاً للتغلب على مشكلة نقص الإمكانات. وعلينا أن نتذكر دائماً، أن القضية الحقيقية التي تواجه المربين في الدول النامية، هو كيفية توفير أفضل تعليم ممكن لأكبر عدد من الأفراد بأقل نفقات ممكنة. ولا سبيل للتصدي إلى هذه القضية إلا عن طريق إبداعات الفكر الإنساني في التوصل إلى حلول غير تقليدية للمشكلات.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السادس عشر

المنهاج وتحديات العصر

المحتويات:

ـــ مقدمة:

أولاً ـــ أهم السمات الرئيسة التي يشهدها العصر.

ثانياً ـــ آثار التحولات العالمية الراهنة على نظم التعليم والتعلم.

ثالثاً ـــ القضايا التي تؤكد عليها متطلبات العصر في التعليم والتعلم (تحديات رئيسية).

رابعا ـــ معالم المناهج اللازمة لإعداد متعلمين يمتلكون المهارات التي تعدهم للنجاح في عالم متغير

خامساً ـــ مجالات التطوير في المناهج التربوية لمواجهة المتغيرات.

ـــ في الأهداف.

ـــ في المحتوى.

ـــ في تكوين المعلم.

ـــ في طرائق التدريس وأساليبه وتقنياته.

سادساً ـــ الاستفادة من تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في عمليتي التعليم والتعلم.

ـــ خاتمة الفصل.


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المنهاج وتحديات العصر

مقدمة :

يعتقد بعض المفكرين العرب، أن كثيراً من المشكلات، التي يعاني منها وطننا العربي اليوم، إنما تعود في الغالب إلى قصر النظرة المستقبلية في الماضي، أو لأننا لم نتعامل بجدّية مع تلك الإنذارات، التي حاولت أن تنبهنا على ما نوشك أن نقع فيه، كالانفجار السكاني، وتلوّث البيئة، ونفاد الموارد، والأمن المائي، وأزمة التعليم، والبطالة المقنعة، والتبعية الاقتصادية، والاجتياح الثقافي والقيمي... إلى غير ذلك.

ولو كنا نتطلع لمستقبل نكتبه نحن ولا يكتب لنا، كان لابدّ من الاستعداد للقرن الحادي والعشرين، الذي بدأنا السير فيه، قبل أن يعلن الزمن عن مولده. فالعالم لم يتغير بلمسة سحرية، عندما دقّت الساعة معلنةً بداية قرن جديد، فمنذ الربع الأخير من القرن العشرين، بدأت بالظهور ملامح موجة ثالثة، تبشر بميلاد حضارة ما بعد الصناعة، حضارة عصر المعلومات وثورة الاتصال، حضارة القرن الحادي والعشرين (نوفل، ١٩٩٧).

وأياً كانت الأسباب التي أخرت اهتمامنا بالمستقبل، واستعدادنا له، وتأهبنا لدخوله، لا بدّ من الإشارة إلى أن ندوات عديدة قد أُقيمت ودراسات كثيرة قد أُجريت خلال العقود الثلاثة الأخيرة، من قبل منظمات وهيئات عربية ودولية, تحت عناوين المستقبل، شملت مجالات اقتصادية واجتماعية وتربوية، وهذه الأخيرة، هي التي تقع في بؤرة اهتمامنا حيث عالجت في معظمها مشكلة تحديد تلك المعارف والمهارات وأنماط السلوك، التي يحتاجها التلاميذ للنجاح في حياتهم المستقبلية وهم في بداية قرن جديد.

ولعلّ أهم تلك الدراسات, ما قامت به الجمعية الأمريكية للإدارة المدرسية تحت عنوان "إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين"(١٩٩٦). وتقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين، الذي أصدرته اليونسكو عام (١٩٩٦) تحت عنوان "التعلّم

ذلك الكنـــز المكنون". وأخيراً مجموعة الوثائق التي أنجزتها المنظمـــة العربيـــة للتربيـــة والثقافة والعلوم, نذكر منها : " رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي" (١٩٩٨) و " مدرسة المستقبل "(٢٠٠٠), و" الإستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي",(٢٠٠٣) و"استراتيجية تطوير التربية العربية ـــ المحدثة" (٢٠٠٦)، وأخيراً "خطة تطوير التعليم في الوطن العربي"، التي اعتمدتها القمة العربية في دورتها العشرين في دمـــشق (٢٠٠٨) وستكون هذه الوثائق وغيرها المرجع الرئيس لهذا الفصل.

أولاً ـــ أهم السمات الرئيسة التي يشهدها العصر:

لعلّ أهم السمات الرئيسة التي يشهدها العصر الحالي التي أشار إليها العديد من الدراسات العربية والعالمية التي حاولت استشراف المـــستقبل والاســـتعداد لمواجهتـــه تتلخّص بالتالي:

١ـــ التغير المتسارع :

يتّصف المجتمع المعاصر بتغير متسارع في جميع مكوناته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمعرفية والتكنولوجية٠٠٠الخ. وهذا التغير ظاهرة عامـــة شـــاملة، تـــصيب الشعوب والمجتمعات، مع اختلاف فـــي الدرجة والشكل، فقد يشمل هـــذا الـــتغير والتسارع في مجتمع من المجتمعات جميع شؤون الحياة من أدوات ماديـــة، وعلاقـــات اقتصادية وأوضاع اجتماعية، وسياسية، وأفكار سلوكية، أو يقتصر على بعـــضها في مجتمع آخر، فالاختراعات الجديدة والتغيرات فـــي الصناعـــة والأدوات ووســـائل العيش، هي أشدّ تسارعاً وأكثر اندفاعاً من التغيرات والتبدلات في النظم الاجتماعيـــة والسلوك الإنساني وهو ما يسبب فـــي كثير من الأحيان بعض الأزمـــات في الحيـــاة المعاصرة. (بشارة، ٢٠٠٣، ص١٧).

٢ـــ الانفجار المعرفي وما ولّده من تقدم علمي وتكنولوجي:

إنَ التغير العلمي المتسارع ليس في حقيقة الأمر، إلاّ وليد تفجّر المعرفة وتدفّقها وتضخمها إلاَ أن تفاوت إسهامات شعوب العالم في إنتاج المعرفة، يزيد من الهوة التي

تفصل بينها، كما ويجعل الدول المتقدمة في هذا المجـــال في حالة سباق تكنولوجي دائم، لأن من يحقق هذا السبق سيضمن سيطرة أكبر على الاقتصاد العالمي (الألكسو، ١٩٩٦، ص٣).

٣ــ التنافس على إنتاج المعرفة واستثمارها:

بالنظر إلى الأهمية، التي تشكّلها المعرفة في عالم اليوم، أصبح التنافس على أشدّه فيما يتعلّق بإنتاجها واستثمارها، ويبرز دور الذكاء وقدرات الإنسان الابتكاريـــة في مواجهة هذه المنافسة، والذي يفوق دور الموارد الطبيعية في تحقيق النماء لاقتـــصادي والاجتماعي، وهنا تصبح حاجة المجتمعات (ماسّة) إلى المخترعين والمنتجين للمعرفـــة، فالمعلومات والمهارات والكفايات أكثر ضرورة لبقاء الأمم، لأن السوق العالمي لم يبقَ سوق المنافع والخدمات فقط، بل سوق الأفكار أيضاً.

٤ــ ثورة الاتصال والمعلومات:

أدت سهولة الاتصال وسرعته، إلى كسر احتكار حيازة المعلومة من قبل القلة، وإلى الانفتاح بين الشعوب وتغيير في القيم، والمعرفة، مما يدعو الحكومات إلى إيـــلاء عناية خاصة لبعض القضايا الأساسية لمجتمعاتها، كالديمقراطية، وحقـــوق الإنـــسان، وحماية البيئة، والسلام، والتعاون الدولي، والحوار، والتفاعل مع ثقافة الغير، وبالتوازي بذل الجهود لتقليص الفروق بين الجنسين، وبين الريف والحضر، خاصة فيمـــا يتعلّـــق بفرص التعليّم والعمل.

كما أن الدور،الذي تؤديه وسائل الإعلام، من نشر المعلومات على اختلافها، وتوحيد المضامين التي تنقلها في كل لحظة ليس إلاّ دليلاً أكيداً على أن الثورة الهائلة في تقنيات المعلومات والتواصل، أضحت تؤدي دوراً بالغ الأهمية في تـــشكيل العقـــول، وتحديد الصلات الاجتماعية والاقتصادية بين بني البشر، مع ما يترتب على ذلك مـــن هيمنة لثقافات الشعوب المنتجة للمعلومة على ثقافة الشعوب المستهلكة.

٥ــ العولمة وانعكاساتها:

لعلّ أهم تغير مفاجئ حصل في مطلع هذا القرن، بروز ظاهرة العولمة وما أفرزته ــ رغم قصر عمرها ــ من تحديات كثيرة وبخاصة أمام الدول النامية، وبينما تذهب منافعها وخيراتها إلى الدول المتقدمة، فإنّ مخاطرها تصيب الدول النامية، عندما لا تستطيع هذه الأخيرة، أن توجهها وفق حاجاتها.

ومن الملاحظ حتى الآن، أن العولمة في واقعها الحقيقي، ما هي إلاّ سيطرة البلدان الرأسمالية الغنية على الاقتصاد العالمي بعد أن أصبح اقتصاد السوق هو عصبه الرئيسي، وظهرت التكتلات الاقتصادية العملاقة، واحتدمت المنافسة التجارية على الأسواق العالمية بين هؤلاء، وتتطلب المنافسة الحادّة على الأسواق إنتاجاً راقي النوعية، يقوم على التقدم العلمي والتكنولوجي، وهذا الأخير لن يتوافر إلاّ بالإنفاق الهائل على البحث العلمي والتطوير، ويستلزم أيضاً وجود قاعدة عريضة من العلميين والباحثين، ذوي المهارات العالية، والتمكّن العلمي، تكون قادرة على إحداث التقدم, ذلك أنّ المنافسة قد امتدّت من التجارة إلى الأفكار، وأصبحت المعرفة والتعلّم والذكاء الذي أُحسِنَ تدريبه هي الخامات الجديدة للتجارة الدولية.

ثانياً ــ آثار التغيرات العالمية الراهنة على نظم التعليم والتعلم :

لا شكّ، أن واقع التغيرات المتسارعة، والتحولات الهيكلية المعاصرة، وما أفرزته من مواقف ومشكلات جعلت مهمة التربية تزداد تعقيداً، "فقد أضحت النظم التربوية اليوم، وهي المسؤولة عن تكوين رأس المال البشري ذي النوعية الراقية، الذي تتطلّبه التنمية الشاملة، مسؤولة أيضاً عن الإنسان ومستقبله, وهي مدعوّة الآن أكثر من أي وقت مضى، إلى تطوير ذاتها وتجديد مضامينها وأساليبها وطرائقها بما يجعلها أكثر قدرة على ملائمة ميول المتعلم واستعداداته وقدراته، وتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ذلك أن نجاعة أي نظام تربوي، إنما تقاس بمدى قدرته

على إيجاد التوافق والانسجام، بين الطموحات الذاتية للمتعلم الفرد، وبين متطلبات التنمية المجتمعية الشاملة التي تتغير باستمرار.

وبهذا المعنى، فإنَّ على التربية أن تغرس الطاقات المبدعة في كل فرد، وتعمل على تنميها، وفي الوقت ذاته أن تسهم في تطوير المجتمع وتماسكه، وهي مدعوة إلى إيجاد حلّ لرفع مستوى التفكير العلمي النظري والتجريبي عند المتعلمين، بما يضمن لهم القدرة على التفكير الموضوعي النقدي، لمواجهة الغزو الثقافي والقيمي وتأثيراته في أنماط السلوك والتفكير وفلسفة الحياة. وهذا يتطلب فهماً جديداً للأسس العلمية التي تقوم عليها العملية التربوية، ويستوجب البحث والتنقيب لتحديد المسار المستقبلي لمنظومة التربية والتعليم، وإيجاد البدائل الفعّالة، التي تضمن تطوير جميع عناصرها تطويراً نوعياً مستمراً، وتجعل منها نظاماً فرعياً ذا جودة وكفاءة، متكاملاً مع سائر مقومات النظام الاقتصادي والاجتماعي. " ذلك أن ما يحكم جودة أي نظام تعليمي، ليس التعليم في حدّ ذاته، وإنما مصداقية هذا التعليم في واقعه الاجتماعي، وقدرتهٌ على مواجهة التغيرات المتسارعة، وبناء المستقبل. (بشارة، ١٩٩٧، ص٦-٨).

من خلال ما تقدم، يمكن أن نصل إلى بعض الاستنتاجات المهمة، التي لابد أن تكون في بؤرة اهتمام القائمين على التربية على اختلاف مستوياتهم وهي :

أ ــ أنَّ الثروة الحقيقية لأي مجتمع من المجتمعات، إنما تكمن في ثروته البشرية، في ذكاء أفراده وعبقريتهم ، وفي قدراتهم وطاقاتهم، والعقل البشري هو مصدر قوة الأمة، فالذين يفكرون هم الذين يغيرون، والذين يبدعون هم الذين يضيفون، والأمة المتقدمة هي الأمة العارفة بصرف النظر عن عدد سكانها أو حجم مواردها الطبيعية".(عبد الموجود، ١٩٩٢، ص٢٢).

ب ــ إنَ التميز... والإبداع... والابتكار، مجموعة مفاهيم تتطلبها سمات العصر، لذا كان على النظام التربوي ومؤسساته التعليمية على اختلاف مستوياتها العمل على تنمية الإبداع والابتكار وروح المبادرة لدى التلاميذ، وأن ينمي لديهم

مهارة التفكير الناقد والمحاكمة وحل المشكلات، والاهتمام بذكاءاتهم المتعددة " فمن الضروري تعليم التلاميذ مهارات العثور على المشكلات وحلها " كما أنه من الهام جداً تربيتهم على (عدم اليقين) بحيث لا يصبح التلاميذ مرتبطين أكثر مما ينبغي بالنتائج التي يصلون إليها ... ففي العالم الحقيقي تحل الحلول المقترحة المشكلات عادة لفترة ما إلى حين توافر معطيات جديدة عندئذ تتغير الحلول " (أوتشيدا وآخرون، ١٩٩٨، ص٢٣).

جـ ـ أنَ قدرة التربية على إعداد الإنسان للمستقبل تكمن في تعليمه كيف يتعلم وكيف يبقى متعلماً، فمدرسة المستقبل مدعوة أن تنقل إلى طلابها الرغبة في التعلّم، ولذة التعلّم، والقدرة على تعلم كيف نتعلم، وحب الاستطلاع العقلي، بل أن المرء يستطيع أن يتخيل مجتمعاً يصبح كل فرد فيه معلماً ومتعلماً على نحو دوري. (اليونسكو، تقرير اللجنة الدولية للقرن الحادي والعشرين، ١٩٩٦، ص٢٠).

د ـ إنَ غزارة المعلومات، التي تنهمر على التلاميذ من مصادر متعددة تتراوح من الكتب المدرسية إلى شبكة الانترنيت، تفرض على المدرسة تمتين صلة التلاميذ بمصادر تلك المعلومات، وتدريبهم على كيفية الحصول عليها، وغربلتها، وتحليلها، وفهمها، والاستفادة منها. وكذلك فأن تسارع تقادم مضمون المعارف، يستدعي تجديدها باستمرار الأمر الذي يؤكد الحاجة إلى أن تكون التربية مستمرة من المهد إلى اللحد. وهنا لا بد للتربية المدرسية أن تقوم على مبدأ التعلّم الذاتي بالتركيز على المتعلم، والاهتمام بدوره الفعال، ومشاركته المباشرة في التعلّم، وهذا يتطلب تمكينه من استخدام التقانات التعليمية الحديثة وامتلاكه لأدوات المعرفة، التي تمكّنه من أن يعلّم نفسه بنفسه، بحيث يتغير دوره من مستمع سلبي إلى مشارك وباحث وناقد ومصدر أساسي من مصادر المعرفة، بل حتى إلى مقوم أساسي لنتاج جهده.

هـ ـ من جانب آخر فإن ما حملته العولمة وثورة الاتصال والمعلومات من آثار، أملى على التربية إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات والسلوكات، التي لا

يمكن بدونها تصور إعداد حقيقي للحياة في مجتمع ديمقراطي" ويأتي في طليعة هذه المهارات والسلوكيات الانضباط الذاتي وتحمّل المسؤولية، والالتزام الخلقي ووضع الأهداف وتقييمها"، ومهارات النجاح في العمل، وتشمل (مهارات التعامل مع الآخرين واحترامهم، وإقامة العلاقات الإنسانية الجيدة، والمقدرة على العمل مع فريق، والاعتراف للآخر بحق الاختلاف والتنوع)، والاعتزاز بالمواطنة، ومعرفة مسؤوليات الفرد وواجباته وحقوقه في مجتمع ديمقراطي، والمشاركة في العملية الديمقراطية والتكيف والمرونة في عالم يتسم بسرعة التغير, والتأكيد على البعد الدولي للإعداد، حيث لا تقتصر أهداف التربية على تهيئة الفرد وتأهيله ليعيش في حدود وطنه فقط، وإنما تتعدى ذلك إلى تأهيله للمواطنة العالمية، التي تقوم على التفاهم والحوار، وقبول الآخر، واحترام حقوق الإنسان، وحلّ الصراعات سلمياً على أساس من العدل والمساواة.

و ــ أما التحدي الأكثر خطورة والمتمثّل في تآكل القيم الأخلاقية، فلا بدّ للتربية أن تربي الشباب على الحسّ الإنساني، واستلهام القيم الحضارية، وضرورة المشاركة والتواصل والتراحم والتضامن على المستويين الوطني والعالمي.

ز ــ وأخيراً، فإن التغيرات البيئية المتزايدة، وما نتج عنها من آثار، وضع على كاهل التربية، أن تكوّن لدى المتعلمين الوعي البيئي، والاتجاهات والمهارات التي تنظّم سلوكهم، وتمكّنهم من إسهام في حماية البيئة وحلّ مشكلاتها. (بشارة ــ الياس ٢٠٠٤).

ثالثاً ــ القضايا التي تؤكد عليها متطلبات العصر في التعليم والتعلم (تحديات أساسية):

تشير معظم الدراسات المستقبلية إلى أن المدرسة على اختلاف مستوياتها وأنواعها ستبقى المؤسسة الرئيسة التي تعتمد عليها حكومات دول العالم في تحقيق أهدافها التربوية وتنمية ثروتها البشرية، لكنّ مواجهة تحديات العصر تتطلّب جيلاً

جديداً من المدارس يكون أكثر التزاماً وتحملاً للمسؤولية، "قادراً على تخريج نوعية جديدة من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم وفهم الآخرين، وعلى العيش في القرية العالمية، و إسهام في إقامة عالم يكون العيش فيه أيسر وأكثر عدالة دون أن ينفصلوا عن جذورهم ودون أن يشعروا بالتمزّق بين العولمة والبحث عن الجذور والانتماءات" (اليونسكو ١٩٩٦) وستكون مهمتها الأساسية إعداد التلاميذ للمستقبل من خلال تزويدهم بمعارف ومهارات وأنماط سلوك تمكّنهم من أن يعيشوا حياة مُرْضية، ويخدموا وطنهم كمواطنين صالحين ويسهموا في الاقتصاد الوطني وعمليات التنمية في عصر سريع التغير. لكن تفاصيل العملية التعليمية / التعلّمية سوف تتغير، بحيث تشمل الدروس عروضاً تستخدم وسائط متعددة، كما سيعتمد أداء التلاميذ على الاستعانة "بمصادر المعلومات" التي يمكن الوصول إليها عن طريق تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وبدلاً من انتظار الإجابة عن تساؤلات التلاميذ من المعلم، فسوف يلجأ هؤلاء إلى البحث عن الإجابات والشروح بأنفسهم، أو التوسّع في المجالات التي يميلون إليها، وسوف يصبح "التعلّم في المنزل" أيسر وأشدّ فاعلية، ممّا قد يتيح للتلاميذ أن ينقلوا جزءاً من عملهم في المدرسة إلى المنزل (نوفل، ١٩٩٧).

وهذا يستدعي أن تتمحور أهداف التربية المدرسية حول تمكين المتعلم من "التعلّم" أكثر من تعليمه الحقائق والمعلومات، أو تدريبه على مهارات بعينها، وأن يكون التعلّم الذاتي والتعليم المستمر جزءاً أساسياً من مهام مدرسة المستقبل، كما يتطلّب أن تتخلى مدارسنا عن طابعها المحافظ الذي تتسم به، حيث أن المدارس تكون عادةً أكثر تخلفاً في الجانب التكنولوجي من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، فالطفل الذي يلتحق بالمدرسة في معظم البلدان أضحى على ألفة بالتليفون المحمول والكمبيوتر الشخصي والإنترنت وغيرها...، بينما لا يزال يجد نفسه في بعضها، أمام تكنولوجيا الطباشير والسبورة أو جهاز عرض الشفافيات في أفضل الأحوال.

إنَ مسؤولية المؤسسة التربوية تتلخص في العمل على تنمية الشخصية المتكاملة لجميع المتعلمين، دون استثناء وتيسير المعرفة لهم، وتطوير نموّهم الفكري وقدراتهم العقلية، واكتشاف مواهبهم الكامنة وطاقاتهم الخلاّقة واستثمارها إلى أقصى مدى، وإفساح المجال لظهور قدراتهم الإبداعية، وذلك بتشجيعهم على المناقشة والحوار والتساؤل والنقد والتفكير الحر، وعلى المشاركة الديموقراطية واتخاذ القرارات المسؤولة، وقبول الرأي الآخر وممارسة الحرّيات الفردية...الخ بالإضافة إلى العمل على تنمية دافعيّتهم للتعلم حتى يصبح كل متعلم قادراً على التعلّم مدى الحياة، وعلى الاستمرار في تطوير معارفه ومهاراته باستخدام كافة وسائل التعلّم وتكنولوجيا المعلومات التي وفّرتها ثورة الاتصال والمعلومات، "لتصل في نهاية المطاف إلى متعلم قادر على:

أ ــ تقييم المعرفة وحيازتها، أي امتلاك القابلية في الحكم على نوع المعرفة بصورة نقدية.

ب ــ تمثل المعرفة بمعنى التمكن من تحليلها وتفسيرها.

جـ ــ تحويل المعرفة المكتسبة ونقلها وتركيبها وتوسيع مضامينها، بمعنى إنتاجها.

د ــ استغلال الرصيد المعرفي المتراكم في تطبيقات جديدة، بمعنى استثمار المعرفة".(خطة تطوير التعليم في الوطن العربي، ٢٠٠٨، ص، ٣٢).

وهذا يتطلب من المؤسسة التربوية أن تزود المتعلمين بمجموعة من المهارات حددتها مؤسسة الشراكة للقرن الحادي والعشرين(١) على النحو التالي:

ــ الفهم الجيد والمعمق لمجموعة من المعارف المحورية.

ــ إتقان مهارات التواصل والحصول على المعلومات.

ــ إتقان مهارات التفكير والتفكر وحل المشكلات.

ــ إتقان مهارات الإدارة الذاتية للتعلم والقدرة على التجديد للوصول إلى المعلومات وإدارتها وتقييمها .

ـــ إتقان مهارات استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وإنتاج المعرفة والتواصل مع الآخرين.(http://www.٢١stcenturyskills.org).

ولكي تستطيع المؤسسة التربوية تحقيق ذلك لا بدّ لها من القيام بتطوير مناهجها وتجديد مضامينها وتحسين أساليبها ووسائلها وطرائقها وتضمينها مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات، لمواجهة وتلبية متطلبات العصر.

رابعا ـــ معالم المناهج اللازمة لإعداد طلبة يمتلكون المهارات التي تعـــدهم للنجاح في عالم متغير:

إذاً أصبح معروفاً لدينا جميعاً التحديات الكبيرة التي يحملـــها المـــستقبل علـــى الأصعدة كافة والمستويات العلمية والاجتماعية والصحية والنفسية، وعلينـــا أن نُعـــدَّ أطفالنا وشبابنا لهذا المستقبل، والخيارات أمامنا محصورة في أمـــرين : إمّـــا أن نتـــرك المستقبل بما فيه يطغى علينا، أو نحاول المشاركة في تشكيل هذا المستقبل، وإذا كـــان خيارنا الصحيح هو الأمر الثاني، فعلينا أن نُحدد ما الذي يجب أن يعرفه التلاميذ. وما هي المهارات التي يجب أن يكونوا قادرين على القيام بها، وما أنماط السلوك التي يتعيّن عليهم ممارستها للحياة بنجاح في مستقبل دائم التغيير، ومن أجل إسهام بفاعليـــة في عملية التنمية المستدامة، (الياس ـــ ٢٠٠٥) . وما هي مبادئ التعلم الصحية الـــتي يجب اعتمادها لتطوير التعليم، بحيث يتمكن من مواجهة هذه التحديات .

لقد أظهرت دراسات علم النفس المعرفي التي قامت به (رزنيـــك ; Resnick) خلال خمسة وعشرين عاما أن هناك مجموعةً من مبادئ التعلم التي يمكن استخدامها في محاولات تطوير التعليم والتعلم.لمواجهة متغيرات القرن الحادي والعشرين. ومن أهـــم هذه المبادئ تنظيم المدرسة لإعطاء الأولوية للجهد ووضوح التوقعات والتقييم المنصف والذي يمكن الاعتماد عليه وتقدير الانجازات ومنهاج التفكير والحوار المسؤول، وقـــد لخصَ (بو جودة، ٢٠٠٩) تلك المبادئ على النحو التالي:

١ ــ أهمية بذل الجهد وتقديره:

انطلاقاً من هذه المبادئ، فإن على مدارس القرن الواحد والعشرين أن تشدد على أهمية بذل الجهد بدل الافتراض بأن الذكاء وحده هو الذي يحدد نوعيه وكمية ما يتعلمه الطلاب. وأن المشكلات الصعبة تحتاج دوماً لعملٍ دؤوب .ومن العناصر المهمة للوصول إلى النتائج المبتغاة إعداد معايير دراسية دنيا ولكنها مرتفعة، وتعديل أساليب التقويم بحيث تتلاءم مع هذه المعايير وذلك من خلال منهجٍ يتسم بالجدية والعمق وبعض الصعوبة ويتفق مع هذه المعايير، على أن يتاح للطلاب الوقت الكافي وفرص الاستعانة بكل ما يحتاجونه من تدريس جيد ودعم المدرسين وذلك بقصد تحقيق، بل تجاوز، التوقعات المطلوبة منهم.

وإذا ما كنا نتوقع أن يحقق كافة الطلاب مستويات دراسية مرتفعة فيجب تحديد التوقعات بوضوح وتعريف مسؤولي المدارس وأولياء الأمور والمجتمع بوجه عام وخاصة الطلاب أنفسهم بهذه التوقعات، واستخدام أساليب منصفة للتقويم بحيث يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها . ومن المهم أيضاً تقدير إنجازات الطلاب الحقيقية إذ إن هذا التقدير يشجع الطلاب على اكتساب المهارات اللازمة للتمييز بين الإنتاج الجيد والأقل جودة والمقدرة على تحسين الإنتاج بشكل دائم.

٢ ــ أهمية ارتباط المعرفة بالتفكير:

أظهرت الدراسات العلمية أن المعرفة والتفكير يرتبطان ببعضهما ، فالمقدرة على التفكير بشكل جيد ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتوافر مخزونات كبيرة من المعرفة، لذا كان من المهم أنْ يقوم المنهاج على تعليم المفاهيم المحورية في كل مجال من مجالات التعلم، وذلك بصياغتها في صورة معايير أكاديمية محددة، ومساعدة الطلاب على إتقانها والتفكير بها. ومن المهم أيضاً أن يكون منهاج التفكير جزءاً أساسياً مطلوباً في إطار المنهاج الدراسي كي يكتسب المتعلم القدرة على التفكير بصورة أفضل، وكذلك لا بدَ أن تتضمن كل

مادة دراسية مهمات تجبر الطلاب على إيجاد مصادر متعـــددة للمعرفـــة وأن يواجـــه الطلاب في إطار كل موضوع دراسي تحدياً يتمثل في ضرورة إيجاد تفسيرات لمواقفهم، واختبار مدى استيعابهم للمفاهيم المختلفة .

أما الوصول إلى المعرفة المعمقة فيتطلب:

وجود منهاج واضح في كل مادة دراسية يتلافى التكرار غير الضروري ويؤدي بشكل مستمر إلى تعميق مستوى فهم المفاهيم المحورية.

تنظيم هذا المنهاج وعملية التعلم ذاتها بشكل واضح بحيث يرتكزان على المفاهيم الأساسية المنصوص عليها في المعايير المشار إليها آنفاً،(صوما،٢٠٠٩).

وأما التركيز على التفكير فيتطلب:

تشجيع الطلبة في المواد الدراسية كافة على أن يقوموا بطـــرح الأســـئلة وحـــل المشكلات وأن يلجؤوا دائما إلى التفكير، وإعمال العقل بشكل منطقي.

إعطاء الطلبة مهمات رفيعة المستوى تنطوي على تحدٍ لقدراتهم في كل مادة من المـــواد الدراسية، وتضمين هذه المهمات مشاريع موسعة بحيث يكون من المتوقع أن يتم مـــن خلالها تنفيذ العمل الأصلي المطلوب، ثم التأكد بعد ذلك من مدى مطابقته للمعـــايير المحددة.

إعطاء الطلبة مهمات تجبرهم على شرح مواقفهم ودعم آرائهم في كل مادة من المواد الدراسية بالاستناد إلى المعارف والمهارات التي بنيت خلال عملية التعلم .

وأخيرا وباختصار، فإ ن من المهم جداً أن تُنظّم عملية التعلم بشكل يؤكـــد على أهمية عنصر التفكير في إطار كافة عمليات التعلم واستراتيجياته.

٣ ــ الاستخدام النشط للمعرفة :

إن السبيل الوحيد الذي يمكن(الطلاب وغيرهم من المتعلمين) مـــن اكتـــساب معرفة جيدة ودائمة هو أن يقوموا بأنفسهم بأداء العمل الذهني اللازم لتحقيـــق هـــذه الغاية . وعلى نفس المنوال، فإن على أي أسلوب جيد للتدريس أن يمكّن الطلاب مـــن

اكتساب معارفهم الخاصة بأنفسهم مع التيقن في الوقت نفسه من أن الأفكار التي تتولد عند هؤلاء الطلاب تتفق بالفعل مع المعارف والمفاهيم الراسخة .ويتطلب هذا أن تتضمن كل مادة دراسية مهمات تجبر الطلاب على إيجاد مصادر متعددة للمعرفة وأن يواجه الطلاب في إطار كل موضوع دراسي تحدياً يتمثل في ضرورة إيجاد تفسيرات لمواقفهم واختبار مدى استيعابهم للمفاهيم المختلفة وذلك من خلال تطبيق تلك التفسيرات ومناقشتها سوياً .ومن المهم أن يشجع الطلاب على استخدام المعارف والخبرات السابقة لديهم أو تلك التي استقوها من خارج نطاق المدرسة ليس فقط في حل مشكلات ذات طابع أكاديمي بل باستخدام المعارف والمهارات في حل مشكلات يومية تتطلب دمج المعلومات من مصادر مختلفة ومن مواد دراسية متعددة .ومن المهارات التي تساعد الطلاب على الاستخدام النشط للمعرفة واستخدام أساليب المناقشة وإقناع الغير بناء على معطيات استحوذ عليها الطلاب من خلال دراستهم داخل الصف أو من خلال مصادر موثوقة أخرى كالشبكة الدولية أو الكتب والمجلات العلمية .ويقودنا هذا إلى أهمية تدريب الطلاب على استخدام الحديث المسؤول داخل الصف وخارجه وداخل المدرسة وخارجها .

٤ ــ التعلم عن طريق الحديث المسؤول:

إن التحدث مع الآخرين عن النشاطات والأفكار المختلفة يعد أمراً أساسيا بالنسبة إلى التعلم .وليس كل ما يقال من حوارات يضمن تحقيق التعلم .ولكي تؤدي الأحاديث التي تدور داخل الصفوف إلى دعم التعلم وتعزيزه، ينبغي أن تتصف بنوعٍ من المسؤولية تجاه مجتمع المتعلمين والمعرفة الدقيقة والملائمة والتفكير الجاد والفعال . يجب أن يتم تخصيص حيزٍ كبيرٍ من وقت الدراسة لإجراء حوارات وأحاديث بين الطلاب حول المفاهيم المحددة في المناهج . إن الأحاديث المسؤولة تؤدي إلى دعم مستوى قدرة الطلبة على التفكير، وذلك من خلال تعزيز قدراتهم على بناء المعرفة واستخدامها .لذلك يجب على المعلمين تحديد الطرائق والمهارات المتعلقة بكيفية إجراء

أحاديث مسؤولة داخل الصفوف وذلك من خلال تقديم نماذج ملائمة للحوار والمناقشات وطرح الأسئلة وتوجيه دفة النقاش مع الطلاب .فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلمين أن يطلبوا من الطلاب التوضيح والتفسير وتسويغ المقترحات والشرح وإعادة صياغة الأقوال .كذلك يمكن للمعلمين التعرف على المفاهيم الخاطئة والتصدي لها من خلال النقاشات .ويتطلب الحديث المسؤول مسؤوليةً تجاه مجتمع المتعلمين، مسؤوليةً تجاه المعرفة، ومسؤوليةً تجاه التفكير العميق.

أ ــ المسؤولية تجاه مجتمع المتعلمين:

تتطلب المسؤولية تجاه مجتمع المتعلمين مشاركة الطلاب بفعالية في الأحاديث والحوارات التي تدور داخل الصف على أن تخدم الغرض المرجو منها .كذلك تتطلب المسؤولية تجاه مجتمع المتعلمين أن يسمح الطلاب للآخرين بالتحدث بدون أي مقاطعة وأن يستمعوا بإنصات واهتمام لبعضهم البعض، وأن يبنوا أحاديثهم على الأفكار المطروحة و إسهامات التي يقدمها زملاؤهم.

ب ــ المسؤولية تجاه المعرفة :

تتطلب المسؤولية تجاه المعرفة أن يعمد الطلاب للاستفادة من المعارف المحددة والدقيقة ،وأن يقدموا الأدلة التي تدعم آراءهم وحججهم، وأن يحددوا نوعية المعارف التي قد لا تكون متوفرة بعد ولكنها مطلوبة لمعالجة القضية المطروحة.

ج ــ المسؤولية تجاه التفكير الجاد والفعال :

تتطلب المسؤولية تجاه التفكير الجاد والفعال أن يقوم الطلاب بتركيب المعلومات من مصادر متعددة، و بربط الأفكار الموجودة داخل النص الواحد أو عدة نصوص مختلفة، وباستخدام المعارف والخبرات السابقة لدعم أفكارهم وآرائهم .كذلك يجب أن يقوم الطلاب ببناء التفسيرات من خلال استخدام تتابع الأفكار و صياغة آراء منطقية ومتماسكة، وأنواع متعددة ومتباينة من الأدلة، وصياغة الافتراضات واقتراح سبل للتأكد من مدى صحتها واستخدام أسئلة من نوع " what if " (ماذا لو ؟)

وسيلة لطرح أسئلة تنطوي على نوع من التحدي بالنسبة إليهم لدعم التفسيرات التي خلصوا إليها .كما توجب المسؤولية تجاه التفكير الجاد والفعال أن يوضح الطلاب المواقف التي تكون فيها التفسيرات بحاجةٍ لمزيد من التأكيد والتفسير.

وتتطلب المسؤولية تجاه التفكير الجاد والفعال أن يقوم الطلاب باختبار مستوى استيعابهم للمفاهيم .وذلك من خلال طرح أسئلة على أنفسهم تختبر مستوى إدراكهم للمفاهيم وإعادة صياغة أو تعديل التفسيرات المطروحة بناء على الفهم الجديد لهذه المفاهيم .كذلك يجب أن يكون الطلاب قادرين على مقارنة الأفكار المطروحة لاتخاذ قراراتٍ بشأنها بناء على معطياتٍ معرفيةٍ دقيقةٍ، وعلى تحديد الانحياز الموجود لديهم وعدم قبولهم أو رفضهم للحجج والحلول المطروحة.ويجب أن تتسم الأحاديث التي تدور داخل الصفوف بالمسؤولية تجاه المقاييس المنطقية المقبولة والمتعارف عليها، وذلك بأن يستخدم الطلاب الأساليب المنطقية في عرض الحجج والآراء والخروج بالنتائج،

وأن يذكروا الأسباب التي تؤكد مدى صحة آرائهم و النتائج التي خلصوا إليها، وأن يتوصلوا إلى تحديد القضايا والآراء الخلافية بقصد إجراء مزيد من المناقشات بشأنها.

وتتطلب المسؤولية تجاه التفكير الجاد والفعال أن يكون الطلاب قادرين على تحدي مدى صحة الأدلة والحجج المنطقية التي يسوقها أقرانهم من الطلاب الآخرين، وذلك بأن يتم تقييم مدى سلامة الأدلة والحجج على أساس النتائج بل وتحديها والاعتراض عليها من قبل سائر المشاركين في النقاش والكشف عن أي آراءٍ أو افتراضات خفية في الحجج التي يوفرها الطلاب وتحديها، وأن يقوم الطلاب بطرح أمثله مضادة وعقد مقارنات تتسم بنوعٍ من التطرف من أجل تحدي مدى صحة الحجج والآراء المطروحة .أخيراً، تتطلب المسؤولية تجاه التفكير الجاد والفعال أن تتسم الأحاديث التي تدور داخل الصفوف بالمسؤولية تجاه نوعية الدلائل المتعلقة بالمعرفة العلمية .

٥ ــ الطابع الاجتماعي للذكاء :

ومن المبادئ المهمة للتعلم التي تشدد عليه رزنيك Resnick الطابع الاجتماعي للذكاء، إذ أنها لا تعد الذكاء مجرد مقدرة فطرية على التفكير بسرعة واختزان الكثير من المعلومات والمعارف المختلفة، بل إن الذكاء يمثل مجموعة من القدرات على حل المشكلات والتعامل بمنطقٍ مع الأشياء علاوة على اعتياد الإنسان الذكي على أن يستخدم هذه القدرات المتوافرة لديه بشكل منتظم .وتشدد رزنيك على إمكانية "تدريس " الذكاء من خلال دعوة المتعلمين لاستخدام مهارات التفكير بشكل دائم، وإلقاء مسؤولية تحقيق ذلك على عاتق المتعلمين أنفسهم.

٦ ــ الإدارة الذاتية للتعلم

إن إلقاء مسؤولية التفكير على المتعلمين يحّتم إعطاءهم مهارات الإدارة الذاتية للتعلم، وتشتمل هذه المهارات على أنشطة مختلفة كصياغة الأسئلة والاستفسارات التي تمكن المرء من فهم الأبعاد العميقة التي تكمن وراء الأمور الظاهرية، وإدراك المتعلم أنه لا يفهم بعض الأمور، وأخذ المبادرة للوصول إلى هذا الفهم من خلال السير بخطوات محددة ومدروسة.

٧ ــ دور العلوم والتكنولوجيا

من المتعارف عليه أن العلم والتكنولوجيا هما النواة الحقيقية للتغيير في مجتمعنا المعاصر . إلا أن قدرتهما على تأدية دور محوري تكمن في توضيح صورتهما للطلاب والمجتمع . من هنا تأتي أهمية تمكين الطلاب من فهم طبيعة العلوم والتكنولوجيا بالإضافة إلى استيعاب الإيجابيات والسلبيات المتأتية من استخدامهما في حياتنا اليومية وفي مدارسنا، هذا الاستخدام الذي يتم، في أغلب الأحيان، دون التفكير العميق والملتزم والمسؤول في تأثير العلوم والتكنولوجيا في عالم اليوم ، وكذلك في دورنا في عملية إنتاجهما .ومن المهم أيضاً أن يوضح المنهاج صورة العلم والتكنولوجيا لطلابنا لكي لا يقفوا متفرجين أمام هذا الكم الهائل من المعارف يغرفون منه دون أن يؤثر فيهم، ولكي

لا تكون العلوم والتكنولوجيا في مجتمعنا أمراً نظرياً زاحفاً إليهم يقبلونه كما هو دون بحث أو تحليل ، ودون تفاعل أو زيادة .فكما أ ن الاستخدام النشط للمعرفة مهم بالنسبة إلى المنهاج المعتمد على التفكير، فإن الاستخدام النشط للتكنولوجيا في المنهاج من الأسس المهمة لاستفادة الطلبة من هذه التكنولوجيا .فمن المهم جداً أن يكون استخدام التكنولوجيا ليس فقط مصدراً للمعلومات(Digital resource) بل أيضا أداةً معرفية للتعّلم (Songer Digital Tool،٢٠٠٧).

٨ ــ المهارات الاجتماعية

بالإضافة إلى المهارات الذهنية والأكاديمية المذكورة أعلاه، يتطلب النجاح في القرن الواحد والعشرين قبول الآخر أياً كان هذا الآخر، وامتلاك مهارات اجتماعية كالمقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين والمقدرة على حل النزاعات . ومن المهم أن تكون هذه المهارات من صلب المنهاج ــ لا على أطرافه ــ لكي تعطى الأهمية اللازمة.

٩ ــ الثقة والاعتماد على النفس

من المهم أن نولّد لدى الطلاب الثقة في قدرتهم على إنجاز المهمات الكبيرة والحكمة في اتخاذ القرارات الصعبة المسؤولة والاعتزاز بالتراث، وكذلك الحكمة في استخدام المعرفة العلمية والتكنولوجية .فالثقة بالنفس والحكمة أمران أساسيان للنجاح في عالم اليوم لأننا من خلال بناء الثقة في الإنجازات المتجذرة في التراث نثبت أنفسنا، فنتعاون مع العالم ولا نقف في وجهه . ذلك أنه عندما ندخل العالم من خلال تراثنا ندخل في مجال صداقة مع متعلمي العالم أجمع.

رابعاً ــ مجالات التطوير في المنهاج التربوية لمواجهة المتغيرات:

نقدم فيما يلي تصوراً لتطوير عناصر المنهاج الدراسي:

١ ــ التطوير في مجال الأهداف:

يمكن تصنيفُ الأهداف التي ينبغي أنْ يسعى منهاج المؤسسة التربوية لتحقيقها على النحو التالي:

١ /١ ــ الأهداف والغايات المتعلقة بالمعرفة والفكر:

وتتمثل بـــ:

أ ــ تزويدِ المتعلم بالحد الأدنى من المعارف والمعلومات في الموضوعات التي يدرسها, وتمكينهِ من الاستزادة منها, من خلال التعلم المستمر, القائم على الجهد الذاتي والأسلوبِ المتفردِ لكل متعلم لتنمية معلوماته والاستمرار في هذه العملية مدى الحياة.

ب ــ تمكينِ المتعلم من القدرة على النقد والإبداع وروح المبادرة، وتنميةِ مهارة التفكير الناقد والمحاكمةِ وحلِ المشكلات, وإدراكِ تداخلِ العلوم, وولادةِ حقولٍ معرفيةٍ جديدة, والتعاملِ مع تغير المعارف والمعلومات, وتكريسِ تربية (اللايقين).

جـ ــ تمكينِ المتعلم من مهارات استخدام وسائل تحصيل العلوم والمعارف، ويشمل ذلك الوسائلَ التقليدية كالمراجع والموسوعات, والإنسانات المستجدة الحديثة المتمثلة في المعلوماتية وشبكات المعلومات الإلكترونية وغيرها وتوظيفها بالشكل المطلوب .

د ــ تمكين المتعلم من أدوات البحث الذاتي كالقدرة على التصنيف، والقدرة على التحليل، والتركيب وفرض الفروض والبرهنة عليها (بشارة،والياس،٢٠٠٤).

١ /٢ ــ الغايات والأهداف المتعلقة بالهوية الثقافية ومنظومة القيم والسلوك.

وتتمثل بـــ

أ ــ تعزيزِ الذاتية الثقافية للمتعلم, وتقبلهِ للثقافات الأخرى, وتقديرِ قيم الحرية والمواطنة، ومعرفةِ مسؤوليات الفرد في مجتمع ديمقراطي متغيّر .

ب ــ القدرة على الحوار واحترام الرأي الآخر والضبط الذاتي, وتحملِ المسؤولية.

جـ ــ تدريبِ المتعلم على العمل الجماعي، والتعاون مع الآخرين, والعملِ ضمن

د ـــ تعزيزِ قيم العمل والإنتاج, والجدِّية والمثابرة والتنظيم لدى المتعلم, والتأكيدِ على قيم الأمانة والموضوعية والنزاهة والعدل والإخلاص من خلال توفير هذا النمط من القيم والسلوك في محيط التعليم.

١ /٣ ـــ الغايات والأهداف المتعلقة بعالم العمل واكتساب المعيشة:

وتتمثل بـِ :

أ ـــ تمكينِ المتعلم من المعارف والمهارات اللازمة للحصول على عمل يناسب قدراته وتوجهاته، ومن القدرات والوسائل اللازمة للبحث عن فرص العمل, وخلق الفرص لنفسه من خلال الأعمال الحرة والمشاريع والأفكار الابتكارية .

ب ـــ تمكينِ المتعلم من التعامل مع محيط العمل وتقاناته المتغيرة باستمرار, ومن وسائل العمل والتعلم الحديثة, باستخدام الحواسيب وشبكة المعلومات, وإجادةِ اللغة العربية, وإحدى اللغات الأجنبية المنتجة للعلم والتقنية والفكر المتجدد .

جـ ـــ تمكين المتعلم من القدرة على التنافس والإنجاز في عالم العمل ليس على المستوى الوطني فقط، وإنما أيضاً على المستوى الإقليمي والدولي، وذلك في ضوء السياق العلمي للمزاحمة الدولية في جميع المجالات.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٣ ص، ص١٠٥ ـــ١٠٧).

٢ ـــ في مجال المحتوى الأكاديمي:

يحتاج التلاميذ إلى معرفة مجموعة من العناصر الأساسية، التي تشكل محتوى التعليم، لكي يكونوا متعلمين تعليماً جيداً للقرن الجديد، وهذه العناصر كنّا قد أشرنا بالتفصيل في فصل الأساس العلمي والتكنولوجي :

٣ ـــ في مجال طرائق التدريس ووسائله:

تُعد الطرائق التعليمية/التعلمية الحديثة القائمة على النشاط والتعاون والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، عاملاً مهماً في العملية التعليمية/التعلمية. وبالرغم من تأثيرها الكبير على مجموعة واسعة من نتاجات هذه

العملية، فإن المواقف التعليمية يمكن أن تبنى بأنماط متعددة، بحيث يعمل التلاميذ بشكل تنافسي أو بشكل فردي أو بشكل تعاوني.

وتؤكد الأبحاث الموسعة (توق وعدس, ١٩٨٤، أبحاث السليتي,٢٠٠٦، الربيعي،٢٠٠٦، زايد،٢٠٠٧ محمد وعامر, ٢٠٠٨، شيبان، ٢٠٠٩) عند مقارنة هذه الأنماط من التفاعل بين التلاميذ، على أن النمط التعاوني في بعض المواقف يزيد التحصيل والدافعية للتعلم والعلاقات الاجتماعية الإيجابية بين التلاميذ وقبول الفروق الفردية، وتقدير الذات،ومهارات العمل الجماعي، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من النتاجات مقارنة مع النمط التنافسي أو النمط الفردي. ويتطلب العمل التعاوني القدرة على عرض الأفكار والاستماع إلى آراء الآخرين، وعلى التفاوض واتخاذ القرارات التي تعبر عن مختلف وجهات النظر، كما ويتطلب أيضاً امتلاك مهارات اجتماعية تمكن الفرد من تقبل الآخرين والعمل معهم بشكل إيجابي يوصل إلى الأهداف المنشودة.

والتعلم التعاوني تقنية يتم من خلالها إعطاء مهمة ما إلى المجموعة لتنجزها، وهو أسلوب تعليم وتعلم, يطبق من خلال مجموعة من الإستراتيجيات التدريسية (جيكسو، التعاون الجماعي، البحث الجماعي، الفرق الصغيرة، مسابقات الفرق، فرق التعلم معاً...الخ).وهي استراتيجيات متنوعة تختلف في التسميات، ولكنها تتفق على المبادئ والعناصر الرئيسة للتعلم التعاوني، إذ يعتمد النموذج الذي يختاره المدرس على نوع المادة الدراسية وحاجات الطلبة، ومدى ما يراه المدرس مناسباً ومستوى الطلبة وعددهم.

ويستند التعلم التعاوني إلى مبادئ أساسية منها:

ـ الاعتماد المتبادل الإيجابي: يلخصه شعار "ما هو موجود عندك احتاج إليه أنا، وما هو موجود عندي تحتاج إليه أنت فلماذا لا نعمل معاً".

ـ توفير المسؤولية الفردية والمسؤولية الزمرية للمجموعة حيث إنَّ كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول ب إسهام بنصيبه في العمل، والتفاعل مع بقية أفراد المجموعة

بإيجابية، كما أن المجموعة مسؤولة عن استيعاب أهدافها وتحقيقها وقياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الأهداف.

ـــ التفاعل المباشر وجهاً لوجه بين طلاب المجموعة: حيث ينخرط الطلبة في نشاطات لفظية مباشرة عن طريق الحوار والمناقشة وتبادل الآراء، كما أنه يقدم أنشطة معرفية ومهارية بين التلاميذ لا تحدث إلا عند توضيح التلاميذ لبعضهم البعض كيف يجري التوصل للحلول الإيجابية الأمر الذي يساعد في تشكيل علاقات تتسم بروح الالتزام والاهتمام بين أعضاء المجموعة (Johnson,١٩٩١,p٤).

٤ ـــ في مجال تكوين المعلم:

إن نجاح المؤسسة التربوية في إعداد جيل يحقق اختراقات جذرية للتقدم، ويعبر إلى القرن الحادي والعشرين، منوط بتحقيق مستويات تعليمية أكثر تقدماً، وبتوافر معلمين أكفاء قادرين على إحداث تغيرات جوهرية في شخصيات طلبتهم ومدارسهم على حد سواء.

فالمعلم هو العنصر الأساس في أي تجديد تربوي، لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد التلاميذ، ومكانة المعلم في النظام التعليمي تُحدد أهميته، "من حيث إنه مشارك رئيس في عملية التفاعل بين طرفي عملية التعليم والتعلم فهو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية / التعلّمية وضبط مسارها التفاعلي، ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، وهو مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرق التعلّم الذاتي التي تمكّنهم من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم دوماً وأبداً، هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الاجتماعي الذي يؤديه المعلم، فهو يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة، تتسم بحب الوطن والدفاع عنه، والمحافظة على التراث الوطني والإنساني، واحترام الآخر، وإذكاء روح التعاون فيما بين التلاميذ، وتدريبهم على الضبط الذاتي وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعويدهم على الحياة الديموقراطية

في حياتهم اليومية، على أن يؤدي المعلم دور القدوة أو المثال النموذجي لتلاميذه وبهذا يصبح بدون شك من العوامل المؤثرة في تشكيل قيمهم ومثلهم المستقبلية (بشارة ٢٠٠٣، ص ٥٣،٥٤).

من هنا يبرز الاهتمام الشديد بالتكوين المهني للمعلم في مختلف مستويات التعليم بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وانتهاء بالمرحلة الجامعية، وبالعمل على تمكينه من النمو المهني المتواصل، ومتابعة تطور علوم التربية ومستجداتها، وبحوثها، و الإسهام فيها كي يستطيع القيام بأدواره الجديدة التي يمكن تلخيصها بالآتي:

السعي للتربية قبل سعيه للتعليم. ويكون ذلك بأنْ:

ـــ يعمل على نشر القيم الأخلاقية والمبادئ الإنسانية (الصدق ، الأمانة ، العدالة، الموضوعية ، الديمقراطية ، حقوق الإنسان...الخ).

ـــ يدرّب المتعلمين على مهارات التواصل و المساواة والتضامن والتعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة (تربية روح العمل ضمن فريق).

ـــ يربي المتعلمين على مجموعة من السلوكيات (كاحترام قيم الجهد، والعمل الجماعي، والضبط الذاتي، واحترام الآخر، وتقدير التنوع...الخ).

ـــ يؤكد على مبدأ الديمقراطية في السلوك اليومي واحترام حقوق الإنسان.

ـــ يعزز قيم الانتماء للوطن لدى المتعلمين.

ـــ يشرح للمتعلمين الجانب الأخلاقي بتطبيق الابتكارات العلمية والتكنولوجية.

ـــ يربي المتعلمين على احترام البيئة والمحافظة عليها.

منظم لعملية الحصول على المعرفة، ويكون ذلك بانْ:

ـــ يؤدي دور الوسيط بين المتعلمين والمعرفة بالتركيز على المقاربات، وطرائق استنباط المعرفة وليس على المعرفة ذاتها.

ـــ يفعّل نشاط المتعلمين ويشجع روح المبادرة بإبعاد مصادر التشتت أثناء عملية التعليم.

ـــ يمكّن المتعلمين من استخدام خبراتهم الشخصية وإعطائهم فرصة الاستقلالية في التفكير وحل المشكلات.

ـــ يستخدم تقنيات متطورة في التدريس (الانترنيت – الداتا شو ..)ويدرب المتعلمين على توظيفها بالشكل المطلوب .

ـــ يعلّم المتعلمين آلية الانتقاء الواعي للمعرفة المعروضة على الوسائط التكنولوجية.

ـــ يقدّم أمثلة متعددة للأفكار والمفهومات التي يقوم بعرضها في الصف.

تعليم المتعلمين كيف يتعلمون. ويكون ذلك بأنْ:

ـــ يعمل على تنظيم التعلم الذاتي للمتعلمين، ويهيئ لهم الفرص للحصول على المعلومات بأنفسهم بالبحث والدراسة.

ـــ يعوّد المتعلمين القيام بأبحاث ترتبط بمجالات الدراسة.

ـــ يستخدم طرائق تدريس تنمي مهارات التعلم الذاتي.

ـــ يطرح أسئلة مثيرة للتفكير لتنمية التفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات.

ـــ يدرّب المتعلمين على ممارسة التقويم الذاتي وإصدار الأحكام.

حفز التعلم عند المتعلمين. ويكون ذلك بأنْ:

ـــ يحفّز التعلم عند المتعلمين بإذكاء روح المنافسة البناءة بينهم

ـــ يحفّز المتعلمين على إيجاد حلول متعددة لمشكلة واحدة.

ـــ ينمي التفكير العلمي الناقد عند المتعلمين.

ـــ يدرّب المتعلمين على تطبيق المعرفة المكتسبة.

ـــ يقدّم التعزيز الإيجابي باستمرار.

ـــ يوفر الفضاء الصحي للتعليم والتعلم.

القدرة على الإرشاد التربوي. ويكون ذلك بأنْ:

ـــ يعرف القوانين الأساسية للإرشاد التربوي.

ـــ يتبادل الآراء والمناقشات مع المتعلمين لمعرفة نمط تفكيرهم وإرشادهم.

ـــ يتعامل مع مشكلات المتعلمين بحكمة ومسؤولية.

ـــ يطوّر قدرات المتعلمين وإمكاناتهم في اكتشاف كفاياتهم والمجالات التي ينجحون فيها .

ـــ يساعد المتعلمين في توجيههم دراسياً ومهنياً وفق دوافعهم ورغباتهم.

ـــ يشرح للمتعلمين أهمية احترام قيمة الجهد في أي نشاط سيقومون به.

ـــ يستخدم النتائج لتحسين تعلم الطلبة.

ـــ ينصت للمتعلمين ويتعرف حاجاتهم التربوية والاجتماعية .

القدرة على احترام قيم الجهد والتميّز. ويكون ذلك بأنْ:

ـــ يقدّر جهود المتعلمين الذاتية في توفير مصادر المعرفة .

ـــ يتجنب انتقاد أفكار المتعلمين بتقبلها ومناقشتها.

ـــ يدرّب المتعلمين على العمل الجماعي (العمل ضمن فريق) وتبادل المعلومات والأفكار وتقسيم العمل.

ـــ يشجّع المتعلمين على تقبل الآخر وتقدير جهده.

ـــ يشجّع الجهود والمبادرات الفردية.

ـــ يقدّر المتميزين ويشجع المتعثرين.

القدرة على معاملة الطلبة كشركاء حقيقيين. ويكون ذلك بأنْ:

ـــ يخلق ظروفاً مناسبة لإرساء حوار متكافئ مع المتعلمين.والتعامل معهم كشركاء حقيقيين في العملية التعليمية/ التعلمية.

ـــ يشجع المتعلمين على إبداء آرائهم بحرية بمجمل القضايا المطروحة.

ـــ يشرك المتعلمين في وضع الخطة الدراسية.

ـــ يستفيد من جهود المتعلمين في توفير مصادر المعرفة (كتب، مقالات، منشورات ..)

ـــ يشرِك المتعلمين في تقييم القضايا المستجدة في ضوء معايير أخلاقية.

القدرة على التواصل والتعامل مع الآخر. ويكون ذلك بأنْ:

ـــ يسعى إلى قبول التنوع والتعدد الثقافي.

ـــ يحترم خصوصية كل متعلم وفرديته.

ـــ يتقن مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.

ـــ يؤمّن جوّاً من الراحة والطمأنينة النفسية للمتعلمين للتعبير عن ذواتهم.

ـــ ينمي روح التعاطف والإنسانية والتسامح عند المتعلمين في التعامل مع الآخرين.

القدرة على المساواة والتضامن . ويكون ذلك بأنْ:

ـــ يعمل على عدم التمييز بين المتعلمين من حيث اللون والجنس والدين.

ـــ يراعي حقوق المتعلمين في حرية التعبير

ـــ يتجنب العقاب البدني والنفسي لأي من المتعلمين.

ـــ يعدل في تعامله مع المتعلمين بتعدد جنسياتهم وثقافاتهم.

ـــ يربي المتعلمين على احترام التراث الإنساني والتأكيد على القيم الايجابية فيه .

ـــ ينمي لدى المتعلمين قيم التضامن مع قضايا الشعوب الأخرى والتعاطف معها.

ـــ ينمي المهارات اللازمة للمتعلمين للمشاركة في العملية الديمقراطية من خلال أنشطة صفية مماثلة للحياة الواقعية.

القدرة على أن يكون فاعلاً في سيرورة التحول " التفاعل من أجل التحسين والتطوير". ويكون ذلك بأنْ:

ـــ يعمل على إحداث التغييرات عندما تستوجب الضرورة وليس مسايرة التغير.

ـــ يقيم علاقات ايجابية مع الزملاء لتحسين العمل المدرسي.

ـــ يتفاعل مع زملائه لاستكشاف استراتيجيات تدريس جديدة.

ـــ يشارك أولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي في تنمية المحيط الاجتماعي وحل المشكلات.

ـــ يتفاعل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بوصفهم شركاء في إنتاج فرص التعلم الجيد.

ـــ يتبادل الأفكار والمواد التعليمية مع الزملاء والعاملين بالمجال التربوي.

القدرة على التعلم المستمر وتحديث معارفه باستمرار. ويكون ذلك بأنْ:

ـــ يستوعب تقنيات التعلم الذاتي.

ـــ يواكب مستجدات المعرفة في مجال تخصصه.

ـــ يطلّع على البحوث والدراسات الجديدة.

ـــ يسعى إلى المشاركة في المؤتمرات العلمية والثقافية.

ـــ يوسع ثقافته ويجدد معارفه بتنويع مصادر قراءته بشكل مستمر.

ـــ يسعى إلى النمو المهني والانتفاع بكل جديد في مجال تخصصه.

ـــ ينمي مهاراته في التعامل مع المتعلمين .

ـــ يسعى للتدرب على ما هو جديد في تكنولوجيا المعلومات والاتصال .

ـــ يسعى لإحداث تغييرات على المستوى التربوي بصفة خاصة، وعلى المستوى الاجتماعي بصفة عامة.

ـــ يطوّر المفاهيم التي لها علاقة بالحياة الواقعية لتمكين المتعلمين من استيعابها.

ـــ يعالج أوجه القصور في أدائه المهني وفق مستجدات العلم.(بشارة، ٢٠٠٣ ـــ وخطة تطوير التعليم في الوطن العربي، ٢٠٠٨ ،ص،ص٨٢ ـــ٨٣) .

خامساً ــ الاستفادة من تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في عمليتي التعليم والتعلم:

تمتلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات القدرة على تغيير الطريقة التي يعمل بها الناس معاً، في الوصول إلى المعلومات، والتفاعل مع الآخرين ..وتكمن الخطوة الأولى بإدماج الأفراد للتكنولوجيات في ممارساتهم اليومية، ما يؤدي إلى الإلمام بالتكنولوجيا بشكل عضوي فيتيح لهم ذلك استخدامها في مجالات متعددة. فلقد اكتسحت تكنولوجيا الاتصال و المعلومات مجال التعليم والتعلم، وظهر المنهج التكنولوجي وهو عبارة عن مجموعة المواقف التعليمية / التعليمة، التي يستعان في تصميمها وتنفيذها وتقويم أثرها على المتعلمين بتكنولوجيا التربية متمثلة في الحاسب الآلي وشبكة الانترنت والكتب المبرمجة والحقائب الإلكترونية والوسائط المتعددة...الخ. بحيث لا ينظر إلى التكنولوجيا التربوية على أنها مجرد مجموعة من الأجهزة والمعدات بل يتم تناولها بشكل يشمل جميع عناصر العملية التعليمية/التعلَمية من (معلم ومتعلم ومحتوى تعليمي وطرائق تفاعل وأنشطة وخبرات وأدوات تقويم وتطوير)، الأمر الذي يضمن العلاقة التفاعلية بين الجانب البشري والجانب النظري والأجهزة والمعدات والبرامج والمواد التعليمية ويحقق مزيداً من فعالية العملية التعليمية /التعلمية. وفيما يلي مجالات الاستفادة من تكنولوجيا الاتصال والمعلومات التي ينبغي أنْ تفيد منها المؤسسة التربوية:

٥ /١ ــ إسهام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحقيق أهداف التربية المدرسية:

تعزّز تكنولوجيا المعلومات قدرة المؤسسة التربوية على إكساب المتعلم مهارات التعلّم الذاتي والبحث والوصول إلى المعرفة من منابعها المتعددة، والتعامل معها واستخدامها، مما يمكّنه من التعلّم مدى الحياة، كما وتسهم في تنمية شخصية المتعلم من جوانبها المتعددة، وتساعده على تحقيق ذاته، و إسهام في تقدم مجتمعه، والمحافظة على بيئته، كما أنها تدعم إيمان المتعلم بأهمية العلم والتكنولوجيا، وضرورة امتلاك مهارات التعامل مع المبتكرات والأجهزة العلمية والتكنولوجية الحديثة.

٢/٥ ــ إسهام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في انفتاح المؤسسة التربوية على ديناميات المجتمع المعاصر:

تعمل تكنولوجيا المعلومات على إسقاط الحواجز الفاصلة بين المؤسسة التربوية والمجتمع، فبفضل شبكات الاتصال المحلية والخارجية، اتسعت قاعة الدرس لتشمل العالم على اتساعه، وتعمل هذه الشبكات على ربط المؤسسة التربوية بمراكز مصادر المعلومات ومواقع العمل، وتؤدي إلى انفتاح معرفي وإعلامي، مما يعطى المؤسسة التربوية دفعة قوية في سرعة التجاوب مع ديناميات المجتمع المعاصر، كما تخفف تكنولوجيا المعلومات من الأعباء الملقاة على عاتق المؤسسة بتوفير العديد من أشكال التعليم غير النظامي، والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:
الجامعة الافتراضية ــ التعليم المفتوح ــ فصول الاتصال المباشر ــ مراكز التدريب عن بعد والمناهج المبرمجة الموزعة ...الخ.

كذلك تستفيد المؤسسة التربوية من تكنولوجيا المعلومات في تحويل المكتبة التقليدية إلى مكتبة رقمية، إذ لم تعد المكتبة التقليدية القائمة على المطبوعات تكفي لملاحقة حركة العلم المتسارعة، ولم تعد مصادر المعلومات قاصرة على الكتب المطبوعة، بل أصبحت تشمل، إلى جانب ذلك، قواعد البيانات والنصوص وأشرطة الكاسيت والفيديو وبنوك الصور والمخطوطات والبرمجيات، حيث يستفيد منها جميع العاملين في المدرسة من معلمين ومتعلمين وإداريين وغيرهم. (علي، ٢٠٠٠)

٣/٥ ــ إسهام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ترابط المواد الدراسية وفي بنائها:

تعمل تكنولوجيا المعلومات على هدم الحواجز الفاصلة بين مجالات المعرفة المختلفة، فقد أحدثت ظاهرة التفجّر المعرفي تغيرات جذرية في شكل الخريطة المعرفية، حيث تداخلت العلوم الإنسانية مع العلوم الطبيعية ومع الفنون، وكذلك مع علوم الاجتماع، ذلك أن تكنولوجيا المعلومات أضحت قاسماً مشتركاً في جميع المجالات المعرفية، الأمر الذي يجعل منها جسراً للتواصل المعرفي والتكنولوجي.

كما توفّر تكنولوجيا المعلومات وسائل عديدة لتجسير الفاصل بين المعلومات والمعارف، ولما كانت المعلومات هي إحدى العناصر التي تنطوي عليها المعرفة، فلا بدّ من تركيز المادة التعليمية على الأفكار المحورية والمفاهيم الأساسية، وألاّ تقتصر النظرة إليها من منظور المحتوى Content فقط، بل وأيضاً من منظور السياق Context، حيث لا يمكن – على سبيل المثال- أن نعلّم التلميذ الفيزياء النووية، دون توعيته بمخاطرها البيئية والأخلاقية، فيما لو تم تطبيقها في أسلحة الدمار الشامل. هذا بالإضافة إلى ما توفره الوسائط المتعددة وشبكات الاتصال من إمكانات لنقل واقع الحياة إلى الصف، بحيث يعايش التلميذ مباشرةً المعرفة في سياقها التطبيقي.

٥ /٤ ــ إسهام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين طرائق التعليم وتنوعها:

تتيح تكنولوجيا المعلومات فرصاً عديدة للتعليم والتعلّم وتعميق الاستيعاب، وطرح الأفكار واختبارها، ولا شك أن ذلك سيؤدي بدوره إلى تنوع شديد في طرائق التعليم والتعلّم، نذكر منها: التعلّم بالمشاركة (group learning)، ويُقصد به التعلّم بروح الفريق، بحيث يشترك أكثر من طالب في تأدية المهمة التعليمية، حيث توفر تكنولوجيا المعلومات برمجيات خاصة بعمل أسلوب الفريق، تُعرف ببرمجيات المشاركة (group ware) وبذلك يحقق التلاميذ إنجازاً أفضل.

والتعلّم التضامني (Collaborative learning)، وهو عبارة عن إشراك المتعلم في الإعداد لعملية التعليم، كانتقاء المادة التعليمية وأساليب عرضها والمشاركة في تنفيذها، والتعلّم من خلال العوالم الميكروبية، ونماذج المحاكاة، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية نموذجية ليمارس فيها المتعلم التعلّم بالاكتشاف. كما وتساعد تكنولوجيا المعلومات المعلم على التخلي عن تلك الطرائق، التي تعتمد على أسلوب التلقين، باستخدام نظم التعليم المتكاملة، التي تجمع بين المعلم والمتعلم والوسائط التعليمية وشبكة الإنترنت ومصادر المعلومات، بل وإدارة المدرسة أحياناً. ويجري التركيز على توظيف المعرفة وما يحتاجه ذلك من مهارات ذهنية وعملية مثل مهارات حلّ

المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرار وتقييم النتائج، وإجراء التجارب، بدلاً من التركيز على الحصول على المعرفة وحشو أذهان التلاميذ بها.

٥/٥ ــ إسهام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تمكين المتعلم من المعلومة:

لقد كانت المشكلة في الماضي، هي ندرة المعلومات وشحّها، وصعوبة الوصول إلى ما يتوافر منها. أما اليوم فقد انقلب الوضع إلى نقيضه تماماً، لتصبح المشكلة هي "الإفراط المعلوماتي" أو "حمل المعلومات الزائدة" وسهولة الحصول على المعلومة أينما توجد، بعد أن أصبح العالم قرية صغيرة.

ولكي يواجه المتعلم إعصار المعلومات، عليه أن يكتسب العديد من المهارات الذهنية، كالقدرة على التعامل مع الظواهر المعقّدة، والقدرة على الوصول إلى المعلومة، وتنظيمها ومعالجتها واستخدامها، والاستفادة منها، وكذلك أيضاً القدرة على صنع المعلومة وتطوير المعرفة. بحيث يصبح التعامل مع المعلومات طبيعة ثانية عند التلاميذ.

٦/٥ ــ إسهام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في زيادة فاعلية المعلم وتحسين أدائه:

ينصبّ تأكيد المربين خلال السنوات الأخيرة على أهمية تحسين النوعية في التعليم، عوضاً عن تحقيق المساواة، التي كانت تعد ميزة فيما مضى، وبالتالي فقد أصبح الهدف، ليس الإحساس بتكافؤ الفرص للجميع، بل تحقيق نوعية أفضل لهم. إلاّ أن أي تحسن مجدٍ في نوعية التعليم، الذي يتلقاه الطلبة، إنما يعتمد بالدرجة الأولى على جودة التعليم، الذي يتيحه المعلم لهم، وبعبارة أخرى، تعتمد فعالية التعليم على فعالية المعلم بدرجة كبيرة.

وهكذا فقد تركّز اهتمام مؤسسات تكوين المعلمين في السنوات الأخيرة على تكوين "معلم فعّال"، يستطيع القيام بمهامه المعقّدة، وأدواره الجديدة، مستفيداً من الإمكانات الهائلة، التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة، سواء في إعداده (قبل الخدمة)، أو في قيامه بنشاطه التعليمي خلال حياته المهنية.

لقد أصبح من الأهمية بمكان، أن تتوافر لدى المعلم القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في الصف، إذ أن نوعية استخدام المتعلمين لهذه التكنولوجيا يتوقف، إلى حد كبير، على قناعات المعلم ومهاراته، وكيفية تنظيمه للبيئة التعليمية.

لقد وضع هذا الواقع تحديات تربوية جديدة في وجه مؤسسات تكوين المعلمين، فسارعت الدول المتقدمة إلى استخدام الحاسب الآلي والبرمجيات المرافقة له، وشبكات الاتصال، وتكنولوجيا المعلومات في عمليات الإعداد والتدريب.

ففي الولايات المتحدة، وبريطانيا، وأستراليا، أضحى إدخال شبكة الحاسوب في مؤسسات إعداد المعلمين، قبل الخدمة، من الأمور النموذجية، حيث تسمح هذه الشبكة بوضع المكتبة والبرمجيات في متناول الطلبة المتعلمين طول الوقت،

وفي فرنسا، أُدخلت تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في المعهد الجامعي لإعداد المعلمين في غرو نوبل، كدراسة نظرية، وكتطبيق عملي، أي كمادة ووسيلة بحد ذاتها. وتمت الاستفادة منها إلى حد بعيد في التربية العملية، حيث تسهّل وسائل الاتصال الإلكتروني، الترابط اليومي بين الطلبة والمدربين لتبادل الأفكار ومناقشة الصعوبات والحلول المقترحة , أما في مجال الإعداد عن بعد، فقد اتجهت دول عديدة للاستعانة في إعداد المعلمين بوسائل التعلّم عن بعد، وذلك بهدف الوصول إلى أفراد لا يمكنهم الالتحاق بمؤسسات الإعداد التقليدية، نظراً لبعدها عن أماكن سكنهم، أو لانشغالهم بأعمال أخرى، أو لأسباب عائلية، أو شخصية، أو غير ذلك.

ويبرز التعاون الدولي جلياً في إقامة مشروعات التعليم عن بعد في مجال إعداد المعلمين. ويمكن أن نذكر في هذا الصدد شبكة إعداد المعلمين، التي تربط الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين والمنظمات التعليمية والمعلمين والمرشدين والطلبة المعلمين وصفوف التدريب في الدول الأوروبية (المملكة المتحدة، والسويد، والدانمارك، وألمانيا، والبرتغال، والنمسا، وبلجيكا، وهنغاريا، وإسبانيا، وأيسلندا، وهولندا، وفرنسا، واليونان)، مع منظمة اليونسكو في باريس، بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة، وذلك في إطار

المشروع المعروف باسم مشروع بلوتو(Ploto Project = project to link – Universities and Teaching Organization) والذي يُعد مشروعاً تعاونياً للتعليم عن بعد في بيئة تعليمية غنية بالتكنولوجيا.(حمود، ١٩٩٨، ص٤٢– ٤٥).

ط ــ إسهام تكنولوجيا المعلومات في عمليات التقويم:

تسهم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عمليات التقويم المستخدمة في البرامج التعليمية، للوقوف على مدى نجاح المتعلم في إنجاز الأهداف المحددة من البرنامج التعليمي المطلوب، سواء أكان ذلك أثناء عملية التعلم، حيث يقوم المتعلم بتقويم ذاته بشكل مستمر للكشف عن الأخطاء وتصويبها أولا بأول، أو في التقويم النهائي للوقوف على مدى النمو الحاصل في التعلم من البرنامج، ويعتمد التقويم على المقياس التربوي (الأديومتري) باستخدام الاختبارات مرجعية المحك ويتم الكشف عن أوجه القوة أو الضعف ومن ثم علاجها، بمعنى أنه يركز على عمليتي التشخيص والتحسين.

خاتمة الفصل:

بقي أنْ نضع خاتمة لهذا الفصل ما جاء في استراتيجية تطوير التربية العربية المحدثة التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في ٢٠٠٦، في ضوء معطيات العصر " بأنَ العالم لم يشهد في تاريخه الطويل من ظواهر التغيير في شدتها وسرعتها وعمق آثارها واتساع مداها مثلما يشهده في الوقت الراهن. لذلك فإن مواكبة التغير أصبحت أمراً حتمياً بالنسبة للوطن العربي. ولكنْ لا بدَّ لهذا التغير أنْ يكون رشيداً، مستنداً إلى رؤية كلية واضحة وإستراتيجية وخطط سديدة، بدلاً من أنْ يكون انتقائياً أو عشوائياً، إذ في كلتا الحالتين، تكون الخسارة ويصبح التخلف عن ركب الحضارة أمراً أكثر عمقاً. وإذا ما كان الفرق في الفجوة سنوات، فإنه قد يصبح عقوداً وربما قروناً، وعندها يصعب تلافي الخطر المحدق بالأمة وبالتالي تضيع عليها فرص ثمينة للتطور واللحاق بالركب العالمي السريع في نموه وتطوره ".

(إستراتيجية تطوير التربية العربية المحدثة ــ ٢٠٠٦).

الفصل السابع عشر

المنهاج وتعليم المهارات الحياتية

ـــ مقدمة

ـــ بعض المهارات الحياتية:

أولاً ـــ مهارة الحوار

ثانياً ـــ مهارة احترام الرأي الآخر

ثالثاً ـــ مهارة احترام الثقافات الأخرى

رابعاً ـــ مهارة العمل ضمن فريق

ـــ خاتمة الفصل:

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المنهاج ومهارات الحياة *

مقدمة

تواجه التربية تحدياً كبيراً في ظل ثورة المعلومات والاتصال والطفرة التكنولوجية المعاصرة، وما أفرزته من مواقف ومشكلات تركت انعكاساتها على الأنظمة التربوية التي أضحى لزاماً عليها - وهي المسؤولة عن تكوين رأس المال البشري ذي النوعية الراقية - أن تعدّ الإنسان ليعيش في القرن الحادي والعشرين، ويواجه مستقبلاً مملوءاً بالتحديات والمحاذير، حيث أضحى مستقبل الإنسان مرهوناً بتقدم التربية وتطوير مفاهيمها في التعاون والعيش المشترك والإخاء الإنساني والعدالة والحرية وتقدير التنوع واحترام ثقافة الآخرين وقبولهم واعتماد الحوار سبيلاً للتفاهم وحل المنازعات بعد أن أصبح العالم قرية صغيرة في خارطة الكون.

والتربية العربية تقع في قلب هذا التغيير، وفي صلب هذه المواجهة، وعليها أن تعد إنساناً يستطيع أن يتكيف مع متطلبات القرن الجديد بإيجابياته وسلبياته، وهذا يتطلب تنمية قدراته العقلية العليا، ولاسيما قدرته على الابتكار والتحليل وإعمال التفكير العلمي واكتساب مهارات التفكير الناقد والقدرة على المحاكمة وحل المشكلات والانضباط وتحمل المسؤولية، بالإضافة إلى مهارات النجاح في العمل، كالتمكن من مهارات التعامل مع الآخرين بالحوار واحترام الرأي الآخر واحترام الثقافات الأخرى والقدرة على العمل كجزء من فريق... الخ.

من هنا فإن مدرستنا العربية مدعوة اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى تطوير مناهجها وتجديد مضامينها وتحسين أساليبها ووسائلها، لمواجهة الآثار المترتبة عليها،

---

* اعتمد هذا الفصل على دليل المعلم في إكساب التلاميذ المهارات الحياتية لمؤلفيْه:
(أ . د. جبرائيل بشارة و أ. د. سام عمار) ، وعلى الدليل التدريبي للأمهات البديلات في قرى SOS لمؤلفته (أ. د. أسما الياس).

وهي مطالبة بتضمين مناهجها بالإضافة إلى المعارف والمهارات والسلوكات مجموعة من مهارات الحياة التي يتطلبها إعداد التلاميذ للمستقبل والمشاركة في بنائه .

وحسبنا في هذا المجال أنْ نتحدث عن بعض المهارات الحياتية لمفاهيم أربعة هي: الحوار، واحترام الرأي الآخر، واحترام الثقافات الأخرى، والعمل ضمن فريق.

وتجدر الإشارة إلى أن تكوين هذه المهارات عند التلاميذ ليس أقل أهمية من استيعابهم للمادة العلمية. ومن أجل تحقيق ذلك، لا بدَ أن تدخل هذه المهارات ضمن إطار الأهداف العامة للمناهج ومحتوى مقرراتها الدراسية، ولا بدَّ للمعلم أيضاً أن يأخذها بالحسبان عند وضعه للأهداف التعليمية/التعلمية في كل حصة دراسية، وأن يسعى جاهداً لتحقيقها باستخدام أساليب وطرائق متنوعة.

أولاً ــ الحوار وإكساب التلاميذ مهاراته الحياتية:

١ ــ مفهوم الحوار وشروطه وأهميته الحياتية :

يعد الحوار شكلاً من أشكال المناقشة يدور بين طرفين مختلفين على الأغلب في الآراء، متعارضين في وجهات النظر، يسعى كل طرف منهما لإقناع الآخر بوجهة نظره في قضية جدلية، وغالباً ما ينتهي الحوار إلى مناقشة للتوصل إلى نتيجة، ونقطة الاختلاف الرئيسة بين الحوار والمناقشة هي أن الحوار غالباً ما يبدأ بمناقشة قضية خلافية لا اتفاق حولها. ولكن يمكننا القول بكل بساطة إن الحوار هو الأداة الرئيسة المستخدمة في المناقشات والندوات والمناظرات وحلقات البحث وغيرها. وهو طريقة مثالية لفرز الحقائق وغربلة القيم بإعمال الفكر الانتقادي في الأفكار المطروحة من قبل المتحاورين، وإخضاعها للتحليل والتمحيص تمهيداً لاستخلاص النتائج.

ويجسد الحوار الصفات الأساسية للعملية الديمقراطية، فهو يقوم على الاعتقاد بأن الأفراد حين تتوافر لهم معلومات كافية عن قضية ما، قادرون على اتخاذ القرار المناسب، إذا ما توافر لهم المناخ الذي يسمح بتبادل الأفكار والآراء بحرية كاملة.

والحوار بهذا المعنى، يتطلب جواً مناسباً للتفكير الحر، والتعبير عن الرأي بلا قيود أو ضغوط، كما يتطلب أن يتمتع المحاور بذهن منفتح على الأفكار الجديدة، "وأن يتعلم أن يضع نفسه في موضع الآخر ليفهم وجهة نظره ويقدرها ويتبين وجهة الحق فيها" (رضا، ٢٠٠١، ص١٠) وأن يكون على استعداد لتكييف آرائه أو تعديلها أو إلغائها إذا ظهر له بالدليل الموضوعي ما يسوّغ ذلك، وهو مطالب قبل كل شيء بأن ينمي لديه قابلية النظر إلى أفكاره وأفكار الآخرين بصورة موضوعية مجردة عن الهوى، وأن يتجنب طريقة التفكير إما هذا وإما ذاك، وأن يعترف بإمكان وجود حل وسط بين رأيين متناقضين.

وباختصار شديد فإن العقل المنفتح والمرونة والقدرة على التكيف والموضوعية هي الشروط الأساسية لنجاح أي حوار.

وتبرز أهمية الحوار باعتباره إحدى أدوات الاتصال (التفاهم والتعامل مع الآخرين واكتشافهم) الذي يُعدُّ من المهارات الأساسية اللازمة في القرن الحادي والعشرين، حيث يتوجب أن يتقن التلاميذ مهارات الحديث والاستماع والكتابة، وكذلك مهارات العلاقات الإنسانية التي تمكنهم من العمل مع الآخرين كأعضاء في فريق، ومن حل الخلافات والنزاعات، التي قد تقع عن طريق الحوار والتفاوض. وهكذا فإن جملة هذه المهارات ترتبط ارتباطاً دقيقاً بكيفية التعامل مع الفرد أو الجماعة، حيث يكتسب التلميذ من خلالها آداب المخاطبة ولباقة التصرف، واحترام الآخر والتعاون معه والقدرة على الاتصال والتفاوض والحوار والمناقشة بموضوعية. وهي جميعاً من المهارات التي تعد الفرد للانتقال من المدرسة إلى عالم العمل، حيث سيجد نفسه في حالة حوار دائم مع الآخر بدءاً من الأسرة التي يعيش فيها وانتهاءً بالعالم الذي أضحى قرية كونية صغيرة.

وهنا يبرز دور المناهج الدراسية بتضمينها تلك المهارات التي أضحت من الأدوات الأساسية لاكتشاف الآخرين والتعامل معهم بإقامة علاقات إنسانية، كما

ويبرز دور المدرسة في تمكين التلاميذ منها، من خلال أنشطتها القائمة على التعاون والتضامن والتواصل والمواجهة من خلال الحوار والنقاش وتبادل الحجج (بشارة، ٢٠٠٠، ص١٠).

لقد أكدت أبحاث بورين وبياجه وزابورجيس وإلكونين وغالبرن وغيرهم، أن أول ما ينشأ عند مجموعة الأطفال هو المحادثة، ومع المحادثة تظهر الحاجة للبرهنة عن الأفكار، وبعد ذلك ينشأ عند الطفل التفكير بوصفه شكلاً خاصاً للنشاط الداخلي (بشارة، ١٩٨٣، ص ٥٤).

فكيف يمكن للمعلم أن يكون مهارة الحوار لدى تلاميذه؟ أو بكلام آخر كيف يتعلم التلاميذ الحوار في مدارسهم؟. إن تكوين أية مهارة لا بد له من وجود المعرفة التي هي في واقع الحال انتقال من التأمل الحسي إلى التفكير المجرد، ومن التفكير المجرد إلى التطبيق العملي. ومما لا شك فيه أن المعارف تكتسب قيمتها من خلال تطبيقها العملي ولا يمكن أن يتحقق هذا التطبيق إلا عند وجود القدرة على ذلك، وليست القدرة إلا اكتساب التلميذ الاستعداد والتهيؤ للقيام بالأفعال التي يجب أن ينفذها بوعي وعلى أساس من المعارف المستوعبة سابقاً، وهكذا فإن حسن سير التعليم يملي ضرورة إجراء التجارب بهدف استيعاب أعمق للمعارف، وتكوين قدرات ومهارات عند التلاميذ، كما أن تهيئة الظروف الصحيحة لعملية استيعاب المعارف تساعد على فهم التلاميذ للمادة المدروسة بشكل أعمق، وبهذا تكتمل قدراتهم ومهاراتهم .

وفي هذا السياق وفي إطار الأدوار الجديدة للمعلم التي لم يعد معها السلطة المطلقة (التي لا تُسأل عما تفعل)، أصبح مطالباً بأن يشجع تلاميذه على إبداء آرائهم بحرية تامة في مجمل القضايا.وبدلاً من أن يكون المتعلم مسؤولا مسؤولية كاملة أمام المعلم كما كان الأمر سابقاً، فقد تغيرت الحال وأصبح المعلم مسؤولاً كذلك أمام المتعلم، ويتجلى هذا الدور الجديد للمعلم في معاملة التلاميذ كشركاء حقيقيين في العملية التعليمية / التعلمية والسعي الحثيث للبحث عن الوسائل التي يستطيع بوساطتها

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

ـــ المنهج التربوي لتشجيع المتعلمين على الحوار :

يركّز هذا المنهج على مفهومين رئيسيين بإمكان المعلم تطبيقهما وِفق خطوتين متتاليتين للتواصل مع المتعلم على النحو التالي :

١ ـــ الخطوة الأولى : وتعني راقب، انتظر، أُنصت إلى المتعلم، وهي تتضمن مراقبة وانتظار وإنصات لفهم كلام التلميذ، لأن لكل تلميذ أسلوبه الخاص، المكوَّن من حركات الجسم والأصوات، ولكي يتعرف المعلم على تلميذه عليه ملاحظته ومتابعته ثم إعطاؤه فرصة كافية للتواصل بطريقته الخاصة، مع الاستماع إليه جيداً، وعندئذٍ سيدرك المتعلم مدى الاهتمام به والحرص على الاستماع إليه وهذا من شأنه المساعدة على التواصل لأن المتعلم يُدرك أن محاولاته للتواصل تلقى الاهتمام والترحيب، وفي هذه الخطوة يمتزج الحنان بالتعليم وينمو تفكير المتعلم .

٢ ـــ الخطوة الثانية : وهي السماح للتلميذ بأن يقود الحديث، وعلى المعلم هنا أن يتعرّف على نفسه أولاً وإلى أي فئة من الفئات التالية ينتمي :

آ ـــ معلم مبالِغ في المساعدة : يُقدّم المساعدة للمتعلم دون أن يطلبها، ولا يفسح له المجال ليعبّر عن رغباته الخاصة .

ب ـــ معلم مستعجل : وهو الذي يُعبّر عما يريده التلميذ بدلاً من الاستماع إليه .

جـ ـــ معلم ملقن : وهو الذي يلقن التلميذ ويتحدّث عنه، ولا يسمح له بالمشاركة في الحديث .

د ـــ المعلم المستجيب : وهو الذي يشجع المتعلم على التحدث بتقديم استجابات مناسبة لمبادرات المتعلم باعتبارها حافزاً على التقدم في الحديث والتواصل .

فإذا كان المعلم ينتمي إلى إحدى الفئات الثلاث الأولى، عليه أن يتحوّل قبل كل شيء إلى الفئة الرابعة المستجيبة المُشجّعة، وليحوّل إلى هذه الفئة عليه الأخذ بما يلي :

١ ــ أن يكون وجهاً لوجه مع المتعلم، ويشاركه النظر إلى الأشياء .

٢ ــ أن ينتظر المتعلم ويمنحه فرصة ليعبّر عن نفسه بطريقته الخاصة بدلاً من توقع احتياجاته أو مقاطعته عند قيامه بأية محاولة للتواصل .

٣ ــ أن يحاول تفسير أفعال المتعلم الصادرة عنه .

٤ ــ التعاطف مع المتعلم في الجهد المبذول من قِبَله لأداء عمل معيَّن .

٥ ــ تشجيع المتعلم على المبادرة من خلال :

آ ــ تقديم المثيرات التي تساعد على التواصل .

ب ــ استخدام الإشارات والمحفِّزات للاستمرار في الحديث وتقديم الأفكار.

ــ العوامل التي تؤثّر في الحديث مع المتعلمين :

الحديث مع المتعلمين ليس مجرد كلمات وتوجيهات، وإنما هو أيضاً مجموعة من الأحاسيس والمهارات والأصوات والمواقف التي تتفاعل مع بعضها لتشكل ما يُسمى الاتصال، ويتأثر بالعوامل التالية :

١ ــ نبرات الصوت : علينا نحن المعلمين وقبل الحديث مع التلامذة أن نضبط انفعالاتنا أولاً، والتفكير بالمواقف جيداً قبل التحدث مع تلامذتنا ونتحدّث معهم بصوت هادئ وحازم، عندها فقط نقول أن تلامذتنا يتدربون هم أيضاً على ضبط انفعالاتهم .

٢ ــ وضوح الكلام : إن استخدام الكلمات والعبارات الصحيحة والمبسّطة هي التي تساعد المتعلم على الفهم، وعلى الحديث بشكل سليم، وعلينا ألاّ نُكثر أو ندمج المعلومات في وقت واحد، فهذا الأمر يُربك المتعلم مهما كانت قدراته وسينسى المطلوب منه، والأصح أن نُعطي التعليمات بهدوء وبشكل متتابع وبسيط عندها فقط يستطيع أن يفهمنا وأن يقوم بما نريد.

٣ ــ المسافة بين المعلم والمتعلم : هنالك بعض الأشخاص الذين لا يستطيعون التركيز على عدّة أشياء في وقت واحد، وكثيراً ما نلومهم لأنهم لا يردون على

نداءاتنا، هم في حقيقة الأمر لا يسمعوننا لأنهم غير قادرين على التركيز على أكثر من عمل في آنٍ معاً. لذا علينا أن نحدّثهم بالنظر إلى عيونهم، وأن نكون قريبين منهم ليتمكنوا من فهم ما نقوله، وليدركوا أهمية الحديث الموجّه إليهم .

٤ ــ السرعة المستخدمة في الحديث : كل منّا يشعر بالتوتر الناتج عن استعجال أحد لنا، فكيف بالمتعلم الذي تنقصه الخبرة، إننا نقع في الخطأ عندما نستعجل المتعلم في إنهاء حديثه. أو قد نستعجل في حديثنا معه ثم نلومه على عدم الفهم، لذا علينا أن نتحدث مع تلامذتنا وأن نُعطي كلاً منهم الوقت الكافي ليعبّر عن رأيه، ولا يُخفى على أحد الآثار السلبية لاستعجال المتعلم من الحديث مما يؤدي إلى التلعثم والتعثر وعدم الوضوح، فضلاً عن عدم فهمه لما قلناه له .

أهمية التحدث مع المتعلمين : من الأهمية بمكان أن يتوجّه المعلمون إلى تلامذتهم بالسؤال، وشدهم للحديث، وإخراجهم من صمتهم، والفوائد التي نجنيها من ذلك أكثر من أن تُحصى . ونذكر منها :

١ ــ تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيّتهم للاكتشاف والتعلم .

٢ ــ تختبر الأسئلة المطروحة المتعلمين وتجعلنا نتأكد من مدى تمثّلهم للمعلومات.

٣ ــ نشركهم في عملية التعلم والوصول إلى النتائج المرجوة .

٤ ــ نشد انتباههم ونبعدهم عن الشرود .

٥ ــ تدريبهم على التفكير وإبداء الرأي والقيام بالمبادرات الفردية .

٦ ــ تنمي لديهم مهارات الإصغاء والتحدث .

٧ ــ تشيع جواً من الحيوية، وتكسر الجمود وتدفع الملل .

٨ ــ تقوي شخصية المتعلم وتمنحه الثقة بنفسه والإحساس بكيانه وتنميته .

٩ ــ تخلق جواً ديموقراطياً وتخفف من سلطة المعلم في الصف .

١٠ ــ تزيد من حرية المتعلم في تصرفاته وأقواله .

ـ صفات المُحاور الناجح :

١ ـ الثقة بالنفس .

٢ ـ اختيار الوسيلة المُثلى للاتصال .

٣ ـ وضوح في اللهجة .

٤ ـ سعة الثقافة والاطلاع .

٥ ـ مستمع جيّد .

٦ ـ الاتزان والهدوء .

٧ ـ الانفعال حسب الضرورة .

٨ ـ شخصية محببة .

٩ ـ التسلسل والسهولة .

١٠ ـ التأكد من فهم المستمع للرسالة .

١١ ـ الإيجاز والدقة .

١٢ ـ التحضير المسبق للاتصال .

١٣ ـ التفاعل والعيش مع موضوع الاتصال .

١٤ ـ استعمال كل وسائل الاتصال الجسدية وغير الجسدية .

١٥ ـ اختيار الوقت المناسب .

١٦ ـ يُشجّع ويوحي بالثقة .

١٧ ـ التنوع بالصوت والحركات .

١٨ ـ يعتذر عند الخطأ، التواضع .

١٩ ـ أسلوب مُشوِّق .

٢٠ ـ صبور .

٢١ ـ التركيز على النقاط المهمة .

٢٢ ـ يضع نفغسه مكان المستمع .

(منظمة قرى الأطفال SOS العربية السورية ـ برنامج التدريب الأساسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧).

ثانياً ــ احترام الرأي الآخر وإكساب التلاميذ مهاراته الحياتية:

تنطلق معالجتنا لهذا الموضوع من جملة من المبادئ تضمنتها شرعة حقوق الإنسان، وأكدت عليها الهيئات الدولية والإقليمية(هيئة الأمم المتحدة ــ منظمة العالم الإسلامي ــ الجامعة العربية) والمنظمات المتخصصة التابعة لها(كاليونسكو والأسيسكو والألكسو) والتي تتلخص في الآتي:

١ ــ التعبير عن الرأي حق أساسي من حقوق الإنسان أياً كان المجتمع الذي ينتمي إليه.

٢ ــ احترام الآخرين لهذا الحق ضرورة يتطلبها العيش المشترك في المجتمع الأم كما يتطلبها التعاون والتبادل المثمران بين الأمم والشعوب .

٣ ــ احترام الرأي الآخر دعامة لا غنى عنها من أجل بناء شخصية متكاملة فاعلة منتجة قادرة على التفاعل البناء مع ما يحيط بها من قضايا، وعلى إسهام الفعال في بناء مجتمعها وتطويره .

٤ ــ لا يجوز أن يكون الرأي الآخر موضوعاً للحط من قدر صاحبه، أو مجالا للانتقاص منه " أو اتهامه، أو الإساءة إليه، بل يجب أن ينظر إليه على أنه دليل عافية ونضوج في المجتمع، ومصدر إغناء وفائدة .

٥ ــ المجتمع يبنى بسواعد أبنائه جميعاً، ويطور بإسهاماتهم المختلفة : كل في مجاله وعلى قدر استطاعته، وآراؤهم جميعاً يجب أن تكون موضع تقدير وتفهم، وما ينطبق على العلاقات في مجتمع الأم قابل للتعميم على العلاقات المتبادلة مع المجتمعات الإنسانية الأخرى

٦ــ تعددية الآراء وتنوعها واختلافها ظاهرة حضارية، إيجابية، ينبغي أن تكون محط تقدير النظم التربوية ورعايتها وتوجيهها وتطويرها بما يعود بالنفع على المجتمع الأم، وينعكس خيراً على علاقاتها البناءة مع الأمم والشعوب الأخرى.

٢ ــ تعريف المفهوم :

يشير مفهوم الرأي الآخر إلى ما يمكن أن يعبر عنه الأفراد من أفكار أو قناعات أو مواقف أو تصورات تتعلق بمختلف المسائل أو القضايا الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو الفكرية أو الأدبية أو الفنية، . . . إلخ . التي تمس حياة المجتمع من قريب أو بعيد.

٣ ــ أهميته والحاجة إليه :

مضى الزمان الذي كان ينظر فيه إلى التعليم على أنه عملية نقل للمعلومات أو ((تلقين)) يقوم به حامل المعرفة ((المعلم)) ليملأ بها أذهان طلابه . هذا المنهج ((الآلي)) أو ((المصرفي)) كما يسميه الفيلسوف البرازيلي باولو فرير (علي، ١٩٩٥، ص ٢١٦)، الذي يجعل التعليم وسيلة ((للإيداع)) لم يعد ملائماً في القرن الواحد والعشرين، بعد التطورات الهائلة التي طرأت على فلسفات التربية وطرائقها ومناهجها وتقنياتها . وهذه بدورها لا يمكن فصلها عن التطورات المذهلة التي حصلت في ميادين العلوم، والتقانة، والاتصالات، إلخ ...

لقد سبقتنا الدول المتقدمة دون شك في الإفادة السريعة والمباشرة من هذه التطورات التي حدثت في مجتمعاتها، وانعكست إيجابياً، في حقل التعليم، على مناهجه وطرائقه وتقنياته وأساليب التعامل فيه، وتجلت مظاهرها لا في التطوير المادي والتقاني فحسب، بل كذلك في مجال العلاقات الإنسانية والتربوية بين المعلم والمتعلم، حيث يسود الحوار الديمقراطي، والاحترام المتبادل للأشخاص والآراء، ويتم التركيز على الطرائق التفاعلية والاكتشافية التي تنمي استقلالية الطالب، وحريته في التعبير عن أفكاره وإبداء آرائه، وتوفير مستلزمات الخلق والإبداع لديه .

لابد إذن من أن نستبدل، في تربيتنا، بهذا التعليم المصرفي الإيداعي، تعليماً يعترف بإحساس الإنسان تجاه العالم الذي يعيش فيه، ويكون وسيلة لتسليط الضوء على مختلف المشكلات التي يواجهها المجتمع، سواء أكانت داخلية تمس حياته مباشرة

أم خارجية تمس علاقاته مع العالم بجوانبها المختلفة. إن هذا التعليم الذي يتناول قضايا الإنسان الجوهرية ((يرفض أسلوب البيانات [المعلومات] ويستعيض عنها بأسلوب الحوار)) على حد تعبير فرير (المرجع نفسه، ص ٢١٦) .

نحن إذن بأمس الحاجة إلى التعليم القائم على الحوار الذي يقوم بدوره، في أفضل صوره، على الندية، أي على الاحترام المتبادل : احترام الذات لرأي الآخر، واحترام الآخر لرأي الآخر، وبتعبير أكثر تقنية، احترام المعلم لرأي الطالب واحترام الطالب لرأي المعلم، الذي ينبغي أن يؤصل على المدى التربوي الطويل هذه القيمة الرائعة في العلاقات الإنسانية، بحيث تصبح قيمة راسخة أو مهارة مكتسبة لدى رجل الغد الذي كان تلميذ اليوم . وعند ذاك فقط نستطيع أن نتحدث عن مؤسسة تربوية عربية تتوافر فيها شروط حرية التفكير والتعبير وديمقراطية الحوار. وهذا النمط من المؤسسات هو الذي يوفر المناخ الملائم لانطلاقة الفكر المبدع . إن توفير مختلف سبل النجاح لمثل هذه المؤسسة ينبغي أن يكون أحد أهم أهداف التربية العربية المعاصرة والمستقبلية .

٤ ــ تشكيله وتطويره وتوجيهه :

احترام الرأي الآخر مفهوم ينبغي أن يتحول، كما أشرنا، إلى مهارة حياتية نكسبها لطلابنا عبر توجيههم نحو التدرب عليها وممارستها من خلال مواقف حياتية تقوم على الحوار، لأن الحوار يتطلب وجود أشخاص يتحاورون ويتناقشون ويتبادلون الرأي ووجهات النظر بخصوص موضوع معين أو قضية معينة أو موقف محدد . وأداة الحوار هي الكلمة التي ينبغي أن يتوافر فيها بعدا الرؤية (أي الفكر) والعمل . وحين تكون الكلمة كذلك نستطيع أن نصفها بالصادقة المشحونة بالفكر، وهي وحدها التي تقود إلى العمل الذي يغير العالم كما يقول فرير (نفسه ٢١٨) .

والحوار المفيد البناء يقتضي أن تعطى الكلمة للمتحاورين جميعاً، ليقولوا ما عندهم ويعبروا عن آرائهم، ضمن إطار تنظيمي معين، يوجه الحوار، ويمنح الفرصة للجميع . إنه بهذا الشكل يقتضي الاستماع المتبادل الموجه المنظم والمركز، الذي يقود إلى الفهم والتحليل والتفسير فالتقويم .

وينبني على ما سبق أن الكلمة الصادقة ليست حكراً على أحد أو على جماعة معينة من الناس، بل هي ملك للناس جميعاً . وإصرار شخص ما على إسماع كلمته وحدها يعني حرمان الآخرين من فرصتهم في أن يقولوا كلمتهم هم أيضاً. وليس هذا من قواعد الحوار البناء في شيء .

بمثل هذه المنهجية يجب أن توجه في مؤسساتنا التربوية عملية الحوار وتطور بحيث تؤدي إلى ترسيخ قيمة احترام الرأي الآخر وتقبله على أنه حق من حقوق " الآخر " جدير بالتقدير، مثلما هو حق من حقوق الذات . وهذا يتطلب دون شك تدريباً موازياً لمن يقودون الحوار ويوجهونه (المعلمين) على تقبل الرأي الآخر والاعتراف بشرعيته أولاً، وعلى قواعده وأصوله وآدابه ثانياً .

ولكي ننجح في تدريب طلابنا على طريقة الحوار البناء الذي يقوم على مسلمة حق الآخر في التعبير عن أفكاره وإبداء آرائه في مختلف المسائل التي تمس حياته عن قرب أو عن بعد، نعتقد أن من الضروري أن ننمي لدى طلابنا، (وأن نكون قد استوعبنا ذلك قبلهم وألفناه)، طريقة التفكير العلمي التي يرى ديوي أنها طريقة التربية السليمة التي تنمي روح الابتكار لدى الطلاب وتضيء لهم الطريق . ويذهب ديوي إلى أن التفكير محاولة تتم عن قصد ووعي بهدف الكشف عن الروابط بين أفعالنا وما يترتب عليها من نتائج. والتفكير ليس مرآة تعكس أحوال الواقع الموجود، ولكنه عملية مشاركة تتم من خلالها إعادة تنظيم ظروف الواقع وتجديدها لتصبح أكثر ملاءمة وأكثر استجابة لتحقيق رغبات الإنسان وأهدافه وللسيطرة على البيئة . (نفسه ص ١١٤) .

وفي هذا النمط من التفكير العلمي نميز الخصائص التالية :(نفسه ص ص ١١٥ــ١١٦)

١ــ التفكير ضرب من السلوك . إنه مرحلة من سلوك متصل الحلقات .

٢ــ للتفكير من حيث هو عملية عقلية أدوات يستعملها، وهذه الأدوات هي المعاني والألفاظ التي تقابلها .

٣ــ لا يثار التفكير إلا إرضاء لحاجة، وإذا كانت الحاجة أم الاختراع، فمن الممكن القول، دون مغالاة، إن الحاجة هي أم التفكير، لأنه من أهم وسائل حل المشكلات وأسرعها .

٤ــ لكي يكون التفكير تأملياً يجب أن يكون الفكر مميزاً عن محتوياته وعن موضوعات التفكير، دون أن يعني استقلالاً للذات المفكرة وموضوع الفكر، لأن المقصود هنا بتميز الفكر عن موضوعاته هو ما يتصف به من " رمزية " . ومهما بلغ الفكر من الرمزية فإن ذلك لا ينسينا أصل نشأته الذي هو الخبرة والواقع .

ويبين ديوي أن التفكير لا ينشأ إلا إذا كانت الأشياء غير محققة، وفي موضع الشك، فما يستثير التفكير هو ما ينتابنا حينما نواجه مواقف تتسم بالحيرة والتردد والغموض الذي يكتنف عناصرها (نفسه، ص ١١٦)

والتفكير بهذا الشكل يصبح عملية " بحث " . فمن الخطأ أن تقتصر هذه الكلمة، كما يقول ديوي، على العلماء . وإذا تبنينا التفكير بهذا المعنى، فإننا سننظر إلى نتائجه على أنها فرضيات مؤقتة حتى تثبت الوقائع والحوادث صدقها. (نفسه، ص ١١٦) .

وهذا الذي قدمناه يجب ألا يقودنا إلى الاعتقاد أن التفكير يبنى على الدوافع الشخصية وحدها . إن ممارستنا للتفكير العلمي يجب أن تبعدنا عن التحزب أو التعصب، وعن الانجرار وراء أهوائنا. وما نرمي إليه من سمو لشخصياتنا لا يكون إلا بقدر ما نبذله من جهد لجعل تفكيرنا يتجاوز حدود مصالحنا، فتسمو بذلك عواطفنا الاجتماعية . ((وهنا يبرز الدور الخطير الذي ينبغي على التربية أن تقوم به، وهو تنمية هذه العواطف لكي تساعد الفرد على تنمية قدرته على التحرر، إلى حد كبير، من عواطفه الشخصية كلما واجه موقفاً يستدعي منه التفكير)) . (نفسه، ص ١١٦) .

وهذه التنمية للعواطف الاجتماعية التي ينبغي أن تقوم بها مؤسساتنا التربوية، لتساعد الطلاب على التحرر من العواطف الشخصية، في مواجهة مواقف الحياة

المختلفة، ستقودهم شيئاً فشيئاً، وعبر التدريب المتواصل، إلى أن يكونوا أكثر غيرية وموضوعية، وأكثر تقبلاً للاختلاف الذي يبدو عليه الرأي الآخر وتفكيره . وهذه هي القاعدة الذهبية التي ينبغي أن يقوم عليها الحوار البناء، الذي يفترض فيه أن يبلغ أهم غاياته حينما ينظر فيه المتحاورون كل إلى الآخر على أن رأيه موضع تقدير واحترام أياً كان اتجاهه .

٥ــ أسس التعليم القائم على التفكير العلمي :

أشرنا قبل قليل إلى أن النجاح في تدريب طلابنا على الحوار البناء الذي يفترض فيه أن يؤصل لديهم قيمة احترام الرأي الآخر، يقتضي اعتماد طريقة التفكير العلمي . ومن المسلم به أن نشير إلى أن هذا التدريب الناجح يجب أن يتم عبر عملية التعليم التي تنهض بأعبائها مؤسساتنا التربوية على اختلاف مستوياتها . فما الأسس التي يقوم عليها التعليم المتبني لطريقة التفكير العلمي ؟ يقدم ديوي في الإجابة عن هذا السؤال الأسس التالية : (نفسه ص ص ١١٧ ــ ١١٨)

١ــ أن يجد الطالب نفسه في وضع خبرة حقيقي تنبعث منه مشكلة تشكل حافزاً للتفكير . ولكي تنشأ المشكلات التي تحفز على التفكير، يجب أن تؤدي الخبرة المتاحة إلى ميدان جديد لم يألفه الطالب من قبل .

٢ــ ألا تكون المشكلة شديدة الصعوبة أو شديدة السهولة، والسبيل السليم لاختيار المشكلات الملائمة أن تكون مما يكون للطلاب من خبراتهم الماضية والحالية ما يمكن لهم أن يستخدموه في معالجتها. وليس هناك ما يمنع، بل لابد، من أن ينتفع الطالب بخبرات غيره، لأن ذلك يوسع نطاق خبرته الشخصية ويعمقها . غير أنه لابد من الإشارة إلى أن إفراط الطالب في الاعتماد على الخبرات غير الشخصية يؤدي إلى إضعاف قدرته على التفكير والاستدلال .

٣ــ أن يكون خيال الطالب هدفاً لحفز وتنشيط مستمرين . فالخيال ضروري للباحث العلمي وضروري للعملية التربوية . فنحن نقفز فيه من الوقائع التي

أمامنا إلى عوالم جديدة، حيث الاختراع والابتكار . ولا ينبغي أن يتبادر إلى الذهن هنا أننا نتنكر للاتجاه العلمي، فهذا الانتقال مما هو موجود إلى ما هو غير موجود يعد عملية استدلال، ولذا، يجب أن تعتبره التربية تفكيراً مبتكراً ما دام فهماً لاعتبارات لم تكن مفهومة قبل ذلك . وهذا يقتضي أن نعمل على أن تكون الظروف المدرسية مشجعة على التعلم بمعنى الاكتشاف والابتكار، لا بمعنى تكديس المعلومات.

٤ــ أن تغنى الحياة المدرسية بكثير مما يمكن أن يشكل فرصاً لتجريب الأفكار والمعلومات واختبار صحتها، كأن تجهز المدارس بالمخابر والمعامل والورشات، وأن يقام فيها الكثير من الحفلات بما فيها من روايات وفنون التمثيل والألعاب .

ولكي ينجح هذا التعليم يرى ديوي أنه لابد للتربية من أن تنمي وترسخ لدى التلاميذ خصائص فكرية مثل العقلية المتحررة من التعصب والانحياز، والمنفتحة على الجديد من المشكلات والآراء، دون أن يعني ذلك تقبلها دون نقد أو تمحيص، والإخلاص، أي الانصراف الكلي للمشكلة موضوع الدراسة، والمسؤولية، أي الوعي بنتائج العمل الذي يمكن أن يقدم عليه التلاميذ، وتحمل هذه النتائج عند حصولها . (نفسه، ص ص ١١٩ ــ ١٢٠)

وما من شك في أن التعليم الذي يعتمد طريقة التفكير العلمي ويرسخ خصائص التحرر والإخلاص والمسؤولية في التفكير والتطبيق، سيكون قاعدة متينة لبناء أجيال ناضجة، منفتحة على الجديد بوعي ناقد متبصر بنتائج الأمور، ومدركة للغنى الذي يمكن أن تضيفه إلى التراث الفكري والثقافي تعددية الآراء وتنوعها، ومستعدة لتقبل وجهة نظر الآخر واحترام رأيه وحقه في التفكير والتعبير .

ثالثاً ــ احترام الثقافات الأخرى:

١ــ منطلقات:

لابد أن نقرر من البدء أن معالجتنا لهذه المسألة تنطلق من المبادئ التالية:

١ــ احترام الثقافات الأخرى في أدوارها المختلفة، باعتبارها ناتجاً إنسانياً لشعوب وأمم لها إسهاماتها المعتبرة في الحضارة الإنسانية، دون أحكام مسبقة أو صور منمطة.

٢ــ احترام الثقافات الأخرى دون نظرة متعالية ناجمة عن الشعور بالتفوق، أو نظرة دونية ناجمة عن الشعور بالنقص.

٣ــ قبول التعددية الثقافية على أنها ظاهرة تغني الحضارة الإنسانية، وقبول التبادل الثقافي على أنه ظاهرة لابد منها في عصر العولمة .

٤ــ احترام الثقافات الأخرى احتراماً قائماً على الندية والتكافؤ والعدل، والاعتراف المتبادل بالأصالة والقدرة على الخلق والإبداع .

٢ــ تعريف الثقافة :

((نتناول ثقافة شعب ما أو أمة ما على أنها : كل ما أنتجه هذا الشعب أو تلك الأمة من نتاجات مادية ومعنوية، تنتقل من جيل إلى آخر، فتضمن الأنماط الظاهرة والباطنة للسلوك المكتسب عن طريق الرموز، والذي يتكون من علوم ومعتقدات وآداب وفنون وقوانين وعادات وغير ذلك)) (بدوي، ١٩٨٦، ط٢، ص ٩٢) .

٣ــ أهمية احترام الثقافات الأخرى والحاجة إليه :

لم يعد بالإمكان تجاهل " الآخر " في عالم غدت الحدود فيه ضيقة على اتساعها، وغدت المسافات فيه قريبة على بعدها . إنَ القدرات الهائلة لوسائل الاتصال جعلت الاتصال بشتى أصقاع المعمورة ممكناً في لحظات، حتى لقد تحول العالم الواسع الأرجاء إلى قرية صغيرة حسب التعبير الشائع لدعاة العولمة .

في عصر العولمة إذن وجدت الأمم نفسها فجأة، أيا كان حجمها وسلطانها، مضطرة إلى انتهاج سياسات ثقافية (إن صح التعبير)، تقر بالتعددية الثقافية، وتعترف بوجودها ودورها وضرورتها، لأن الانفتاح الاقتصادي يقتضي انفتاحاً ثقافياً ييسر سبل التبادل والتفاهم والتعاون .

ولعل هذا هو السر في تعبير صفوة من القادة البـــارزين في مجـــالات التعلـــيم والأعمال والحكومة، في أقوى وأغنى دولة في العالم عن حاجة المجتمع الأمريكـــي إلى فهم تاريخ العالم وجغرافيته ولغاته، لأن " وسائل الاتصال والانتقال تجعل عالمنا يزداد صغراً باضطراد، وهذا الوضع يعني بدوره ضرورة فهم الشعوب والحضارات الأخرى، واحترام التنوع والاختلاف ". كما عبروا كذلك " عـــن الحاجة العامة إلى إعـــداد التلاميذ لفهـــم مجتمعهم وتعدد الثقافات فيه " (أوتشيدا، وآخرون، ١٩٩٦، ص ٤) .

إلاّ أن الأوربيين قد ســـبقوا الأمريكيين، بثلاثة عقود تقريباً إلى هذه الـــدعوة، وإنما لأسباب أخرى تتعلق بمعالجة مشكلة إدماج الجيل الثاني من المهاجرين في بلدانهم، الذين يشكل العرب والأتراك والأفارقة معظمهم. حيث تبدو النظرة إلى الأشياء تختلف باختلاف تأثيرها فيمن يتعامل معها . فقد تعاملت الثقافة الأوروبية مع العرب حـــين كانوا خارجها بطريقة تبدو مختلفة كثيراً عن الطريقة التي بدأت تتعامل فيها مع بعضهم الذين أصبحوا جزءاً من المجتمع الأوروبي بتأثير الفعل الاستعماري ذاته . إن ملايـــين العمال العرب الذين استقدمتهم أوروبا إلى بلدانها بدؤوا يشكلون مع الأجيال الجديدة من أبنائهم، ظاهرة " ثقافية، اجتماعية " تستدعي التوقف عندها والسعي الحثيـــث إلى حل المشكلات المرتبطة بها، بعد أن أصبح وجودهم واقعاً قائماً وأصبح من الضروري الاعتراف بأنهم جزء لا يتجزأ من المجتمعات الأوروبية .

إن ما كتبه جاك روز مدير " وكالة تطوير العلاقـــات الثقافيـــة " في مجلـــة MIGRANTS FORMATION التي تصدرها وزارة التربية الوطنية الفرنسية، عـــــن هـــذا الموضوع شديد الوضوح : ((إن على الفرنسيين أن يفهموا أن وجود جماعات من أصل أجنبي [في فرنسا] ظاهرة نهائية، وإن على كل فرنسي أن يقتنع بذلك وأن يقيم معها علاقات بسيطة وطبيعية . هذه العلاقات هي شرط رفاهية حياتهم الاجتماعية، والتفهم الذي سيعبرون عنه سيكون مصدر إغناء .

أما المهاجرون فإن عليهم كذلك أن يقتنعوا بالإرادة الجادة للحكومة [الفرنسية]. وأن يبذلوا كل جهد لإقامة العلاقات الضرورية، وأن يعلموا، هم أيضاً، أن خطوتهم هذه تتطلب كرماً وتفهماً)) (جاك روز، ١٩٨٢، ص ص ٩ــ١٠) .

لقد أعلن الرجل بوضوح أن ((إدماج هذه الجماعات، يسير جنباً إلى جنب، مع الاعتراف بخصوصيتهم " وأن " إسهاماتهم الثقافية ينبغي أن تكون موضع تقدير، ويجب أن تسهم في إغناء ثقافة المجتمع الوطني)) (نفسه، ص ٩) .

هذا الاعتراف بدور الثقافات المهاجرة، ومن بينها أولاً، بحكم الحجم الكمي للمهاجرين العرب، الثقافة العربية، وما يعنيه ذلك من اعتراف بدور المنتمين إليها وحملتها في إغناء المجمع الفرنسي وتطويره يشكل نقلة نوعية في الموقف الرسمي لا الفرنسي فحسب وإنما الأوروبي منذ بدأت تظهر وتتأزم مشكلات إدماج الجماعات المهاجرة في المجتمعات الأوروبية، وأهمها مشكلة الإخفاق الدراسي لدى الأبناء من الجيل الثاني . لقد كان الحل المقترح لمعظم المشكلات يتجلى في إعادة الاعتبار للغات وثقافات الجماعات المهاجرة من خلال ما أطلق عليه "التربية المتداخلة الثقافات". ويقوم (مجلس التعاون الثقافي ــ قسم التعليم المدرسي) ضمن إطار مجلس التعاون الأوروبي بتنسيق السياسات الأوروبية المختلفة في إطار موحد .

٤ــ تشكيل المفهوم وتطويره وتوجيهه :

بالعودة إلى المنطلقات التي قررناها في البداية نذكر بأن احترام الثقافات الأخرى يجب أن يعني : تقديرها باعتبارها نتاجات لشعوب لها إسهاماتها في الحضارة الإنسانية، دون أحكام مسبقة أو صور منمطة، ودون نظرة فوقية أو نظرة دونية، مع قبول التعددية وحق الاختلاف، واعتبار ذلك مصدر إغناء للحضارة الإنسانية . وهذا التقدير يجب أن ينطلق من مبدأ الاعتراف المتبادل بالأصالة والقدرة على الخلق والإبداع.

وهذا يتطلب دون شك أن تسعى المؤسسات التربوية العربية إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه الثقافات الأخرى من خلال اختيار معلومات أو نصوص في مناهجها الدراسية، تبرز المعالم الأكثر تمثيلاً لها والمبرزة :

١ ـــ الأدوار الإنسانية التي لعبتها هذه الثقافات في الحضارة الإنسانية .

٢ ـــ النشاطات البشرية الفكرية والاجتماعية والاقتصادية الأكثر تألقاً في تاريخها، والتي تبرز دور الإنسان الفاعل المنتج المبدع .

٣ ـــ نتاجاتها المشرقة في مجالات الأدب والفن والعلم .

٤ ـــ مواقف إنسانية من أخلاقها وقيمها وعاداتها وتقاليدها ... إلخ .

وميدان هذه المعلومات أو النصوص سيكون رحباً في كتب التاريخ والجغرافيا والأدب والفلسفة والعلوم واللغات ...

وسيكون تكوين هذه الاتجاهات ممكناً من خلال الطرائق التي تعالج بها هذه النصوص وتدرس، ومن خلال تبني المبادئ التي انطلق منها هذا الفصل، وتبني التعريف الذي قدمناه لمفهوم الاحترام .

ومن المفيد أن نؤكد أننا لا نعني هنا بالثقافات الأخرى، الثقافات الأوروبية والأميركية فحسب، وإنما نعني بها ثقافات العالم كله : أوروبية وأميركية وآسيوية وإفريقية واسترالية .

وبمعنىً آخر بما يُسمى بالبعد الدولي أو البعد العالمي في مناهج التعليم والذي أشرنا إليه في فصل أشكال تنظيم المنهاج، حيث يتم التركيز على تزويد المتعلم بمختلف جوانب الثقافة الإنسانية التي تُبرز الجهود المتواصلة التي تمت عبر التاريخ، ومن مختلف الثقافات والحضارات الإنسانية، متجاوزين في ذلك حدود الزمان والمكان ،

رابعاً ــ مهارة العمل ضمن فريق وإكساب التلاميذ مهاراته الحياتية:

١ــ مقدمة

ذكرنا سابقاً أن مهارات النجاح في العمل تشمل مهارات التعامل والتواصل مع الآخرين، وإقامة العلاقات الإنسانية الجيدة، والمقدرة على العمل ضمن فريق، هذه المقدرة التي أضحت حاجة ماسة لمواجهة متطلبات التربية، التي أصبح من المؤكد أنها – ومهما كانت الاختيارات – ستواجه مزيداً من تكديس المعرفة، وضرورة السيطرة على تدفقها، بل ضرورة الإسهام في إنتاجها، وهي ضرورة متأكدة فردياً بالنسبة إلى كل تلميذ يريد أن يأخذ زاداً معرفياً للحياة، وجماعياً لبني البشر، حيث ستكون مقدرتهم على تجميع معارفهم ومواهبهم وتعاونهم لتحقيق غرض سامٍ مشترك من أساسيات الحياة في القرن الحادي والعشرين.

ففي عالم أضحى اليوم قرية صغيرة، وبرزت فيه الدعوات إلى تبادل المنافع والمهارات والخبرات في جميع المجالات، باعتبارها ضرورة ملحة، تزداد الحاجة يوماً بعد يوم إلى مهارات التعامل مع الآخرين والاتصال بهم سواء كان ذلك وجهاً لوجه أو بوساطة التقنيات الالكترونية الحديثة، كما أن التعاون بين الناس (أفراد وجماعات) والعمل معهم، أصبح من ضرورات الحياة، سواء استخدمت في ذلك مهارات الاتصال المباشر (بصورة شخصية) أم عبر أنواع أخرى من الاتصال . "فقد يسرت وسائط السفر ووسائل الاتصال الحديثة اتصال الناس بعضهم ببعض، وجعلت من التعاون فيما بينهم، ولو اختلفت أوطانهم ولغاتهم وثقافاتهم، شأناً مهماً أكان هذا التعاون اقتصادياً أو علمياً أو مثاقفة ".

وهكذا فقد أضحى من الضرورة بمكان أن تتضمن المناهج الدراسية مثل هذه المهارات وأن تعمل المدرسة على تنميتها من خلال تنظيم ما يسمى بيئات "للتعلم التعاوني" التي تدرب التلاميذ على أن يعملوا في بيئات اجتماعية، تتيح لهم الفرصة على

العمل والتعلم عضواً ضمن فريق، حيث يتدربون على العمل الجماعي ويكتسبون طرقاً جديدة في الحصول على المعرفة وعلى إنتاجها قدر المستطاع، مما يفرض التعاون المستمر مع المعلم والزملاء في الكشف والتعمق والإبداع والتجديد (بوحديبة، ٢٠٠١، ص٤).

وتزداد حاجة التلاميذ إلى مهارة العمل التعاوني في الوقت الذي يغادرون فيه المدرسة إلى سوق العمل، فقد نشرت إحدى المجلات الاقتصادية الكبرى عام ١٩٩٢ مقالاً بعنوان " **الأكاديميون يتعلمون من رجال الأعمال** " كان قد أعده مدير النوعية في إحدى الشركات الأمريكية العملاقة يطالب فيه بضرورة إعداد التلاميذ بحيث يستطيعون العمل في جماعات "نريد أن يعمل عندنا تلاميذ أعدوا بشكل أفضل لهذا العالم. نريد منهم أن يكونوا قادرين على التعامل مع العملاء، وأن يعملوا في بيئات جماعية، ونريد منهم أن ينظروا إلى العمل على أنه نتيجة لعمليات عديدة" (كليش، ١٩٩٢).

كما دعا آخرون إلى أن تكون قاعات الدراسة مخبراً للتدريب على العمل التعاوني وعلى اتخاذ القرارات بطريقة تعاونية وأن تعمل على بناء الروح الجماعية وأن يكون المعلمون والمديرون والمدارس نموذجاً وقدوة لتلاميذهم.

٢ ــ مفهوم المقدرة على العمل من خلال فريق: شروطه وأهميته الحياتية:

يقصد بمفهوم المقدرة على العمل من خلال فريق ؛ قدرة الفرد على العمل مع الآخرين والتواصل معهم في وحدة واحدة لتحقيق هدف مشترك، وقد يكون هذا الفريق متجانساً ينتمي إلى مجال معين (تلاميذ صف معين أو أصحاب مهنة واحدة)، أو قد يكون غير متجانس ينتمي أفراده إلى جماعات متنوعة (فريق بحث متعدد الاختصاصات، أو مؤسسة صناعية) .....إلخ.

وتعتمد عمليات الفريق الفعالة على العمل التعاوني الذي يسود الفريق، والذي يشعر كل فرد فيه بأنه مسؤول عن تلك العمليات، ويتطلب العمل في هذا الإطار من كل عضو القدرة على التفاعل والتعامل والتواصل مع زملائه الآخرين، ذلك أن

الحركية داخل المجموعات الصغرى مبنية على التفاعل وتطعيم الرأي بالآخر، والاستشارة المستمرة، والنقد الذاتي المعزز بنقد الآخرين، والجدلية المتواصلة في ضوء العمل الجماعي المشترك.

والجدير بالملاحظة أن القدرة على العمل والتواصل بشكل فعال مع الآخرين أضحت من المكونات الأساسية للمعرفة والمهارات والسلوك، بعد أن أصبح العمل في إطار المؤسسات العلمية والاقتصادية – مهما كان نوعها – يحتاج اليوم إلى اختصاصات متعددة، وبعد أن أيقن المختصون أنفسهم أن المعرفة لا تنحصر في اختصاص واحد، وأن الإنتاج الحالي هو تقانات واختصاصات متباينة ومهارات مختلفة، فأي مخبر في جامعة أو مؤسسة بحثية أو مصنع لا بد أن تجد لديه الأخصائي والإداري والمهندس والمحاسب والإعلامي ... وكلهم ينتمون إلى اختصاصات عديدة كانت في السابق منفصلة، ولكن متطلبات الإنتاج الآلي الحالي ونوعيته دعت إلى العمل المشترك فيما بينهم.(بوحديبة ٢٠٠٠، ص١٣).

وباختصار شديد يمكن القول أن مقدرة الفرد للحصول على العمل من خلال فريق تتطلب مهارات التفاعل والاتصال مع الآخرين وتأتي في هذه الأيام في مقدمة العوامل التي يحتاجها الفرد للحصول على العمل والنجاح فيه، لذلك كان لا بد أن يكون التدريب على العمل في إطار فريق من التوجهات الحديثة التي ينبغي أن تأخذ بها المؤسسة التربوية على مختلف مستوياتها، حيث تشتد الحاجة إلى هذا النوع من التدريب التربوي على العمل المشترك لغرس النظرة السليمة عند التلاميذ تجاه الآخر واحترامه والتعاون معه لتحقيق الهدف المشترك. وتجدر الإشارة هنا إلى أن العمل ضمن فريق قد يأخذ أشكالاً مختلفة، فقد يكون في صيغة ورشة عمل، أو مائدة مستديرة، أو في صيغة حل مشكلات أو في صيغة المشروع... إلخ . إلا أن جميع هذه الصيغ إنما تعتمد الأسلوب التعاوني في التعليم وإن اختلفت صيغتها التنظيمية.

٣ ــ أساليب تدريب التلاميذ على العمل من خلال فريق:

يُعد الأسلوب التعاوني في التعليم بأشكاله المختلفة، من أكثر الأساليب نجاعة في إعداد التلاميذ للعمل من خلال فريق، وهو وسيلة من وسائل تنظيم البيئة الصفية، تعتمد على تنظيم تلاميذ صف من الصفوف في فرق صغيرة غير متجانسة. كأن تكون مختلفة في الجنس (إناث وذكور) أو في مستوى التحصيل الدراسي (عال، متوسط، ضعيف) والطلب منهم ان يكونوا متعاونين معاً في إنجاز عمل مشترك ضمن الفريق الواحد بدلاً من التنافس بينهم بحيث يتعلم أعضاء كل فريق من بعضهم بعضاً بصيغة تعاونية – تعاضديه مباشرة مع تحمل المسؤولية في إنجاز الأهداف التعليمية المرتبطة بموضوع الدرس، وبحيث يمارس المعلم دور المشرف والمعزز لأداء الفريق، وتعد استراتيجية جيكسو (Strategy Jigsaw) إحدى الاستراتيجيات الأساسية في "التعلم التعاوني" وتقوم عل توزيع التلاميذ في فرق صغيرة غير متجانسة، وتجزيء المادة العلمية (موضوع الدرس) إلى مجموعة فقرات بعدد أعضاء الفريق الواحد، ثم يجتمع أصحاب الفقرات المتشابهة ويدرسون سويةً الفقرة المخصصة لهم، وبعد ذلك يرجع كل عضو إلى فريقه الأصلي، ويعلم كل تلميذ منهم زميله الآخر الفقرة التي تعلمها وفي نهاية الدرس يجيب أعضاء كل فريق عن الأسئلة التقويمية لموضوع الدرس.

وعلى الرغم من أن استخدام هذا الأسلوب يساعد في توليد اتجاهات إيجابية لدى الطلبة، فإنه في الوقت نفسه يفرض على المعلم مسؤوليات كثيرة نذكر منها:

١ــ اختيار المادة التعليمية بحيث يمكن أن يسهم في إعدادها كل فرد من أفراد الفريق، بحيث يمكن تقسيمها إلى وحدات أو أجزاء فرعية يتولى كل فرد نصيبه منها حسب قدراته وميوله واهتماماته.

٢ــ أن يعقد جلسة عمل مشترك لأفراد الفريق قبل المباشرة بتنفيذ التعلم، وذلك للاتفاق على إجراءات العمل وعلى تحديد دور كل فرد من أفراد الفريق، وعلى رسم سياسة عمل مشتركة يهتدي بها الجميع.

٣ــ أن يكون هناك إمكانية الوصول بسهولة إلى مصادر المعرفة المختلفة، حتى يتمكن أعضاء الفريق من الحصول على المعلومات المطلوبة بكل يسر وبأقل جهد ممكن.

٤ــ أن يتم عقد جلسات عمل مشتركة مرحلية للوقوف على مدى التقدم الذي يحرزه الأفراد في إتمام العمل المطلوب منهم، وتقييم الإجراءات المتبعة لتفادي أي نوع من الصعوبات أو المعيقات التي يمكن أن تنشأ أثناء سير العمل.

٥ــ أن يتم تعيين قائد لكل فريق يتولى متابعة أعمال زملائه والإشراف على تجميع ما تم التوصل إليه، ووضعه في الصورة النهائية له (التل وآخرون، ١٩٩٧).

ولا شك في أن نجاح هذا الأسلوب يتوقف إلى حد كبير على المعلم من جهة وعلى فريق العمل من جهة أخرى حيث يفرض هذا الأسلوب على المعلم أن يكون ملماً إلماماً جيداً بتفاصيل مادته الدراسية ومتمكناً منها، يعرف إلى أين ينبغي أن توجه الأمور، ويفسح المجال مع ذلك واسعاً أمام فريق العمل للقيام بأنشطته التعليمية الفعالة وتمكينه من فرص التعلم المناسبة، وتحقيق الهدف المطلوب.

فالمعلم في هذا النوع من التعليم أشبه بمخرج رواية يوزع الأدوار وينسق بينها ولكنه في الوقت نفسه يترك كل بطل من أبطال الرواية يتصرف بدوره حسب نوعية الدور وعناصر شخصيته. وهذا يتطلب منه أن يبتعد عن دور شرطي "المعرفة التقليدي الذي يكتفي بنقل العلوم من جيل إلى جيل وأن يتقمص دور قائد فريق توزع فيه الأدوار بالتراضي ليقدم كل عضو من أعضاء الفريق بصفة تكاد تكون تلقائية عفوية، ما يمكن له أن يقدم من إسهامات معرفية ينظم بعضها إلى بعض لتتكون سيمفونية جديدة، حتى إن كانت معروفة أنغامها، فإنها تخرج في ثوب جديد" (بوحديبة، ٢٠٠١، ص١٨).

أما ما يتطلبه نجاح هذا الأسلوب من التلاميذ فيتمثل في التعاضد الإيجابي فيما بينهم والتفاعل المباشر مع بعضهم بعضاً وأن يفهم كل عضو في الفريق المهمة الموكولة له وأن يسهم فعلياً في إنجازها، كما يتطلب منهم أيضاً استخدام مهارات التعامل مع

الآخرين كالحوار واحترام الآخر وتبادل الثقة ... وغيرها. بالإضافة إلى قدرتهم على تقويم تقدمهم في إنجاز المهمة المطلوبة التي قد تمت ضمن تقويم تفاعلهم في أثناء العمل الجماعي.

ولا يمكن أن يحصل ذلك إلا إذا كان الفريق قليل العدد، لأن التفاعل بين أعضاء الفريق يكون عميقاً كلما قلّ العدد وسطحياً كلما زاد. ومن المفيد أن لا يتجاوز عدد أعضاء الفريق العشرة، لكن القضية تبقى قضية إمكانات وظروف.

وأخيراً تجدر الإشارة إلى أن بحوثاً ودراسات كثيرة توصلت إلى أن الاستمرار في استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني يؤول إلى حدوث فوائد تعلميه وتربوية عديدة، ولعل ذلك يعود إلى أن الفعالية التربوية والنفسية تنتقل من المعلم إلى فريق العمل ويصبح المعلم عضواً مسانداً، ويتحول دوره إلى باعث مشارك يسعى بجهد وإخلاص إلى تفجير الطاقات وفسح المجال لكل ما يمكن أن ينبع من تلاميذه. وبهذا يتحول مفهوم المعرفة بدوره من مجرد كونه مكنوزاً ينقل من جيل إلى جيل، إلى كنز ذاتي / جماعي يتم اكتشافه من جديد بصفة ذاتية، ويتم الاعتراف لكل عضو من الأعضاء العاملين في الفريق على حد سواء بحق الإسهام ووضع ما له من حركة نفسية جماعية تحت تصرف الاكتشاف والخلق والإبداع، ويمثل هذا النوع من التوظيف نقلة جزئية تجعل من كل مشارك مركزاً في حد ذاته، فتتوزع المسؤولية، وتتبادل الآراء، وتتنوع المواقف لجعل الجميع يعتزون بما لديهم ويشعرون بلذة تفجير الطاقة الذاتية ونشوة العمل المشترك. هذا إضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يؤدي إلى إنماء المهارات الاجتماعية والوجدانية اللازمة للعيش المشترك، بما فيها التجاذب الاجتماعي، وقبول الآخر واحترام الذات. وكلها من الأمور الضرورية لشخصية سليمة في عصر يتطلب اعتماد التعددية والحوار والانفتاح والتواضع، مع الاعتزاز بالكيان الأصيل (بوحديبة، ٢٠٠١، ص ص١٥-١٧).

ـــ مبادئ في العمل الجماعي :

درّب نفسك أولاً بصفتك معلماً، ثم طلبتك على هذه المبادئ الأساسية للعمل ضمن فريق وفق ما يلي :

١ ـــ أن ينتقد الأفكار وليس الأشخاص .

٢ ـــ أن يركّز على الوصول إلى أحسن قرار، لا على أن يبرهن أنه مُصيب وأن الآخرين مخطئين، فالهدف ليس أن يفوز بل أن يفوز الفريق .

٣ ـــ أن يُشجّع الجميع على المشاركة، وأن يُتيح مجال المشاركة.

٤ ـــ أن يستمع إلى آراء الجميع وإن كان يختلف معهم بالرأي .

٥ ـــ إذا لم تكن أفكار الآخرين واضحة بالنسبة له، درّبه أن يطلب منهم إيضاحها ثم يردد على مسمعهم ما فهمه من أفكارهم ليتأكد بأنه قد فهم وِجهة نظرهم بشكل صحيح .

٦ ـــ أن يستجمع في فكره آراء جميع الأعضاء ثم يحاول أن يختار الرأي الأصوب دون تمييز ودون أن يكون أسير رأيه الخاص .

٧ ـــ يحاول أن يفهم آراء كل الأطراف .

٨ ـــ يُغيّر رأيه (بكل رحابة صدر) إذا اكتشف أنه خاطئ .

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الباب الخامس: تقويم المنهاج وتطويره

الفصل الثامن عشر: تقويم المنهاج

الفصل التاسع عشر: معايير جودة المنهاج المدرسي

الفصل العشرون: تطوير المناهج التربوية

الفصل الحادي والعشرون: تجارب عربية وعالمية في تطوير المناهج التربوية

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثامن عشر

تقويم المنهاج

- مقدمة
- مفاهيم في تقويم المنهاج
- أنواع التقويم المستخدمة في البرامج التربوية
- بعض النماذج العالمية والعربية في تقويم البرامج التربوية

أولاً_ نموذج هاموند (Hammond Model)

ثانياً_نموذج ستيك (Stake Model)

ثالثاً ــ نموذج أوليفر (Oliver)

رابعاً: نموذج ستفلبيم (Stufflebeam Model)

- نموذج التقويم التطويري المستمر للمناهج التربوية
- خطوات تقويم المنهاج
- الخلاصة

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة :*

برزت الأهمية البالغة للتقويم في ميدان التربية في النصف الثاني للقرن العشرين، حين أصبح النظام التربوي برمته ومن ضمنه المنهاج، يرتبط ارتباطاً مباشراً بأهداف محددة، سواء ما يتعلق بالمتعلم نفسه، أو فيما يتعلق بالمجتمع ودور هذا المتعلم فيه، وما دامت هناك أهداف محددة، فذلك يعني أن العملية التربوية والنظام التربوي قد خضعا جلياً للتخطيط، وباختصار شديد يمكن القول إن أي نظام تربوي وبغض النظر عن الفلسفة التي يستند إليها، أصبح في عالم اليوم يهدف إلى إعداد المتعلم للحياة في مجتمعه بحيث يكون مواطناً منتجاً، وذلك بإكسابه المعارف والقدرات والمهارات التي تلبي احتياجاته كفرد، وتؤهله لتلبية احتياجات المجتمع والإسهام في تطويره وتقدمه،" ذلك أن نجاعة أي نظام تربوي تقاس بمدى قدرته على مدى إيجاد التوافق والانسجام بين الطموحات الذاتية للفرد المتعلم وبين متطلبات التنمية المجتمعية الشاملة".(بشارة، ١٩٨٣، ص ١).

ولتحقيق هذه الغاية اعتمدت المدرسة المنهاج الدراسي، وأصبح محتماً على المنهاج وعلى المدرسة التي تطبقه ألاّ يعملا في فراغ، فالمنهاج كما هو معروف مجموعة الخبرات المخططة التي جاءت حصيلة عدد من القوى والمؤثرات التي تفعل في المجتمع وتتغير باستمرار، وهذا ما ينعكس على وظيفة التربية وغاياتها، ويتطلب بالتالي إعادة النظر بالمناهج الدراسية وتقويمها وتطويرها. من هنا بالضبط تبدو الأهمية البالغة للتقويم بالإجابة عن أسئلة من مثل : ما المعلومات والخبرات التي يكتسبها المتعلم من المنهاج المطبق ؟ وما مدى ملاءمتها لطاقاته وقدراته واستعداداته ؟ وما مدى جدواها وفائدتها العملية له بوصفه فرداً في تعلمه المقبل وحياته العملية المنتظرة ؟ وما موقع ذلك كله من خطط المجتمع، وما اتساقه مع فلسفته ؟ ثم ما مدى اتساق هذا المنهاج مع معطيات العصر من تقدم علمي وتكنولوجي؟ وأخيراً ما مدى آفاق تعديل المنهاج وتطويره على ضوء ذلك؟

---

* - للتوسع يُراجع : بشارة، ١٩٩٤، (نموذج مقترح لتقويم المناهج التربوية . . .)

مفاهيم في تقويم المنهاج:

في البداية لا بدَ من تحديد بعض المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بتقويم المنـــهاج وتوضيحها وهي:

اختبار(Test) ، تقييم(Assessment) ، قيـــاس (Measurement) تقـــويم (Evaluation)، إذ من المعروف أنَ هناك تداخلاً بين تلك المفاهيم عند استخدامها من قبل البعض، الأمر الذي يعكس إشكالية ما تزال التربية تعاني منها، وفيما يلي تحديـــد دقيق لها:

ـــ **الاختبار** (Test) : عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المهام يطلـــب مـــن المـــتعلم الاستجابة لها تحريرياً أو شفوياً، ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأســـئلة الممكنة، والمهام التي لها علاقة بالخاصية التي يقيسها الاختبار، وبفحـــص اســـتجابات المتعلم نحصل على قياس، أو قيمة رقمية، لأدائه بالنسبة إلى هذه الخاصية.

ـــ **التقييم** (Assessment) : يشير البعض إلى التقييم باعتباره عملية تعتمـــد علـــى القياس الكمي والكيفي في تقدير خصائص الفرد وسلوكه، وهناك كذلك رؤية أخرى للتقييم تربطه بالتثمين (Valuing) بمعنى تحديد قيمة الشيء، ومدى تحقيقه الغرض منه، وعموماً يضطلع التقييم التربوي بمهمة جمع البيانات عن نواحي القوة وجوانب الضعف في المنهج بوصفه مدخلاً لاتخاذ قرار تعليمي مناسب مؤسس على تلك البيانات .

ـــ **القياس** (Measurement) : يعرف القياس بأنه العملية التي نحصل بها على تقـــدير كمي لظاهرة ما أو لخاصية فيها، وفق وحدة قياس معدة لهذا الغرض. وقد تكون الأداة المستخدمة، استبانة أو اختباراً أو قوائم تقدير، أو بطاقة ملاحظة، أو بطاقـــة أداء، أو روائز نفسية متنوعة، أو غير ذلك من أنواع المقاييس والاختبارات .

ويشير القياس إلى عملية التقدير الكمي للخاصية، كما أنه قد يشير إلى نـــاتج هذه العملية، أو التقدير الكمي أو الدرجة،(كأنْ نقيس مثلاً أداء المتعلم في قواعد اللغة العربية باستخدام اختبار)، ولا يتضمن القياس حكماً قيمياً على النتيجة، فلو حـــصل

المتعلم على ٧ من ١٠ في الاختبار فهذا قياس، لا نعرف منه ما إذا كانت هذه النتيجة تدل على أن أداء المتعلم مقبول أو غير مقبول، مناسب أو غير مناسب.

التقويم (Evaluation) : هو عملية منظمة هادفة، تعنى بإصدار حكم أو قيمة (Value Judgment) على مواصفات موضوع معين أو جانب من جوانبه في ضوء معايير (Norms) أو محكات (Criteria) محددة. وتستخدم في هذه العملية نتائج القياس، وأي معلومات نحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، وقد يكون القياس أداة من أدوات التقويم أو وسيلة من وسائله، وبهذا يكون التقويم أوسع وأشمل من كل من الاختبار والتقييم والقياس، إذ يتضمن حكماً قيمياً، أو اتخاذ قرارات مناسبة، تأسيساً على البيانات التي يوفرها التقييم والقياس.

وقد يكون هذا الحكم وصفياً أو كميّاً. وفي العودة للمتعلم الذي حصل على ٧ درجات من ١٠ في الاختبار فقد يحكم على أدائه بأنه جيد، وذلك في ضوء المعيار المحدد لذلك. مثلاً (الدرجة من ٧ــ ١٠) بمرتبة جيد.

والتقويم عملية تشخيصية يستخدم للكشف عن مواطن النجاح ومواطن الفشل وأسباب كلٍ منهما، وهو يستخدم إما للعلاج (لتعديل أو تغيير الخطط والمناهج والوسائل في ضوء النتائج)، أو للإصلاح، حيث يعمل على تحسين عملية التعليم/والتعلم وتجنيبها كل ما يعوق حركتها، لتحقيق الأهداف المنشودة.، أو للتطوير الشامل وبناء منظومة جديدة كبناء مناهج جديدة أو منظومة تدريس مادة ما، أو أحد مكوناتها أو عناصرها.

والخلاصة فإن التقويم بهذا المعنى هو الوسيلة التي يمكن بوساطتها تحديد مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها، وهو عبارة عن عملية تشخيص للواقع تكشف نواحي القوة أو الضعف في المنهاج،ومحاولة تعرُّف أسبابها، واتخاذ القرار المناسب من حيث الإصلاح أو التعديل أو التطوير . . الخ

وفيما يلي جدول يقارن بين هذه المفاهيم واستعمالاتها:

الاختبار	القياس	التقويم
ـــ أداة أساسية من أدوات القياس الكمي ـــ جزء من عملية القياس	ـــ عملية يراد بها وضع تقدير كمي للظاهرة ـــ جزء من للتقويم ـــ عملية محددة في ضوء الهدف من القياس.	ـــ عملية يراد بها إصدار حكم كيفي على الظاهرة ـــ تقوم على القياس ـــ عملية مستمرة

أنواع التقويم المستخدمة في البرامج التربوية :

تشير أدبيات التقويم التربوي إلى وجود تسميات عديدة لأنواع مختلفة من تقويم البرامج التربوية نتيجة اختلاف الزوايا التي تناولت هذا الموضوع، ونورد باختصار شديد بعض أنواع التقويم وفق الزاوية التي يتم تناوله من خلالها :

أولاً ـــ أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه :

ونجد هنا أربعة أنواع هي :

١ـ التقويم التمهيدي : ويجري قبل تجريب البرنامج التربوي (المنهاج) للحصول على معلومات حول العناصر الأساسية للمنهاج للاستفادة منها عند التطبيق.

٢ـ التقويم التطويري (البنائي) : ويجري أثناء تطبيق البرنامج (المنهاج) وهو عملية مستمرة هدفها تطوير المنهاج عن طريق تحديد إيجابياته وسلبياته وهو قيد التطبيق، ويقدم تغذية راجعة للمساعدة في عملية التطوير.

٣ـ التقويم النهائي : ويجري في نهاية البرنامج (بعد تنفيذ المنهاج) من أجل اتخاذ قرار باستمراره، أو إيقافه، أو تبني بديلٍ عنه.

٤ـ تقويم المتابعة : ويجري بعد التقويم النهائي للبرنامج(المنهاج) واتخاذ قرار إيجابي بشأن استمراريته، وذلك بهدف صيانة البرنامج والسيطرة على النوعية التي ينبغي أن يظل عليها.

ثانياً: أنواع التقويم من حيث الشمولية :

هناك نوعان:

١ــ التقويم المكبر (الكلي): ويهتم بتناول مخرجات النظام التعليمي ككل وعلاقتها بأهداف السياسة العامة للنظام أو المنظومة (Macro Evaluation).

٢ــ التقويم المصغر(الجزئي) (Micro Evaluation) ويهتم هذا النوع من التقويم بما يجري للبرنامج (المنهاج) داخل الصف أو تقويم أحد مدخلات البرنامج (معلمون – تلاميذ– امتحانات...الخ).

ثالثاً: أنواع التقويم من حيث درجته الشكلية:

والمقصود هنا الجهة القائمة بالتقويم، وله نوعان:

١ــ التقويم الرسمي: وتقوم به جهة رسمية مسؤولة عن البرنامج .

٢ــ التقويم غير الرسمي: وتقوم به جهة غير رسمية ويمكن أن يكون مكمّلاً مساعداً للتقويم الرسمي.

رابعاً: التقويم من حيث المعلومات والبيانات وله نوعان:

١ــ التقويم الكمي: الذي يعتمد على النتائج الكمية.

٢ــ التقويم النوعي: الذي يعتمد على النتائج النوعية.

خامساً: التقويم من حيث القائمون به وله نوعان:

١ــ التقويم الداخلي ويقوم به مُقَوِّمون من داخل المشروع الذي يتم تقويمه.

٢ــالتقويم الخارجي: ويقوم به مقومون من خارج المشروع الذي يتم تقويمه، وبهذا المعنى يسمى التقويم داخلياً أو خارجياً بحسب انتماء فريق التقويم للبرنامج الذي يجري تقويمه.

سادساً: التقويم حسب الامتداد المكاني، وله نوعان:

١ــالتقويم الواسع (Global Evaluation) : الذي يتناول البرنامج(المنهاج) بكامل رقعته المكانية.

٢ـ التقويم المحلي (الضيق)(Local Evaluation) الذي يتناول البرنامج (المنهاج) في منطقة واحدة.

سابعاً: التقويم من حيث طبيعة معالجة المعلومات وله ثلاثة أنواع:

١ـ التقويم الوصفي (Descriptive Evaluation) يقوم به المقوم بعد جمع البيانات المطلوبة عن المنهاج وعرضها في جداول وأشكال بيانية معتمداً على هذه الجداول والأشكال في وصفه.

٢ـ التقويم المقارن (Comparative Evaluation) وهو ما يقوم به المقوم من مقارنة النتائج التي أسفرت عنها عملية تقويم المنهاج بنتائج عمليات تقويمية مماثلة أجريت للمنهاج نفسه.

٣ـ التقويم التحليلي (Analytic Evaluation)وهو ما يقوم به المقوم من تحليل النتائج بإيجابياتها وسلبياتها وتفسير وتعليق عليها،من أجل الخروج بصورة دقيقة عن المنهاج تساعد في اتخاذ الإجراءات المترتبة على نتائج عملية التقويم هذه.

ثامناً : التقويم بحسب الموقف من الأهداف وله نوعان:

١ـ التقويم المعتمد على الأهداف (Goal - Based Evaluation) الذي يجري في ضوء أهداف المنهاج، إذ لكل منهاج أهداف يسعى إلى تحقيقها من خلال محتواه وأساليبه وأنشطته، وعلى التقويم أن يوضح مدى تحقيق هذه الأهداف، لكي ينظر مطورو المنهاج في أمر البت في تطويره أو إلغائه أو إبقائه.

٢ـ التقويم المتحرر من الأهداف (Goal-Free Evaluation) الذي يجري لبيان الأثر الفعلي للمنهاج، ذلك أن التقويم في ضوء الأهداف لا يتضمن جميع التأثيرات أو التغيرات المتوقعة، حيث تظهر بعض الآثار غير المقصودة عند تطبيق المنهاج، سواء أكانت متضمنة في الأهداف أم لا.

تاسعاً: التقويم بحسب فلسفته وله نوعان:

١ـ التقويم التقليدي (التجريبي) (Classical Evaluation) الذي يعتمد الأسلوب العلمي البحت، ويبني نتائجه على ما تسفر عنه أدوات القياس.

٢ــ التقويم المتطور(الإجرائي) وهو التقويم الذي يأخذ بالحسبان جميع الآثار المترتبة على المنهاج وجميع الظروف المحيطة به، وهو تقويم إجرائي أو تنفيذي يسعى للحصول على الاستنتاجات النافعة والصحيحة.

يتضح مما سبق أن هذه التسميات لأنواع التقويم، تعكس بوضوح الاتجاه الذي يرتكز عليه المقوم في عملية التقويم وهي لا تمثل نوعاً قائماً بذاته، بل يكمل بعضها بعضاً، لتعطي بمجموعها الأبعاد المختلفة لعملية التقويم، حيث يمكن أن يكون التقويم بنائيّاً أو تكوينياً (Formative)، مصغراً (Micro)، كلياً (Local)، داخلياً (Internal)، ومعتمداً على الأهداف (Goal-Based) في الوقت نفسه.

بعض نماذج التقويم التربوي:

بعد هذا الاستعراض السريع والوجيز لأنواع التقويم التربوي ومجالاته، قد يكون من المفيد تقديم صورة عامة وموجزة لبعض نماذج التقويم المعروفة في الحقل التربوي، آملين أن يسهم ذلك في فهم عمليات تقويم المنهاج الذي نحن بصدده، وسوف يقتصر الكلام على بضع نماذج تقويمية أجنبية وعربية وهي:

أولاً ــ نموذج هاموند (Hammond Model) يؤكد هذا النموذج على أن التقويم هو معرفة مدى فاعلية البرنامج التربوي في تحقيق الأهداف الموضوعة، كما يتضمن عدداً من الخطوات والإجراءات المتتالية التي ينبغي اتباعها لإنجاز عملية التقويم وهذه الخطوات هي:

أ ـ تحديد الجوانب التي يراد تقويمها في البرنامج التربوي، وعزلها عن الجوانب الأخرى.

ب ــ تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب.

جـ ــ تحديد الأهداف بصيغة إجرائية.

د ــ تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف الإجرائية.

هـ ــ تحليل النتائج لمعرفة مدى تحقيق كل هدف إجرائي.

وأهم ما يميز هذا النموذج هو تأكيده على ثلاثة جوانب رئيسة هي:

أ ــ تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج.

ب _ استخدام التغذية الراجعة للتقويم لتعديل هذه الأهداف.

جـ _ توضيح العلاقة بين مختلف المتغيرات الخاصة بالبرنامج وهو ما سمي بمكعب البرنامج (program-description cube) الذي يتألف من ثلاثة أبعاد، بحيث يمثل البعد الأول : المؤثرات والمدخلات البشرية (تلاميذ ومعلمين وإداريين ومتخصصين تربويين إضافة إلى الأسرة والمجتمع) ويمثل البعد الثاني الجوانب ذات العلاقة بالعملية التربوية للبرنامج (كالكلفة والتسهيلات والطرائق والمحتوى والتنظيم)، أما البعد الثالث فيمثل أنماط السلوك المعرفي والوجداني والنفسي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التفاعلات التي تجري بين الأبعاد الثلاثة المذكورة تنتج متغيرات وعوامل ينبغي أخذها بالحسبان في عملية التقويم.

ثانياً _ نموذج ستيك (Stake Model)

يؤكد هذا النموذج على أن التقويم التربوي يقوم على عمليتين رئيسيتين هما الوصف description والحكم judgement. ولأجل تنفيذ عمليتي الوصف والحكم لأي برنامج تربوي، وضع ستيك إجراءات وخطوات محددة ومنظمة تبرز الجوانب الرئيسة التي ينبغي أن يأخذها المقوم بالحسبان في عملية التقويم، ولعل أبرز ما في هذا النموذج هو الطريقة التي اقترحها للتمييز بين النشاطات الوصفية والنشاطات المتعلقة بإصدار الأحكام، وقد اقترح ستيك ثلاثة أوجه للبرنامج التربوي هي:

أ - الأسبقيات(Antecedents) : وهي الشروط المتاحة التي اقترحها للتمييز بين النشاطات الوصفية والنشاطات المتعلقة بإصدار الأحكام.

ب _ التفاعلات (Transactions) : وهي النشاطات المتتابعة التي تشكل عملية التدريس.

ج _ النواتج أو المحصلات (Outcomes) :وهي التأثيرات الناتجة عن البرنامج التربوي.ويؤكد هذا النموذج على ثلاثة جوانب أساسية هي: ضرورة استمرارية التقويم في بداية تطبيق البرنامج التربوي وأثناء التطبيق وفي نهايته ، وضرورة إجراء مقارنات نسبية أي مقارنة بعض جوانب البرنامج بجوانب برنامج آخر مشابه، أو مقارنات مطلقة (أي مقارنة البرنامج بمعايير لا علاقة لها بأي برنامج آخر). وأخيراً يؤكد هذا

النموذج على ضرورة أن تكون المعايير واضحة ومعدة مسبقاً قبل استخدام المقارنات.

ثالثاً: نموذج أوليفر (Oliver) :

ويرى أن عملية التقويم يجب أن تشمل :

١. التلاميذ بخصائصهم ومواصفاتهم وحاجاتهم.
٢. المعلمون بخصائصهم الشخصية وكفايتهم الوظيفية.
٣. استراتجيات التعلم والتعليم
٤. البيئة المدرسية
٥. المواد والوسائل التعليمية
٦. تحصيل التلاميذ

رابعاً: نموذج ستفلبيم (Stufflebeam Model) .

يؤكد هذا النموذج على أن الهدف من إجراء التقويم هو خدمة متخذي القرار من خلال القيام بثلاث خطوات أساسية هي:

أ ـ التخطيط (Delineating) وتتضمن التركيز على تحديد المعلومات المطلوبة لمتخذي القرار وتوضيحها وتعريفها.

ب ـ الحصول(Obtaining) وتتضمن جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها باستخدام الأساليب الفنية في الإحصاء والقياس

جـ ـ التجهيز (Providing) وتتضمن تنظيم المعلومات بشكل يؤدي إلى الإفادة القصوى منها في عملية التقويم التربوي .

ومن الملاحظ أن الخطوات الثلاث تؤكد جميعها على المعلومات من حيث طرق جمعها وتنظيمها وتحليلها وتقديمها إلى متخذي القرارات، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الخطوات الثلاث يمكن استخدامها على النحو التالي :

١ـ تقويم المدخلات (Input Evaluation) .

ويهدف هذا التقويم إلى توفير المعلومات اللازمة لاستخدام الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف والتأكد من توفرها، كما يتولى المقوم مهمة اختيار البدائل

والاستراتيجيات المناسبة وتحديد المتطلبات الضرورية لكل بديل منها سواء كانت هذه المتطلبات متوفرة داخلياً أم يجب الحصول عليها من خارج البرنامج التربوي.

٢ـ تقويم العمليات (Process Evaluation) .

عند البدء بتنفيذ البرنامج يصبح تقويم ما يجري فيه ضرورة أساسية لتطويره، فالغرض من تقويم العمليات هو تحديد النواقص في الخطوات التنفيذية، حيث تصبح مهمة المقوم التربوي في هذه الحالة وصف النشاطات والفعاليات الجارية في البرنامج لتحقيق الأهداف، وملاحظة نواقصها، وما تتطلبه من تغيير أو تطوير.

٣ـ تقويم المخرجات (Product Evaluation) .

ويهدف تقويم المخرجات إلى قياس ما تم تحقيقه من أهداف وتفسيره، ولا بد لهذه العملية أن تجري خلال سير البرنامج وبعد الانتهاء منه .

ومن الملاحظ أن عملية تقويم هذه العناصر، يمكن أن تشكل جميعاً نموذجاً متكاملاً لتقويم أي برنامج تربوي، أو منهاج دراسي، إذا ما توفرت الشروط الضرورية لنجاحه.

ومن النماذج العربية يمكن أنْ نذكر :

خامساً ـ نموذج الشبلي (التقويم النهائي للمنهج):

يقصد بالتقويم النهائي للمنهج هو الذي يتم في نهاية تنفيذه لمعرفة الجدوى أو للتطوير أو اتخاذ قرار، وإن هذا التقويم يمكنه جعل عملية بناء المنهج سليمة لأن كل مرحله فيها قد تمت بشكل سليم وبالتالي يجعل البناء متكاملاً ويمكن أن يطوع هذا الأنموذج ليطبق على كل مرحله من مراحل المنهج باعتبارها مرحله مستقلة يمكن إجراء تقويم نهائي لها، ويمكن من خلال التقويم النهائي إعطاء صوره شامله عن سلبيات وإيجابيات المنهج ولكافة جوانبه النظرية والتطبيقية والتقويمية، وتتضمن عملية التقويم المراحل الآتية:

المرحلة الأولى : بناء برنامج التقويم (وضع خطة التقويم)

المرحلة الثانية : تنفيذ خطة التقويم

المرحلة الثالثة : نتائج التقويم

المرحلة الرابعة : اتخاذ القرار على ضوء النتائج

المرحلة الخامسة و السادسة : تنفيذ القرار ونتائجه

وقد أكد هذا النموذج على دراسة الأهداف العامة والخاصة للتربية وشمل التقويم عناصر مهمة في المنهج وفق الخطوات الآتية-:

أ ــ دراسة الأهداف العامة للتربية وما ينطوي تحتها من (الأهداف النوعية) الإعداد للحياة، (دعم التكامل الاجتماعي) الخ

ب ــ التقويم في مراحل التخطيط

ــ تقويم الأهداف

ــ تقويم المحتوى

ــ تقويم عملية التدريس

ــ تقويم المواد الدراسية

ج ــ التجريب الأولي للمواد التعليمية والطرائق والأساليب ومراجعتها

د ــ التجريب على نطاق واسع

هـ ــ التقويم في مرحلة التعميم

و ــ الضبط النوعي للمنهج المطور

سادساً ــ نموذج المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (نموذج التطوير التربوي المستمر للبرامج التربوية):

بتكليف من وحدة البحوث التربوية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قامت مجموعة من الخبراء العرب بدراسة حول تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، كان من أهم نتائجها اقتراح أنموذج للتطوير المستمر للبرامج التربوية يقوم على أنّ عملية التقويم التطويري المستمر لأي برنامج تربوي لا بدّ وأنْ تجيب عن أسئلة عديدة من أهمها:

ــ ما الأهداف التي يتوخى البرنامج تحقيقها؟

ــ ما الخطة التي وضعت لتحقيق هذه الأهداف وما عناصرها الرئيسة والتفصيلية؟

ـــ هل تمثل عملية تنفيذ البرنامج التربوي تطبيقاً للخطة الموضوعة؟

ـــ هل استطاع البرنامج في ضوء الخطة وعملية التنفيذ تحقيق الأهداف الإجرائية الموضوعة.

نموذج للتطوير المستمر للبرامج التربوية



(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ تقويم البرامج التربوية: ١٩٨٢)

وهكذا نجد بعد هذا العرض الموجز لعدد من النماذج التقويمية أن هناك شبه إجماع على أن النموذج ما هو إلا تصور مسبق، منظم ودقيق لعملية التقويم التربوي، يجعل المقوم على دراية بعمله، حيث يكون قد حدد مسبقاً الأهداف التي ينبغي تحقيقها، والمتطلبات والعناصر الأساسية اللازمة للعملية التقويمية.

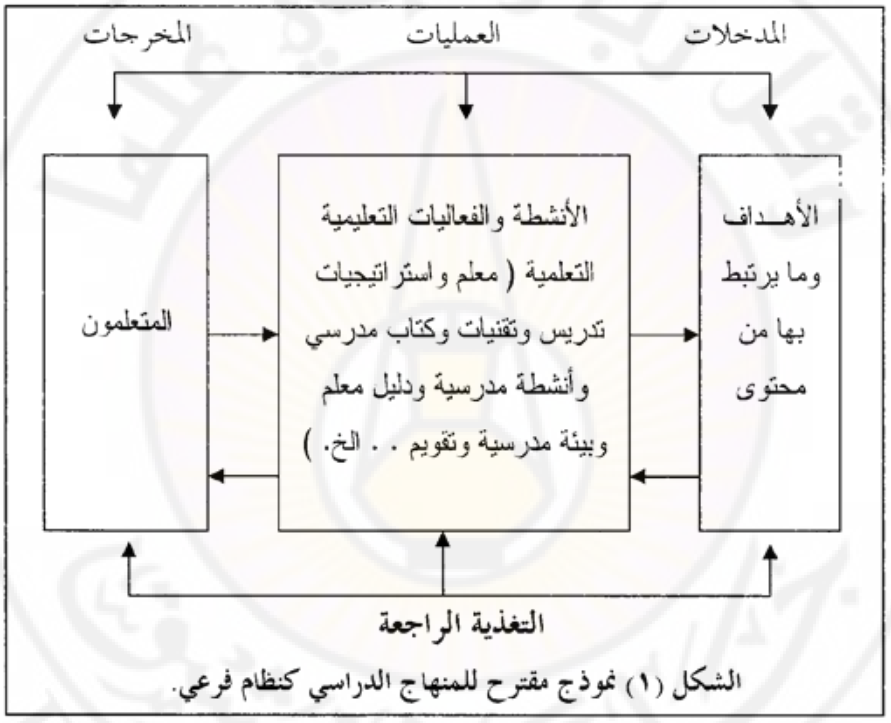
نموذج التقويم التطويري المستمر للمناهج التربوية :

بالإستفادة مما تقدم ذكره من نماذج تبدو لنا المقاربة المنظومية، مدخلاً مناسباً، لتناول مسألة تقويم المناهج الدراسية، باعتبار أن المنهاج المدرسي يمثل نسقاً له ما يميزه عن الأنساق الفرعية الأخرى، التي تشكل النظام التربوي، وإن كان في تفاعل مستمر معها.

من هنا كان لا بد من البحث في تقويم أهم عناصر المنهاج التي يمكن إدراجها في كل من المكونات الثلاثة المعروفة أي المدخلات والعمليات والمخرجات.

وكنا قد أشرنا في فصل سابق إلى أن المنهاج بمفهومه الحديث يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: ١ ــ الأهداف ــ ٢ــ المحتوى ــ ٣ ــ الفعاليات والأنشطة التعليمية التعلمية ووسائلها المادية والبشرية ومتطلباتها العلمية ...الخ. ٤ــ التقويم.

انظر الشكل (١).



الشكل (١) نموذج مقترح للمنهاج الدراسي كنظام فرعي.

ولما كان ينظر إلى عمليات تقويم المنهاج على أنها صعبة ومتشابكة، نظراً لأنها تشمل جوانب متعددة ومتفاعلة كثيرة، وتحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، بالإضافة إلى ضرورة توافر المعايير المناسبة والطواقم المدربة على ذلك، رأينا أن نُركّز في المدخلات على الأهداف، وما يتصل بها من محتوى، وفي العمليات على الفعاليات والأنشطة وما تتضمنه من طرائق ووسائل وكتاب مدرسي ودليل المعلم والبيئة المدرسية والتقويم بينما نتكلم باختصار شديد عن تقويم المخرجات (التلاميذ)، وذلك لوجود ميدان خاص بتقويم المتعلم، من جميع جوانبه المعرفية والانفعالية والمهارية.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك جهات متعددة يمكن أن تشارك في عمليات التقويم هذه، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

١ــ الخبراء (سواء من الداخل أم من الخارج).

٢ــ الإدارات المدرسية.

٣ــ الطلاب .

٤ــ المشرفون التربويون.

٥ــ المعلمون.

٦ــ أولياء أمور الطلاب.

٧ــ جهات العمل.

ولا بد لهذه الجهات المختلفة، سواء أقامت بعمليات التقويم مجتمعة أم منفـــردة، من أن تعمل ضمن خطة موحدة ومتكاملة، وبروح فريق عمل واحد.

وتتم عمليات تقويم المنهاج عادة على ثلاث مراحل:

الأولى : أثناء خطوات إعداد المنهاج ووضعه في صورته الأولية المقترحة.

الثانية : أثناء عملية تنفيذ المنهاج، وبحيث تكون هذه المرحلة مستمرة بغية إثرائه بكل جديد ونافع وتقديم التغذية الراجعة المطلوبة.

الثالثة : بعد الانتهاء من تطبيق المنهاج للوقوف على نجاحه أو فشله في تحقيـــق الأهداف المرجوة منه والحكم إما بالإبقاء عليه أو تعديله أو تطويره أو إلغائه .

وتجري عمليات التقويم المنشودة بعدة وسائل وكيفيات نذكر منها: الزيـــارات الصفية واللقاءات المباشرة مع الذين يقومون بتنفيذ المنهاج، أو يشاركون في تنفيـــذه، والحلقات العلمية التي تعقد بين مخططي المناهج ومنفذيها، أم من خلال القيام بالأبحاث الهادفة.

وقد يكون التقويم من خلال استبانة توجه إلى كل فئة مـــن الفئـــات المعنيـــة لاستطلاع آرائها حول صلاحية المنهج المستخدم للوقوف على أوجه القصور التي يعاني منها، وأنواع التطوير أو التعديل المقترح إدخاله ...إلخ.

خطوات تقويم المنهاج :

لما كانت عمليات التقويم هادفة، وتجري وفق خطوات محددة، كان لا بد من توضيح سير هذه العملية في كل جوانب المنهاج الخاضعة للتقويم، وفيما يلي شرح تفصيلي لكل خطوة من خطوات تقويم المنهاج.

أولاً ــ تقويم المدخلات :

١/١ ــ الأهداف: تعُدُّ عملية تقويم الأهداف الخطوة الرئيسة الأولى التي تستند إليها عملية تقويم جوانب المنهاج الأخرى، لذلك لابد للمقوم التربوي من القيام بالإجراءات التالية،كي يستطيع أداء دوره التقويمي في كفاية وفاعلية:

١/١/١ ــ تعرُّف الأهداف : فالأهداف هي المكونات الأولى للمنهاج، وهي التي تحدد معالمه، وبخاصة ما يتصل بمحتواه وأنشطته، ومن المعروف أن للأهداف مستويات متعددة، إذ أن هنالك أهدافاً للعملية التربوية برمتها، وكذلك لكل مرحلة تعليمية، ثم لكل صف دراسي، ولكل موضوع من الموضوعات، وبالتالي لكل درس من الدروس الصفية، كما أن للأهداف عدة أنواع منها الأهداف المعرفية، والأهداف الانفعالية أو الوجدانية، وأخيراً الأهداف النفس- حركية.

والأهداف لا تأتي من فراغ، فهي تعتمد اعتماداً كلياً على مصادر عدة منها: المجتمع المحلي، والمتعلم، وحجم المعرفة المتراكمة، والاتجاهات العلمية. فالمجتمع له ثقافته وفلسفته الخاصة التي يؤمن بها، ويسعى إلى تربية أبنائه في إطارها. كما أن المتعلم له ظروفه وحاجاته الخاصة، وله تطلعاته وطموحاته التي يسعى إلى تحقيقها. وبالمثل فللمعرفة أهميتها في صقل شخصية الفرد وتيسير أمور حياته. وأخيراً فإن ما يحدث في العالم الخارجي من مستجدات وأحداث، لا بد لها أن تؤثر في حياة الفرد، أياً كان موطنه، ومهما كانت طبيعته. وبعبارة أخرى فإن الأهداف على اختلاف مستوياتها وأنواعها، تشتق اعتماداً على الفلسفة التربوية للبلد المعين، وفي ضوء حاجات أفراده، وكذلك في ضوء متطلبات بيئته المحلية . علاوة على حجم المعرفة المتوافر، وما يجري في العالم الخارجي من تفجر معرفي وثورات علمية وتكنولوجية ومعلوماتية بعد أن أضحى عالم اليوم قرية كونية واحدة.

وتختلف الأهداف فيما بينها من حيث درجة عموميتها وتجريدها، وغالباً ما تنقسم إلى أهداف عامة وأهداف خاصة، بحيث تكون الأهداف الخاصة أكثر تحديداً لا سيما في مراحل تنفيذ المنهاج. وهذا يعني أن الأهداف الخاصة مشتقة في الأصل من الأهداف العامة، وأن الأهداف العامة بدورها مشتقة من فلسفة التربية ومرتكزاتها الأساسية.

ومهما يكن من أمر، فإنه يمكن القول بأن الأهداف تشكل نقطة البداية في العمليات التخطيطية للمنهاج الدراسي، إذ أن محتوى المنهاج يتم انتقاؤه في ضوء الأهداف المعلنة، وبالمثل فإن تحديد الأنشطة والطرائق والوسائل وأساليب التقويم يتم كله بناءً على الأهداف المقررة حتى يستطيع المنهاج بمختلف عناصره أن يحقق تلك الأهداف بالشكل المنشود.

ويُشْتَرَطُ بالأهداف المرتبطة بالمنهاج مهما كانت أنواعها أو مستوياتها أن تتصف بالأمور التالية:

- الوضوح من حيث المعنى والصياغة اللفظية.
- التحديد.
- الواقعية.
- القابلية للتنفيذ.
- القابلية للملاحظة والتعبير عنها بشكل إجرائي.
- القابلية للقياس.

هذا بالإضافة إلى ضرورة اتساقها مع فلسفة التربية ومراعاتها لحاجات البيئة المحلية وظروفها، وتلبيتها للحاجات المختلفة للمتعلم، وضرورة انسجامها مع ما يحدث في العالم الخارجي من تطورات وتجديدات في المجالات الحياتية المختلفة.

٢/١/١_تحديد معايير تقويم الأهداف:

لكي يستطيع المقوم التربوي البدء بعمله التقويمي للأهداف لابدمن أن تكون لديه معايير للأهداف النموذجية للمنهاج، والمعايير عامة هي مؤشرات رمزية تصاغ في صورة مواصفات أو شروط، تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر لدى العنصر (أهداف

المنهاج أو أو محتواه ...الخ)، الذي توضع له المعايير التي نسعى إلى تحقيقها، للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام وعملياته ومخرجاته، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة .

وفيما يلي قائمة بمعايير الأهداف:

١- تتفق مع فلسفة التربية في البلد.

٢- تناسب حاجات المجتمع المحلي وظروفه.

٣- تؤكد على الربط بين المعرفة ومشكلات البيئة المحلية.

٤- تتصل بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

٥- تنسجم مع أهداف المرحلة التعليمية.

٦- تتفق مع أهداف المباحث الأخرى.

٧- تتسم بالأهمية في حياة المتعلم.

٨- تراعي حاجات المتعلم وميوله ورغباته.

٩- تؤكد على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم.

١٠- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث قدراتهم وحاجياتهم.

١١- تؤكد على تنمية الاتجاهات والقيم المرغوبة.

١٢ ـــ اتساق الأهداف مع طبيعة مجتمع المعرفة

١٣- تؤكد على ضرورة الانفتاح الواعي على أوجه التقدم العلمي والتكنولوجي العالمي.

١٤- تؤكد على أهمية تنمية الأنواع المختلفة للتفكير.

١٥- تغطي المستويات المختلفة للمجال المعرفي بشكل متوازن.

١٦- توازن بين الأنواع المختلفة للأهداف وتتسم بالشمولية.

١٧- تتسم بالواقعية والقابلية للتحقق.

١٨- تتصف بالقابلية للملاحظة.

١٩- يسهل تحويلها إلى أهداف تعليمية.

٢٠- تؤكد على ضرورة تنمية القدرة على العمل الجماعي.

٢١- تبرز أهمية الربط بين الواقع الحالي والتطلع للمستقبل.

٢/١_تقويم المحتوى: يمثل المحتوى نوعية المعارف والخبرات التي يتم اختيارها وتنظيمها لتحقيق الأهداف المرجوة، وهذا يؤكد الصلة المتبادلة بين محتوى المنهاج وأهدافه، ومن المعروف أن عملية اختيار المحتوى المطلوب والمناسب ليست عملية عفوية تخضع لوجهة نظر شخصية. وإنما هي تتطلب تعاون فريق متكامل من الأفراد تتمثل فيهم الأبعاد المعرفية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، حتى يكون المحتوى متكاملاً من ناحية ومناسباً لطبيعة المتعلمين وظروفهم من ناحية ثانية .

ولما كانت الأبعاد السابقة في حالة تغيير وتطوير مستمرين [illegible] الاتجاهات والدراسات والمستجدات في حالة كل بعد منها، فإن محتوى المنهاج لا بد له من أن يتأثر بتلك التغيرات والتطورات، وبذلك يظل عرضة للتغيير والتطوير من [illegible] لآخر.

ولا بد للمحتوى أن يساير قدرات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم، لذلك كان من المستحسن أن لا يكون المحتوى [illegible] واحداً لجميع الطلبة من العمر الو[illegible]، وأن يكون جزء منه أساسياً لجميع المتعلمين، والجزء الآخر إضافياً لطلبة خاص[illegible] بعض صفوف هؤلاء المتعلمين من أمثال المتفوقين والموهوبين من [illegible] المتعثرين من ناحية

١/٢/١_معايير تقويم المحتوى:

لكي يستطيع المقوم الحكم على محتوى المنهاج لا بد له من [illegible] المعايير التالية :

١- ينسجم مع الأه[illegible]

[illegible] الانفتاح على ا[illegible] الحياتية.

٣- [illegible] انفتاح على منجز[illegible] التربوية الدولية.

٤- [illegible] الانفتاح ع[illegible] التكنولوجي.

٥- يربط التعليم الصفي [illegible]

٦- [illegible] بالشمول والتنوع.

٧- [illegible] بالترابط والتكامل.

٨- [illegible] استعدادات الطل[illegible]

٩- يراعي الخبرات السابقة للطلبة.

١٠- يركز على تعلم المفاهيم بطريقة بنائية ومتدرجة.

١١- يتصف بالتدرج والتتابع.

١٢- يوازن بين النواحي النظرية والتطبيقية.

١٣- يتسم بحداثة المعلومات.

١٤- يتسم بدقة المعلومات.

١٥- يساعد على التعلم الذاتي.

١٦- يراعي أسلوب تفريد التعليم.

١٧- يتسق مع الواقع النفسي والاجتماعي والعقلي للمتعلم.

١٨- يهتم بتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة.

١٩- ينسجم مع عدد الحصص المقررة له.

٢٠- يسهل تنفيذه ضمن المعطيات المتوافرة.

٢١- يوازن بين أساسيات المعرفة(حقائق/مفاهيم/نظريات/مهارات).

٢٢- يوازن بين الجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية في تعلم المتعلم.

٢٣- يولي النشاط أهمية خاصة.

٢٤- يراعي فكرة البنية المتدرجة في تسلسل المواد(بدءاً بالطفل وانتهاء بالعالم).

٢٥- يركز على مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد.

ثانياً: تقويم العمليات (الأنشطة والفعاليات):

١/٢_تقويم الطرائق :

الطريقة هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المرجوة، وقد تكون هذه الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة، أو تهيئة لموقف معين يدعو الطلبة إلى التساؤل أو الاكتشاف، أما الوسيلة التعليمية فهي كل ما يمكن أن يستخدمه المعلم لمساعدته في التدريس.

ومن الواجب أن تتحقق في كل من الطريقة والوسيلة شروط من بينها:

- ملاءمتها للهدف المحدد.

- ملاءمتها للمحتوى.
- ملاءمتها لمستويات المتعلمين.
- إتاحتها الفرصة لمشاركة المتعلمين.
- اتصافها بالتنوع.

وبالإضافة لذلك، فإن الوسيلة التعليمية يجب أن تتصف بما يلي:

- إمكانية توفيرها.
- قلة كلفتها.
- سهولة استخدامها.
- توافر عامل السلامة في استخدامها.

١/١/٢_تحديد معايير تقويم طرائق التدريس:

١- تساعد المعلم على القيام بدوره كمسيِّر لعمليتي التعليم والتعلم.
٢- تناسب الموقف التدريسي المعين.
٣- تتصف بالتنوع حسب ظروف الدرس.
٤- تراعي استعدادات الطلبة ومستويات نضجهم.
٥- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
٦- تعمل على استثمار الإمكانات المحلية والاستفادة منها.
٧- تتيح للطالب المشاركة في الحصة الصفية.
٨- تساعد في ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي عند المتعلمين.
٩- تشجع على تنويع مصادر المعرفة، وتوجيه المتعلمين إليها.
١٠- تساعد على إجراء تطبيقات إيضاحية داخل الصف.
١١- تعمل على الاستفادة من الوسائل التعليمية المتاحة.
١٢- تكثر من استخدام الاختبارات التكوينية بشكل منظم وهادف.
١٣- تتصف بالمرونة والقابلية للتطوير.
١٤- تستفيد من مبدأ التغذية الراجعة في عمليات التطوير والتحسين.
١٥- تمكن المعلم من اكتشاف قدرات تلاميذه وتَعَرُّف مستوياتهم.

١٦- تشجع الطلبة على التفكير والابتكار.

١٧- تكثر من الاعتماد على أسلوب تعزيز التعلم.

٢/١/٢_أما معايير تقويم التقنيات والوسائل المستخدمة فهي:

١- تتسم بالتنوع والتعدد.

٢- ترتبط بمحتوى المادة الدراسية.

٣- يمكن استخدامها بيسر وسهولة.

٤- يمكن الحصول عليها بتكلفة مالية بسيطة.

٥- تتوافر في استخدامها شروط السلامة العامة.

٦- يتوافر فيها عنصر الجاذبية والتشويق.

٧- توضّح المادة العلمية وتُفصّلها.

٨- تستخدم لأغراض تعليمية متعددة.

٩- يعتمد في إنتاجها على خامات البيئة المحلية كلما أمكن ذلك.

١٠- تسهل صيانتها والمحافظة عليها.

٢/٢_تقويم الكتاب المدرسي:

الكتاب المدرسي هو المادة العلمية التي تجسد بنود المحتوى إلى واقع يمكن للمتعلم أن يتعامل معه. وهو بالإضافة إلى احتوائه على المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، التي تشكل المادة العلمية، يحتوي أيضاً على الأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلم على حسن فهم ما يقدمه الكتاب المدرسي له.

ويتصف الكتاب المدرسي الجيد بجملة من المواصفات والشروط نذكر منها:

- أن تكون له مقدمة هادفة توضح أهدافه، وطريقة بنائه، وأسلوب تنظيم محتواه.
- أن يتلاءم مضمونه مع محتوى المنهاج.
- أن يكون أسلوبه في عرض المادة متدرجاً ومنطقياً ومتكاملاً.
- أن يتناسب في محتواه مع عدد الساعات المحددة له.
- أن يحتوي على الرسوم والأشكال التوضيحية المناسبة.

- أن يستخدم أساليب التقويم المناسبة التي يمكن للمتعلم أن يحكم من خلالها على درجة تمكنه من المادة التي درسها.
- أن يكون فيه ما يحفز المتعلم على التفكير بمختلف أنواعه.
- أن يتناسب مع مستوى المتعلم في لغته وأسلوبه وطريقة العرض.
- أن يوجه المتعلم إلى النشاطات المتنوعة ذات الصلة.
- أن يوجه المتعلم إلى مصادر المعرفة الأخرى المتوافرة.
- أن يربط بين الأمور النظرية والأمور التطبيقية.
- أن يعمد إلى استغلال مصادر المعرفة والتعلم المتوافرة في البيئة المحلية.
- أن يربط بين المتعلم وقضايا المجتمع المحلي المحيط به.

٢/٢/١_معايير تقويم الكتاب المدرسي:

عند تقويم الكتاب المدرسي لابد للمقوم التربوي من التركيز على أربع قضايا رئيسة هي:

أ_مقدمة الكتاب :

١- تشرح أهداف تدريس الكتاب.
٢- تعرّف بأسلوب تنظيم الكتاب وطريقة عرض محتواه.
٣- ترشد إلى الطرائق والأساليب المناسبة لتناول مادة الكتاب.
٤- تعطي فكرة موجزة عن محتويات الكتاب.

ب- محتوى الكتاب :

١- تتوافق بنوده مع بنود المنهاج.
٢- يتناسب مع الحصص المقررة له.
٣- يراعي دقة المعلومات العلمية والفنية وصحتها.
٤- يراعي تسلسل المعلومات وترابطها.
٥- يتناسب مع مستوى نمو الطلبة وقدراتهم.

٦- يربط بين المعلومات النظرية والتطبيقات العملية.

٧- يشتمل على نشاطات متنوعة تساعد على التفكير والاستقصاء.

٨- يهتم بتوضيح المصطلحات والمفاهيم ويحتوي على قائمة بها.

٩- يحفّز المتعلم على التعلم الذاتي.

١٠- يتحدى الطلبة المتفوقين ويحفّزهم على المشاركة والتعلم.

١١- يشتمل على وسائل تعليمية مناسبة ذات صلة بالمادة العلمية.

١٢- ينسجم محتواه مع محتوى المواد الدراسية الأخرى للصف الواحد.

١٣- يشتمل على قائمة بالمراجع والكتب التي يمكن الرجوع إليها لإثراء المعرفة.

١٤- يرسخ القيم الأصيلة والأخلاق الإسلامية لدى الطلبة.

١٥- يتناول بعض المشكلات المعاصرة وبخاصة ما يتصل منها بحياة الطالب ومجتمعه المحلي.

١٦- يساعد ضعاف الطلبة على التعلم والتقدم.

١٧- يهتم بتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة.

١٨- يتضمن مواقف تطبيقية متنوعة وشاملة.

١٩- يكثر من الأشكال والرسوم والجداول التوضيحية المناسبة.

٢٠- يحدد أهدافاً لكل فصل من فصوله.

٢١- يشتمل على قائمة بالمصطلحات باللغة العربية وأخرى باللغة الأجنبية.

ج _ أسلوب عرض المادة في الكتاب:

١- يربط المادة العلمية بخبرات المتعلمين.

٢- يعرض المادة بشكل متسلسل مترابط (منطقياً أو سيكولوجياً).

٣- يستخدم تعابير سليمة.

٤- يستخدم لغة تناسب مستوى نمو المتعلمين(المقروئية).

٥- تتوافر فيه عناصر التشويق والترغيب.

٦- يستخدم طرقاً متنوعة للتقويم.

٧- ينوع في تمارينه وأنشطته.

٨- يربط بين المادة العلمية وبيئة المتعلم كلما كان ذلك ممكناً.

٩- يخلو من الأخطاء الإملائية والنحوية.

١٠- يكثر من المواقف التي تحفز الطلبة على الاستنتاج والتفكير.

١١- يكثر من الأمثلة المحلولة التي تساعد المتعلم على فهم المادة.

١٢- يخلو من الحشو والتكرار غير الضروري.

د _ إخراج الكتاب :

١. طباعته واضحة ونظيفة.

٢. حجم الحرف المستخدم يناسب المستوى العمري للمتعلم.

٣. غلاف مناسب.

٤. غلاف متين.

٥. المسافات بين الكلمات وكذلك بين السطور مناسبة.

٦. الورق المستخدم مناسب لاستخدامات المتعلم.

٧. حجم الكتاب مناسب لاستخدامات المتعلم.

٨. يحتوي على فهرس بالمحتويات ويشير إلى صفحاتها.

٩. فصوله متناسقة في كيفية عرض بنودها.

١٠. تصميم الغلاف الخارجي يتلاءم مع محتوى المادة.

١١. يتصف بالاتساق في استخدام علامات الترقيم.

٣/٢_تقويم النشاط المدرسي:

يقصد بالنشاط المدرسي ذلك الجهد العقلي أو العضلي الذي يبذله المتعلم منفرداً أو في مجموعة في سبيل تحقيق هدف ما. ومن المفروض أن يكون للنشاط هدف محدد، إضافة إلى محتوى وخطة خاصة بتنفيذه، والنشاطات المدرسية على اختلاف أنواعهـــا، تخدم جملة من الوظائف أهمها:

- تنمية مهارات معرفية أو حركية لدى المتعلم.
- تنمية بعض الميول والاتجاهات والقيم المرغوبة.

- الربط بين النظرية والتطبيق.
- تنمية مهارات الاتصال.
- تعلم التخطيط والعمل ضمن فريق.

ويتحدد النشاط المدرسي بعدة أمور من بينها:

- مدى تشجيع النظام التربوي للنشاط المدرسي.
- نمط الإشراف السائد في المدرسة.
- اتجاه المعلم نحو النشاط، وإيمانه بأهميته وضرورته.
- الإمكانات المتاحة من حيث الوقت والتجهيزات والأدوات المطلوبة.

ويتم اختيار النشاطات المدرسية عادة وفق عدد من المخرجات من بينها:

- الارتباط بين النشاط وبين عناصر المنهاج الأخرى.
- الارتباط بينه وبين حاجات المتعلم واهتمامه.
- إتاحته الفرص للجميع للمشاركة الإيجابية فيه.
- الحاجة إلى استخدام مصادر متنوعة للتعلم غير الكتب المدرسية.
- قدرة المعلم على التخطيط الجيد للنشاط، وربطه مع المحتوى.
- مستوى إشراك الطلبة في اختيار الأنشطة والتخطيط لها.

١/٣/٢_معايير تقويم النشاط المدرسي:

١- يحقق الأهداف التدريسية والتربوية المنشودة.
٢- يلبي مختلف ميول المتعلمين واتجاهاتهم من خلال تنوعه.
٣- يتيح المجال لمشاركة جميع المتعلمين.
٤- يكمل التعليم الصفي، وتعلم التلاميذ.
٥- يرتبط مع المادة الدراسية بخطة محددة.
٦- يوازن بين الناحية الدراسية والناحية الترويحية .
٧- يقدم للتلاميذ فرصاً للإبداع وحرية التعبير عن الذات.
٨- يسهل تنفيذه.

٩- يراعي الفروق الفردية في اهتمامات الطلبة وميولهم.

١٠- تتوافر له الأجهزة والأدوات المطلوبة.

١١- يتصف بالجاذبية والتشويق وحفز التلاميذ على المشاركة فيه.

١٢- يتلاءم مع الخبرات السابقة للتلاميذ.

١٣- يتوافق مع الزمن المخصص له.

٤/٢_ تقويم دليل المعلم:

دليل المعلم هو عبارة عن المواد المطبوعة التي يزود بها المعلم من أجل مساعدته في حسن تنفيذ المنهاج والكتاب المدرسي الذي سيتولى تدريسه. وهو في إطار هذا المفهوم عبارة عن مرشد يوضع بين يدي المعلم كي يعينه على التعليم، ويثري معلوماته، ويساعده على التصرف الملائم حيال مشكلة ما أو موقف تعليمي معين.

ويحتوي الدليل في العادة على الأمور التالية:

أ ـــ مقدمة الدليل: وهي تحوي عرضاً موجزاً للفلسفة التي يقوم عليها المنهاج، كما تحتوي على أهداف الدليل،وكذلك على تعريف بالأبواب والفصول الرئيسة له.

ب ـــ أهداف المنهاج كما هي في صورتها النهائية مع معالجة تفصيلية للمصادر التي اشتقت منها.

جـ ـــ وحدات المنهاج: وفي هذا الجزء يقدم الدليل الإطار العام لوحدات المنهاج وما تحويه كل منها من جوانب التعلم المختلفة مثل الحقائق والمعارف والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات والقيم والمهارات وما شابه.

د ـــ الطرائق والوسائل: وهذا الجزء يحتوي على قراءات متنوعة تخص مختلف الطرائق والوسائل التعليمية التي يستطيع المعلم استخدامها في عمليات التعليم التي يقوم بها. ويصاحب ذلك عادة نماذج وأمثلة توضيحية، كما يحتوي على نماذج من أساليب التقويم المختلفة التي يمكن أن تستخدم في الموقف التعليمي المحدد. إضافة إلى احتواء هذا الجزء أيضاً على بيانات وافية حول مختلف أنواع الوسائل والتقنيات التربوية اللازمة، وأيسر السبل للحصول عليها، والطرق الصحيحة لاستخدامها.

هـ ـــ النشاط: وهذا الجزء يحتوي على قوائم بالنشاطات الممكنة مع خطط لتنفيذها. وفي هذه الحالة يوضح الدليل أنواع الأهداف التي يحققها كل نوع من أنواع النشاطات المقترحة، مع ذكر لدور كل من المعلم والمتعلم في حالة كل نشاط. كما ويوضح أيضاً علاقة هذه الأنشطة بعناصر المنهاج الأخرى.

و ـــ التقويم: في هذا الجزء من الدليل يتم عرض الأسس العامة لعملية التقويم وأساليبها المختلفة، وعلاقتها بكافة عناصر المنهاج الأخرى، مع إعطاء أمثلة عديدة يستطيع المعلم استخدامها، أو بناء اختباراته معتمداً على الخلفية النظرية المعطاة والأمثلة المقترحة .

ز ـــ مصادر التعلم الأخرى: وفي هذا الجزء تتم الإشارة إلى مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي، يمكن للمعلم أن يرجع إليها لغايات النقد والتحليل والمقارنة وإصدار الأحكام، كما يرد هنا أيضاً أسماء المراجع التي يستطيع المعلم استخدامها لضمان نموه المهني والأكاديمي.

٢/٤/١ـ تحديد معايير تقويم دليل المعلم:

١- يتسم بوضوح أهدافه.

٢- يوضح أهداف المنهاج، وطرق تحقيقها.

٣- يتعرض لطرق اشتقاق الأهداف، ويعرف مصادرها.

٤- يوفر توزيعاً زمنياً مناسباً للمادة الدراسية.

٥- يزود المعلم بطرائق مختلفة للتدريس.

٦- يزود المعلم بطرائق مختلفة للتقويم مع نماذج مناسبة من الأسئلة.

٧- يوفر أمثلة تطبيقية للمادة الدراسية.

٨- يساعد على توجيه نشاطات المتعلمين.

٩- يقترح أسلوب تنفيذ النشاط.

١٠- يحدد دور المعلم في تنفيذ النشاط.

١١- يحدد دور المتعلم في تنفيذ النشاط.

١٢- يوضح العلاقة بين المنهاج والنشاط.

١٣- يوضح كيف يمكن إثراء التعلم من خلال النشاط.

١٤- يشير إلى مصادر التعلم التي يمكن الرجوع إليها.

١٥- يحتوي على نماذج من الاختبارات والأسئلة الخاصة بها.

١٦- يحتوي على بيانات من الوسائل التعليمية الممكن استخدامها.

١٧- يوضح للمعلم كيفية استخدام الوسائل التعليمية المقترحة.

١٨- يساعد المعلم في نموه المهني، ويوجهه إلى المصادر الخاصة بذلك.

١٩- يقدم أمثلة لخطط دراسية نموذجية يسترشد بها المعلم في بناء خططه.

٢/٥_تقويم البيئة الدراسية: ويتلخص في الوقوف على واقع المدرسة من حيث بنيتها البشرية (المعلمون والإداريون والموجهون والمشرفون) ومن حيث بنيتها المادية (المكتبة والمخبر والتقنيات التربوية والمرافق الصحية والرياضية...الخ)، ومن حيث محيطها الاجتماعي الذي تقع فيه، وذلك بهدف معرفة مدى قدرتها على الإسهام في تنفيذ المنهاج ونجاحه أو فشله .

١/٥/٢ ــ تقويم المعلم :

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تقويم كل عنصر من هذه العناصر يعد جزءاً من تقويم المنهاج، لا سيما المعلم الذي يفرد له مجال مستقل من مجالات التقويم التربوي له أدواته ووسائله الخاصة به، ونكتفي هنا بالإشارة باختصار شديد إلى الجوانب التي ينبغي التركيز عليها في تقويم المعلم، وننصح بالعودة إلى كتب القياس والتقويم التربوي عند تقويم العناصر الأخرى .

٢/٥/٢_أسس تقويم المعلم:

- خضوع التقويم لأهداف واضحة ومحددة وقابلة للتحقيق.
- شمول التقويم لجوانب أداء المعلم كافة وشخصيته ككل.
- تنويع الأدوات والأساليب المستخدمة في تقويم المعلم.
- تعدد الأطراف المشاركة في التقويم.
- إيلاء أهمية خاصة للتقويم الذاتي.

٢/٥/٣_المشاركون في التقويم: نذكر منهم :

- الموجهين التربويين.
- المتعلمين .
- أولياء الأمور.
- المعلم نفسه.

٢/٥/٤_أساليب تقويم المعلم : نذكر منها :

- الملاحظة المباشرة لأداء المعلم.
- اعتماد سلم الرتب في تقويم المعلم.
- اعتماد نتائج الاختبارات التحصيلية لدى المتعلمين في تقويم المعلم.

وللاطلاع على معايير تقويم المعلم في ضوء أدواره الجديدة راجع الملحق (١) في نهاية الفصل .

٢/٦_تقويم عمليات التقويم:

عمليات التقويم هي أجزاء مهمة ومكملة لعمليات بناء المناهج المدرسية، فعند تحديد الأهداف، واختيار المحتوى الذي يناسبها وتحديد النشاط المرافق، وما شابه فإنه لا بد من القيام بعمليات تقويمية لكل هذه الأمور للوقوف على درجة مناسبتها. فالأهداف والمحتوى والأنشطة والفعاليات ليست أموراً جامدة غير قابلة للتعديل والتغيير، وإنما هي أمور مرنة يمكن تعديلها وتطويرها بناءً على ما تظهره عمليات التقويم التي تجري بشأنها. وتبرز الحاجة الماسة للتقويم أثناء عمليات التخطيط لبناء المنهاج وكذلك أثناء عملية تنفيذه وما بعدها.

ويمكن القول إن عملية التقويم في ذاتها ليست سوى عملية إصدار قرار علمي بشأن عناصر المنهاج المدرسي اعتماداً على أدلة كشفت عنها الممارسات الميدانية.

وتتألف عمليات التقويم من شقين، أولهما عمليات التشخيص، وثانيهما عمليات البحث عن العلاج، ولا يخفى أن عمليات التشخيص الجيدة، تتطلب توافر البيانات الكمية الصادقة والهادفة.

٢/٦/١_المسؤولون عن عمليات التقويم:

كما هو معروف بأن الذي يخضع للتقويم هو مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته ، وهذا يتطلب أن تخضع جميع عناصر المنهاج ومكوناته لعمليات التقويم، وبعبارة أخرى، فإن عمليات التقويم يجب أن تعنى بكافة النواحي التي يهتم بها المنهاج، ويسعى إلى تحقيقها. وضمن هذا الإطار فإن مسؤولية القيام بعمليات التقويم تتوزع بين الخبراء التربويين والإدارات المدرسية والمشرفين التربويين والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن أدوات التقويم التي يستخدمها المعلم في الوقوف على مستويات المعرفة التي حصلها تلاميذه، هي جزء من تقويم المناهج المدرسية، وكذلك أيضاً يقال عن عمليات تقويم أساليب المعلم وطرائقه في تنفيذ دروسه.

٢/٦/٢_شروط أدوات القياس:

ويشترط في أدوات القياس التي يمكن أن تستخدم في عمليات التقويم، أن تكون مناسبة من حيث مضمونها ومستوياتها، وأن تكون واضحة العبارات، ومن النوع الذي يسهل تنفيذه، واستخراج نتائجه بشكل يضمن الاستفادة من هذه النتائج وتوظيفها في الوجهة الصحيحة لها. ويُفضل أن تكون أدوات التقويم المستخدمة متنوعة، وتتصف بالخصائص السيكومترية المناسبة.

من هنا يمكن القول بأن الخصائص العامة التي يجب أن تتوافر في أدوات القياس والتقويم هي:

- ملاءمتها لقياس المجالات ذات الصلة.
- تنوعها.
- تمتعها بالخصائص السيكومترية (الثبات، الصدق،الموضوعية، التميز).
- سهولة استخدامها، وكذلك سهولة استخراج نتائجها والاستفادة منها.
- مناسبتها لمستوى المتعلمين.

٢/٦/٣_تحديد معايير أساليب التقويم وأدواته:

١- تكون متنوعة ومرتبطة بأهداف المنهاج.

٢- تناسب مستويات التلاميذ المختلفة.

٣- تعمل على إثارة الدافعية لدى المتعلمين.

٤- توفر التغذية الراجعة المناسبة.

٥- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

٦- تؤكد على استخدام الاختبارات التكوينية.

٧- تؤكد على استخدام الاختبارات التشخيصية.

٨- تتصل بالمادة التي يتم تعليمها.

٩- تقدم للمعلم أمثلة من الأسئلة للاسترشاد بها.

١٠- تكون شاملة لمحتويات المنهاج بحسب أوزانها الصحيحة.

١١- تتدرج من حيث صعوبتها وسهولتها.

١٢- تتسم بالموضوعية.

١٣- تعمل على خفض قلق الامتحان عند التلاميذ.

ثالثاً_ تقويم المخرجات (المتعلم) :

تكتسي عملية تقويم مخرجات المنهاج (المتعلم) أهمية كبيرة لأنها تزودنا بمعلومات وبيانات مهمة تفيد في الوقوف على مدى تحقيق أهداف المنهاج وانعكاساتها على المتعلم مباشرة سواء على الأمد القريب أو البعيد عند تفاعل هذا المتعلم مع مواقف أخرى لاحقة، ولا شك في أن هذه المعلومات والبيانات تساعد في اتخاذ قرار مناسب بشأن تطوير المنهاج أو تعديله أو إلغائه، وسوف نكتفي بتعداد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها في تقويم المتعلم، وكذلك بذكر بعض الأساليب والأدوات المستخدمة في ذلك، مع الإشارة إلى أن تقويم المتعلم يمكن استخدامه في عملية تقويم المنهاج أثناء الدراسة وقبل التخرج وكذلك أيضاً بعد التخرج والممارسة في الميدان.

وتجدر الإشارة إلى أنَ تقويم المتعلم ينبغي يكون تقويماً تكوينياً مستمراً مبنياً على أسس معيارية تحدد مستوى أداء معين، يجب على التلميذ الوصول إليه، وكذلك

مهام عملية ينبغي إنجازها وذلك لتحديد مناطق القوة والضعف في المنهاج وسبل التعامل معها.

٣/١_الجوانب المهمة في تقويم المتعلم :

- تقويم نمو المتعلم في اكتساب المعارف.
- تقويم نمو المتعلم في إتقان المهارات .
- تقويم اتجاهات المتعلم وميوله.
- تقويم التكيف الشخصي والاجتماعي لدى المتعلم.

٣/٢_الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها:

٣/٢/١ــ يمكن قياس كل جانب من الجوانب المذكورة بأدوات خاصة به، فتقويم نمو المتعلم في اكتساب المعارف يمكن قياسه باختبارات تحصيلية معينة وها عدة أشكال:

- الاختبارات الشفوية : ويقصد بها سؤال المتعلم عما اكتسبه أو فهمه من المعلومات، وعلى المتعلم أن يجيب بشكل شفوي .
- الاختبارات المقالية: وهدفها قياس قدرة المتعلم على تذكر المعلومات والأفكار، وتتألف من عدد قليل من الأسئلة بين(٣ــ٥) أسئلة وعلى المتعلم الإجابة عنها بلغته الخاصة.
- الاختبارات الموضوعية: وهي على أنواع منها :

أ ــ أسئلة الخطأ والصواب: حيث يُعطى المتعلم مجموعة من البنود وعليه أن يضع إشارة صح أو خطأ أمام كل عبارة، وهي تقيس قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب.

ب ــ الاختيار من متعدد: وفيها توضع عبارة واحدة يليها عدد من البنود وعلى المتعلم أن يختار البند المكمل للعبارة .

جـ ــ أسئلة المقابلة: وهو يشبه اختبار الاختيار من متعدد ويتألف من قائمتين من العبارات القصيرة أو الرموز أو الأرقام، ويطلب من المتعلم الوصل بين عناصر

القائمة الأولى وعناصر القائمة الثانية .

د ـــ أسئلة التكميل: في هذا الاختبار تكتب عبارات ناقصة ويطلب من المتعلم تكميلها بعبارات أو أرقام من عنده، وفي هذا النوع من الاختبار على المتعلم أن يعمل فكره ويتذكر، وفرصة التخمين فيه معدومة .

هـ ـــ أسئلة إعادة الترتيب: حيث يعطى المتعلم مجموعة من التواريخ أو العبارات أو الحوادث، ويطلب منه إعادة ترتيبها زمنياً مثلاً، أو ترتيب جملة من العبارات لتشكل موضوعاً متكاملاً .

الاختبارات المقننة: هي اختبارات موضوعية تجرب عدداً كبيراً من المرات، وعلى عدد كبير من المتعلمين لتصل إلى صورة تتمثل فيها كل المعايير المطلوبة من الاختبار، كالصدق، والثبات، والموضوعية، ومن أمثلة هذه الاختبارات روائز الذكاء وروائز الشخصية وتوضع هذه الاختبارات وتجرب من قبل الباحثين والعلماء .

تقويم نمو المتعلم في المهارات:

٢/٢/٣ ـــ أما تقويم نمو المتعلم في إتقان المهارات، فلا بدَ من الإشارة أنَ لكل مادة دراسية مهاراتها الخاصة بها التي تناسب طبيعتها ومن الأمثلة على المهارات:

(تشغيل أجهزة، تجارب، شرح رسوم هندسية ...الخ،) وتعدُ الملاحظة أداة فعَالة لتقويم المهارات (قائمة التقدير) وتقوم على ما يلي :

أ ـــ تحليل المهارة إلى عدد من المهارات الصغيرة والمتتابعة .

ب ـــ تحديد أهم الممارسات الحقيقية والتغيرات السلوكية التي تظهر على المتعلم مثل الاضطراب، الغضب الظاهر، البطء، عدم الجدية، اللامبالاة الخ ...

ج ـــ وصف نتيجة عمل المتعلم .

٣/٢/٣ ـــ أما تقويم اتجاهات المتعلم وميوله فيعتمد قياسه على الملاحظة المباشرة، التعبير اللفظي، الاستفتاء، وتستخدم عادة الاستبانة للتعبير عن آراء المتعلمين واتجاهاتهم حول المواضيع التي يطرحها المنهاج.

٤/٢/٣ــ أما تقويم التكيف الشخصي والاجتماعي لدى المتعلم فتوجد عدة طرق لتقويم التكيف الشخصي والاجتماعي، منها ما يعتمد على الملاحظة التي تفيد في تعرُّف بعض الصفات الشخصية والاجتماعية لديه كالتعاون مع الآخرين عدم التسرع في إصدار الأحكام، المحافظة على المواعيد. والملاحظة نوعان :

أ ــ عفوية: حيث يسجل المعلم ملاحظاته عن المتعلم في أي موقف يراه .

ب ــ ملاحظة منظمة: حيث يلاحظ المعلم المتعلم في مواقف محددة وتستخدم مقاييس لهذا النوع من الملاحظة تسمى مقاييس التدرج وهي ثلاثية أو خماسية .

والاستفتاءات أيضاً واحدة من الوسائل المستخدمة لقياس التكيف الشخصي والاجتماعي .

وتجدر الإشارة إلى أن التقويم البعيد المدى للمخرجات، يكون عن طريق المتابعة وتحليل العمل وأساليب مختلفة تبعاً لنوعية تلك المخرجات، ويفيد هذا التقوم في تطوير المنهاج تطويراً نوعياً، يسهم فيه خريجوه لأنهم تعرفوا الواقع الجديد الذي سيعيشونه، ويتعاملون معه، وربما اكتشفوا فيه أموراً أخرى يجب أن يتضمنها المنهاج، وتؤكدها أهدافه الإجرائية.

٣/٣ ــ معايير تقويم أداء المتعلم:

١/٣/٣ في البنية المعرفية :

ــ اكتساب أساسيات المعرفة في العلوم (الإنسانية والطبيعية)، والاستفادة منها في حل المشكلات اليومية .

ــ امتلاك بنية معرفية في اللغة الأم، وإجادة لغة أجنبية حية، واستخدامها بصورة وظيفية.

ــ امتلاك الثقافة العامة للعيش بجدارة في مجتمع المعرفة.

٢/٣/٣ المهارات العلمية والعملية :

ــ التمكن من مهارات الإبداع وأنماط التفكير المختلفة.

ــ امتلاك مهارات التعلم الذاتي لتحقيق التعلم المستمر.

ـــ استخدام المنهج العلمي في البحث وحل المشكلات بفعالية.

ـــ استخدام تقنيات المعلومات بكفاءة.

ـــ التمكن من المهارات اليدوية اللازمة للحياة اليومية.

٣/٣/٣ المهارات الحياتية المعاصرة:

ـــ امتلاك مهارات الحوار وتوظيفها في الحياة المعاصرة.

ـــ إتقان مهارات العمل بروح الفريق، واعتمادها أسلوباً في إنجاز المهام.

ـــ التعامل الإيجابي مع مكونات البيئة لحمايتها وترشيد مواردها .

ـــ تقبل ثقافات الشعوب والتفاعل معها بإيجابية.

٤/٣/٣ الجوانب الشخصية والاجتماعية:

ـــ التمسك بالقيم الأخلاقية وتطبيقها في التعامل اليومي.

ـــ الانتماء والولاء للأسرة والمجتمع والوطن.

ـــ الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية.

ـــ تقدير الفنون وتذوق النواحي الجمالية.

ـــ امتلاك مقومات الشخصية الإيجابية.

خاتمة الفصل :

تُولى قضية تحديث المناهج الدراسية وتطويرها أهمية بالغة، والعالم يعيش بداية قرن جديد، تكتسي تحدياته صفة مميزة بالنظر إلى التطور العلمي الكمي والنوعي المتسارع الذي يطبع المجالات والصعد كافة في الحياة اليومية للأمم والشعوب، ويتسم دور التعليم تبعاً لذلك بأهمية متزايدة، ويتطلب مجهودات أشدّ تركيزاً، وتقنيات أشدّ تعقيداً، كما تنتظر منه ممارسات أبعد أثراً، ونتائج أكثر إيجابية.

وتعدّ عملية التقويم الوسيلة الموضوعية للانطلاق نحو أي تجديد تربوي، إذ عليها يتم الارتكاز في تسليط الضوء الكاشف على مختلف الممارسات التربوية من أجل الوقوف على الإيجابيات والسلبيات.

وقد حاولنا في الصفحات السابقة تقديم نموذج لتقويم المنهاج الدراسي، يمكن محاكاته أو تنميته أو تطويره أو تعديله بما يلائم الموقف الذي يتم فيه تقويم المنهاج في ضوء المتغيرات التالية:

- خصائص النظام التعليمي.
- طبيعة المرحلة التعليمية.
- طبيعة الهدف من التقويم.
- طبيعة المادة الدراسية.
- طبيعة الجهة المشاركة في التقويم.
- طبيعة الأداة المستخدمة.

وتسمح المرونة التي يتصف بها هذا النموذج أن تُفصَّل المعايير التي تستخدم في الحكم على كل عنصر من عناصر المنهاج تفصيلاً كافياً بما يتواءم مع طبيعة كل متغير من المتغيرات السالفة. كما تسمح هذه المرونة أيضاً أن يلجأ المشاركون في عمليات التقويم إلى تنويع أدوات التقويم؛ بما يتناسب مع العنصر المقوَّم، ويشمل ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

١- الإستبانة.

٢- المقابلة الشخصية.

٣- الملاحظة والمشاهدة المباشرة.

٤- الأسئلة المفتوحة.

٥- تحليل محتوى الوثائق المرتبطة بالمنهاج.

٦- الاختبارات بأنواعها.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الملحق (١) :

ـــ معايير تقويم المعلم في ضوء أدواره الجديدة:

١ـــ يعمل على نشر القيم الأخلاقية والمبادئ الإنسانية (الصدق ـــ الأمانة ـــ العدالة ـــ الموضوعية ـــ الديمقراطية ـــ حقوق الإنسان...الخ).

٢ـــ يدرّب المتعلمين على مهارات التواصل والمساواة والتضامن والتعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة (تربية روح العمل ضمن فريق).

٣ـــ يربي المتعلمين على مجموعة من السلوكيات (كاحترام قيم الجهد، والعمل الجماعي، والضبط الذاتي، واحترام الآخر، وتقدير التنوع...الخ).

٤ـــ يؤكد على مبدأ الديمقراطية في السلوك اليومي، واحترام حقوق الإنسان.

٥ـــ يعزز قيم الانتماء للوطن لدى المتعلمين.

٦ـــ يشرح للمتعلمين الجانب الأخلاقي بتطبيق الابتكارات العلمية والتكنولوجية.

٧ـــ يربي المتعلمين على احترام البيئة والمحافظة عليها.

٨ـــ يؤدي دور الوسيط بين المتعلمين والمعرفة بالتركيز على المقاربات، وطرائق استنباط المعرفة، وليس على المعرفة ذاتها.

٩ـــ يفعّل نشاط المتعلمين ويشجع روح المبادرة بإبعاد مصادر التشتت أثناء عملية التعليم.

١٠ـــ يمكّن المتعلمين من استخدام خبراتهم الشخصية وإعطائهم فرصة الاستقلالية في التفكير وحل المشكلات.

١١ـــ يستخدم تقنيات متطورة في التدريس (الانترنيت – الداتا شو ..)،ويدرب المتعلمين على توظيفها بالشكل المطلوب .

١٢ـــ يعلّم المتعلمين آلية الانتقاء الواعي للمعرفة المعروضة على الوسائط التكنولوجية.

١٣ـــ يقدّم أمثلة متعددة للأفكار والمفهومات التي يقوم بعرضها في الصف.

١٤ـــ يعمل على تنظيم التعلم الذاتي للمتعلمين، ويهيئ لهم الفرص للحصول على المعلومات بأنفسهم بالبحث والدراسة.

١٥ــ يعوّد المتعلمين القيام بأبحاث ترتبط بمجالات الدراسة.

١٦ــ يستخدم طرائق تدريس تنمي مهارات التعلم الذاتي.

١٧ــ يطرح أسئلة مثيرة للتفكير لتنمية التفكير النقدي، والقدرة على حل المشكلات.

١٨ــ يدرّب المتعلمين على ممارسة التقويم الذاتي وإصدار الأحكام.

١٩ــ يحفّز التعلم عند المتعلمين بإذكاء روح المنافسة البناءة بينهم

٢٠ــ يحفّز المتعلمين على إيجاد حلول متعددة لمشكلة واحدة.

٢١ــ ينمي التفكير العلمي الناقد عند المتعلمين.

٢٢ــ يدرّب المتعلمين على تطبيق المعرفة المكتسبة.

٢٣ــ يقدّم التعزيز الإيجابي باستمرار.

٢٤ــ يوفر الفضاء الصحي للتعليم والتعلم.

٢٥ــ يعرف القوانين الأساسية للإرشاد التربوي.

٢٦ــ يتبادل الآراء والمناقشات مع المتعلمين لمعرفة نمط تفكيرهم وإرشادهم.

٢٧ــ يتعامل مع مشكلات المتعلمين بحكمة ومسؤولية

٢٨ــ يطوّر قدرات المتعلمين وإمكاناتهم في اكتشاف كفاياتهم والمجالات التي ينجحون فيها

٢٩ــ يساعد المتعلمين في توجيههم دراسياً ومهنياً وفق دوافعهم ورغباتهم.

٣٠ــ يشرح للمتعلمين أهمية احترام قيمة الجهد في أي نشاط سيقومون به.

٣١ــ يستخدم النتائج لتحسين تعلم الطلبة.

٣٢ــ ينصت للمتعلمين ويتعرف حاجاتهم التربوية والاجتماعية .

٣٣ــ يقدّر جهود المتعلمين الذاتية في توفير مصادر المعرفة .

٣٤ــ يتجنب انتقاد أفكار المتعلمين بتقبلها ومناقشتها.

٣٥ــ يدرّب المتعلمين على العمل الجماعي، وتبادل المعلومات، والأفكار وتقسيم العمل.

٣٦ــ يشجّع المتعلمين على تقبل الآخر وتقدير جهده.

٣٧ــ يشجّع الجهود والمبادرات الفردية.

٣٨ــ يقدّر المتميزين ويشجع المتعثرين.

٣٩ــ يخلق ظروفاً مناسبة لإرساء حوار متكافئ مع المتعلمين.والتعامل معهم بوصفهم شركاء حقيقيين في العملية التعليمية/ التعلمية.

٤٠ــ يشجع المتعلمين على إبداء آرائهم بحرية بمجمل القضايا المطروحة.

٤١ــ يشرك المتعلمين في وضع الخطة الدرسية.

٤٢ــ يستفيد من جهود المتعلمين في توفير مصادر المعرفة (كتب – مقالات – منشورات ..)

٤٣ــ يشرِك المتعلمين في تقييم القضايا المستجدة في ضوء معايير أخلاقية.

٤٤ــ يسعى إلى قبول التنوع والتعدد الثقافي.

٤٥ــ يحترم خصوصية كل متعلم وفرديته.

٤٦ــ يتقن مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.

٤٧ــ يؤمّن جواً من الراحة والطمأنينة النفسية للمتعلمين للتعبير عن ذواتهم.

٤٨ــ يتبّع الوسطية في التعامل والحلم والتسامح.

٤٩ــ ينمي روح التعاطف والإنسانية عند المتعلمين في التعامل مع الآخرين.

٥٠ــ يعمل على عدم التمييز بين المتعلمين من حيث اللون والجنس والدين.

٥١ــ يراعي حقوق المتعلمين في حرية التعبير

٥٢ــ يتجنب العقاب البدني والنفسي لأي من المتعلمين.

٥٣ــ يعدل في تعامله مع المتعلمين بتعدد جنسياتهم وثقافاتهم.

٥٤ــ يربي المتعلمين على احترام التراث الإنساني والتأكيد على القيم الايجابية فيه .

٥٦ــ ينمي لدى المتعلمين قيم التضامن مع قضايا الشعوب الأخرى والتعاطف معها.

٥٧ــ ينمي المهارات اللازمة للمتعلمين للمشاركة في العملية الديمقراطية من خلال أنشطة صفية مماثلة للحياة الواقعية.

٥٨ــ يعمل على إحداث التغييرات عندما تستوجب الضرورة وليس مسايرة التغير.

٥٩ــ يقيم علاقات ايجابية مع الزملاء لتحسين العمل المدرسي.

٦٠ــ يتفاعل مع زملائه لاستكشاف استراتيجيات تدريس جديدة.

٦١ــ يشارك أولياء الأمور وممثلي المجتمع المحلي في تنمية المحيط الاجتماعي وحل المشكلات.

٦٢ــ يتفاعل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بوصفهم شركاء في إنتاج فرص التعلم الجيد.

٦٣ــ يتبادل الأفكار والمواد التعليمية مع الزملاء والعاملين بالمجال التربوي.

٦٤ــ يستوعب تقنيات التعلم الذاتي.

٦٥ــ يواكب مستجدات المعرفة في مجال تخصصه.

٦٦ــ يطلّع على البحوث والدراسات الجديدة.

٦٧ــ يسعى إلى المشاركة في المؤتمرات العلمية والثقافية.

٦٨ــ يوسع ثقافته ويجدد معارفه بتنويع مصادر قراءته بشكل مستمر

٦٩ــ يسعى إلى النمو المهني والانتفاع بكل جديد في مجال تخصصه.

٧٠ــ ينمي مهاراته في التعامل مع المتعلمين .

٧١ــ يسعى للتدرب على ما هو جديد في تكنولوجيا المعلومات والاتصال .

٧٢ــ يسعى لإحداث تغييرات على المستوى التربوي بصفة خاصة، وعلى المستوى الاجتماعي بصفة عامة.

٧٣ــ يطوّر المفاهيم التي لها علاقة بالحياة الواقعية لتمكين المتعلمين من استيعابها.

٧٤ــ يعالج أوجه القصور في أدائه المهني وفق مستجدات العلم.(بشارة، ٢٠٠٣ ــ وخطة تطوير التعليم في الوطن العربي، ٢٠٠٨،ص،ص٨٢ ــ٨٣) .

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل التاسع عشر

معايير جودة المنهاج الدراسي

- مقدمة
- تعريف المعيار
- نشأة مدخل المعايير في التعليم
- انتشار مفاهيم الجودة الشاملة في التعليم
- العلاقة بين الجودة والمعيار
- جودة المنهاج الدراسي
- معايير جودة المنهاج الدراسي
- دواعي تطبيق معايير الجودة في المنهاج المدرسي
- الخلاصة

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

معايير جودة المنهاج الدراسي

مقدمة:

تحظى عملية إصلاح التعليم وتجويده باهتمام كبير في معظم دول العالم ومنها الدول العربية، حيث يعاني التعليم من مشكلات عديدة, أفرزتها تحديات العصر وضغوطه المتزايدة, ولعلّ أخطرها يتجسد في تدني نوعية التعليم, حيث يعتقد البعض أنّ التوسع السريع في التعليم في البلاد العربية, نتيجة الإقبال عليه، قد أدّى إلى تدهور في النوعية, ويُسوّغون ذلك بأنّ التوسع الكمي في نشر التعليم قد جاء على حساب نوعية التعليم وجودته, نتيجة عدم قدرة بعض الأقطار على زيادة الإنفاق الحكومي عليه، لقلّة الموارد المتاحة في معظم البلدان العربية غير النفطية، حيث تشير بعض الدراسات العربية إلى عدم كفاية تمويل التعليم، وذلك من خلال دراسة مؤشرات ازدياد حجم هذا التعليم ومتطلباته وتكاليفه, وعدم تناسب المبالغ التي تنفقها الحكومات مع هذه الزيادات, بالإضافة إلى أنّ النسبة الأعظم من موازنة وزارات التربية والتعليم في الدول العربية تخصص للرواتب (وهي متواضعة) ويبقى النزر القليل لتطوير العملية التربوية، الأمر الذي نجم عنه تراجع كلفة المتعلم, وانتشار سياسات ترشيد الإنفاق ونقص التجهيزات,...الخ، فالمكتبات والمخابر في المدارس شبه معدومة، وإن وجدت هي دون المستوى، والفصول تكدَّست، فتباعدت المسافة بين المعلمين والمتعلمين .

وفي زحمة هذه المعاناة، وعلى وجه الخصوص في السنوات الأخيرة، راحت المؤسسات التعليمة على اختلاف مستوياتها، تتسابق على استخدام مصطلحي (المعايير والجودة الشاملة) وتبنيهما، باعتبارهما أداة الإصلاح والتجديد والسبيل الوحيد، لانتشال هذه المؤسسات من المشكلات التي تعاني منها، بحيث يمكن القول إن مدخل المعايير والجودة الشاملة أضحى التحدي الحقيقي، الذي بدأ يغزو الساحة التربوية عالمياً وعربيا، ذلك أنّ ما يصيب العالم اليوم في كافة المجالات، يدعو إلى " تعيير التعليم وتجويده ." فمتطلبات سوق العمل وحياتنا اليوم عموما، بما فيها من تقدم علمي

وتكنولوجي فائق النوعية، وأثر المعطيات العلمية والتكنولوجية في التعليم، تفرض على النظم التربوية رفع التحدي وتبني شعار التعليم والعلم المتميزين تحقيقاً لجودة مخرجاتها التي تتمثل بمتعلمين مؤهلين أكاديمياً ، أكفاء يمتلكون مهارات نوعية في شتى المجالات، قادرين على إنتاج المعرفة بدلاً من استهلاكها، وعلى تحليل المعلومات وتقييم النتائج واستنتاج الآثار المترتبة عليها، وتحويل المعلومات إلى معرفة واستخدامها في حل المشكلات، "وقادرين على المنافسة في السوق العالمية، يحصلون على الفرص التعليمية والوظيفية، ويتفوقون في مجال الابتكار والإبداع ؛ وإلى جانب ذلك قادرين أيضاً على مواصلة المسار العلمي الأكاديمي، أو التحول إلى سوق العمل" (الدريج،٢٠٠٩). وهذا ما حدا ببعض الجهات الرسمية والأهلية إلى عقد مؤتمرات وندوات عديدة وورش عمل، حول "هذين المفهومين" وأهمية تطبيقهما في مجال التعليم بهدف جعله أكثر كفاءة وفاعلية.

ولتوضيح أهداف هذا الفصل ومراميه، لا بدَ من توضيح مفهومي المعيار والجودة الشاملة وارتباطهما بالمنهج الدراسي.

تعريف المعيار : (Standards Norms,):

يُعدّ تعريف قاموس أكسفورد من أكثر التعريفات شمولاً لمعنى المعايير، حيث جاء فيه " أنَ المعيار هو مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة، ينظر إليها كهدف محدد مسبقاً للمسألة التعليمية، أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض ". وقد استخدم مصطلح المعيار في مجالات العلوم الاقتصادية والاجتماعية وانتقل بعدها إلى العلوم النفسية والتربوية، حيث بدأت الدول المتقدمة في وضع توصيف دقيق (عبارات وصفية محددة)، يضبط ما يجب أن تكون عليه المعيارية التي يسعى المسئولون في التعليم للوصول إليها، باعتبارها محكات يقاس في ضوئها مستوى التقدم الذي تحققه أية أمة في التعليم.

ومن هنا يتحدد مفهوم المعايير في التعليم في تعريف تركيبي اجتهد بعض التربويين في صياغته على النحو التالي:

"المعايير مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات أو شروط، تحدد الصورة المثلى التي نرغب أن تتوفر لدى التلميذ (أو المدرسة) الذي توضع له المعايير، أو التي نسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج وأدوات للقياس، يتم الاتفاق عليها (محليا وعالميا) وضبطها وتحديدها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة والوصول به للجودة الشاملة" (الدريج،٢٠٠٩).

نشأة مدخل المعايير في التعليم:

يذكر المربي المصري أحمد المهدي عبد الحليم، في معرض مناقشته وانتقاده لأسلوب تطبيق مدخل المعايير في مصر، إلى أن أصل نشأته أمريكي، حيث اتخذ إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية شكل مداخل وحركات تتزامن وتتنافس ولعل أبرزها ثلاثة هي:

١ ـــ حركة تحديث بنية العلوم، التي قامت في أمريكا بعد نجاح الاتحاد السوفيتي عام ١٩٥٧ في إطلاق أول صاروخ في الفضاء لجمع معلومات. وقد اقتضت هذه الحركة إعادة النظر في بنية العلوم كلها، وشاع وصف "جديد" لمناهج المواد المختلفة في المدارس، وكانت العناية الكبرى في هذه الحركة موجهة إلى محتويات المنهاج، للتأكد من أنها صادقة بمقاييس التقدم العلمي المعاصر، وأنها مشروعة ومبررة اجتماعياً، وأنها قابلة للتعلم. وكان حجر الزاوية في هذه الحركة مقولة برونر (Bruner, J) المشهورة **" إنك تستطيع أن تعلم أي شيء للمتعلمين في أي عمر، إذا استطعت أن تضع المادة المتعلمة في صورة أمينة وملائمة للبنية الذهنية للمتعلمين . "**

٢ ـــ حركة إصلاح التعليم القائم على مدخل الكفايات، وتدعو إلى ضرورة تحديد كفايات المعلمين وكفايات المتعلمين وتنميتها على حد سواء، وقد شاعت هذه الحركة في البحوث الصادرة عن عدد من الجامعات الأمريكية ومراكز البحث التربوي، وانتقلت إلى البلدان العربية ، فتبنت بعض الأنظمة التعليمية في دول عربية مثل المغرب وتونس مدخل الكفايات في بناء المناهج الدراسية وتطويرها.

٣ ــ مدخل الإصلاح القائم على المعايير القومية للتعليم والمحاسبية (Standards-Based Education Reform and Accountability) وهو المدخل الذي لقي انتشارا كبيرا وربما يحمل اليوم قصب السبق في العديد من الولايات الأمريكية، وقد ظهر مدخل "المعايير في إصلاح التعليم " في عدد من الولايات الأمريكية منذ ثمانينات القرن الماضي،وساد في التسعينيات، وأنجزت حوله العديد من الدراسات تم نشر أهمها في المجلد السنوي الثاني لأقدم جمعية مهنية في أمريكا، تحت عنوان:

From the Capitol to the classroom : Standards- Based Reform in the States.

(أي من الكونجرس إلى الفصل المدرسي: الإصلاح المؤسس على المعايير في الولايات). وأصدرت الجمعية الأمريكية للبحث التربوي، في شأن هذا المدخل، عدداً خاصاً من إحدى مطبوعاتها ربع السنوية المخصصة للبحث التربوي.

في ١٨نيسان من عام ١٩٩١، أصدرت وزارة التربية في الولايات المتحدة وثيقة أطلق عليها "**أمريكا عام ٢٠٠٠ -استراتيجية التربية.**" وقد تحولت هذه الاستراتيجية إلى خطة شاملة جاءت تحت عنوان "**أهداف عام ٢٠٠٠، قانون تعليم أمريكا**"، ونص في ذلك القانون على الأهداف القومية للتعليم، وعلى ضرورة وضع معايير في مستويات عليا لجميع المتعلمين، وعلى ضرورة أن تتغير مناهج التعليم وأنظمة التقويم في الولايات، وأن تتوحد في مضامينها وأدواتها مع المعايير القومية لتجسم جميعها خطاً فكرياً وعملياً موحَداً.

وباختصار شديد يمكن القول إنّ بناء المعايير التربوية وتطبيقها يساعد كثيراً في تحسين مستوى التعليم من خلال قياس ما يتعلمه المتعلم وما يستطيع فعله. ولكي تحقق المعايير التحولات الإيجابية المرجوة في عملية التعليم والتعلم، لا بد لها أن تقوم تقويماً تكوينياً مستمراً يأخذ في الحسبان المعرفة وتطبيقها، ويتابع بالأساس مسيرة المتعلم بشكل مستمر لتحديد نقاط القوة والضعف لديه وسبل التعامل معها. (عبد الحليم، ٢٠٠٥).

مسوّغات تطبيق مدخل المعايير في التعليم:

يرى بعض المربين أن هناك مبررات كثيرة وراء دعوتهم للأخذ بمدخل المعايير في التعليم وتوظيفه في بناء المناهج الدراسية وفي تطوير العملية التعليمية/التعلمية، لمواجهة تحديات المستقبل وما تأتى عنها في سياق العولمة، ومتطلبات مجتمع المعرفة، وانتشار التنافس المعياري العالمي، الأمر الذي يتطلب زيادة الاهتمام بدور التعليم ونواتجه على المستوى العالمي، والأخذ بمبدأ الجودة الشاملة وإعداد البرامج الخاصة بها في كل المناحي، وتوجيه العمل التربوي في مجالاته كافةً، وتوفير محكات موضوعية لقياس نجاح مسيرة التعليم.

وتأتي المعايير والمستويات المعيارية لتسهم في رسم توقعاتنا وطموحاتنا في مسيرة التعليم، حيث تؤكد المعايير ومستوياتها (مستويات معايير المناهج على وجه الخصوص) على أن جميع التلاميذ قادرون على التعلم في مستويات عليا، وأن التميز ينبغي أن يكون للجميع، وبالتالي فإن توفر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافؤها.

كما أنَ المعايير تمنح المعلمين دوراً فعالاً في تخطيط التدريس وإدارته وقياس وتقويم نتائجه، وتمكّنهم المستويات المعيارية ومؤشراتها من متابعة تعلم التلاميذ، والاعتماد على الأنشطة التعليمية/ التعلمية، فتزداد مساحة التعلم النشط، وتكثر الأساليب الإبداعية في العملية التعليمية /التعلمية.

ويؤدي حضور المعايير ووضوحها إلى الشفافية والعدالة والمحاسبية، وبالتالي إلى ثقة الرأي العام وتأييده.

من هنا تعدّ المعايير ومستوياتها ومؤشراتها وسيلة فاعلة وركيزة أساسية لعمليات تطوير التعليم وتحسينه (الضبع،٢٠٠٦).

ثانيا: مفهوم الجودة الشاملة:

برز في منتصف القرن الماضي في أمريكا واليابان وفي عموم الدول الغربية مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مختلف مجالات الحياة والإنتاج؛ حيث تم البدء باستخدام الجودة في مجال الصناعة بواسطة " ادوارد دمنج Edward Deming " المعروف بـــ

"أبو الجودة "والذي لجأ إليه اليابانيون لتحديد معايير الجودة في مجالات المؤسسات الاقتصادية وكانت له الأسبقية في تحديد (١٤) معياراً وهي:

١ ــ خلق نوع من الاتساق وعدم التعارض في الأهداف.

٢ ــ قيادة المنظمة نحو التغيير.

٣ ــ بناء الجودة في المنتج والتوقف عن الفحص بقصد اكتشاف الأخطاء.

٤ ــ خلق علاقة طويلة الأجل مع الأطراف المتعاملة مع المنظمة.

٥ ــ التحسين المستمر للمنتج والخدمات التي تُقدم.

٦ ــ التدريب المستمر.

٧ ــ التركيز على دور القيادة في عملية التطوير.

٨ ــ إزالة الخوف لدى فريق العمل.

٩ ــ إزالة الحواجز القائمة بين الأقسام المختلفة.

١٠ ــ التوقف عن تهديد العاملين وتوجيه اللوم لهم.

١١ ــ تشجيع العاملين ومساعدتهم على تحسين طريقتهم في الأداء.

١٢ ــ كسر حاجز الاعتزاز بالعمل الموجود لدى البعض.

١٣ ــ إنشاء برنامج جاد من التعليم والتحسين الذاتي.

١٤ ــ توضيح الالتزام الدائم للإدارة بكل من الجودة والإنتاجية.

ولكن على الرغم من أنَّ مفهوم الجودة قد حظي باهتمام الباحثين والمختصين بشكل لافت في السنوات الأخيرة، إلاّ أنَّ آراءهم قد تعددت وتباينت حوله، ومن الصعب جداً، أن نجد تعريفاً شاملاً قاطعاً بسبب تعدد جوانبه، وسيظهر ذلك بوضوح من خلال مجموعة التعريفات التي سنوردها فيما يلي:

فقد جاء في تعريف المعهد الوطني الأمريكي للمقاييس والجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة بأنها "مجموعة من السمات والخصائص للسلع والخدمات القادرة على تلبية احتياجات محددة" بينما عرَّفها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي بأنها: "أداء العمل الصحيح بشكل صحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء" كما رأت منظمة الايزو العالمية بأنَ الجودة تعني "الوفاء بجميع المتطلبات

المتفق عليها بحيث تنال رضاء العميل، ويكون المنتج ذا جودة عالية وتكلفة اقتصادية معتدلة،" بينما عرفتها المواصفات البريطانية أنها: " مجموعة الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تؤدي إلى قدرتها علي تحقيق رغبتها معلنة أو مفترضة" (الخطيب، وأحمد رداح، ٢٠٠٤) .

تُعد الجودة عتبة فارقة في هذا الوقت بالذات في ظل تعالي الأصوات بضرورة مراجعة ما نقدمه لأبنائنا في المؤسسات التعليمية وأين نحن من المنافسة العالمية التي تقوم على كفاءة تلك المؤسسات بالدرجة الأولى وما تقدمه من خدمة تعليمية.

فالجودة تمثل معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن.

والجودة Quality ثورة إدارية جديدة وتطوير فكرى شامل وثقافة تنظيمية جديدة، تؤكد على أن كل فرد في المؤسسة (المدرسة) مسؤول عنها لكي توصلنا إلى التطوير المستمر في العمليات وتحسين الأداء، إن تعبير الجودة ليس تعبيراً جديداً.

العلاقة بين مفاهيم الجودة والمعيار والمقياس:

مما سبق، نرى أنه يوجد ارتباط متين بين المفاهيم الثلاثة (الجودة والمعيار والمقياس)، وإذا كانت الجودة هي مجموع الصفات (الخصائص) لمنتج أو خدمة ما، والتي تُرضي حاجات الزبون وتوقعاته، فإنه لا يمكن الحكم على وجود الجودة إلاّ عندما تكون الخدمة مطابقة للمواصفات المطلوبة، ولمعرفة ذلك لا بد لها من وجود معايير يقوِّم بها أصحاب المؤسسات عملهم .

ففي الجودة معايير ومقاييس، فالمعايير تعبر عن المؤشرات الأفضل المرجو بلوغها في نهاية الأمر. فيما المقاييس تمثل المؤشرات التي يمكن بلوغها فعلياً على ضوء الإمكانات الواقعية (موارد مادية وبشرية) في الوقت الراهن. وبالطبع يمكن تعديل هذه المؤشرات باستمرار مع تحسن الإمكانات الواقعية متجهين دوماً نحو غايات الجودة (المعايير).

جودة المنهاج الدراسي :

وتعني توفر خصائص معينة في المناهج المدرسية بحيث تنعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين، وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة ويستتبع ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة ونؤكد في هذا السياق ضرورة تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية، فجودة المنهج في هذا الإطار تعني " تعلماً من اجل التمكن".

ويرى البعض أنَ جميع المعايير التي أوردها **ديمنج** قابلة للتحقيق والتطبيق في العملية التعليمية /التعلمية، فمن منظور هذه العملية تعني الجودة الوصول إلى مستوى الأداء الجيد وهى تمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات منهج معين، وتصل بالمتعلم إلى مستوى " **تمكُن**" محدد مسبقاً. إذ يمكن استبدال المصطلحات لتكون أكثر مواءمة للعملية التعليمية/التعلمية علي النحو التالي:

فالمعايير بدلا من المتطلبات، والمتعلم بدلا من العميل Internal Customer ، ومؤسسات المجتمع بدلا من المستهلك الخارجي External Customer وهي المستفيد النهائي من المتعلمين.

وقد عرَفَ البعض الجودة الشاملة في التعليم بأنها "جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية/التعلمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم".

ولما كان المنهج الدراسي يُعَدّ عنصراً رئيساً من عناصر العملية التعليمية/ التعلمية، كان لابد من توافر مجموعة من المعايير والصفات في المنهاج كي يتسم بالجودة والفاعلية، وتتمثل جودة المناهج الدراسية في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها، وإمكانية تحقيقها وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، المجتمع) إلى جانب الاهتمام المماثل بجودة طرق التدريس ووسائل وأساليب التقويم، التي يجب

أن تكون أولويتها دائماً العمل على تحقيق التحسن المستمر في عمليتي التعليم والتعلم الموجه إلى تحقيق التحسن في قدرات المتعلم ومهاراته على نحو متواصل.

من هنا يمكن القول إن جودة المنهاج تعني "توفر شروط وخصائص معينة في المناهج الدراسية بحيث تنعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين،وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة، ويستتبع ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق وفي ظل متابعة مستمرة متجنبا للعشوائية وبعيدا عن القرارات الفردية" (المدهون، ٢٠٠٦).

معايير جودة المنهاج الدراسي:

مما لا ريب فيه، أنَ الحصول على تعليم راقي النوعية، يقتضي إعداد مناهج تربوية ملائمة، تراعي المعايير الخاصة التي تسهم في تحقيق مبادئ الجودة في نوعية التعليم. وهذا يتطلب ضرورة أن يكون النهوض بجودة المناهج الدراسية متكاملا، مؤكدين على ما قلناه سابقاً بأنَ المقاربة المنظومية، تُعَدّ مدخلاً مناسباً، لتناول قضايا المناهج الدراسية، (سواء في التقويم أو في الجودة أو في التطوير)، بحيث يشمل العمل على تحقيق جودة المدخلات والعمليات والمخرجات، ولا يركز على جانب ويهمل الجوانب الأخرى.

ونظراً لأهمية تحقيق الجودة في المناهج والبرامج التعليمية، فقد قامت بعض الدول العربية بوضع معايير قومية للتعليم، ومنها الجمهورية العربية السورية ومصر وسلطنة عُمان ...الخ وفيما يلي عرض لأهم ما جاء في تلك المعايير:

المعيار الأول: أن يحقق المنهاج الدراسي، المخرجات التعليمية المرغوبة والموصوفة.

ينبغي أن يرسم كل منهاج في أهدافه ومحتوياته، مجموعة من المواصفات تتمثل في مخرجات معرفية ومهارية (مهارات حسية حركية وأدائية ومنهجية...) وقيم واتجاهات (اجتماعية، وأخلاقية)، لذلك فإن الحكم على منهاج معين من حيث جودته، يجب أن يتحقق فيه هذا المعيار بحيث يشتمل على المعرفة والمهارات والقيم التي يحققها باعتبارها مخرجات لدى التلاميذ.

المعيار الثاني: أنْ يعمل المنهاج على إعداد المتعلم بنجاح: إما لمواصلة الدراسة في المرحلة الجامعية، أو التهيؤ للانخراط في سوق العمل، فالمنهاج في التعليم العام هو المنطلق الذي تنبني عليه مناهج التعليم العالي، كما أنه الأساس الذي يمكن أن نبدأ به عند تهيئة المتعلم للالتحاق بسوق العمل، لذا فمن معايير جودة المنهاج أن يكون قادراً على تكوين شخصية التلاميذ من جميع الجوانب، وتزويدهم بالخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي تعينهم على إتمام دراستهم الجامعية، أو الانخراط في سوق العمل. فالتمكن مثلاً من القدرة الرقمية واستخدام المعلوماتية من قبل الخريج هي من المؤشرات القياسية لجودة المنهاج .

المعيار الثالث: أنْ يكون محتوى المنهاج الدراسي مدعوم بالبحوث والدراسات، ومواكب للتطورات العلمية، ذلك أنَ جودة المناهج الدراسية تتطلب أن تكون محتوياتها مواكبة للتطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية حيث نعيش هذه الأيام تفجّراً في المعرفة، تحول إلى ثورة علمية تكنولوجية، تسارعت من خلالها الاكتشافات العلمية، والابتكارات التكنولوجية في مجالات عديدة، كالطاقات المتجددة والجديدة، والتقانات الحيوية، والأتمتة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويرافق ظاهرة تفجّر المعرفة وتدفقها، ظاهرة أخرى لا تقل أهمية، تتمثّل في تسارع تقادم مضمون المعارف ذاتها، إذ أن هناك معارف تتقادم وتموت، مثلما هناك معارف جديدة تتوالد وتظهر، ويؤكّد العاملون في حقل المناهج التعليمية، أن المعارف أصبحت الآن تتقادم بسرعة، تتراوح بين ضعفي وثلاثة أضعاف ما كانت عليه في بداية القرن العشرين. فالجودة تكون من حيث المضامين ومن حيث طرائق وأساليب تقديم تلك المضامين للمتعلمين فالمهم أن يكون محتوى المنهاج المقدم حديثاً ومواكباً للتطورات العلمية. كما يعني هذا المعيار ضرورة ارتباط المناهج الدراسية بنتائج البحوث العلمية، ذلك أن المعرفة الإنسانية نشاط مستمر تتراكم نتائجه بفضل تراكم نتائج البحث العلمي بمختلف مجالاته ومستوياته. ويمكن تطبيق ذلك في محتوى المنهج من خلال إبراز نتائج الدراسات والبحوث التي تمت في مختلف المجالات العلمية البحتة والإنسانية...، لأن ذلك يجعل المتعلم وثيق الصلة

بنتائج العلم، ويري الفائدة منها . وإذا ما كان محتوى المنهاج يشتمل على مثل هذه النتائج فهذا دليل على جودته.

المعيار الرابع : أنْ تعكس أهداف المنهاج الدراسي المتطلبات والتطلعات الوطنية والدولية. تهدف التربية إلى إعداد الفرد ليكون مواطنا صالحا، كما تهدف إلى مستوى عالمي يتمثل في إعداد الفرد لمواجهة التحديات ومعرفته بالقضايا العالمية،مثل قضايا السلام والديموقراطية وحقوق الإنسان والعولمة والبيئة والسكان والهجرة والأوبئة... أي يكتسب ما يعرف بالمواطنة العالمية. وبالتالي فمن معايير جودة المنهاج هو قدرته على إعداد هذا الفرد وفق هذا المعيار أي من خلال اشتماله على القضايا الوطنية والعالمية وربط المتعلم بها . هذا الارتباط يحقق الأهداف العامة الكبرى التي تمثل فلسفة المجتمع في التربية والتعليم.

المعيار الخامس:أنْ يعطي المنهاج الدراسي التربية الأخلاقية، الأهمية التي تستحقها.

أثبت العديد من الدراسات المعاصرة أهمية إعادة الاعتبار للتربية الأخلاقية وضرورة صياغة ثقافة مدرسية لا تقتصر أولوياتها على المعارف والمهارات فقط وإنَما تتعدى ذلك إلى التركيز على القيم الأخلاقية (مدرسة القيم). وهذا ما حدا ببعض المشتغلين بنظريات المنهج،إلى الحديث عن المنهج الأخلاقي، حيث حددوا عدداً من المؤشرات في إطار هذا المعيار التي ينبغي أن يلتزم بها المنهج ولعل أهمها:

ـــ الحرص على إكساب التلاميذ سمات وعادات شخصية مرغوب فيها، مثل : الأمانة والتعاون ومساعدة الآخرين .

ـــ الحرص على الارتباط بالقيم المتصلة بالمجتمع وبالوطن وتاريخه ومقدساته، مثل الانتماء والالتزام والتضحية وتقدير العمل ومعرفة الخصائص المميزة لثقافة المجتمع وتراثه.

ـــ ترسيخ القيم الكونية مثل: احترام حقوق الإنسان، ورفض فكرة الاحتلال والتعاون والحوار والتسامح، وتقدير أهمية الشرعية الدولية والمبادئ والمواثيق التي صادقت عليها الأمم.

المعيار السادس: أنْ يتصف المنهاج الدراسي بالمرونة.

لا بد أن تستجيب التربية من خلال المناهج الدراسية، للتغيرات والتطورات التي يعرفها العالم، وذلك من خلال مرونة المنهاج المقدم للتلاميذ. والمقصود بالمرونة أن يترك المشرع هامشاً في المنهاج يستطيع من خلاله المعلم إدخال المفاهيم الجديدة ومتابعة التطورات العلمية وتوظيفها في المحتوى المقدم، وكذلك أن نترك للمؤسسة وللمنطقة التعليمية حرية اقتراح وبنسبة معينة،مواضيع وقضايا ترتبط بخصوصيات البيئة المحلية واحتياجات المنطقة أي ما يطلق عليه بالمنهاج المندمج للمؤسسة، ومعناه أنه بالإضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام وموجه لجميع التلاميذ في مختلف الأقاليم، هناك نوع من المنهاج "المعدل" أو المكيف الذي يلائم خصوصيات المؤسسة، ويندمج مع الخصوصيات الاقتصادية والثقافية للمنطقة ويلبي احتياجات سكانها.

كما تشمل مرونة المنهاج قدرة المعلم على التقديم والتأخير في المواضيع الدراسية، دون الإخلال بالترتيب المنطقي والنفسي للمحتوى.

المعيار السابع: أنْ يخلو محتوى المنهاج الدراسي من الغموض والعيوب:

فمن معايير ضمان الجودة في المناهج الدراسية خلوها من العيوب سواء أكانت عيوباً من حيث المادة العلمية (المضامين) أم عيوباً من ناحية طريقة عرضها، أم عيوباً في الإخراج. فإذا ما وجدت هذه العيوب ستضعف من قدرة منهاج ما في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. لذا على القائمين ببناء المناهج وتأليف الكتب المدرسية مراعاة هذا المعيار عند تأليفهم، حتى يضمنوا تحقق ما يرغبون تحقيقه في المنهاج، كما يعني هذا المعيار" ضرورة أن يكون المنهاج الدراسي واضحا في طريقة عرضه وفي المادة التعليمية التي يشتمل عليها، وأن أي غموض فيه سيخل بالأهداف التي تم وضعه من أجلها" (أمبوسعيدي،٢٠٠٦).

المعيار الثامن: أنْ يعمل المنهاج على جعل العملية التعليمة /التعلمية متمركزة على المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم :

ففي ظل التوجهات الحديثة التي تنادي بضرورة إشراك المتعلم في عملية التعلم بشكل أكبر، فإن هذا المعيار يعد من المعايير التي يتم الحكم في ضوئها على جودة

المنهاج الدراسي. فإذا استطاع القائمون على تصميم المنهاج بأن يجعلوه متمركزاً على المتعلم من حيث إتاحته لأكبر قدر من المشاركة، ومن حيث احترام خصوصياته ومطالب النمو لديه، فإنهم بذلك يحققون منهاجا يتصف بالجودة. إن هذا التمركز حول المتعلم، يتطلب الأخذ بمبدأ التعلم الذاتي، القائم على أن المتعلم هو الذي يبني معلوماته وعلمه وأن لا أحد يمكن أن يحل محله وأن يعوضه في هذه العملية . على أن لا يعني ذلك تهميش دور المعلم، بل على العكس، فإن على المعلم أنْ يعمل باستمرار على متابعة المتعلمين واكتشاف أخطائهم في منطقهم الخاص وفي أسلوبهم في التفكير وفي أدائهم وإنتاجاتهم الشخصية؛ والكشف عن دلالات تلك الأخطاء وبالتالي عن كيفية إصلاحها وتجاوزها.

كما يقود معيار التمركز على المتعلم وبشكل تلقائي، إلى العناية بالخصوصيات والفروق الفردية وبالتاريخ الشخصي والاجتماعي للتلميذ . كما يقود إلى العناية بتنويع أساليب التعلم وتوجيهها لتلائم تلك الخصوصيات : إن العناية بالفروق الفردية في القدرات والذكاءات المتعددة وسمات الشخصية،تجنبنا تهميش أسلوب المتعلمين في التفكير والعمل وتجاهل منطقهم وذكائهم الخاص.

إن المشكل بخصوص أساليب التعلم والمعرفة، يكمن في محاولة تجنب الجمود والتقوقع في أسلوب واحد. وقد يكمن التحدي في كون كل متعلمٍ قد يحتاج إلى تربية خاصة، وربما إلى منهاج خاص.(الدريج محمد، ٢٠٠٣).

المعيار التاسع: أنْ يسمح المنهاج باستخدام الطرق والتقنيات الحديثة في التدريس:

إذ لم تعد طرائق التدريس التقليدية التي استخدمها المعلمون في الماضي مناسبة لعالمنا، إذ لابد من التحديث والتنويع فيها وتوظيف تقنيات التعليم ووسائط التعلم (التكنولوجيات المتجددة)، لذا وضع القائمون على ضمان الجودة في التعليم، معايير للحكم على المناهج من حيث جودتها، ترتبط بمدى تشجيعها للمعلم على تنويع طرقه وتوظيف تقنيات التعليم الحديثة.

ولتحقيق هذا المعيار لا بدَ من تطوير المنهاج ليتناسب و حصائص المتعلم الذهنية والنفسية ومراحل تطوره العمري واحتياجاته، باعتماد منهجية علمية تقوم على

الاستفادة من الأساليب والتقنيات المتبعة في هذا المجال، وتطوير استراتيجيات التعليم والتعلم بحيث ترتكز على التفكير المستقل ومهارات النقد الذاتي، وحل المشكلات والبحث والابتكار ومهارات التفكير العليا، مع ربط ما يتعلمه المتعلم بمشكلات وظروف تطبيقية.

عند ذلك "يتحول دور المعلم من دوره التقليدي في تلقين الطلبة المعلومات والحقائق العلمية، إلى قائد اوركسترا يوجه فريق المتعلمين إلى اكتشاف مكامن إبداعاتهم وإبراز منابع مواهبهم والعناية بالتالي، بأسلوب حل المشكلات" (بوحديبة، ٢٠٠١).

المعيار العاشر:أنْ يتصف المنهاج الدراسي، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، بالشمولية والتكامل :

من بين معايير الحكم على جودة المنهاج الدراسي خاصة في مرحلة التعليم الأساسي، مدى اتصافه بالشمولية والتكامل، بحيث تبنى فقراته ومقرراته بشكل مترابط، على أن يكون الترابط والتكامل ليس انطلاقا من تشابه المواضيع والمحتويات، بل انطلاقا من كفايات أساسية وكفايات ممتدة تشكل محاور لتنظيم العملية التعليمية وإنجازها بما يخدم بناء شخصية متكاملة لدى المتعلم.

وننطلق في طرح هذا المعيار،من كون المعرفة العلمية تمتاز بالوحدة والتكامل، والتكامل الذي نقصده هو التعامل مع الموقف ككل دون محاولة تجزئته إلى المجالات المتخصصة، خاصة أن المتعلم في المراحل الأولى، لا يعنيه إذا كانت مفاهيم مثل الطاقة والتلوث، مرتبطة بمجال الفيزياء أو الكيمياء أو الأحياء، بقدر ما يعنيه معرفة مفهوم الطاقة وأثرها ككفاية أساسية أو ممتدة، ولذلك يعالج مثلا مفهوم الطاقة أو التلوث في المنهاج الشمولي، ككل فهو يحتوي على مفاهيم كيميائية وبيولوجية وفيزيائية متكاملة في وحدة واحدة.

فيتم النظر إذن، إلى بعض المواد المتقاربة في المنهاج الواحد، باعتبارها حقولاً أو مجالات واسعة بحيث تصير الكفايات /المفاهيم هي العمود الفقري في تلك المواد. (منهاج التكامل بين المواد ومنهاج المجالات الواسعة) . مما يؤكد أن التكامل بين المواد

وفي المحتويات، ينبغي أن يتم أساسا وحسب هذا المنظور، بالربط بين المفاهيم في مادة دراسية معينة والمفاهيم في المواد الدراسية الأخرى، مع مراعاة أن يخدم ذلك الترابط أهدافا مشتركة أي كفايات أساسية وممتدة .

المعيار الحادي عشر: أنْ يسمح المنهاج الدراسي بتوظيف أساليب ملائمة وأدوات متطورة في القياس والتقويم التربوي:

فالقياس والتقويم مكونان أساسيان من مكونات المنهاج الدراسي والعملية التعليمية برمتها. ويحظيان باهتمام متزايد من لدن الباحثين والممارسين، باعتبارهما وسيلة فعالة لتوجيه المدرسين والتلاميذ نحو أنجع السبل التربوية وأقومها وتوجيه المدرسة والنظام التربوي برمته, ليقوم بدوره على خير وجه ؛لذلك كان من الضروري التساؤل عن مدى توافرهما بالشكل المتطور، باعتباره معياراً على جودة المنهاج الدراسي. إذ لا نزال نلاحظ في العديد من الأنظمة التربوية، انتشار الكثير من الممارسات الخاطئة في مجال القياس والتقويم، التي تطرح العديد من المشكلات، معيقة بذلك عمل المدرس ومعرقلة التحصيل الجيد للتلاميذ، ولعل في مقدمتها:

١ ــ عدم صلاحية الكثير من الأساليب المعتمدة في القياس والتقويم وتدني مستواها من حيث الصدق والثبات والموضوعية.

٢ ــ قصور تلك الأساليب في تغطية مختلف الجوانب المستهدفة من شخصية المتعلم . فالامتحانات مثلا، ما زالت تركز على تقويم مدى حفظ المعلومات وذلك على حساب قياس مدى الكفاءة في الجوانب الأخرى من نشاط التلميذ العقلي وكذا على حساب قياس الجوانب المهارية والوجدانية والاجتماعية في شخصيته.

٣ ــ النظر إلى الامتحان باعتباره غاية في حد ذاته وليس وسيلة للكشف والتشخيص والتطوير، وما يترتب عن ذلك من ظواهر سلبية مثل الخوف من الامتحان والغش...الخ.

٤ــ ضعف سلُم التصحيح وعدم قدرته على التمييز بين الجواب القائم على الفهم والاستيعاب والقائم على الحفظ والترداد.

٥ ــ الاعتماد على مقارنة التلاميذ بزملائهم في أغلب الأحيان، بدلا من مقارنتهم بما كانوا عليه، وما أصبح بإمكانهم القيام به بعد التعليم .

٦ــ تبني مفهوم إنتاج المعرفة والتعلم الذاتي.

٧ــ تبني الأسلوب العلمي في التفكير، واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

٨ ــ ترسيخ قيم العمل الجماعي والتدريب على مهاراته.

٩ ــ ترسيخ نمط الإدارة الفاعلة المرنة التي تتبنى معايير الجودة.

١٠ ــ التطور التكنولوجي، وظهور مجتمع المعرفة وإنتاج المعرفة وصناعتها.

١١ ــ مراعاة (احتياجات سوق العمل) التي تتطور فيها المهارة بسرعة كبيرة والتي تحتاج لمهارات معينة تتحقق بتطوير المناهج الدراسية من خلال تبنيها لمعايير الجودة

١٢ــ العولمة وظهور مواصفات الاعتماد الأكاديمي التي يجب أن يصل إليها المتعلم، وذلك لمواصلة التعليم في أي مكان في العالم.

١٣ــ الاحتكاك الثقافي بين مختلف الدول الذي نتج عن العولمة

١٤ ــ التطور المستمر في علم النفس والصحة النفسية الذي يدفع إلى التغيير الدائم المستمر في مناهج التعليم.

١٥ــ التطور في استخدام كافة أساليب تكنولوجيا التعليم.

والخلاصة يمكن القول مما سبق في هذا الفصل:

أنه في ضوء التحديات العلمية والتكنولوجية، أصبح النظام التعليمي يتحمل مسؤولية إعداد أطر المستقبل في عالم يتطلب الجودة الشاملة في كل مناحي الحياة، وفي ظل منافسة دولية يفوز فيها الأقوى، وهذا يتطلب تطوير النظام التعليمي بتوفير معلمين أكفاء وإدارة تربوية فعالة، وإعداد مناهج تربوية ملائمة، تراعي المعايير الخاصة التي تسهم في تحقيق مبادئ الجودة في نوعية التعليم من منظور شمولي ، بحيث يشمل العمل تحقيق جودة المدخلات والعمليات والمخرجات، ولا يركز على جانب ويهمل الجوانب الأخرى.

الفصل العشرون

تطوير المناهج التربوية

- مفهوم التطوير التربوي
- مفهوم تطوير المنهاج
- الأسباب التي تدعو للتطوير المستمر للمنهاج
- الأسس التي تقوم عليها عملية تطوير المنهاج
- مستلزمات عملية تطوير المنهاج
- مراحل تطوير المنهاج
- صعوبات التطوير
- بعض المقترحات للتغلب على معوقات تطوير المنهاج
- بعض نماذج تطوير المنهاج .
- خاتمة

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مفهوم التطوير التربوي :*

التطوير التربوي: هو عمل قصدي، يقوم على نتائج البحوث والدراسات التربوية، التي تأخذ بالاعتبار جميع منجزات العلم الحديث، والخبرات التربوية والممارسات الأكثر تطوراً، ويهدف إلى تطوير شامل للنظام التربوي، وجعله قادراً على تبني الاتجاهات التربوية المعاصرة واستيعابها،بغية زيادة فاعليته، وتحسين مردوده ومواءمته لمتطلبات الفرد والمجتمع .

ويمثل التطوير التربوي عامل الحركة في العملية التربوية، بحيث يبقى التجديد والتغيير والابتكار عنصراً ملازماً لها.

ولما كان المنهاج بمفهومه الحديث، يمثل عصب النظام التربوي، وأحد مدخلاته الأساسية، فإن تطويره يكتسب أهمية خاصة، لأنه يشمل تطوير أهداف التعليم، وتجديد مضامينه، وتطوير أساليبه وطرائقه في التعليم والتعلم،وكذلك في عمليات التقويم، تطويراً نوعياً مستمراً، جاعلاً منه نظاماً فرعياً، ذا جودة وكفاءة، متكاملاً مع النظام التربوي بأكمله .

وبهذا المعنى فإن أي تغيير أو تعديل في عنصر من عناصر تكوين المنهاج، يؤدي بالضرورة إلى تغيير في العناصر الأخرى، فتطوير الأهداف يستوجب تطوير المحتوى والوسائل والطرائق، وكذلك عمليات التقويم. ويصبح التطوير بهذا المفهوم عملية شاملة ترتبط أيضاً بالمعلم والمتعلم والبيئة المحيطة بهما.

مفهوم تطوير المنهاج:

مما تقدم، يمكننا تعريف تطوير المنهاج، بأنه عملية تغيير نحو الأفضل، مقصودة وهادفة، تقوم على البحث والدراسة والتجريب، وتشمل جميع جوانب العملية التربوية. ونلاحظ من خلال هذا التعريف بأن عملية التطوير ليست عملية عشوائية، أي أنّ هناك مجموعة من الأهداف نتوخى تحقيقها من خلال عملية التطوير، وإنَ هذا التطوير ليس ارتجالياً، بل يقوم على البحث والدراسة والتجريب لجميع عناصر المنهاج.

---

* ـــ للتوسع يُراجع بشارة، ١٩٨٩، (التطوير التربوي . . . .)

وباختصار شديد يمكن القول بأن تطوير المنهاج يشمل تحديث جميع عناصره بما يتلاءم مع متغيرات الحياة المعاصرة من مستحدثات معرفية وتكنولوجية وغيرها، وذلك عن طريق إضافة ما هو جديد إلى المنهاج، وحذف ما هو غير مناسب للعصر ومتغيراته.

والتطوير بهذا المعنى يختلف عن التحسين حيث يشير مفهوم تحسين المنهاج إلى إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهاج،بينما يكون التطوير أكثر شمولية من التحسين، حيث يشمل جميع جوانب المنهاج المدرسي وعناصره من (أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم) ويستهدف التطوير دائما الوصول بالشيء المراد تطويره إلى أحسن وأفضل صورة ممكنة، حتى يحقق الأهداف المنشودة منه وعلى أتم وجه وبطريقة اقتصادية وفعالة.

الأسباب التي تدعو للتطوير المستمر للمنهاج :

هناك مجموعة من الأسباب التي تدعو إلى تطوير المنهاج المدرسي وبشكل مستمر، نذكر منها :

١ــ الانفجار المعرفي والتكنولوجي والمعلوماتي الذي يشهده العصر:

إن النمو السريع لوسائل الاتصال، والتوسع في استخدامها، وتقدم تكنولوجيا المعلومات، أدى إلى تدفق معلوماتي كبير، الأمر الذي فتح آفاقاً جديدة في ميدان التربية وعلومها، وزاد من ضرورة الإفادة من هذا التدفق المعلوماتي، الأمر الذي وضع المنهاج التربوي أمام تحديات كبيرة أثبتت عجزه عن نقل هذا الكم الهائل من المعلومات والمعارف إلى المتعلمين بالأساليب والطرائق القديمة، لذا كان لا بد من إعادة النظر بصورة مستمرة في مكونات المنهاج من أهداف ومضامين وطرائق ووسائل وعمليات تقويم، لمواجهة الآثار المترتبة عليه، وليصبح قادراً على تحقيق الأهداف، ومسايرة التطور العلمي والتكنولوجي والمعلوماتي من جهة، ولكي يكون هو ذاته عاملاً من عوامل التقدم العلمي والمعرفي باستيعابه مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها إعداد التلاميذ للحياة في المستقبل والمشاركة في بنائه من جهة أُخرى .

٢ــ تطور العلوم التربوية : كان من نتائج الأبحاث والدراسات الكثيرة في مجال علوم التربية أن تغيرت النظرة إلى مهمة التربية عموماً، حيث أضحت النظم التربوية وهي

المسؤولة عن تكوين رأس المال البشري ذي النوعية الراقية الذي تتطلبه التنمية الشاملة، مسؤولة أيضاً عن الإنسان ومستقبله، وهي مدعوة الآن أكثر من أي وقت مضى إلى تطوير ذاتها وتجديدها، بما يجعلها أكثر قدرة على ملاءمة ميول المتعلم واستعداداته وقدراته، وتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تتطور باستمرار، وهذا يتطلب إعادة النظر بمهام التربية المدرسية ومناهجها وأساليبها ووسائلها، كي تستوعب المفاهيم الجديدة المتنوعة والمتعددة، كالمجتمع المتعلم " Learning Society " والتربية المستمرة " Continuing Education "والتعلم الذاتي "Self_Learning" والتعليم المفتوح" Open Education " والتعليم المتناوب " Alternating Education" والتعليم المصغر " Micro_ Teaching " والتعليم المبرمج " Programmed Instruction " والتعليم الافتراضي " Virtual Education . . . الخ.

وهذا ما أكدت عليه الدراسة العالمية التي أعدتها (اليونسكو) حول التربية في القرن الواحد والعشرين التي جاءت تحت عنوان "التعلم ذلك الكنز المكنون" حيث أبرزت الدور القيادي للتربية والتّعليم في تقدم المجتمعات ورقيها في المجالات الاقتصادية والاجتماعيّة والتربوية كافة وبخاصة في بناء القوى البشرية والتنمية الذاتية للإنسان,من أجل امتلاك ناصية العلم والتقنية والتخلص من التبعية الثقافية .

وكذلك ما جاء في توصيات مؤتمر البرلمانيين الدولي الذي عقد في باريس في الفترة من ٣ – ٦ يونيو / حزيران عام ١٩٩٦ م بالتعاون مع اليونسكو، حيث دعا المؤتمر الدول والمجتمعات إلى الاستثمار في تعزيز الإبداع البشري، وإنتاج المعرفة واكتسابها ونقلها وتشاركها، وضرورة تنمية الخبرات المحلية ودعمها، والتركيز في البرامج التربوية على تنمية الإبداع والذكاء والقدرة على التكيف .

٣ ــ الإفادة من التكنولوجيا الحديثة:

شهد النصف الثاني من القرن العشرين تفجّراً في المعرفة، تحول إلى ثورة علمية تكنولوجية، لعب الإنسان فيها بعقله المبدع الدور الرئيس والحاسم، حيث تسارعت من خلالها الاكتشافات العلمية، والابتكارات التكنولوجية في مجالات عديدة، كالطاقات

المتجددة والجديدة، والتقانات الحيوية، والأتمتة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذه الأخيرة أبرزها، حيث أدّى التقدم في هذا المجال إلى ظهور تقنيات هائلة، فتعددت السواتل، وتكاثرت الهوائيات، ودخل الحاسوب والأقمار الصناعية والنقل الإلكتروني الفائق السرعة والإنترنت جميع مجالات الحياة، ومنها التربية، فسهّل تمرير المعلومة المنتجة بسرعة كبيرة، وصارت تغطّي مساحة شاسعة من الكرة الأرضية وأصبح الناس يعيشون تحت تأثير المعلومة الموحّدة، التي تؤثّر في حياتهم وسلوكهم واتجاهاتهم.

لقد أدت سهولة الاتصال وسرعته، إلى تغيير في القيم، والمعرفة، والانفتاح بين الشعوب،مما يستدعي أنْ تولي المناهج الدراسية عناية خاصة لبعض القضايا الأساسية لمجتمعاتها، والتي أُطلق عليها (المهارات الحياتية) كالديمقراطية، وحقوق الإنسان، وحماية البيئة، والسلام، والتعاون الدولي، والحوار، والتفاعل مع ثقافة الغير، وبالتوازي إلى بذل جهود حثيثة لتقليص الفروق بين الجنسين، وبين الريف والحضر، خاصة فيما يتعلّق بفرص التعلّم والعمل، تحقيقاً لمبدأي "التعليم للجميع"، و"تكافؤ الفرص" في التمدرس، كما في حظوظ النجاح في الدراسة، وكذلك العمل على تنمية الإبداع والابتكار وروح المبادرة لدى المتعلمين.

إنّ تحقيق هذه القضايا يتطلب من المنهاج ضرورة استخدام أحدث التقنيات الجديدة في العملية التربوية، (مواد مطبوعة وأشرطة سمعية، وشرائح ضوئية، وأفلام ثابتة، وأقراص مضغوطة، ونماذج وبرامج الحاسب الآلي... وغيرها) حيث أتاح التقدم التقاني إمكانات ضخمة، لتطوير أساليب التعليم، وإتاحة وسائل جديدة للتعلم. بالإضافة إلى التركيز على المفاهيم والمبادئ أكثر من التركيز على المعارف والمعلومات التفصيلية والجزئية، وكذلك تركيز النشاط المدرسي على إكساب المتعلم المعارف والخبرات المتنوعة من خلال نشاطه الذاتي وتفاعله مع البيئة المحيطة، وضرورة مراعاة الفروق الفردية. . . الخ.

وهكذا فإن هذه المستجدات والتغيرات المستمرة، تستوجب إعادة النظر في المنهاج وتطويره بشكل دائم ومستمر.

٤_ تطور علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي بوجه خاص، الذي أثبت أن شخصية الفرد وحدة ديناميكية متكاملة في جميع جوانبها الإدراكية والانفعالية والحس ـ حركية، وبروز بعض النظريات النفسية الحديثة التي تدعو للتركيز على المتعلم وبشكل تلقائي, وإلى العناية بخصوصياته وفروقه الفردية وبتاريخه الشخصي والاجتماعي. نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر نظرية الذكاءات المتعددة (هوارد جردنـــر، ١٩٩٨، Howard Gardner) حيث انتهت أبحاثه إلى تأكيد وجود على الأقل، ثمانية ذكاءات وهي :

الذكاء اللغوي – الذكاء (المنطقي – الرياضي) –الذكاء (الجسمي – الحركي) – الذكاء (البصري – الفضائي) – الذكاء الموسيقي – الـــذكاء التفـــاعلي – الذكاء الذاتي – الذكاء الطبيعي.

وتدعو هذه النظرية العاملين في مجال المناهج، إلى التفكير جدياً بوضع ما يـــدعى بمناهج الصفوف الدراسية ذات القدرات المتعددة أو تجميع التلاميذ في صفوف حسب قدراتهم.

وكذلك بتضمين كل مادة دراسية ثلاثة مستويات يوزع الطلاب عليها وفـــق قدراتهم

وإن على المناهج أن تركز على جميع هذه الجوانب معاً، وانْ تعمل على تعـــديل سلوك المتعلم والتكيف مع تحولات الواقع.

٥_ العولمة والتحولات الهيكلية المعاصرة، وما أفرزته من مواقف ومشكلات جعلت مهمة المدرسة تزداد تعقيداً، حيث أضحى لزاما عليها إعادة النظر في مناهجها والتركيز على مجموعة من العناصر التي تشكل محتوى التعليم كالتركيز على الرياضيات والمنطـــق ومهارة التفكير الناقد والمحاكمة وحل المشكلات، ومهارة الاتصال الشفوي والتحريري ومهارة الانضباط وتحمل المسؤولية، ومهارات النجاح في العمل (التعامل مع الآخرين واحترامهم وقبولهم والعمل ضمن فريق والاعتراف للآخر بحق الاختلاف والتنوع. . . الخ). والاعتزاز بالمواطنة، ومعرفة مسؤوليات الفرد وواجباتـــه وحقوقـــه في مجتمـــع

ديمقراطي، والمشاركة في العملية الديمقراطية والتكيف والمرونة في عالم يتسم بسرعة التغير, والتأكيد على البعد الإنساني للإعداد، حيث لا تقتصر أهداف التربية على تهيئة الفرد وتأهيله ليعيش في حدود وطنه فقط، وإنما تتعدى ذلك إلى تأهيله للمواطنة العالمية، التي تقوم على التفاهم والحوار، وقبول الآخر، واحترام حقوق الإنسان، وحلّ الصراعات سلمياً على أساس من العدل والمساواة. (بشارة، ٢٠٠٥).

٦ــ قصور المناهج المعمول بها والذي يعود إلى أسباب عدّة، كعدم وجود فلسفة تربوية واضحة المعالم تم الاعتماد عليها في وضع المنهاج أو تحديد أهداف تحوّلت إلى شعارات، إمّا لعدم واقعيتها أو لأنها لم تُشتق أساساً من فلسفة المجتمع وحاجاته.

بالإضافة إلى ما قد يوجد من أخطاء علمية في المحتوى، أو معارف ثبت عدم صحتها نتيجة البحوث والدراسات العلمية، أو نتيجة تطور المجتمع والتغيرات التي تعتريه نتيجة تطور الحياة والحراك الاجتماعي، أو لأن هذه المعلومات أصبحت قديمة نتيجة ما توصل إليه العلم من تطور وحقائق جديدة لم تكن معروفة من قبل . والأمر نفسه ينطبق على كل الطرائق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم المستخدمة التي أصبحت بحكم الزمن قديمة وتحتاج لتطوير لتواكب آخر المستجدات العلمية والتربوية والتكنولوجية والنفسية، بالإضافة إلى عدم كفاءة المعلمين وعدم قدرتهم على تطوير ذواتهم وأدائهم مع التطور التربوي والتقني والعلمي .

وبالإمكان تعرُّف قصور المناهج المعمول بها من خلال :

ــ نتائج الامتحانات المختلفة التي يؤديها المتعلمون، فكلما ساءت النتائج استدعى ذلك تطوير المناهج .

ــ تقارير الموجهين والخبراء والفنيين التي تُعدُّ في ضوء زياراتهم الميدانية للمدارس وما قد تكشفه من قصور في عناصر المنهاج من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم، او ما يوجد من ضعف وغموض، وثغرات في المقررات الدراسية .

ــ تدني مستوى الخريجين في مختلف الاختصاصات .

ـــ نتائج البحوث والدراسات التي تتناول جوانب المنهاج كافة بالدراسة والتحليل والتقويم .

ـــ الرأي العام الذي يشكو من المناهج وخاصة إذا ما دُعِّمت هذه الشكوى بالبراهين والحجج .

٧ـــ التوقعات المستقبلية : صحيح أن وضع المناهج وتطويرها ينطلق من دراسة الواقع التربوي والاجتماعي والاحتياجات التي يجب أن يرد عليها المنهاج الجديد، إلاّ أنه بالتأكيد لا بدّ من وضع تصوّر لما سيكون عليه المستقبل، ورسم صورة مستقبلية للمجتمع، ومن ثم تطوير المناهج بالشكل الذي يمكن أن تسهم به في بناء المستقبل ومواجهة توقعاته وذلك من خلال دراسات تصل إلى تنبؤات حول احتياجات كل من الفرد والمجتمع، ودراسات مقارنة مع دول متقدمة وصلت إلى مستويات عالية في مجال تقويم المناهج وتطويرها .

الأسس التي تقوم عليها عملية تطوير المناهج :

لضمان نجاح عملية تطوير المنهاج لا بدّ من توافر مجموعة من الأسس نأتي على أهمها:

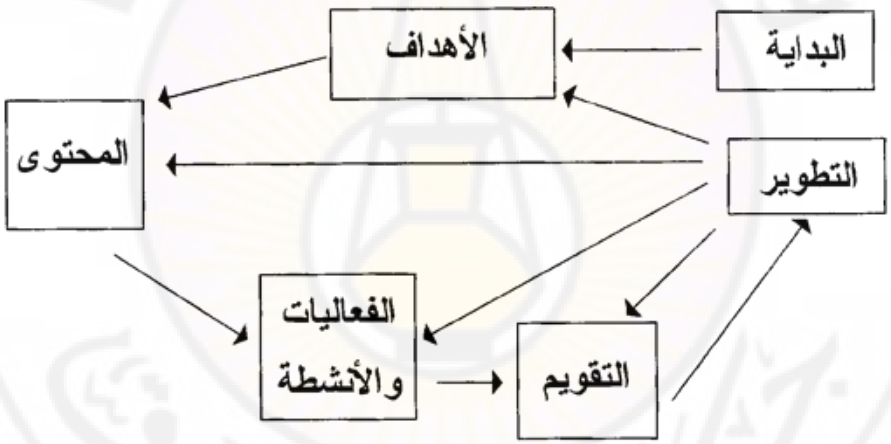
١ـــ وجود سياسة شاملة للتطوير التربوي يكون إطارها المرجعي فلسفة المجتمع وأهدافه في خططه التنموية الشاملة، على أن تشكل عملية تطوير المنهاج جزءاً من سياسته التربوية، وتكون واضحة لكل مخطط وإداري ومشرف وممارس ومقوِّم ومتابع لأنشطة التعليم، وبقدر ما يكون حسابها وواقعيتها ووضوحها، تكون جدواها في توجيه عمل هؤلاء جميعاً.

٢ـــ وجود أهداف محددة للتطوير : فتطوير المنهاج ينطلق من أهداف معينة، لا بد من دراستها بصورة متأنية، وتحديدها بصورة واضحة والتأكد من ملاءمتها وقابليتها للتحقق، وثمة العديد من الأسئلة التي تطرح في هذه المرحلة، التي يتصل بعضها بمحتوى المادة العلمية، ومدى ملاءمته للأهداف الموضوعة وللاستراتيجيات التعليمية المقترحة،

وغيرها مما يشير إلى أن هناك بدائل عديدة يتعين على مطوري المنـــهاج أو واضـــعيه، اختيار أكثرها ملاءمة وتحقيقاً للأهداف .

٣ــ أن تكون عملية التطوير شاملة، لا تقتصر على جانب واحد من جوانـــب المنهاج، كإضافة بعض الموضوعات أو حذف بعضها، أو إدخال تقنيـــة جديـــدة، أو استخدام أسلوب جديد، وإنما المطلوب في عملية التطوير أن تـــشمل جميـــع عناصـــر المنهاج، بدءاً من الأهداف فالمحتوى فالأنشطة والفعاليات التعليمية ثم طرائق التقـــويم، والتقويم نفسه يكون دافعاً لمزيد من التطوير .

ويوضح الرسم التالي معنى عملية التطوير عملية شاملة :



٤ ـــ أن تكون عملية التطوير عملية مستمرة، فقد أضحى تطوير المناهج سمة من سمات التربية في العصر الحديث المتميز بسرعة التغير، والانفجار المعرفي والتكنولوجي، والكم الهائل من المعلومات. فالتقدم السريع في العلم والتكنولوجيا، يجعل كـــثيراً مـــن المعارف تتقادم، ويخلق معارف ومهارات جديدة تتحول بسرعة مذهلـــة إلى وســـائل أكثر إنتاجية ومردوداً، يضاف إلى ذلك أن النمو السريع في الصناعة والزراعة وغيرهما يخلق حاجات اقتصادية واجتماعية متزايدة.

إن الانعكاسات الواضحة على التربية عموماً وعلى المنهاج خاصة، تتطلب تطويراً مستمراً ومتجدداً للمنهاج الدراسي، لتتمكن المدرسة من القيام بدورها في تقديم تعليم راقي النوعية، وتكوين ثروة بشرية تلبي الحاجات الملحة للمجتمع، وتجد الحلول المناسبة له،" ذلك أن ما يحكم جودة أي نظام تعليمي، ليس التعليم بحد ذاته، وإنما مصداقية هذا التعليم في واقعه الاجتماعي، وقدرته على مواجهة المتغيرات المتسارعة وبناء المستقبل ".

٥ــ أن تسبق عملية التطوير عملية تقويم شاملة للوضع الراهن للمنهاج المراد تطويره بجميع عناصره وتحديد نواحي القصور والمشكلات بجوانبها المختلفة وفيما إذا كان تطوير المنهاج قد أصبح أمراً ضرورياً، ومطلوباً بهذه القوة والسرعة، ذلك أنَ التطوير لا يمكن أن يتحقق إلاّ من خلال عملية تقويم شاملة للمنهاج، تسبقه وتمهد له، ومن ثم تحدد مساره واتجاهاته وأهدافه، حيث يقدم التقويم الإجابة عن أسئلة من مثل: ما مدى المعلومات والخبرات التي يكتسبها المتعلم من المنهاج المطبق ؟ ما مدى ملاءمتها لقدراته وميوله واستعداده ؟ ما مدى جدواها وفائدتها العملية له ؟ ما مدى الحاجة إلى التطوير، ودرجته (إصلاح، تعديل جزئي، تعديل شامل، أوضع منهاج جديد) ؟.

٦ــ أن يقوم التطوير على البحث التربوي: يحتاج التطوير التربوي القائم على منهجية علمية إلى البحوث والدراسات، لاستنباط البدائل الجديدة وتجربتها قبل اعتمادها والانطلاق إلى تعميمها. وتبرز أهمية الدور الذي يؤديه البحث التربوي باعتباره أداة ينبغي أن يحتكم إليها المنهاج في حل مشكلات تحسينه وتطويره وحركته نحو المستقبل، كما ويُلزَمُ البحث التربوي أن يقدم البدائل لعملية التطوير ويبتدع الصيغ الممكنة لاستيعاب المستجدات التربوية، وتوظيفها في ضوء الإمكانات المتاحة.

ولا يستقيم ذلك إلاّ إذا كان البحث التربوي متنوعاً في المستوى والنمطية، تبعاً لما يتطلبه التطوير، فمن حيث المستوى، تتنوع البحوث بدءاً من النماذج البسيطة في جمع البيانات وتحليلها، وفي استطلاع الآراء، ورصد الاتجاهات والارتقاء إلى البحوث الأصيلة القائمة على المنهجية العلمية المحكمة. أما من حيث النمطية، فتتغير تبعاً لكل

مرحلة من مراحل عملية التطوير، فهناك بحوث الواقع التي تقوم برصده وتحليله، وتبرز إيجابياته وسلبياته، وتحتاجها عملية التطوير في أولى مراحلها لمعرفة الواقع واحتياجاتـــه، وبحوث الابتكار والعلاج التي تقوم باقتراح البدائل والصيغ الجديدة، وتحتاجها عمليـــة التطوير للتغيير أو الإصلاح أو التجديد، وهناك البحوث التجريبية التي تقوم بتجريـــب البدائل والصيغ المقترحة للوقوف على نتائجها، ومدى نجاحها، أو للقيام بتعديلـــها أو إلغائها نهائياً، ويحتاج إليها التطوير في مرحلة التجريب على عينة صغيرة قبل أن يقـــوم بتعميمها.

٧ــ أن تستند عملية التطوير إلى ربط المدرسة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلمون، فعلى المنهاج أن يتيح للمتعلمين التفاعل مع البيئة، بحيث يكتسبون الخبرات المطلوبـــة، فلا يقتصر على تزويد المتعلمين بالمعلومات، بل تهيئة الظروف المناسبة، ليتفاعل المتعلم مع البيئة، ويتطلب ذلك دراسة علمية للبيئة، تحدد مصادرها وطاقاتها، ومعرفة كيفيـــة المحافظة عليها والاستفادة من مواردها.

٨ــ أن يشارك في عملية التطوير، أكبر عدد ممكن من المعنيين بعملية التطوير من تربويين واجتماعيين واقتصاديين وسياسيين وأولياء أمور وغيرهم.

مستلزمات عملية تطوير المنهاج :

إن نجاح أي تطوير للمنهاج جزئياً كان أو شاملاً، آنياً أو طويل الأجل يتوقف إلى حدٍ كبير على توافر مجموعة من الإمكانات يأتي في طليعتها :

آ_ توافر العنصر البشري: من خبراء، ومتخصصين، وقياديين تربويين، ومربين، وفنيين، ودارسين، وأولياء أمور ... وغيرهم، فبدون العنصر البشري الكفء، الواسع المعرفة، والقادر على تحسس المشكلات التربوية، والمالك لمهارات الابتكار والتجديـــد، لا يمكن أن نضمن تطويراً جيداً، فالمشاركون في عملية التطوير على مختلف مستوياتهم ومواقعهم، لا بد أن يكونوا على معرفة متخصصة وعميقة في الجانب الـــذي يجـــري تطويره، كما لا بد أن يمتلكوا الاستعداد النفسي المطلوب لقيام كل منـــهم بعملـــه، ويتجلى هذا الاستعداد في التحلي بالصبر والقدرة على التحمل والمرونة في الـــتفكير،

وعدم التحيز، والقدرة على الاستبصار، وحُسن الرؤية للعلاقات التي تربط الجوانب المختلفة وتحليلها في الإطار الكلي لعملية التطوير.

ب ـ توافر نظام للمعلومات التربوية : أصبح من المسلم به، أن من مقاييس قوة الأمم وتقدمها، ما تملكه، وتدخره، وتحسن توظيفه من معلومات في كل مجال من مجالات الحياة، ومنها التربية التي تركز على صناعة الإنسان وبناء مستقبله. والمعروف أنه بالمعلومات الدقيقة، الصادقة، الكافية، المتدفقة، المتجددة، السهلة التداول والاستخدام، يتم ترشيد القرارات والسلوك الإداري وإحكام عمليات التخطيط والبحث والتقدم والمتابعة والتطوير للعمل أياً كان موقعه.

وليس سراً أنه بينما يعيش العالم المتقدم هذه الأيام عصر المعلومات والاتصال، وذلك بحكم ضخامة ما يملك ويُنتج من معلومات ومن سعة ويسر في الاتصال، فإن الدول النامية، ومنها الدول العربية تعيش إشكالية نقص المعلومات وفقرها كماً ونوعاً، دقة وتنظيماً، حفظاً واسترجاعاً، وهذا ما حدا بمعظم الدول العربية في الفترة الأخيرة، أن تضع في مقدمة أولياتها، تطوير نظام للمعلومات التربوية، يستطيع تقديم المعطيات في مجال المعلومات، التي يتعين توفرها وتنميتها لإجراء البحوث والدراسات التربوية التي يقوم عليها التطوير التربوي كماً ونوعاً، وتتجلى هذه المعلومات في توليد وإيصال الأفكار والآراء والحقائق والأرقام وغير ذلك من المعطيات المتصلة بتطوير التعليم وتحسين أدائه، سواء أكان ذلك في تنظيم التعليم وهيكله، أو كان في محتواه وطرقه ووسائل تقويمه.

جـ ـ توافر البحوث والدراسات التربوية : على الرغم من أن معظم وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية قد أدركت أهمية البحث التربوي ومكانته في عمليات التطوير والتجديد، لا تزال البحوث والدراسات التربوية في أقطارنا العربية متواضعة، ولا يزال البحث التربوي يعاني من مشكلات كثيرة، تأتي في طليعتها حاجته إلى الأطر البشرية القادرة على البحث، وتخصيص الاعتمادات المالية المناسبة، وتنفيذ برامج لإعداد الباحثين وتدريبهم، وإنشاء نظام حديث للمعلومات المتعلقة بالبحث

التربوي، وأخيراً إيمان المسؤولين وأصحاب القرار بأن البحث التربوي بمفاهيمه وأهدافه ومنهجيته وتقنياته ومحاور اهتمامه ما هو إلاّ دالة حضارية للمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتربوي والعلمي في المجتمع. وتتطلب عملية تطوير المنهاج توافر الدراسات التالية :

١ــ دراسة حول التغيرات الأساسية التي يتعرض لها المجتمع بسبب التطورات العلمية والتقنية السريعة، وانعكاساتها على التربية، وأهدافها مع التركيز على الاهتمام المتزايد بربط أهداف التربية بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتنمية الثروة البشرية التي يتطلبها سوق العمل.

وبمعنى آخر نحتاج لدراسة علمية للمجتمع من حيث : فلسفته، أهدافه، حاجاته ومشكلاته، فالتطوير يجب أن يركّز على أهداف المجتمع من جهة وعلى مشكلات وحاجات هذا المجتمع، ففي مجتمعنا العربي على سبيل المثال لا بدّ من أن ينبع تطوير المنهاج من مشكلاتنا الحقيقية (التخلف الثقافي ــ التعصب ــ الأمية ــ تلوّث البيئة وتدهورها ــ الانفجار السكاني . . . . الخ.) ومن حاجات هذا المجتمع (إعداد كوادر معيّنة وعمال مهرة وخبراء اجتماعيين قادرين على تحقيق التطور الاقتصادي والاجتماعي لمجتمعنا .

٢ــ دراسة علمية للمتعلمين ومعرفة خصائصهم النمائية في كل مرحلة من مراحل التعليم وطرائق تعلّمهم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، ويمكن أن يتحقق لنا ذلك من خلال التنويع الكبير في موضوعات المنهاج، وإعطاء المتعلم فرصة لأن يتعلم بسرعته الذاتية والتركيز على التعلم الذاتي النشط .

٣ــ دراسة تحليلية علمية لأهداف المنهاج وسبل تطويرها، بما ينسجم مع أهداف التربية التي تخدم بدورها أهداف المجتمع.

٤ــ دراسة الأساليب التي تجعل المناهج قادرة على تنمية الاتجاهات والمواقف اللازمة لمجتمع العمل كتربية روح المبادرة والتعاون، وروح النظام والدقة، وروح التجديد والابتكار ومحبة العمل.

٥ــ دراسة حول المادة الدراسية المحددة ضمن خطة متكاملة (أهدافها ومحتواها وطرائق تدريسها وأنشطتها وأساليب تقويمها).

٦ــ دراسة حول الجانب التنظيمي للمنهاج .

٧ــ دراسة حول طرائق تدريس جديدة لبعض المواد.

٨ــ دراسة مصادر التعلم (الكتاب المدرسي، الأنشطة المدرسية على اختلافها، المسرح، السينما، التلفزيون، وسائل الإعلام، المعارض، المتاحف، . . . الخ.

د ــ وجود التمويل : بدون وجود المال الكافي، لا يمكن أن يحدث أي تطوير، وقد درجت بعض البلدان المتقدمة على إضافة بند مستقل لموازنة وزارة التربية أُطلقَ عليه بند التطوير، وهو يُغطي النفقات المتصلة باحتياجات التطوير الملحة، والمهم في الأمر أن يتوافر المال الكافي الذي يغطي الاحتياجات التي يتطلبها التطوير كيفما كان نوعها، فقد ينتج عن أي تغيير أو تجديد أو تطوير حاجات جديدة في مجالات أُخرى، لا بد من تأمينها، فتطوير أساليب التعليم ووسائله مثلاً قد يحتاج إلى إعداد معلّم جديد، أو تدريبه أو إلى كتب جديدة، أو إلى أبنية مدرسية جديدة، أو غير ذلك من الأمور التي لا يمكن أن تكون إلاّ بتوافر المال الكافي لها .

مراحل تطو ير المنهاج:

تمر عملية تطوير المنهاج بعدة مراحل تُحدد معالمها وتوجّه العاملين في مجالها، وإذا ما تم الالتزام بها فإنه سيتم الوصول إلى تطوير المنهاج بنجاح وكفاءة إذا نظرنا إلى المنهاج على أنه مجموعة خبرات وتجارب ونوع من التفاعل بين المعلم والمتعلم والبيئة، فإن تطوير المنهاج يجب أن يمر بالمراحل التالية :

١ ــ تحليل الموقف ودراسة الواقع دراسة علمية، وتحليل العوامل المؤثرة فيه، ويمكن لهذه العوامل أن تكون خارجية مثلاً (طموحات الآباء، حاجات رجال الأعمال، قيم الجماعة...) أو داخلية مثل (مؤهلات وخبرات المعلمين، خبرات ومهارات المتعلمين، طموحات المدرسة، المصادر والموارد المادية المتاحة). ولا بدَّ من أن تصل هذه الدراسات إلى تحديد واضح لواقع المناهج المعمول بها ومكانها من الصورة المستقبلية المرغوب بها .

٢ ــ اختيار الأهداف وصياغتها: عندما نؤلف كتاباً، أو نطور منهاجاً، غالباً ما نسأل أنفسنا ماذا نُعلّم ؟ أو كيف نُعلّم ؟ ولكن نادراً ما نسأل لماذا نُعلّم ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال هي نقطة البداية، والنقطة الأكثر أهمية، لأننا إن لم نحدد أهدافنا بدقة فلاشك أن عملنا سيكون عشوائياً وارتجالياً،ولابد من صياغة الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من عملية التطوير صياغة واضحة دقيقة ومحددة، ولن نخوض هنا في موضوع مستويات الأهداف ومجالاتها، ولكن سنكتفي بالإشارة إلى ضرورة اشتقاق أهداف التطوير من فلسفة المجتمع وأهدافه العامة.

ونشير إلى أن هناك عدداً من واضعي المناهج ومؤلفي الكتب، رأوا أن أنسب طريقة لإعداد كتبهم هي تلخيص الأهداف العامة من المنهاج في بداية الكتاب، ثم وضع الأهداف الخاصة بكل فصل بشكل واضح ودقيق في بداية الفصل، وهذه الطريقة تعُدُّ من أنجح الطرائق، لأنها توضح أمام كل من المعلم والمتعلم الأهداف المرجو الوصول إليها.

٣ ــ اختيار المحتوى: وفي هذه المرحلة تتم ترجمة الأهداف إلى مواد تعليمية محددة ومختارة بدقة، والمحتوى هو (مجموعة المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات) التي يمكنها أن تحقق الأهداف التربوية،وفي وجه التحديات الكبيرة لعصرنا، والمتمثلة في الانفجار العلمي والتقني، لابد من أن يركز المحتوى على المفاهيم والمبادئ الأساسية أكثر من تركيزه على المعارف الجزئية والتفصيلية، وأن يركز على طرائق التفكير العلمي والموضوعي، وذلك بتزويد المتعلمين بمبادئ التعلم الذاتي الذي يقوم على الملاحظة والتحليل والتركيب وفرض الفرضيات والتجريب والنقد...الخ. بحيث يستطيع المتعلم أن يبحث عن حقيقة ما ويجدها عندما يكون محتاجاً لذلك.

وإذا كان من المتعارف عليه أن التفكير وحل المشكلات هما الأساسان الجديدان للتعليم والتعلم في القرن الحادي والعشرين، علينا أن نتخلى عن الفكرة التي تقول إنه باستطاعتنا أن نعّلم مهارات التفكير بدون أن يكون لدى المتعلمين أساس قوي من المعرفة، وعن الاعتقاد السائد بأنه يمكننا تدريس المعرفة بدون حمل الطلبة على

التفكير .فقد أظهرت الدراسات العلمية أن المعرفة والتفكير يرتبطان ببعضهما البعض ارتباطاً وثيقاً لا ينفصل .وباختصار فإن من المهم اتباع مناهج دراسية تقوم على تعليم المفاهيم المحورية ومساعدة المتعلمين على إتقانها والتفكير بها.

وكذلك أيضاً لا بد للمحتوى من التركيز على بعض المهارات الأساسية للتعامل مع الآخرين، بما في ذلك الاستماع والتحدث والمقدرة على أن يكون الفرد جزءاً من فريق، والتكيف والمرونة والمقدرة على التفاوض في عالم سريع التغير، وكذلك الأمانة والاستقامة في العمل، واحترام قيم الجهد وفهم أخلاقيات العمل، والتأكيد على الانضباط واحترام الآخرين والقبول بتنوعهم واختلافهم عنا دون النظر إلى لونهم أو جنسهم أو معتقداتهم . . . الخ.

٤ ــ اختيار الطرائق التعليمية /التعلمية والفعاليات والأنشطة : فعندما يوجد المعلم مع المتعلم في موقف تعليمي معين، لابد وأن يطبق طريقة ما، ومن المفيد أن نذكر أنه لا توجد طريقة واحدة،تعُد فعَّالة، في كل المواقف، فقد تكون طريقة الحوار مثلاً فعالة في موقف تعليمي ــ تعلمي معين، ولكن قد تكون غير فعَّالة في موقف آخر.

وتعُد طرائق النشاط والاستقصاء وحل المشكلات من الطرائق الفعَّالة، لأنها تخدم هدفنا في تكوين الفكر العلمي والموضوعي عند المتعلمين، وليس المطلوب من واضعي المنهاج، أن يحددوا الطريقة لكل موضوع، وإنما الأفضل أن يترك القرار في هذا المجال للمعلم، والذي هو أقدر من غيره على تحديد الطريقة الأكثر مناسبة لمستوى المتعلمين وللمادة العلمية، وللوسيلة المتوفرة، وكذلك للهدف المرجو تحقيقه، والمهم هنا أن نركز على الطرائق التي تساعد المتعلم على تكوين المفاهيم، واكتساب المبادئ الأساسية، وتنمية المهارات والتفكير العلمي الناقد، وأن نجمع بين النظري والتطبيق، ونركّز على طرائق التعلم الذاتية، وعلى التعاون والتعلم بالمشاركة والطرائق الجماعية.

٥ ــ تجريب المنهاج: مهما بذلنا من جهد، وحاولنا على المستوى النظري، أن يكون المنهاج المطور كاملاً، إلاّ أنّنا لا نستطيع أن نحكم على جودته إلا بعد تجريبه،

فتتوضح لنا ضرورة حذف درس أو مبدأ أو نشاط معين، أو إضافته أو تبديله، ويمكن أن تتم عملية تجريب المنهاج في ثلاث مراحل متتالية هي:

أ ــ مرحلة التقويم الأولي أو الأصلي: وهي مفيدة جداً،فيما يتعلق بأنواع النشاطات التعليمية/التعلمية، التي يؤخذ بها قرار مسبق لوضعها ضمن المنهاج المطور، ولكن قد تُظهر التجربة الأولية صعوبة في تطبيقها، فيكون لابد من تغييرها في ضوء النتائج. مثلاً (استخدام المجهر، أو الميزان الحساس لفئة ما)، قد توضح التجربة الأولية أنهم قادرون على استخدامه، ولكن بعد جهد وحذر، ومما يلهيهم عن أشياء أخرى أكثر أهمية، لذا لابد من تغيير طبيعة النشاطات المقترحة. وفي هذه المرحلة نكتفي بالتجريب على صف واحد أو صفين.

ب ــ التجارب الأولية: وتجرى عادة على عينة صغيرة من (٥ ــ ٧) صفوف، وتبقى اللجنة المشرفة على اتصال وثيق بالصفوف المختارة في العينة، وتعتمد على الملاحظة المباشرة والمستمرة للمعلمين والمتعلمين، وبعد التجربة تراجع اللجنة المنهاج، وتضع الصيغة النهائية له. والتقويم في هذه المرحلة، لا يقتصر على قياس الأهداف فقط، وإنما يعتمد كذلك على الشواهد والأدلة والآراء وردود الأفعال المختلفة.

جـ ــ التجربة العامة النهائية، وفيها يجرب المنهاج على عينة مؤلفة من(٣٠ ــ ٥٠) صفاً، وطبعاً لا تستطيع اللجنة أن تكون على صلة مباشرة بهذه الصفوف، وإنما تلجأ إلى أدوات ووسائل غير الملاحظة كالاختبارات الموضوعية، أو المقالية لجمع الحقائق والمعلومات، ولكن إذا ما أعطيت العناية الكافية لمرحلة التجارب الأولية، وتم تنفيذها بدقة، فإن مرحلة التجربة العامة، لن تحمل الكثير من الاقتراحات لتعديل المنهاج.

٦ ــ تنفيذ المنهاج: ويفترض قبل عملية التعميم والتنفيذ، أن يكون المنهاج قد أصبح جاهزاً ومدروساً، وقبل تعميمه، لابد من التأكد من تسليم الأجهزة والوسائل لكل المدارس، والتأكد من متابعة المعلمين لدورات تأهيلية مناسبة، ليصبحوا قادرين على تنفيذ المنهاج الجديد، ولاسيما إذا كان المنهاج يتضمن معلومات جديدة، أو

تقنيات جديدة، ولابد من إنجاز الكتب المدرسية أيضاً قبل التعميم،، وبعد ذلك يعمم المنهاج في جميع المدارس.

٧ ــ التقويم: لا تنتهي عملية تطوير المنهاج بتعميمه، وإنما لابد من متابعته وتقويمه باستمرار للحصول على معلومات عن تنفيذه، ومعرفة نقاط الضعف والقوة فيه، وهذه المعلومات التقويمية، تؤدي دور التغذية الراجعة، وتُعد دافعاً لعملية تطوير جديدة، وكما قلنا فيما سبق، فإن عملية التطوير عملية مستمرة لا تنتهي بانتهاء وضع المنهاج. ودور التقويم هنا هو التأكد من أن التطوير، قد حسَّن من تحقيق الأهداف.

صعوبات التطوير:

أ ــ الصعوبات التشريعية:

لكل بلد نظامه التشريعي فيما يتعلق بالتعليم، وبعضها يذهب بعيداً في التفصيلات والجزئيات كتحديد ساعات كل مادة، أو عدم السماح للأطفال بالخروج من مدرستهم أثناء ساعات الدوام للقيام بنشاط ما، ويشكل عقبة أساسية أمام التطوير، ومما يثير العجب، أننا نرى كثيراً من الدول تقوم بعمليات تطوير لمناهجها، دون أن تعدل قوانينها الخاصة بالنظام التربوي.

ب ــ صعوبات مادية:

إن عملية التطوير، تتطلب مبالغَ كبيرة من المال من أجل الدراسة والبحث، وإعداد البرامج، وتأمين الأجهزة والمعدات، وكذلك إعداد الكتب وطباعتها ... الخ. وإعداد المعلمين، وإعادة تدريبهم، وتوفير الأماكن اللازمة لبناء ما يتطلبه المنهاج المطور من مخابر ومعامل الخ... ولذا لابد من تخصيص ميزانية مناسبة لعملية التطوير.

جـ ــ صعوبات داخل المدرسة:

١ ــ المعلمون: مما لاشك فيه أنّ نجاح عملية تطوير المنهاج، تتوقف بدرجة كبيرة على المعلمين، وعلى إرادتهم الجيدة، وعلى قدراتهم ومؤهلاتهم، وقناعتهم بضرورة التطوير، ومعرفة أهدافه وفوائده، وأن يشعروا بأن التطوير صادر عنهم، وأنهم أداته، وبهم يكمن نجاحه أو فشله، لذا كان لابد من إعداد المعلم المؤمن بالتجديد والتطوير،

والمؤهل بشكل يستطيع به أن يسهم هو ذاته بعملية التطوير، كما لابد من إخضاعه إلى دورات تدريبية تأهيلية مستمرة، تمكنه من متابعة كل جديد في المجالات التربوية.

٢ ــ المتعلمون: يظن بعضهم بأن المتعلمين سيكونون مبهورين بالتطوير، وسيظهرون اهتماماً كبيراً بالمنهاج المطور، ولكن في الحقيقة إن القسم الأكبر منهم ينظر إلى التعليم باعتباره مرحلة تقودهم إلى مرحلة تعليمية أخرى، أو إلى وظيفة أو مهنة محترمة. فهم لا يبدون اهتماماً قليلاً لعملية تطوير المنهاج فحسب، بل أيضاً يرفضون بشكل قاطع كل ما يمكن أن يهدد نجاحهم، ويتأثر غالباً هؤلاء المتعلمون بآراء آبائهم والوسط الاجتماعي، فهؤلاء ينتمون بشكل تلقائي إلى الفئة المحافظة فيما يخص التعليم.

٣ ــ أولياء الأمور: إنَ كل ما ينطبق على المتعلمين ينطبق على آبائهم وبشكل أكبر، فإن طموحاتهم بالنسبة إلى أطفالهم ومعتقداتهم حول دور التعليم في إيجاد مهنة محترمة ورفع المستوى الاجتماعي، تدعمها تجربتهم الخاصة في مهنهم، فهم يرتابون في كل ما هو جديد في المجال التربوي، ومن كل تجربة تربوية يجهلونها.

ولا بد أن تنطلق عملية تطوير المناهج من المدرسة، وهذه فكرة تربوية قديمة، إن أفضل مكان يمكننا فيه تصور شكل المنهاج هو المكان الذي يلتقي فيه المعلم والمتعلم.

بعض المقترحات للتغلب على معوقات تطوير المناهج :

المقترحات التالية ليست العلاج الوحيد الذي يمكن أن يسهم في معالجة بعض الصعوبات التي قد تواجه عملية تطوير المنهاج. فكل حالة لها ظروفها الخاصة، ويجب على المسؤولين تحليل عوائق كل حالة لوحدها واقتراح أفضل السبل لحلها ثم تطبيق تلك الحلول ومن ثم تقويم فعاليتها.

ويقترح ترمب وملر (Miller& Trump ١٩٧٩ ص ٤٧٩ ــ ٤٨٠) بعض الخطوات التي يمكن أن تساعد في التغلب على معظم معوقات تطوير المنهاج:

١ ــ يجب أن يدرك راغبو تطوير المنهاج أن وجود تلك المعوقات أمر طبيعي فالحاجة إلى تطوير المنهاج لا تبرز بإلحاح إلا إذا كانت هناك بعض المعوقات في طريق تطبيقه. والتطوير في حد ذاته ينشأ على شكل أفكار تهدف إلى تحسين مسار العملية

التعليمية. ونادراً ما يتفق من يمسهم التطوير على تلك الأفكار. لذا يجب على العاملين في تطوير المنهاج إجراء تحليل دقيق لمواقف كل من يمسهم التطوير، ومحاولة مراعاة مواقف جميع القوى العاملة أو ذات العلاقة قدر الإمكان.

٢ ـــ يجب العمل على تجميد دور القوى التي تضغط على الأفراد والمجموعات المختلفة لاتخاذ مواقف معادية للتطوير. فالأشخاص المعنيون بالتطوير لن يتبنوا الاتجاهات الإيجابية نحو التطوير، إلا إذا انتهت الضغوط التي كانت تمارس في حقهم فالتطوير قد يمس مصالح الشخصيات أو الجماعات ذات العلاقة بمجريات التعليم. لذا فإن على مطوري المنهاج تقديم والضمانات اللازمة لتخفيف أثر تلك المعارضة، وبهذا يمكن تكوين جو مدرسي مستقر يقبل بالتطوير.

٣ ـــ على العاملين في مجال تطوير المنهاج جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وتقديمها للمعنيين وطرح أفكارهم ومقترحاتهم بطريقة مباشرة وسهلة وصادقة، وأن يتحلوا بالصبر وتحمل المسؤولية خاصة في بعض المواقف التي يتخلى فيها بعض الناس عن تحمل مسؤوليته خوفاً من أن يطوله التطوير بشكل أو بآخر.

٤ ـــ الحرص على الإخلاص في العمل والاستخدام الأمثل للموارد المادية، وخبرات ومهارات المعلمين بهدف توفير أجواء أفضل للتعليم، وتطوير مناهج واقعية، واستخدام المدارس بطريقة فعَّالة.

٥ ـــ استغلال القضايا الساخنة التي يتحدث بها القادة السياسيون والتربويون وما تطرحه الصحف من آراء وأفكار. وبهذا يمكن ضمان دعم تلك الفئات المهمة من أفراد المجتمع لعملية تطوير المنهاج.

٦ ـــ الإبقاء على بعض ملامح المنهاج القديم لفترة من الزمن تكون كافية لأولياء الأمور وأصحاب الشأن بالعملية التربوية، ليستوعبوا عملية التطوير، ويقبلوا مبرراتها. وعندما تظهر محاسن التطوير تتلاشى ملامح المنهاج القديم.

٧ ـــ العمل على إيجاد الجو المناسب، لكي يعمل الجميع كوحدة واحدة، ويساعد بعضهم بعضاً. وهذا يتحقق من خلال الحرص على إزالة الحواجز النفسية بين

العاملين في المدرسة مما يساعد على كون الاتصال المباشر، يأخذ حيزاً أكبر من وقت المعلمين، وبهذا يتم تبادل الخبرات والمهارات، ومناقشة ما قد يعترضهم من مشكلات.

بعض نماذج تطوير المنهاج:

هناك العديد من النماذج لتطوير المنهاج نذكر منها نموذج بوبت كارتر ونموذج تايلور ونموذج هيلدا تابا وغيرها. وفيما يلي سنتعرض لنموذجين هما نموذج هيلدا تابا، ونموذج البحوث الإجرائية المنظمة الذي اقترحه سميث وستانلي وشورز .

١ ــ **نموذج هيلدا تابا** : أكّدت هيلدا تابا على أن الذين يُدرِّسون المنهاج يجب أن يشاركوا في تطويره، وأشارت إلى سبع خطوات لنموذجها وهي:

١-تشخيص الحاجات، فالمعلم (مصمم المنهاج) يبدأ العملية بتعريف حاجات الطلبة الذين خُطِّط المنهاج من أجلهم.

٢- تشكيل الأهداف: بعد تحديد المعلم لماهية الاحتياجات التي تتطلب الانتباه لها يحدد الأهداف السلوكية.

٣- اختيار المحتوى : فالأهداف تقود إلى محتوى المنهاج .

٤- تنظيم المحتوى : يجب تنظيم المحتوى بنوع من التسلسل والأخذ بعين الاعتبار مستوى نضج المتعلمين وتحصيلهم الأكاديمي واهتماماتهم .

٥ ــ اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها، وذلك من خلال تحديد المحتوى، وتنظيمه وتحديد مستوى الطلبة.

٦-التقويم ووسائل التقويم : ويجب أن يشمل التقويم الطلبة والمعلمين .

٧ ــ وأشارت هيلدا تابا إلى أن المشاركة ذات الأساس الواسع ضرورية لاتخاذ القرار في المنهاج، وأن وضع المنهاج يجب أن يشارك فيه الإداريون والمشرفون والمعلمون والطلاب والمجتمع بأعضائه المختلفة . (السعيد، ٢٠٠٦،ص١٨٧) .

٢ ــ **نموذج البحوث الإجرائية المنظمة (Systematic Action Research Model):**

اقترح سميث ، وستانلي، وشورز (١٩٥٧) هذا النموذج وأسسوه على افتراض أن " تغيير المناهج هي عملية تغيير اجتماعي " أي " عملية تضمن شخصيات التلاميذ

والمدرسين، وكذلك بنية النظام المدرسي، وطبيعة العلاقات بين الأفراد، والعلاقات بين المجموعات المختلفة في مجتمع المدرسة " .

وتُعد العلاقات الإنسانية، والتنظيمات المدرسية، والمجتمعية، وكذلك المعرفة المهنية العناصر الأساسية التي أكدها هذا النموذج لتطوير المنهاج، ولهذا يُعد هذا النموذج أفضل من نموذج روجرز الذي أكد فقط على عنصر وحيد هو العلاقات الإنسانية، كما يُعَدُ أيضاً أفضل من النماذج التي أكدت فقط على أهمية السلطة الإدارية، أو أهمية المعرفة التكنولوجية باعتبارها عناصر منفردة .

وبالنظر إلى عنصر العلاقات الإنسانية، فقد أوضح سميث وستانلي وشورز أن المنهاج يوجد في جوٍّ من " التوقعات، والعلاقات المتفاعلة المتشابكة " (عن طاهر عبد الرازق، ١٩٧٤، Razik ص ٣٥) .

ومعنى هذا أن جميع أفراد المجتمع لديهم تصور عن الدور الذي تؤديه المدرسة للمجتمع، وكذلك دور المنهاج في العملية التعليمية . ولكي تكون عملية تطوير المناهج ناجحة لا بدّ من تبني هذا التصور وهذه التوقعات، وأن تتضمن عملية تطوير المناهج وسائل تضمن أن تمثل هذه التصورات والمفاهيم والتوقعات بشكل متوازن، مع باقي عناصر التنفيذ أو التطوير، ومعنى هذا ألاّ تسقط هذه التوقعات من الاعتبار، وألاّ تعطى دوراً أو وزناً أكبر مما لها . وهذا ما يضمنه نموذج البحوث الإجرائية المنظمة . ويجب استخدام هذا النموذج في حل المشاكل التي تتدخل فيها مجموعة من العناصر والمتغيرات والعوامل . وأول خطوة في الحل هي الفحص الدقيق للمشكلة من خلال :

١ــ عملية بحث موسع عن الحقائق، وذلك لكي تتفتح الجوانب والأبعاد الحقيقية للمشكلة .

٢ــ عملية استكشاف موسع للعوامل والقوى المؤثرات التي تتدخل في المشكلة.

٣ــ وهذه الخطوة الأخيرة لا تساعد فقط على فهم طبيعة المشكلة ومجالها، بل إن البيانات التي يتم جمعها تساعد أيضاً على تعديل وتحسين الخطة الشاملة لمواجهة المشكلة وحلها . وهناك نقطة ثانية في صالح هذا النموذج، وهي أنه يُسهِّل عملية اتخاذ القرارات

المناسبة في ضوء البيانات المتوافرة عن الإجراءات التي سوف يتم عملها. وفي هذا العرض الموجز لنموذج البحوث الإجرائية المنظمة يتضح لنا أنه نموذج عملي غير متحيز للبحث والاستقصاء، وأنه يوظف منطقاً مقبولاً، ويهدف أساساً إلى إحداث تغييرات في الإجراءات الاجتماعية موضوع البحث، ويختلف هذا النموذج عن غيره من أساليب البحث العلمي في أنه " يضحي بعملية الضبط التجريبي من أجل تحقيق تغير اجتماعي سريع" . (عن طاهر عبد الرازق، ١٩٧٤، Razik ص ٣٩) .

وقد شرح سميث وستانلي وشورز (١٩٥٧) كيف يمكن الاستفادة من هذا النموذج في عملية تطوير المناهج من خلال اقتراح نموذج يتكوّن من أربع مراحل :

١ــ دراسة تشخيصية لموقف المجتمع المدرسي، للوقوف على القوى التي تدعم المنهاج المراد تطويره .

٢ــ استحداث تغييرات في المنهاج الموجود، وبشكل تدريجي حتى يتم تخفيف تأثير القوى التي تعارضة .

٣ــ التحكم في القوى المختلفة من أجل توجيه عملية التطوير في الاتجاه المرغوب، وبالدرجة المرغوبة .

٤ــ استحداث مجموعة جديدة من القوى والمؤثرات لصالح المنهاج الجديد، تعمل على دعمه واستمراره . وبرغم ذلك فقد حذّر واضعو النموذج من النظر إلى هذه المراحل الأربعة بدرجة غير معقولة من السهولة والبساطة والسطحية، كما قد يبدو للقارئ، كما أوضحوا أن تتابع هذه المراحل ربما لا يكون تتابعاً خطياً، وأن هناك عناصر انتقالية كثيرة يمكن أن تُضاف إلى هذه المراحل، وأشاروا إلى أن البساطة التي تم بها تقديم النموذج إنما مفهوماً وقابلاً للتداول، وإلاّ فإن المشكلة ستبدو صعبة وربما مستحيلة الحل .

ويعتمد هذا النموذج بدرجة كبيرة على قدرة كل من المتخصصين، والعاملين في مجال التربية، كما يعتمد في بناء المناهج وتطبيقها على مستوى عالي الجودة من خلال البحث الإجرائي المنظم، ويعتمد على المشاركة الديمقراطية الفعالة، كما أنه يتفادى التسيّب وعدم الضبط . (طاهر عبد الرازق ــ ١٩٧٤) .

خاتمة:

وفي الختام يمكننا القول إنّ التحولات في الساحة التربوية الراهنة على الصعيدين المحلي والعالمي، ليست وليدة الصدفة ولكنها وليدة واقع تتشابك فيه العديد من العوامل وتتفاعل في إطار علاقات ومصالح وتكتلات شديدة التعقيد، الأمر الذي يجعلنا نعتقد أن العمل من أجل تطوير المناهج، ينبغي أن ينطلق من النظرة الشمولية لتلك التحولات وأسبابها الداخلية والخارجية، وأن يشمل في الوقت ذاته مختلف جوانب التطوير والتحديث داخل المجتمع وفي قلب المنظومة التعليمية ذاتها .

كما ينبغي النظر إلى المنهاج التعليمي في جميع مكوناته (الأهداف والمحتويات، الطرائق والوسائل، نظام التقويم، والفاعلون التربويون ...) هذه المكونات التي تعمل وتتفاعل بشكل ديناميكي . فكلما أصاب التجديد أحدها تأثرت بالضرورة الجوانب الأخرى وتفاعلت فيما بينها. كما وتجدر الإشارة إلى أن تطوير المناهج لابدَ أن يمس تنظيماتها، ويتطلب توظيف المستجدات التربوية في بناء نماذج جديدة تقوم على جملة من المبادئ لعل أهمها:

١ ــ التركيز على المتعلم .

٢ ــ استبعاد عملية فرض المعرفة الجاهزة، لصالح عملية التعلم بالاكتشاف وأسلوب حل المشكلات وطريقة المشروع والتعلم التعاوني وغيرها من الطرائق الفعالة.

٣ ــ اعتماد تفريد التعليم والتعلم الذاتي والتعلم المستمر .

٤ ــ اكتساب المتعلمين لمعارفهم وخبراتهم بالعمل ضمن مجموعات البحث والحوار، التي تتمتع بقدر من الاستقلالية في التفكير والأداء.

٥ ــ البحث في سبل إكساب المتعلمين مهارات وكفايات قابلة للتحويل والنقل من مجال إلى آخر، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى التطور العقلي والوجداني للمتعلم.

٦ ــ التفاعل مع المحيط الاجتماعي وربط المحتويات المعرفية باهتمامات الطلاب واحتياجاتهم وبأنشطة اجتماعية.

٧ ــ الحرص على التداخل والتكامل بين المواد، وتوظيف المفاهيم والكفايات في عملية الربط .

لكن التأكيد على أهمية هذه المستجدات، وحتمية الأخذ بها، يتطلب الاعتماد على نتائج البحوث التربوية وبخاصة المحلية منها التي تهتم بدراسة الطفل في مجتمعه الأصلي واحتياجاته ومطالبه في النمو، والتي كثيرا ما تتأثر بالبيئة التي يعيش فيها . ودعم البحوث حول أفضل التنظيمات المنهاجية وأكثر الطرق ملاءمة للخصوصيات المحلية مع عدم إهمال نتائج البحوث الدولية، نظراً لظروف العولمة والمصير المشترك الذي أصبح يربط البشرية جمعاء وبروز الدعوات إلى عولمة المناهج (المنهاج العالمي) بحيث تصمم على أسس ومحاور تتعدى حدود المحلية والإقليمية، وتنخرط في موضوعات تمثل القاسم المشترك في كل مكان ولجميع سكان العالم، ويأتي في طليعتها ما تم الاتفاق على تسميته بالمهارات الحياتية.

الفصل الحادي والعشرون

تجارب عربية وأجنبية

في تطوير المناهج التربوية استجابة للمتغيرات

مقدمة

أ ــ تجارب عربية في تطوير المناهج الدراسية:

١ ــ التجربة السورية.

٢ ــ التجربة الأردنية.

٣ ــ تجربة المملكة العربية السعودية.

٤ ــ تجربة سلطنة عمان.

٥ ــ التجربة التونسية.

ب ــ تجارب أجنبية في تطوير المناهج الدراسية:

١ ــ التجربة الأمريكية.

٢ ــ التجربة اليابانية.

٣ ــ تجربة ماليزيا.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة:

في إطار جهود دول العالم وخاصة المتقدمة منها واهتماماتها لتطوير أنظمتها التربوية والتعليمية عامة والمناهج الدراسية خاصة، من أجل مواجهة التحديات والمخاطر التي تواجهها، انطلقت مجموعة من التجارب العلمية في مجال تطوير المناهج الدراسية لمواجهة ارتسامات المستقبل وأعبائه في ضوء التوجه العالمي نحو مجتمع المعرفة، التي أصبحت قوة، وأصبح السبق في عالمنا المعاصر مرهوناً بامتلاكها وإنتاجها، وأدركت الدول والحكومات على اختلاف مستويات تطورها، أنه لا يمكن الاستجابة لهذه التحديات، إلاّ بنظام تربوي يستجيب للتحول إلى مجتمع اقتصاد المعرفة، ويفرز مخرجات قادرة على التفاعل بكفاءة مع متغيرات العصر، وذلك من خلال تطوير مهارات التفكير وتشجيع الإبداع والابتكار والبحث العلمي وامتلاك المهارات الحياتية، كمهارات الاتصال وحل المشكلات والعمل ضمن فريق، والحوار ...الخ وربط التعليم بسوق العمل ونشر فكر التعلم مدى الحياة.

وإذا كان تطوير التعليم في الدول المتقدمة أصبح في مقدمة أولوياتها, فمن الضرورة بمكان أن يحتل تطوير التعليم في الدول العربية المرتبة الأولى لأي تطوير وإعطائه الدعم السياسي والمالي, مع التأكيد على أن تطوير التعليم وتطوير مناهجه الدراسية ليس مقصورا على الدولة وحدها، وإنما هو مسؤولية مشتركة ليشمل كل أصحاب الشأن , بما فيهم الطالب والأسرة والمجتمع والقطاع الخاص والمؤسسات المدنية المختلفة, الذين هم بلاشك يتأثرون بنواتج النظام التعليمي ومخرجاته.

وسوف نستعرض في هذا الفصل مجموعة من التجارب العربية والأجنبية في تطوير المناهج الدراسية في ضوء المتغيرات، باعتبارها تجارب إنسانية وخلاصات فكرية، وجهوداً بحثية، وممارسات واعية، يمكن الاستفادة منها ما دام يربط، بين تجارب تطوير التعليم خيط مشترك، يتمثل في اهتمامها بالإنسان وتنمية قدراته وتلبية حاجاته وإشباع ميوله حتى يكون قادراً على تنمية مجتمعه، وتحقيق مطالب أمته في الأمن والرخاء والسلام الاجتماعي والنماء الحضاري.

أ ــ التجارب العربية:

١ــ تجربة الجمهورية العربية السورية :

تقوم الجمهورية العربية السورية بنشر التعليم وتوثيق علاقته بالمجتمع وربطه بالأهداف الوطنية والقومية والإنسانية والاجتماعية والاقتصادية، كما تقوم بتطوير التعليم تبعاً لمتطلبات الحياة المتغيرة، وتسعى إلى النهوض بكيف التعليم ورفع مستواه وتطوير مناهجه كعنصر أساسي من عناصر السياسة التعليمية .

وترتكز الجمهورية العربية السورية في تحديد أهدافها على حقائق أساسية وعامة، وتعمل التربية على تجسيدها من خلال مناهجها التي تسعى إلى تحقيق مبادئ الشمول والتكامل والتفاعل بين التربية والمجتمع أخذاً وعطاءً، تأثراً وتأثيراً، مع التركيز على الإنسان العربي وجعله محور العملية التربوية وغايتها .

وقد حرصت المناهج السورية على تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات كما حرصت على تنمية القدرات وتكوين المهارات والاتجاهات، وتجسيد الأهداف العامة للتربية المتمثلة بإعداد المواطن العربي المرتبط بوطنه العربي والمؤمن بقوميته العربية، وترسيخ القيم الاشتراكية القائمة على أسس علمية، وإذكاء الوعي النضالي لدى الناشئة، وإعداد جيل واعٍ لخطر الغزو الاستيطاني الصهيوني، وربط المواطن العربي بتراث أمته الحضاري، وتهيئته لممارسة دوره في المؤسسات الديمقراطية الشعبية، والتأكيد على شرف العمل وتمجيد العمل الجماعي المنتج، وإعداد المواطن العربي ذي التفكير الموضوعي والشخصية الناضجة والصحيح الجسم والمتمتع بالصحة النفسية، والقادر على إقامة علاقات إيجابية ونافعة وسعيدة مع أسرته ومجتمعه ويحترم القيم الروحية والأخلاقية وحقوق الإنسان.

وبشكل عام فإن المناهج السورية تتصف بصفات عدة منها :

ــ تعديلها المستمر لتكون أكثر ملاءمة للتطورات الاجتماعية وما يتصل بها من حاجات .

ــ تنويع محتواها، مادة ومستوى، لتلبي حاجات المتعلمين .

ـــ تجديد مضمون المواد الدراسية لتكون أكثر عصرية واتصالاً بالحياة .

ـــ رفع السوية العلمية للمواد الدراسية .

ـــ تركيزها على تكوين المهارات والاتجاهات والقيم .

ـــ الربط بين التعليم والمجتمع، بين التربية والتنمية، وإبراز دور المنظمات الشعبية في تطوير المجتمع .

ـــ إدخال المفاهيم البيئية والصحية والسكانية والقيمية .

ـــ خضوعها للتجريب قبل تعميمها على التلاميذ .

ـــ خضوعها لعملية التقويم المستمر من قبل مديرية المناهج والموجهين .

وانطلاقاً مما تقدم فقد قامت وزارة التربية بتطوير مناهج مراحل التعليم كافة، شكلاً ومضموناً، حيث شرعت بالقيام بخطواتها الإجرائية فعلياً منذ ما يزيد على ست سنوات، وقد تضمنت مفاهيم جديدة بيئية وصحية وسكانية وقيمية، وخضعت للتجريب ميدانياً قبل إقرارها وصدرت في كتب جديدة، ولعل أهم ما يُميّز تجربة تطوير المناهج في سورية أنها اعتمدت على وثيقة المعايير التي تم إعدادها من خلال العديد من الندوات والمؤتمرات والأبحاث، ومن ثم إعداد وثيقة المؤلف التي توضح بشكل وثيق وإجرائي وواضح شكل الكتاب الذي من شأنه أن يحقق المعايير الموضوعة، كما أن ما يُميّز هذه المناهج اعتمادها على الطرائق التفاعلية والتعاونية، مع التركيز على دور المتعلم في الكشف والابتكار بعيداً عن التلقين والحفظ حيث غدا المتعلم شريكاً حقيقيّاً في العملية التعليمية/التعلمية . كما يُسجّل لهذه المناهج اعتمادها على التكنولوجيا وتقنيات التعليم المختلفة .

ـــ لمواجهة الصعوبات التي قد تواجه المعلمين جرّاء تطبيق المناهج الجديدة قامت الوزارة بتدريب المعلمين على هذه المناهج، والجدير بالذّكر أنّ هذه المناهج تخضع لعملية تقويم مستمرة، سواء من خلال تجريبها في الميدان، وجمع الملاحظات التي ترد من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور، أو من خلال عرضها على خبراء متخصصين في المجالات العلمية المختلفة، بالإضافة إلى خبراء في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس .

٢ ــ التجربة الأردنية:

في خلال فعاليات المنتدى الاقتصادي العالمي، الذي عقد في الأردن عام ٢٠٠٣، تقدم الأردن بمبادرة أطلق عليها أسم "المبادرة الأردنية للتعليم"، باعتبارها مثالاً ناجحاً للشراكة بين القطاعين العام والخاص، بهدف تحقيق الإصلاح التعليمي، وتسريع وتيرة الجهود الموصلة إليه من خلال تبني تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم الإلكتروني، والإبداع وتطوير الكفاءة المهنية، وتطوير المناهج التعليمية في الميدان بجهود معلمين ومشرفين تربويين يعرفون نقاط الضعف، ونقاط القوة في المنهاج، ومدى تجاوب الطلاب معه واستفادتهم منه .

ولما كان الهدف الرئيس يتمثل في تطوير التعليم المبني على اقتصاد المعرفة، وإدخال تكنولوجيا العصر وتوظيفها في جميع المرافق التعليمية في المملكة، أخذت وزارة التربية والتعليم الأردنية على عاتقها إدخال الحاسوب إلى جميع مدارس المملكة، وبدأت بتطبيق برنامج متطور ورائد لتدريب العاملين في كل من مركز الوزارة، ومديريات التربية والتعليم والمدارس التابعة لها على استخدام الحاسوب التعليمي في العملية التربوية. كما بدأت بحوسبة المناهج المدرسية، وإعداد برمجيات تعليمية، تخدم العملية التعليمية، وقد تم الانتهاء من حوسبة منهاج الرياضيات، ومناهج العلوم، والحاسوب، واللغة العربية، وجرى العمل على حوسبة مناهج الجغرافيا، واللغة الإنجليزية في إطار خطة تهدف لتطوير التعليم، ليصبح الركيزة الأولى في العملية التربوية، ولما كان للمختبرات التعليمية أهمية بالغة، في توضيح المفاهيم العلمية وترجمتها إلى واقع ملموس، فقد أولتها الوزارة كل الرعاية وعملت على حوسبتها، حتى غدت المختبرات العلمية من أهم المرافق التي لا غنى عنها في تدريس جميع المباحث العلمية . وينسجم مشروع حوسبة المختبرات المدرسية العلمية، مع خطة حوسبة المناهج الدراسية، بحيث تصبح جمع مكونات المنهج المدرسي، الذي يعد المختبر المدرسي جزءاً لا يتجزأ منها محوسبة. وتتمثل الآثار الإيجابية، المتوقعة من هذا المشروع ، في الارتقاء بمستوى التعليم ووسائله المختلفة ، وتعظيم الاستفادة المعرفية لدى الطلبة، وصقل مهاراتهم وقدراتهم، ليتمكنوا من مواكبة التطور التكنولوجي الهائل والمتسارع.

المبادئ التي قامت عليها عملية التطوير:

أخذت وزارة التربية والتعليم في الأردن بعين الاعتبار جملة من المبادئ والأسس التي استندت عليها عملية تطوير المناهج الدراسية ، ومن أهمها مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وهذا يعني تقديم مادة تعليمية للطلبة بمستويات متفاوتة من الصعوبة بحيث يكتسب الطلبة مفاهيم ومعلومات ومهارات واتجاهات تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم واتجاهاتهم .

وقد راعت عملية التطوير بشكل كبير هذا البعد، حيث تم وضع أنشطة وتمارين ومسائل تتناسب مع هذه القدرات ، وتخصيص جانب من هذه الأنشطة والتمارين للطلبة المتميزين والطلبة المتفوقين، وفي الوقت نفسه روعي في إعداد المواد التعليمية، الطلبة ذوي القدرات الجيدة والمتوسطة. وتم الابتعاد عند صياغة هذه المناهج عن أسلوبي التلقين والحفظ... حيث صيغت هذه المواد التعليمية بمكوناتها المتعددة على شكل تمارين وأسئلة وأنشطة تثير التفكير لدى الطلبة ، وتحفزهم على حل المشكلات وتطبيق المعرفة في الحياة، فاختلفت الأدوار المطلوبة من المعلم والمتعلم، حيث أصبح دور المعلم موجهاً وميسراً لعملية التعليم، وأصبح دور المتعلم في هذه المناهج أكثر فعالية ونشاطاً مما كان عليه في المناهج السابقة خاصة فيما يتعلق بالحصول على المعلومة وتحليلها وتطبيقها في الحياة اليومية.

ولمواجهة الصعوبات التي قد تطرأ في تنفيذ هذه المناهج والمواد التعليمية قامت وزارة التربية والتعليم بتدريب كافة المعلمين من مختلف التخصصات والمراحل الدراسية على المناهج الجديدة قبل تطبيقهم لها، وكذلك مساعدتهم على التخطيط للحصة المدرسية وتقويم أداءات الطلبة، كما وفرت مصادر أخرى للتعلم بالإضافة إلى الكتاب المدرسي وتطوير المحتوى الالكتروني في مباحث متعددة مثل الرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية، وتم تحميلها على منظومة التعلم الالكتروني بحيث تتمكن المدارس من الوصول إليها بكل سهولة ويسر. قد تم تطوير هذا المحتوى الالكتروني بما يلبي احتياجات الطلبة المتعددة، ويشكل لهم مورداً إضافيا للتعلم بقصد تبسيط بعض المفاهيم الصعبة للطلبة، وأيضاً

تقديم مواد إثرائية للطلبة المتميزين بأسلوب مشوق يثير دافعيتهم للتعلم . كما قامت الوزارة بتطوير أدلة للمعلمين لكافة المباحث الدراسية ولكافة الصفوف وفي وقت مبكر وتوزيعها على المدارس للاستعانة بها في تحضير وتنفيذ الحصة الصفية ويُعَدُ هذا الدليل مساعداً كبيراً للمعلم في إحداث التفاعل الصفي، حيث تضمَن كل ما يحتاجه المعلم لتنفيذ الحصة الصفية بكفاءة وفعالية. ولكي تضمن الوزارة بأن ما يتم تطويره، من مناهج وكتب وأدلة معلمين وأدلة تجارب وأنشطة مخبرية، سيؤتي أكله، فقد حرصت أن يكون (المعلمون والمعلمات) هم من يقومون على عملية تطوير هذه المناهج لأنهم الأقدر على تحديد احتياجات الطلبة ومستوياتهم، وبالتالي تقديم الخبرة المناسبة لهم. إن لعملية تطوير المناهج والمواد التعليمية أثراً كبيراً في تحسين مخرجات التعليم بشكل عام ، ولقد دلت دراسة قام بها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية على وجود علاقة طردية بين درجة تطبيق المناهج الدراسية والمواد التعلمية وتوظيف التكنولوجيا في التعليم وتدريب المعلمين ، وذلك حسب خطة الوزارة في تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة في المرحلة الأولى ومستوى أداء هذه المدارس في مجالات التحصيل الدراسي للطلبة بشكل خاص والبيئة التعليمية المدرسية بشكل عام. وعملت الوزارة على تجريب المناهج والكتب المدرسية المطورة لرصد الملاحظات التي ترد من المعلمين والطلبة، علماً أن إدارة المناهج كانت حريصة منذ البداية على استقبال كافة الملاحظات، وذلك من خلال تضمين الكتب المدرسية المطورة نموذجاً تطلب خلاله إمكانية تزويد الوزارة بأية ملاحظات على هذه المناهج الجديدة.

٣ ــ تجربة المملكة العربية السعودية في تطوير مناهج التعليم:

تهدف هذه التجربة إلى توفير مناهج تربوية تعليمية متكاملة ومتوازنة ومرنة ومتطورة، تلبي حاجات الطلاب ومتطلبات خطط التنمية الوطنية واحتياجات سوق العمل المستقبلية، وتستوعب المتغيرات المحلية والعالمية، وتحقق تفاعلاً واعياً مع التطورات التقنية والاتجاهات التربوية الحديثة، وترسخ القيم والمبادئ الإسلامية السامية وروح الولاء للوطن وتؤكد على الوسطية والاعتدال ، وتكسب الطلاب المعارف

والمهارات والاتجاهات النافعة اللازمة للحياة والتعلم والتعايش الاجتماعي، وتقـــود إلى التفكير والتأمل والتدبر والتعلم المستمر واستخدام التقنيات ومصادر التعلم المختلفة.

سيتم الحديث عن التجربة السعودية في التعليم ضمن محاور التطوير التالية:

المحور الأول ــ المشروع الشامل لتطوير المناهج:

(أ) مشروع وطني يهدف إلى تطوير جميع عناصر المنهج وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية والعلمية المعاصرة، وتتولى وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع بيوت الخبرة والمؤسسات التعليمية والأكاديمية الوطنية الحكومية والأهلية عمليـــات تخطيطـــه وتنفيذه وتقويمه، يهدف إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في المناهج ليستطيع بكل كفاية واقتدار مواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحلية والعالمية، وتوفير وسيلة فعالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم على نحو تكاملي عن طريق الآتي:

١. تضمين المناهج القيم الإسلامية والمعارف والمهارات والاتجاهـــات الإيجابيـــة اللازمة للتعلم وللمواطنة الصالحة والعمل المنتج والمشاركة الفاعلة في تحقيـــق بـــرامج التنمية والمحافظة على الأمن والسلامة والبيئة والصحة وحقوق الإنسان.

٢. تضمين المناهج التوجهات الايجابية الحديثة في بناء المناهج مثل مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات ومهارات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني والتواصل الجيد مـــع مصادر المعرفة.

٣. رفع مستوى التعليم الأساسي الابتدائي والمتوسط وتوجيهه نحو إكساب الفرد الكفايات اللازمة له في حياته الاجتماعية والدراسية والعلمية.

٤. تنمية المهارات الأدائية من خلال التركيز على التعلم من خـــلال العمـــل والممارسة الفعلية للأنشطة.

٥. إيجاد تفاعل واع مع التطورات التقنية المعاصرة وبخاصة التفجر المعرفي والثورة المعلوماتية.

٦. تحقيق التكامل بين المواد الدراسية عبر المراحل المختلفة.

٧.إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار الأنشطة المناسبة لقدراتهم وميولهم وحاجاتهم في حدود الإمكان.

٨.ربط المعلومات والتعلم بالحياة العملية والتقنية المعاصرة من خلال التركيز على الأمثلة العملية المستمدة من الحياة الواقعية.

(ب) أما العمليات الأساسية للمشروع فهي: تحديد أسس بناء المنهج، بناء الإطار العام للمنهج، بناء وثائق المناهج التعليمية التخصصية، بناء أدلة تربوية معيارية، تأليف المواد التعليمية وفق معايير الجودة، دمج التقنية والمفاهيم التربوية الحديثة في التعليم، والتجريب والتقويم والتطوير.

المحور الثاني ــ نظام المقررات :

(أ) ــ يهدف نظام المقررات للتعليم الثانوي إلى تحقيق مرامي سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من التعليم الثانوي، مثل: تعزيز العقيدة الإسلامية وقيم المواطنة والقيم الاجتماعية، وتنمية شخصية الطالب والطالبة شمولياً، وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم، مما يعمق ثقتهم في أنفسهم، ويزيد إقبالهم على المدرسة والتعليم، طالما أنهم يدرسون بناءً على اختيارهم ووفق قدراتهم، وفي المدرسة التي يريدون، وتجويد مخرجات التعليم من خلال تعويد الطلاب/الطالبات الجدية والمواظبة والحرص على المستوى التحصيلي والسلوكي، وإكسابهم المهارات الأساسية التي تساعدهم مستقبلاً في التهيئة لمتطلبات العمل والحياة، وتطوير مهاراتهم في التعامل مع التقنية ومصادر المعلومات، وتنمية المهارات الحياتية مثل: التعلم الذاتي ومهارات التفكير المختلفة ومهارات التعاون والتواصل والعمل ضمن فرق والتفاعل مع الآخرين، والحوار والمناقشة وقبول الرأي والرأي الآخر، في إطار من القيم المشتركة والمصالح العليا للمجتمع والوطن.

(ب) ــ يقوم النظام الثانوي الجديد على عدد من المبادئ الأساسية هي: الاختيار (يقوم على عرض خطة دراسية توزع على شكل وحدات دراسية، بحيث يختار الطالب أو الطالبة في كل فصل دراسي سبع وحدات على الأكثر، وهناك عدد من

المواد الاختيارية التي تثري دراسة الطلاب والطالبات، وتصقل شخصيتهم، وتساعدهم على إبراز طاقاتهم وميولهم ومواهبهم)، المرونة (تتمثل فيما يتيحه النظام للطلبة من تحديد لعدد الساعات التي يدرسها في الفصل الدراسي الواحد، وتحديد الفصل الدراسي لدراسة مقرر معين بحسب قدراتهم في حدود ما تتيحه المدرسة)، الإرشاد الأكاديمي (حق الطلبة بمساعدتهم على معرفة القدرات والميول واختيار التخصص ورسم خطته الدراسية)، التقويم (يعتمد نظام التقويم على فك الارتباط الأفقي بين المواد الدراسية إذ يسمح للطلبة بدراسة مواد جديدة ودراسة المادة أو المواد التي رسب فيها في فصل دراسي لاحق)، والمعدل التراكمي (يقوم نظام التقويم على المعدل التراكمي الذي يحتسب في ضوء المعدلات الفصلية على أن يجتاز الطالب أو الطالبة المواد التي حقق فيها الدرجة الصغرى للنجاح (٥٠٪) من الدرجة النهائية).

المحور الثالث ــ مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام :

(أ) **ــ يأتي المشروع استجابةً لتوجيه القيادة السياسية العليا، ولبنةً من لبنات الإصلاح التعليمي،** مستهدفاً تحسين أداء عناصر العملية التربوية والتعليمية، لتكون مؤهلة لإعداد الجيل الصالح الفاعل المسهم في تنمية الوطن والمجتمع، وتمثل الأهداف الإستراتيجية للمشروع مطالب جوهرية تلتقي عندها برامجه الأربعة، وهذه الأهداف الإستراتيجية:

تطوير المناهج التعليمية بمفهومها الشامل وتمكينها من الاستجابة للتطورات العلمية والتقنية الحديثة ومن تلبية الحاجات القيمية والمعرفية والمهنية والنفسية والبدنية والعقلية والمعيشية لدى الطلاب والطالبات، إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات وتهيئتهم لأداء مهماتهم التربوية والتعليمية بما يحقق أهداف المناهج التعليمية المتطورة، تحسين البيئة التعليمية وتهيئتها لإدماج التقنية والنموذج الرقمي للمنهج من أجل تحقيق مستوى أعلى من التحصيل والتدريب، وتعزيز القدرات الذاتية والمهارية والإبداعية، وتنمية المواهب والهوايات وإشباع الرغبات النفسية، وتعميق المفاهيم والروابط الوطنية والاجتماعية لدى الطلاب والطالبات من خلال الأنشطة غير الصفية بمختلف أنواعها.

(ب) ــ يتكون المشروع من أربعة برامج رئيسية، وهي:

البرنامج الأول ــ برنامج إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات (يهدف إلى رفع كفايات المعلمين والمعلمات التعليمية وقدراتهم المهنية في ضوء التغيرات المعاصرة، القضاء على أمية الحاسب الآلي، تذليل العقبات الإدارية والمالية، توفير حقائب تدريبية تفاعلية غنية بالمعلومات ذات وسائط متعددة، تأهيل مدربين فاعلين لإدارة العملية التدريبية).

البرنامج الثاني ــ برنامج تطوير المناهج التعليمية ويهدف إلى:

١ــ تطوير نوعي في مناهج التعليم بما يخدم المجالات التالية: تنمية شخصيات المتعلمين والمتعلمات العلمية والعملية ومهارات التفكير، توفير التعليم بما يتناسب مع قدراتهم، الموازنة بين المعارف المقدمة وحاجاتهم، ترجمة المحتوى المعرفي بمهارات حياتية تسهم في حل المشكلات، العناية بتكامل المعرفة والتفاعل التعليمي والتعامل مع متغيرات العصر وفق رؤية شرعية ووطنية متزنة.

٢ــ استثمار الخبرات العالمية في بناء المناهج،

٣ــ بناء خبرات وطنية في مجالات بناء المنهاج وتطويره وتقويمه .

٤ــ تحقيق نقلة نوعية في إعداد الكتاب المدرسي والمواد المصاحبة،

٥ــ تحقيق الرقمية في المناهج ودمج التقنية في التعليم)،

البرنامج الثالث: برنامج تحسين البيئة التعليمية ويهدف إلى:

١ــ تحسين بيئة التعليم والتعلم وزيادة فاعليتها.

٢ ــ سد حاجة البيئة التعليمية التقنية عن طريق توفير المتطلبات اللازمة في البيئة المدرسية.

٣ ــ توظيف تقنية المعلومات ودمجها في التعليم.

٤ــ تنويع مصادر التعلم في الفصل الدراسي.

البرنامج الرابع: برنامج دعم النشاط غير الصفي ويهدف إلى:

١ــ البناء السليم المتكامل لشخصية الطلبة في مجتمع عربي مسلم.

٢ــ إثارة التنافس الإيجابي بينهم في مجالات الإبداع المختلفة وعلى كافة المستويات.

٣ــ تنمية قدراتهم على تحمل المسؤوليات.

٤ــ صقل مواهبهم وإتاحة فرص المشاركة الجماعية.

٥ــ رفع مستوى وعيهم الثقافي والصحي والرياضي.

٦ــ تطوير مهاراتهم في استخدام الحاسب والإنترنت.

٧ــ إيجاد أنماط الشخصية المبدعة وتحفزيها.

٨ــ تربية ملكة التذوق الفني وتعزيزها لديهم، وإثراء الاتجاه الثقافي نحو الفنون العربية والإسلامية والعالمية،

٩ــ ترسيخ مبدأ التنمية الثقافية الشاملة لديهم، والتأكيد على غرس روح الانتماء وحب الوطن في نفوسهم).

المحور الرابع ــ برنامج السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود:

(أ) أعد برنامج السنة التحضيرية بدءً من العام الدراسي ١٤٢٨هـ، من منطلق استشعار جامعة الملك سعود مسؤوليتها الكبيرة نحو تأهيل خريجيها التأهيل العلمي والمهاري المتميزين، بسبب النقص الذي وجدته في مهارات التواصل ومهارات تطوير الذات، وليقينها أن من أهم عوامل النجاح في الجامعات المتميزة قدرتها على تأهيل طلابها بعد تخرجهم من الثانويات ليكونوا قادرين على الاندماج في البيئة الجامعية بشكل منظم يجنبهم سلبيات النقلة الكبيرة في العملية التعليمية بين المرحلتين، لذلك ولتحقيق أهداف الخطة الإستراتيجية للجامعة، فقد تعاقدت الجامعة مع عدد من المؤسسات التعليمية العالمية ذات الخبرة الأكاديمية الطويلة، في تدريس المواد المقررة، كذلك توفير الأجواء التعليمية المبتكرة والممتعة لتناسب نفسية الطالب وتحثه على الإبداع.

(ب) أما أهدافها فتتبلور في ترسيخ مبادئ الانضباط والالتزام والشعور بالمسؤولية لدى الطلاب، وتعزيز المهارات القيادية للطلاب وثقتهم بأنفسهم وزرع روح المبادرة،

وتطوير مهارات الطلاب في اللغة الانجليزية، وتقنية المعلومات والرياضيات ومهـــارات الاتصال والتعليم والتفكير والبحث، وتشجيع الابتكار والإبداع وتطوير الذات، وإعداد الطلاب لتحقيق معدلات دراسية أعلى واستثمار الحياة الجامعية بشكل أفضل، وتعويد الطلاب على البيئة المعرفية والتعلم الإلكتروني، وتحسين مخرجات التعليم الجامعي لينافس الخريجون على الوظائف النوعية، وليسهموا بفاعلية في التنمية الوطنية، وتحسين الـــوعي الصحي واللياقة البدنية للطلاب.

(جـــ) السنة التحضيرية هي سنة تدخل في خطة الدراسة لكل كلية وليست سنة إضافية وتعتمد نظام السنة الدراسية بحيث تتكون من فصلين دراسيين، ينتظم فيهمـــا الطالب بواقع ٨ ساعات يومياً ولهذا الأثر الكبير في تكوين بيئة محفزة على الإبـــداع ومنمية لجوانب الانضباط والالتزام مع دمج التقنيات الحديثة في عملية التعلم.

٤ ــ تجربة سلطنة عُمان :

بدأت في السنوات الأخيرة برامج إصلاح التعليم في سلطنة عمان، حيث عملت المصالح المختصة في وزارة التربية والتعليم، على إدراج العديد من الطرائق والأســـاليب كأسلوب الاكتشاف وأسلوب حل المشكلات في تعليم المفاهيم، إذ تلح التوجيهـــات الرسمية... على ضرورة " التركيز على أن يتحول دور المعلم التقليدي في تلقين الطلبـــة المعلومات والحقائق العلمية، إلى قائد أوركسترا يوجه فريق المتعلمين إلى اكتشاف مكامن إبداعاتهم وإبراز منابع مواهبهم " والعناية بالتالي، بالأساليب والطرائق القائمـــة علـــى التعلم الذاتي (كالاستقصاء وحل المشكلات والتعلم التعاوني)" . فزودت معلمي الفيزياء على سبيل المثال " بدليل المعلم في الفيزياء " الذي يصف أسلوب حل المشكلات وصفاً دقيقاً، قصد تطبيقه في التجريب العملي في مادة الفيزياء.

ويأتي الحديث عن ضرورة " تطوير المناهج لتتناسب وخصائص المتعلم الذهنيـــة والنفسية ومراحل تطوره العمري واحتياجات المتعلم وظروفه المجتمعية، باعتماد منهجية علمية تقوم على الاستفادة من الأساليب والتقنيات المتبعة في هـــذا المجـــال، وتطـــوير استراتيجيات التعليم والتعلم بحيث ترتكز على التفكير المستقل، ومهارات التعلم الذاتي

وحل المشكلات والبحث والابتكار ومهارات التفكير العليا، مع ربط ما يتعلمه الطالب بمشكلات وظروف تطبيقية ".

ويتكرر ذلك بشكل منتظم في معظم الوثائق الرسمية في السلطنة والخاصة بموضوع المناهج، ومن بينها كتب التوجيهات والقرارات والبلاغات وأدلة المعلمين، وغيرها.

لقد اتخذ هذا التوجه في تطوير المناهج منحى الاهتمام بالمفاهيم التي لم يعد ينظر إليها باعتبارها مكونات معرفية نهائية وثابتة، بل باعتبارها إمكانيات أو استعدادات لتفكير غني وفعال وباعتبارها أيضا , أدوات وظيفية (إجرائية وعملية) تفتح أبواب فهم العالم (الطبيعة والمجتمع) وشفرات لفك رموز الكون وظواهره فتصير المفاهيم العمود الفقري في المواد الدراسية .

٥ ــ التجربة التونسية:

شهدت المنظومة التربوية التونسية عددًا من الإصلاحات على مدى عشرين عامًا، وركزت هذه الإصلاحات على تحقيق العنصرين الكمي والنوعي في العملية التعليمية، حيث ركزت على تعميق المبادئ العقلانية والمعاصرة في المنهج الدراسي، مع إيلاء أهمية خاصة للثوابت الوطنية والثقافية للشعب التونسي وانتمائه التاريخي. وجرت كل هذه الإصلاحات من خلال عدد من المؤسسات الاستشارية والمنظمات الوطنية ومنظمات المجتمع المدني.

وأبرز هذه الإصلاحات إعادة الاعتبار للغة العربية من خلال اعتماد التعريب الشامل للتعليم الأساسي في سنواته الثلاث الأولى، مع إدخال اللغة الأجنبية في السنوات الثلاث الأخيرة من التعليم الابتدائي. ولم يغفل القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي الصادر في تموز ٢٠٠٢م، البعد التربوي السلوكي في المنظومة التربوية فيما عُرف بـ« مدرسة الغد »، التي تؤكد مناهجها على قيم الوطنية والمواطنة، مع الأخذ في الاعتبار الاستفادة من التقنية الحديثة وروافد العلم والمعرفة التي استحدثت من خلال شبكة الإنترنت العالمية وما تزخر به من معارف وإمكانات ترتقي بالمواطن والمتعلم التونسي.

وتركّز المناهج المطورة على ما يلي:

ـــ الارتقاء بمناهج وبرامج التعليم قبل المدرسي ووضع حوافز جديدة للقطاع الخاص العامل في هذا المجال.

ـــ وضع برنامج جديد لتأهيل المدارس الابتدائية.

ـــ تضمين المناهج الدراسية الأنشطة التثقيفية والترفيهية للتلميذ وتوسيع مجالاتها، وتشجيع العمل التطوعي في المدارس بمشاركة الأولياء والمدرسين والتلاميذ، وتطوير الزمن المدرسي بما يوفق بين التعليم والتثقيف والترفيه.

ـــ تنمية ثقافة التطوع والمبادرة والعمل الجماعي لدى الناشئة منذ المراحل المبكرة من التعليم.

ـــ تحقيق توظيف أمثل لـ«تكنولوجيات» المعلومات والاتصال في المناهج التربوية ، من خلال منظومة متكاملة لتأهيل المدرسين والطلاب في هذا المجال، وإنتاج مواد رقمية (أسطوانات مدمجة) تغطي مناهج التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي، وإقامة شبكة مكتبات رقمية تغطي جميع المؤسسات التربوية، ومعامل لغات بكل مدرسة إعدادية أو معهد ، مع إيلاء مكانة أرفع لتدريس اللغات الأجنبية. بالإضافة إلى تجهيز قاعات تدريس العلوم والفيزياء والتكنولوجيا بالسبورات التفاعلية والمواد الرقمية الخاصة بهذه المواد بجميع المدارس الإعدادية، وتعميم فرص وصول كل تلميذ إلى الشبكة التربوية الإلكترونية على أنْ يتم كلّ ذلك قبل حلول سنة ٢٠١٤م .

وفي هذا الصدد، يجدر بنا أن نشير إلى أنه حسب التقرير العالمي السنوي لمنتدى دافوس لسنة (٢٠٠٨-٢٠٠٩)، تم تصنيف تونس ضمن طليعة الدول الأكثر تقدمًا في مجال الاستثمار في العلم والمعرفة. ووفق هذا التصنيف ، تحتل تونس المرتبة ١٧ بالنسبة لجودة النظام التربوي، والمرتبة ٢١ بالنسبة لجودة التعليم الأساسي، والمرتبة ١٧ بالنسبة لحجم الإنفاق على التعليم، حيث خصصت ١٩,٢٪ من الناتج المحلي الإجمالي للتعليم العام، و ٦,٥٪ لقطاع التعليم العالي، كما تحتل المرتبة ٧ بالنسبة إلى جودة تعليم المواد العلمية والرياضيات.

ب ــ التجارب الأجنبية

١ ــ تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في التعليم:

مر التعليم الأمريكي في عدة منعطفات حادة، أولها عام ١٩٥٧، بعد إطلاق القمر الصناعي الروسي، والتي أكدت على ضرورة النظر في البرامج التعليمية ورفع مستوى العلوم التطبيقية، وجاء المنعطف الثاني في أوائل الثمانينات، عندما أدركت أمريكا أنّ نظامها التعليمي لم يعد هو الأفضل، وبدأ التلامذة الأمريكيون يخسرون المراتب الأولى في أولمبياد العلوم والرياضيات، وصدر تقرير " **أمة في خطر** " وأظهر تدني أداء النظام التعليمي مقارنة بالدول الصناعية في كلٍ من اليابان وألمانيا،وعدم قدرة التعليم الثانوي الأمريكي بما يقدمه من مخرجات، على التنافس في الاقتصاد العالمي، وتضمّن التقرير تعزيز متطلبات التخرج في المرحلة الثانوية، والعمل على تنمية القدرات العقلية والفكرية لدى الطلبة لتمكينهم من القيام بعمل منتج في ظل نظام اقتصادي حديث ومتطور، وأن يكتسب كل طالب أمريكي المهارات الضرورية للتنافس العلمي وممارسة الحقوق والواجبات، وأنْ ترتكز أهداف المدرسة الثانوية على: القدرة على التفكير، والإعداد للحياة، وتنمية القدرة على التعامل مع المعلومات، واختيار البدائل وحل المشكلات، واكتساب المعارف والمهارات المطلوبة في سوق العمل، والعادات والاتجاهات السليمة.

أما المنعطف الثالث فقد تمثل في الرد العملي على هذا التقرير من خلال وثيقة تربوية مهمة أصدرها البيت الأبيض جاءت تحت عنوان " **أمريكا عام ٢٠٠٠ إستراتيجية للتربية** " وقدمت برنامجاً طويل الأجل للإصلاح والتطوير التربوي يقوم على أربعة محاور رئيسة هي:

المحور الأول: من أجل تلاميذ اليوم : مدارس أفضل وأكثر التزاماً وتحملاً للمسؤولية.

المحور الثاني: من أجل تلاميذ الغد: جيل جديد من المدارس الأمريكية.

المحور الثالث: من أجلنا جميعاً ــ تلاميذ الأمس الذين هم قوة العمل اليوم ــ : أمة من التلاميذ المتعلمين.

المحور الرابع: من أجل مستقبلنا: مجتمعات يمكن أنْ يحدث فيها التعلم والتعلم المستمر.

وانطلاقاً من هذه المحاور فقد لجأت الرابطة الأمريكية لمديري المدارس (American Association of School Administrators) إلى خبرة وآراء أكثر من خمسين من القادة البارزين في مجال التعليم والأعمال الحكومية، وطلبت إليهم أنْ يحددوا ما الذي يجب أنْ يعرفه التلاميذ ويكونوا قادرين على القيام به، وما أنماط السلوك التي يتعين عليهم ممارستها، للحياة بنجاح في القرن الحادي والعشرين.

وانطلقت الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن الحالي من أربعة أهداف تمثل كل منها بالإجابة عن سؤال: ما الذي يجب أنْ نفعله اليوم لإعداد الأطفال للقرن الحادي والعشرين ؟ وما الذي يحتاجه الأطفال من معارف ومهارات وأنماط سلوك تكون مهمة في المستقبل؟، وكيف يمكن بناء برامج ناجحة للتنمية المهنية؟ وكيف يستطيع المربون والمواطنون والآباء ورجال الأعمال والحكومة أنْ يسهموا في نجاح الأطفال في المستقبل؟

كانت البداية أن المدارس لا زالت عالقة في القرن العشرين، بينما هرع الطلاب إلى القرن الحادي والعشرين، فكيف يمكن توفير التعليم الذي يتصل بمعطيات هذا القرن؟، وانطلقت تحت شعار "إذا كان التغير الذي تحدثه جيد، فأنت في المقدمة" "Change Is Good-You Go First". وبدأت منطلقاتها من المنهاج، وأكدت حاجاتها إلى توفير المناهج الدراسية المتكاملة عبر العلوم والمواد المختلفة، بحيث يُري هذا التكامل للتلاميذ الإرتباطات والعلاقات المتبادلة بينها، وبحيث تستطيع هذه المناهج أن تنجز ثلاثة أهداف رئيسة هي:

الهدف الأول: ويتمثل في أنَ المفاهيم والنظريات العلمية ينبغي أن تكون جزءاً من المنهاج الذي يدرسه التلاميذ كافة، ومن ثم أنْ يصبح التطبيق العملي يمثل أهمية النظرية.

الهدف الثاني: ويتمثل باستخدام التقانة بشكل شامل لدعم النظام التعليمي وخلق تعليم قوي عال النوعية، بحيث يجري إعداد الطلبة ليكونوا ناجحين في عالم تنافسي، ومستعدين للنجاح في الحياة العملية في المؤسسات وأماكن العمل المختلفة ويشمل ذلك

تدريب المتعلمين والمعلمين والإداريين على كيفية استخدام التقانة وغيرها من الأدوات بطريقة تفاعلية وأنْ يعمل التعليم على تمكين التلاميذ من صنع المعلومات وتطوير المعرفة بأنفسهم وتوظيفها في مشروعات تمكّنهم والطاقم الإداري من تحقيق الأهداف في المعايير والسويات المراد منهم إدراكها، وفي المناهج الدراسية والتعليم، والتنمية المهنية، وبيئات التعلم، والإدارة .. .الخ

الهدف الثالث: يتمثل في استخدام تقنية مبتكرة شاملة لدعم التعليم والتعلم، من خلال تقديم عروض ذات قيمة عالية من هيئات ومؤسسات اقتصادية وتربوية واجتماعية ذات الصلة، ومشاركتهم بدور قيادي عن طريق الإسهام في الموارد، وإعطاء الفرص للطلبة للتعلم وتطبيق معارفهم ومهاراتهم في طرق مفيدة من خلال توفير فرص العمل والتدريب.

ويعمد أصحاب العمل البحث عن الخريجين، بحيث يكون التحصيل الدراسي أحد المحاور وليس جميعها، إذ أورد أصحاب العمل مجموعة من المهارات الأساسية التي تضمن النجاح في حياتهم العملية، وهي: مهارات العمل ضمن فريق وإبراز روح العمل الجماعي، القدرة على التكيف والمرونة على مستوى السياقات الشخصية والمتعلقة بمكان العمل والمجتمع، إدارة الوقت والتنظيم، الاتصال الشفوي والكتابي، حل المشاكل بطرق ابتكارية،، التفكير التحليلي والنقدي، القدرة على تطبيق الانضباط وتحمل المسؤولية (المحاسبية)، جمع المعلومات وتقييمها وتوليفها والاستفادة منها، مهارات التعامل مع الآخرين واحترام التنوع والاختلاف. القدرة على أسلوب حياة متوازنة والقدرة على إدارة مستويات التوتر، المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي، المسؤولية الاجتماعية ومراعاة مصالح المجتمع بشكل عام؛ وإظهار السلوك الأخلاقي في كافة السياقات الشخصية والخاصة بمكان العمل والمجتمع .

٢ ــ تجربة اليابان :

قامت نهضة اليابان الحديثة على جهد جهيد في الدراسات المقارنة للمناهج فيها بمناهج الدول الأخرى، و لم تكن هذه الدراسات تعنى بمحتوى المناهج فحسب بل وتعني كذلك بمخرجات هذه المناهج ونوع الفرد الذي تكونه ومقومات شخصيته المنتجة،

وحتى بعد أن استحدثت اليابان أساليب تطوير أخرى لمناهجها فلا تزال عيناها متفتحتين على مناهج الدول المتقدمة الأخرى بالدراسات المقارنة المستمرة لهذه المناهج لتأخذ عنها الأفضل الذي يناسبها، والدول المتقدمة حين تقارن مناهجها بمناهج دول متقدمة أخرى فإنها تقارن في الواقع أهدافا متطورة بأخرى متطورة، ومحتوى حديث بآخر حديث، وتقنية متقدمة بأخرى كذلك، وهكذا الأمر بالنسبة إلى بقية عناصر المنهج، ولكن دراستها المقارنة تبحث عن مواقف التميز لتختار منها ثم تخضعها للتجريب قبل الآخذ بها أو الإعراض عنها.

وفيما يلي بعض ملامح التجربة اليابانية لأهميتها.

ـ تجربة اليابان في التعليم:

تفخر اليابان أن نسبة الأمية فيها (٠,٠٪)، التي أعلنت أنه بعد عام ٢٠٠٠ م يعد الشخص الذي لا يُجيد لغة أجنبية، ولا يستطيع التعامل مع الكمبيوتر في عداد الأميين، إذ يتعلم الأطفال في المرحلة الابتدائية المواد الأساسية الضرورية للحياة اليومية في المجتمع، وفي المرحلة المتوسطة يتلقون تعليمهم ليكونوا مؤسسين وفاعلين في المجتمع والدولة، فيتهيئون ليختاروا طريقهم في المستقبل حيث يتعلمون المهارات والمعارف الأساسية ليتمكنوا من إدراك الأعمال والوظائف المختلفة الضرورية في المجتمع واستيعابها، أما بالنسبة إلى المرحلة الثانوية، فيتقدم إليها خريجو التعليم المتوسط الإلزامي وذلك بعد اجتياز اختبارات القبول لإحدى المدارس الثانوية التي يرغب التلميذ في الالتحاق بها، وفي هذه المرحلة يتعلم الطلاب المهارات والمواد الدراسية والمعلومات المختلفة التي تُمكنهم من خدمة المجتمع وتأدية الدور والرسالة التي يجب تقديمها للمجتمع والدولة، أما بالنسبة إلى الجامعات فيتقدم إليها خريجو الثانوية بعد اجتياز اختبارات القبول للجامعة التي يريد الطالب الالتحاق بها، وتقوم بتطوير قدرات الطلاب التطبيقية والمعارف والتربية الأخلاقية أيضًا، حيث يتلقى الطلاب المعارف المختلفة ويقومون أيضًا بالأبحاث المتنوعة لأن الجامعة هيئة أبحاث وليست هيئة تعليمية فقط، أما أهم ملامح نظام التعليم الياباني وخصائصه، فهي كما يلي:

(١) المركزية واللامركزية في التعليم: لتوفير المساواة في التعليم ونوعيته لمختلف فئات الشعب على مستوى الدولة، وتزويد كل طفل بأساس معرفي واحد، بحيث تقوم بغرس المعرفة التي ساعدتها للتحول من دولة إقطاعية إلى دولة حديثة، ومن دولة مُنْهكة تتلقى المساعدات إلى دولة اقتصادية كبرى تُقدم المساعدات لمختلف الدول النامية في العالم.

(٢) روح الجماعة والعمل الجماعي والنظام والمسؤولية: يركز النظام الياباني للتعليم على تنمية الشعور بالجماعة والمسؤولية لدى الطلاب تجاه المجتمع بادئاً بالبيئة المدرسية المحيطة بهم، بالمحافظة على المباني الدراسية والأدوات التعليمية والأثاث المدرسي وغير ذلك، ولا يوجد عمال نظافة إذ يقوم التلميذ عند نهاية اليوم الدراسي بكل ما يتعلق بنظافة المدرسة، كذلك بتقسيم أنفسهم عند تناول وجبة الطعام في المدرسة بخدمة أنفسهم، أما على الصعيد العلمي والتحصيل فتناقش باستخدام المجموعات الدراسية، كما يتم في وقت غياب المدرس بتهيئة الفصل وتنظيمه وحل مشكلاته بما فيها مشاكل التلاميذ بين بعضهم، وينتهي اليوم الدراسي بعقد جلسة جماعية حيث يجتمعون ويسألون أنفسهم فيما إذا كانوا قد أتموا عملهم اليوم على أكمل وجه أم لا؟ أم أن هناك قصورًا فيما قاموا به من أعمال؟ أو هل كانت هناك مشاكل ما؟ وبلا شك إن هذه الطريقة في التعليم تستهدف روح الجماعة وتحمُّل المسؤولية والالتزام والقيادة، كما تشكل أيضًا قوة نفسية رادعة لكبح جماح السلوكيات الاجتماعية غير اللائقة تجاه المجتمع.

(٣) الجد والاجتهاد أهم من الموهبة والذكاء: فكل فرد يستطيع استيعاب ودراسة أي شيء وفي أي مجال وتحقيق قدر كبير من النجاح فيه من خلال بذل الجهد، لذلك يستطيع الطالب أن يدرس أي مقرر دراسي حتى ولو كان لا يتناسب مع ميوله طالما توفرت العزيمة على بذل الجهد والمثابرة، فالنجاح والتفوق لا يتحدَّدان باختلاف الموهبة والذكاء ولكن بالاختلاف في بذل الجهد، إذ لا يستطيع الطلبة الوصول إلى وظيفة مرموقة دون الاجتهاد وبذل الجهد والمثابرة للقبول بمدرسة ثانوية مرموقة ومميزة ومن ثم

جامعة مرموقة أيضًا، فاختبارات اجتياز كل مرحلة إلى الأعلى غاية في الصعوبة، فالمقولة اليابانية الشهيرة (أربع ساعات نجاح، خمس ساعات رسوب)، أي (أربع ساعات نوم تعني النجاح بينما خمس ساعات نوم تعني الرسوب).

(٤) الكم المعرفي وثقل العبء الدراسي : يُعَدُ عدد الأيام الدراسية وعدد الساعات في السنة أطول عددًا مقارنة بأي دولة أخرى، حيث يبدأ اليوم الدراسي عادة للطلاب من الساعة الثامنة صباحًا حتى الساعة الرابعة تقريبًا، أما المعلمون فعملهم حتى الساعة الخامسة ولكنهم يظلون في عملهم حتى السادسة والسابعة مساء. وعلاوة على ذلك يقوم طلاب المدارس بالذهاب إلى المدرسة أثناء العطلة الصيفية لبعض الأيام تبعًا لبرنامج محدد مسبقًا، بالإضافة إلى تكليفهم بالقيام بواجبات ومشروعات تتطلب منهم جهدًا ليس بالقليل أثناء العطلة، كما يمارسون طوال العطلة نشاطات رياضية مثل السباحة وغيرها بالمدرسة بشكل منتظم حسب برنامج العطل المحدد مسبقًا من قِبَل المدرسة، ويقال إن مستوى التلميذ الياباني في سن الثانية عشرة يعادل مستوى الطالب في سن الخامسة عشرة في الدول المتقدمة، وهذا يدل على الرقي النوعي للتعليم في اليابان، وتبعًا لإحصائيتين أجرتهما المؤسسة العالمية من أجل تقويم التحصيل التعليمي لاختبار مدى الاستيعاب في مجال العلوم والرياضيات، حصل تلاميذ المدارس الابتدائية اليابانية على أعلى النقاط من بين تلاميذ المدارس الأجنبية الأخرى، كما جاءت نتيجة طلاب الثانوية اليابانيين من أعلى الدرجات أيضًا.

(٥) الحماس الشديد من الطلاب وأولياء الأمور للتعليم وارتفاع المكانة المرموقة للمعلم: يأتي الحماس الزائد للطالب الياباني من عوامل كثيرة مثل طبيعة الشخصية اليابانية الفضولية التي تبحث عن الجديد دائمًا، وكذلك خبرة اليابانيين في استقبال الكثير من الثقافات المختلفة وتطويعها لثقافتهم، إذ أن اختيار كبار موظفي الدولة يعتمد على أساس ما يتمتعون به من معارف، لذلك كانت الحاجة إلى مختلف الكفاءات من مختلف فئات وطبقات الشعب الذين أقبلوا على التعليم والارتقاء العلمي، كما أن المعلمين يحظون باحترام وتقدير ومكانة اجتماعية عالية، تتضح من خلال النظرة الاجتماعية

المرموقة لهم ، والمرتبات المغرية التي توفر لهم حياة مستقرة كريمة ويتساوى في ذلك المعلمون والمعلمات، كذلك من التهافت على شغل هذه الوظيفة المرموقة في المجتمع، إذ لا يحصلون على هذه الوظيفة إلا بعد اجتياز اختبارات قبول شاقة تحريرية وشفوية.

٣ ــ التجربة الماليزية في تطوير المناهج الدراسية:

يهدف التعليم في ماليزيا إلى إعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية وإنسانية لمواجهة تحديات العصر. وتحرص مناهج التعليم على تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات ليتحملوا المسؤولية والقدرة على الإسهام في عملية التنمية الوطنية لتحقيق وضع صناعي جديد، ولتحقيق وحدة ورخاء الأسرة والمجتمع والوطن.

ويتولى مركز تطوير المناهج بوزارة التربية مسؤولية صياغة المناهج الدراسية لجميع المدارس في ماليزيا، ويعتمد المركز في ذلك على الأهداف والفلسفة التربوية الوطنية. ويتم تطوير المناهج الدراسية تطويراً مركزياً بمشاركة التربويين وممثلين عن المعلمين والمسؤولين بمكاتب التعليم في الولاية والمناطق.

وتهدف المناهج الدراسية إلى تنمية الفرد تنمية متوازنة ومتكاملة في المجالات المعرفية والمهارية والحركية النفسية ، وغرس القيم الأخلاقية لدى الطلبة، وزرع قيم المواطنة والضمير الحي تجاه الوطن، وإنتاج قوى عاملة مدربة وماهرة للبلاد.

وتعمل مناهج التعليم الابتدائي على إكساب الأطفال المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وتنميتهم جسدياً وعقلياً ونفسياً. ويتحقق ذلك من خلال أسلوب التعلم المتمركز حول الطفل ، ويشمل ذلك استراتيجيات التعليم والتعلم التي تستخدم طرائق متنوعة مثل التعلم التعاوني الملائم لتدريس مهارات معينة ، والاهتمام الكبير بالاحتياجات الفردية للطفل من خلال الأنشطة العلاجية الإثرائية ، وتكامل المهارات والمعارف في الدروس التي يتم تدريسها للطلبة، واستخدام المواد المتنوعة. ويتم توجيه الطلبة نحو العلوم والتكنولوجيا من خلال مادتي «الإنسان والبيئة» و«المهارات المحركة»، وتقدم كلتا المادتين ابتداءً من الصف الرابع الابتدائي.

أ ــ مناهج مرحلة التعليم قبل المدرسة (رياض الأطفال):

تعد مرحلة رياض الأطفال في ماليزيا جزءاً من نظام التعليم القومي وذلك طبقاً لقانون التعليم ١٩٩٦م ويلتحق بها الأطفال من سن الرابعة إلى السادسة، وتعود تبعية هذه المؤسسات إلى ثلاث وزارات وهي: وزرة التعليم ووزارة التنمية الريفية، ووزارة الشؤون الاجتماعية.بالإضافة إلى بعض المؤسسات الخاصة. وعلى الرغم من تنوع الهيئات المسؤولة عن تلك المؤسسات إلا أنها جميعاً تتبع المنهاج الموضوع من قبل وزارة التعليم والذي يهدف إلى الارتقاء بالطفل في جميع الجوانب، وينتشر تعليم ما قبل المدرسة في جميع أنحاء ماليزيا من خلال أكثر من ستة آلاف مركز، ويشترط أن تكون جميع رياض الأطفال مسجلة لدى وزارة التربية الماليزية.

ب ــ مناهج التعليم الابتدائي:

يُعدُّ التعليم الابتدائي مجانياً وتصل نسبة الاستيعاب بتلك المرحلة إلى ٩٩٪ من الفئة العمرية المستهدفة، ويلتحق بها التلاميذ من سن السادسة إلى سن الثانية عشر وذلك بمعدل ست سنوات دراسية وتنقسم إلى حلقتين الأولى ومدتها ثلاث سنوات من الصف الأول إلى الثالث، والثانية من الصف الرابع إلى الصف السادس.

وتعمل مناهج التعليم الابتدائي على إكساب الأطفال المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والإلمام بالمعارف الأساسية في الحساب والعلوم ، وتنميتهم جسدياً وعقلياً ونفسياً . ويتحقق ذلك من خلال أسلوب التعلم المتمركز حول الطفل ، ويشمل ذلك استراتيجيات التعليم والتعلم التي تستخدم طرائق متنوعة مثل التعلم التعاوني الملائم لتدريس مهارات معينة ، والاهتمام الكبير بالاحتياجات الفردية للطفل من خلال الأنشطة العلاجية الإثرائية ، وتكامل المهارات والمعارف في الدروس التي يتم تدريسها للطلبة، واستخدام المواد المتنوعة. ويتم توجيه الطلبة نحو العلوم والتكنولوجيا من خلال مادتي «الإنسان والبيئة» و«المهارات المحركة»، وتقدم كلتا المادتين ابتداءً من الصف الرابع الابتدائي.

ج ــ المناهج المتكاملة للتعليم الثانوي:

تُعدَ المناهج المتكاملة للتعليم الثانوي امتداداً لمناهج التعليم الابتدائي. وهي تطبق في جميع صفوف التعليم الثانوي الدنيا والعليا في جميع أنحاء البلاد. يهدف هذا المنهج إلى تقديم تعليم عام لجميع الطلبة باستخدام الطريقة المتكاملة التي تدمج المعارف والمهارات والقيم، والنظرية والتطبيق، والمنهج والأنشطة المصاحبة للمنهج، وثقافة المدرسة.

ويركز المنهج على اكتساب المعارف والمهارات التي تعزز من تنمية قدرات التفكير لتمكين الطلبة من عملية التحليل والتركيب والتفسير واستنتاج النتائج وطرح الأفكار البناءة والمفيدة. كما يركز المنهج على تدريس القيم الأخلاقية والاستعمال السليم للغة المالاوية لاكتساب المعارف وتعزيز مهارات التفكير. وتقسم مناهج هذه المرحلة إلى:

ــ مناهج المرحلة الثانوية الدنيا:

توفر المناهج المتكاملة للمرحلة الثانوية الدنيا تعليماً عاماً للجميع، وتضم مواد أساسية تتكون من اللغة المالاوية واللغة الإنجليزية والرياضيات والتربية الفنية والعلوم والجغرافيا والدين الإسلامي والتربية الأخلاقية والتربية البدنية والصحية، ومواد إضافية تشمل اللغة الصينية واللغة التاميلية.

وَتقُدَمُ في هذه المرحلة أيضاً مادة المهارات الحياتية وتنقسم إلى قسمين هما:

الأساسي، ويتكون من المهارات اليدوية والتجارة والحرف اليدوية والتربية الأسرية.

والاختياري، ويتكون من مهارات يدوية إضافية والاقتصاد المنزلي والزراعة. وَيُشْتَرَط على الطالب اختيار مجال واحد من مادة المهارات الحياتية.

وعدد الحصص الدراسية في هذه المرحلة ٤٥ حصة أسبوعياً، مدة كل حصة ٤٠ دقيقة.

ــ مناهج المرحلة الثانوية العليا:

ــ مناهج المدارس الأكاديمية:

يدرس في هذه المدارس المواد الأساسية نفسها التي تدرس في المرحلة الثانوية الدنيا، ما عدا مادة الجغرافيا والتربية الفنية والمهارات الحياتية. وتعُد اللغة الصينية واللغة التاميلية

مواد اختيارية إضافية في هذه المرحلة . وتصنف المواد الاختيارية تحت أربع مجموعات هي: العلوم الإنسانية، والمواد المهنية والتكنولوجيا، والعلوم، والدراسات الإسلامية.

وتدرس مادة الجغرافيا والتربية الفنية باعتبارها مواد اختيارية ضمن مجموعة العلوم الإنسانية.

وتشمل المهارات الحياتية عدداً من المواد الاختيارية مثل مبادئ المحاسبة، والعلوم الزراعية، والاقتصاد المنزلي، التي تقع ضمن مجموعة المواد المهنية والتكنولوجيا.

وقد وضعت شروط معينة لاختيار المواد الاختيارية ، لضمان حفظ التوازن بين المجموعات الاختيارية الأربع، بالإضافة إلى ذلك، يكون التسجيل في مادة من مواد المجموعة الثانية الاختيارية (المواد المهنية والتكنولوجيا) إلزامياً.

ـ مناهج المدارس الفنية والمهنية:

يقدم في المدارس الفنية والمهنية بعض من المواد الأساسية التي تدرس في المدارس الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك يمكن للطلبة في المدارس الفنية اختيار مواد من ضمن ثلاثة مسارات هي الفنية، والزراعية، والتجارة. أما طلبة المدارس الثانوية المهنية فيمكنهم اختيار مواد من المجالات التالية: الهندسة، والاقتصاد المنزلي، والتجارة، والزراعة.

وتقدم المدارس المهنية أيضاً برامج تدريبية قصيرة المدى في المهارات تتراوح مدتها من ستة أشهر إلى سنة واحدة. ومن ضمن المقررات التي تقدم في هذه البرامج:

التصليح الميكانيكي، اللّحام ، خدمات الراديو والتلفزيون ، السمكرة، صناعة الأثاث، صيانة الأجهزة، التبريد والتكييف.

البرامج المصاحبة للمنهج

تعد البرامج المصاحبة للمنهج جزءاً مكملاً للمنهج الدراسي. وتوفر المدارس ثلاثة أنواع من هذه البرامج هي: الجهات الموحدة، الأندية، الرياضة. وتطبق هذه البرامج على مستوى المدرسة والمنطقة والولاية والمستوى الوطني. ويتم دعم بعض البرامج المصاحبة للمنهج مالياً من قبل بعض الجهات الحكومية والقطاع الخاص. فعلى سبيل المثال، يقوم البنك العام بتمويل مشروع مغامرة الشباب، ويمول المصنع الماليزي الأمريكي للإلكترونيات

برنامج الحرف اليدوية للشباب ، وتتولى دائرة الوحدة الوطنية مسؤولية برنامج الجسر الذهبي.

أهم ملامح التطوير في التجربة الماليزية:

من أبرز التجديدات في مجال المناهج الدراسية بماليزيا، تلك الإجراءات المرتبطة بكيفية إدارة المناهج الدراسية والذي تتم عن طريق التعاون بين المستويات المختلفة للإدارة التعليمية وذلك كما يلي:

١ ــ اللجنة المركزية للمناهج التابعة لوزارة التعليم، ومن بين وظائفها:

ــ تخطيط سياسة المناهج وتطبيقاتها.

ــ تحديد أساليب التطوير وتنظيم الجهود والهيئات المختلفة في مجال تطوير المناهج الدراسية ــ التنسيق بين الهيئات المختلفة المسؤولة عن المناهج الدراسية.

ــ دراسة مدى ملائمة محتوى المناهج لمتطلبات المجتمع وتقديم نتائج تلك الدراسات إلى لجنة تخطيط التعليم.

٢ ــ لجنة تطبيق المناهج التابعة للجنة المركزية للمناهج بوزارة التعليم، ومن بين وظائفها:

ــ تقوم بالتنسيق بين المستويات المختلفة لإعداد المناهج الدراسية التي تقدم لها من قبل اللجنة المركزية للمناهج.

ــ تقديم العون إلى الهيئات والأقسام في الوزارة والأقسام بالولايات المختلفة في المناهج الدراسية.

ــ تجميع البيانات والإحصاءات عن المناهج الدراسية من الولايات والمدارس.

تنظيم لقاءات وندوات حول برامج التجديدات الناجحة في مجال تطبيق المناهج الدراسية على مستوى الولايات.

٣ ــ لجنة المناهج بالولايات، ومن بين وظائفها:

ــ تقديم النصح والمساعدة المختلفة للإدارة المدرسية في مجال تطبيق المنهج الدراسي.

ـــ تعمل حلقة وصل بين صانعي السياسة والمستويات المختلفة للإدارة التعليمية حتى المستوى المدرسي في مجال أنشطة تطبيق المناهج.

ـــ تجميع وتحليل المعلومات وذلك لاتخاذ القرار السليم والمناسب.

ـــ ترسم المشروعات الحديثة في مجال تطبيق المناهج الدراسية.

ـــ تنمية القدرات المهنية والفنية لدى المعلمين .

٤ ـــ لجنة المناهج الدراسية بالقسم، ومن بين وظائفها:

ـــ رسم استراتيجية للأنشطة المدرسية على مستوى الأقسام التعليمية.

ـــ تنظيم دورات تدريبية لمعلومات للإدارة المدرسية وإعدادها.

ـــ تقديم النصح إلى المعلمين في مجال تطبيق المناهج التعليمية.

ـــ تقييم المناهج الدراسية.

ـــ تقديم التقرير عن المناهج الدراسية للسلطات العليا بالولايات والوزارة.

٥ ـــ لجنة المناهج بالمدرسة، ومن بين وظائفها:

ـــ تنظيم أنشطة التعليم والتعلم بالمدرسة وتقييمها.

ـــ العمل على تنمية مهارات المدرسين والطلاب.

ـــ المشاركة في تقييم المناهج الدراسية.

ـــ عقد دورات تدريبية للمدرسين بالمدرسة في مجال المناهج الدراسية.

ـــ متابعة سير العملية التعليمية بالمدرسة.

ويلاحظ مما سبق التدرج الهرمي لإدارة المناهج الدراسية في ماليزيا بدءاً من المستوى المركزي (الوزارة)، وانتهاء بالمستوى (المدرسة).

والخلاصة يمكن القول بأنَ التجربة الماليزية في مجال التعليم عامة والمناهج خاصة قد تميزت بالتخطيط والعمل الدؤوب لكل ما من شأنه النهوض بالتعليم ، وتمثل ذلك في التالي:

– وضع خطة شاملة للنهوض بالتعليم، وحدد عام ٢٠٢٠م أمداً للتقدم لتصبح ماليزيا إحدى البلدان المتقدمة بكل ما تحمله الكلمة من معنى.

- رفعت الوزارة شعاراً مميزاً يدركه جميع المعنيين بالتربية وعنوانه العمل الفاعل والسريع: (Fast and effective action) .

- وضع نظام إجرائي واضح الملامح في المدارس يدركه كل من له علاقة بالتربية بما في ذلك أولياء الأمور.

- إصدار في أدلة المدارس وواجهاتها الشعارات التي تسعى إلى تحقيقها: وهي الرؤية (Vision)، والرسالة أو المهمة (Mission)، والهدف العام (Aim)، والأهداف الخاصة (Objectives)، والوظائف والأدوار (Functions).

- إجراء دراسة شاملة بالتعاون مع جامعة هارفارد حول وضع قاعدة معلومات يتم من خلالها جمع المعلومات عن المدارس والمناهج والطلاب وغيرها، ومن ثم تحليلها ودراستها. ويتم ذلك عبر شبكة الحاسب بدءاً من المدرسة فانتهاءً بالوزارة.

- تقديم جائزة لكل معلم يقدم اقتراح بحث أو دراسة يحظى بالقبول.

- تمويل البحوث والدراسات من وزارة التربية ووزارة العلوم والتقنية (التكنولوجيا) بالإضافة إلى دعم مالي كبير من الشركات والمصانع.

ـــ الدراسات الحالية بالإبداع في تدريس الرياضيات والعلوم، وبالطلاب الذين يعملون ويدرسون في الوقت نفسه، ومدى رضا أصحاب العمل من مصانع وشركات عن أداء الخريجين ومستوى إعدادهم.

العناية بالمتفوقين من الطلاب حيث تمت تهيئة مدارس خاصة لهم ألحق بها سكن داخلي، وتتم العناية به علمياً وتربوياً.

ـــ التوجه في ماليزيا إلى تحويل مدارس التعليم العام إلى مدارس المستقبل التي تستخدم التقنيات الحديثة ، وسميت هذه المدارس (School Smart) وستعمم التجربة على جميع المدارس.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

قائمة المصطلحات

A

Activity Curriculum	منهاج النشاط
Aims	غايات
Alternating Education	التعليم المتناوب
Analytic Evaluation	التقويم التحليلي

B

Basic Education	**التربية الأساسية**
Broad-Fields Curriculum	منهج المجالات الواسعة

C

Classical Evaluation	التقويم التجريبي
Comparative Evaluation	التقويم المقارن
Concept	مفهوم
Concept Attainment	اكتساب المفهوم
Content Validity	صدق المحتوى
Continuous Evaluation	تقويم مستمر
Continuing Education	التربية المستمرة
Comparative Learning	التعلم التضامني
Core Curriculum	المنهج المحوري
Correlated Curriculum	منهج المواد المترابطة

Correlation	الترابط
Curricula	مناهج
Curricular Innovation	تحديث المنهاج
Curriculum	المنهاج
Curriculum - Content	محتوى المنهاج
Curriculum Analysis	تحليل المنهاج
Curriculum Development	تطوير المنهاج
Curriculum Integration	تكامل المنهاج
Curriculum Organization	تنظيم المنهاج
Curriculum Planning	تخطيط المناهج
Curriculum Reform	تعديل المنهاج
Curriculum Theory	نظرية المنهاج
Curriculum-Continuing	استمرارية المنهاج
Curriculum Unit	وحدة منهجية

D

Descriptive Evaluation	التقويم الوصفي
Development Approach	الطريقة التكاملية
Development Evaluation	التقويم المتطور (الإجرائي)
Development Method	الأسلوب الارتقائي: وهي طريقة التدريس تتدرج مع المتعلم من الأسهل إلى الأصعب

E

Educational Output	المردود التربوي
Evaluation	التقويم
Evaluation-Curriculum	تقويم المنهاج
Experience-Curriculum	منهج الخبرة
Experience-Unit	وحدة الخبرة
Exploration	استكشاف (استقصاء)

F

Feed Back	التغذية الراجعة
Fixed Curriculum	المنهاج الثابت
Flexible Curriculum	المنهاج المرن
Formal Curriculum	المنهاج النظامي
Free Curriculum	المنهاج الحر
Functional Knowledge	وظيفية المعرفة
Functional Curriculum	المنهاج الوظيفي

G

Goals	أهداف
Global Method	الطريقة الكلية
Global-Evaluation	التقويم الواسع
Goal-Based Evaluation	التقويم المعتمد على الأهداف
Goal-Free Evaluation	التقويم المتحرر من الأهداف

H

Heuristic Method	طريقة الاكتشاف
Hidden Curriculum	المنهاج الضمني

I

Individual Differences	الفروق الفردية
Inductive Method	الطريقة الاستقرائية
Informal Curriculum	المنهاج اللانظامي
Input	المدخلات
Input Evaluation	تقويم المدخلات
Integrated Curriculum	المنهاج المتكامل

K

Knowledge Explosion	الانفجار المعرفي

L

Local Evaluation	التقويم المحلي
Logical Organization	التنظيم المنطقي للمنهاج

M

Macro Evaluation	التقويم المكبر
Manifest Curriculum	المنهاج الصريح
Metaphysics	الفلسفة المثالية
Micro Evaluation	التقويم المصغر
Multiple Curriculum	المنهاج المتعدد

N

Narration Method	الطريقة القصصية
Norm	معيار
Natural Philosophy	الفلسفة الطبيعية

O

Objectives	أغراض
Observation	الملاحظة
Open Education	التعلم المفتوح
Opinionnaire	استبانة
Opinion Polling	استطلاع الرأي
Output	المخرجات

P

Philosophy Basics	الأسس الفلسفية
Philosophy of Education	فلسفة التربية
Portfolio	الحقيبة التعليمية
Pragmatism	الفلسفة الذرائعية
Principle	مبدأ (قانون)
Problem-Centered Curriculum	منهاج متمركز حول المشكلات
Problem-Solving Method	طريقة حل المشكلات
Process Evaluation	تقويم العمليات
Product Evaluation	تقويم المخرجات

Programmed Education	التعليم المبرمج
Project Curriculum	منهاج المشروعات
Psychological Basis	الأسس النفسية
Psychological Organization	التنظيم السيكولوجي

Q

Qualitative	كيفي
Quantitative	كمي
Question-answer Method	الطريقة الحوارية

S

Self-Learning	التعلم الذاتي
Social Basics	الأسس الاجتماعية
Society Learning	المجتمع المتعلم
Socratic Method	الطريقة السقراطية
Student-Centered Curriculum	المنهاج المتمركز حول الطالب
Subject-Matter Curriculum	منهاج المواد الدراسية
Sub-System	نظم فرعية
Supra - System	النظام الأم
System	نظام
System Approach	طريقة النظم

T

Task	مهمة

Teaching Method	طريقة التدريس
Telling Method	الطريقة الإلقائية
True-False Items	بنود الخطأ والصواب

U

Unified studies Curriculum	منهاج الوحدات
Vocational Education	التربية المهنية

V

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مراجع الكتاب

المراجع العربية

١ــ ابراهيم (محمود أبو زيد)، ١٩٩١ ،"المنهج الدراسي بين التبعية والتطوير"، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٢ــ ابراهيم (محمود أبو زيد)، ١٩٩١،" المضمون الاجتماعي للمناهج"، مركز الكتاب للنشر، القاهرة .

٣ــ اخرس (محمد صفوح)، ١٩٩٠، "علم السكان وقضايا التنمية"، مطبعة دار الكتاب، دمشق

٤ــ الياس (أسما) ، ١٩٩٦،" الكتاب الجامعي بين الواقع والطموح"، جامعة تشرين، اللاذقية.

٥ــ الياس (أسما) والأكلبي (فهد) ، ١٩٩٦ ،" اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج التربوية" ، مؤسسة دبس للتنضيد التصويري ، دمشق .

٦ــ الياس (أسما) والأكلبي (فهد) ، ١٩٩٩ ،" أثر وضوح الأهداف المعرفية على التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المختلفة لطلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل"، حولية كلية التربية ، العدد ١٥ ص ص٤٧١ــ ٥٠٠، قطر.

٧ــ الياس (أسما)، ١٩٩٢،" دور المدرسة الابتدائية في عملية التنشئة الاجتماعية" المعلم العربي العدد الرابع دمشق.

٨ــ الياس (اسما)،١٩٩٥،" المناهج التربوية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة"، بحث مقدم للندوة التربوية المرافقة لاجتماع المجلس المركزي لاتحاد المعلمين العرب دمشق ١ــ١٩٩٥/٧/٧.

٩ــ الياس (اسما)،١٩٩٥، "الاتجاهات الحديثة في إعداد المناهج وتوظيفها لتحقيق التنمية المستدامة"، ورشة عمل وطنية حول تطوير النظم التربوية، وزارة التربية السورية بالتعاون مع الأسيسكو من ٥ ــ ٩آذار ١٩٩٥ دمشق.

١٠ــ الياس(اسما)، مرتضى، (سلوى)، ٢٠٠٥ " تنمية المفاهيم العلمية والرياضية في رياض الأطفال" منشورات جامعة دمشق.

١١ــ الياس (اسما)، مرتضى، (سلوى)، ٢٠٠٦ " المناهج في رياض الأطفال "، منشورات جامعة دمشق.

١٢ــ اوتشيدا (دونا) وأخريات، ١٩٩٨" إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين "، ترجمة محمد نبيل نوفل، منشورات المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.

١٣ــ أمبو سعيدي، عبد الله خميس(سبتمبر ٢٠٠٦):"معايير الجودة في المناهج الدراسية"، نشرة التطوير التربوي ، العدد٢٩ ،وزارة التربية والتعليم،مسقط.

١٤ــ بشارة، جبرائيل (١٩٨٣): "المنهج التعليمي"؛ دار الرائد العربي، بيروت.

١٥ــ بشارة، جبرائيل (١٩٨٦):" تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية"؛ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

١٦ــ بشارة (جبرائيل)،١٩٨٩" التطوير التربوي، أسسه، ومستلزماته"،المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد ١٠٩، العدد ١ تونس.

١٧ــ بشارة (جبرائيل)، ١٩٩٨ "رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي في القرن الحادي والعشرين (أضواء على بعض المحاولات العربية) "، المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم في الجمهورية العربية السورية، دمشق.

١٨ــ بشارة (جبرائيل)،١٩٩٤" نموذج مقترح لتقويم المناهج التربوية،" ورقة عمل مقدمة إلى اجتماع الخبراء حول تقويم المناهج التربوية،في البلاد العربية، الرباط.

١٩ــ بشارة، جبرائيل (٢٠٠٠) : " مدرسة المستقبل " (دراسات مرجعية)؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس

٢٠ــ بشارة، وسام عمار ،(جبرائيل): ٢٠٠٢ "دليل عمل لإكساب التلاميذ المهارات الحياتية لمفاهيم (الحوار ، واحترام الرأي الآخر، واحترام الثقافات الأخرى ،

والعمل ضمن فريق)". المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
٢١ــ بشارة (جبرائيل)،٢٠٠٣" المعلم في مدرسة المستقبل"، دار الرضا، دمشق.
٢٢ــ بشارة وأسما الياس (جبرائيل): ٢٠٠٤ "المناهج التربوية" منشورات جامعة دمشق.
٢٣ــ بشارة، (جبرائيل): ٢٠٠٩ " المعلم في مدرسة المستقبل (التكوين والممارسة)"؛ مؤسسة الرسالة، الدار العامرة، دمشق.
٢٤ــ بشارة, جبرائيل (٢٠٠٩) "المناهج الدراسية ومتطلبات العصر" ندوة المناهج الدراسية (رؤى مستقبلية) المنعقدة في الفترة ما بين ١٦ ــ ١٨ مارس ٢٠٠٩– ، مسقط ، سلطنة عمان.
٢٥ــ بشارة، جبرائيل (٢٠١٠) " أي تربية لمدرسة الغد ؟ ندوة " آفاق تطوير التربية في الوطن العربي وألمانيا على مشارف عام ٢٠٢٠" تونس: ٢٩-٢٠١٠/١١/٣٠.
٢٦ــ بن قاسم القاسم وجيه (٢٠٠٧): "محاضرات في مادة المنهج المدرسي " http://www.slideboom.com/presentations/٦٩٤١٠/%D٩%٨٥%D٨%AD%D٨%A٧
٢٦ــ بو جودة، صوما(٢٠٠٩) " دور المناهج والمعلمين في سلوك الطريق إلى مهارات القرن الواحد والعشرين" ندوة المناهج الدراسية (رؤى مستقبلية) المنعقدة في الفترة ما بين ١٦ ــ ١٨ مارس ٢٠٠٩ ، مسقط ، سلطنة عمان.
٢٧ــ بوحديبة، عبد الوهاب (٢٠٠١) : " العمل التربوي من خلال فريق "؛ دراسة مقدمة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في إطار مشروع دور التربية في الحفاظ على القيم العربية الأصيلة وتنمية المهارات الحياتية، تونس .
٢٨ــ تايلر (رالف) أساسيات المناهج، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم، منشورات دار الثقة، القاهرة (بدون تاريخ).
٢٩ ــ التل، سعيد وآخرون١٩٩٧: " قواعد التدريس في الجامعة "؛دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان.

٣٠ــ جابر (عبد الحميد جابر)، ١٩٩٨ ، " التدريس والتعليم" ، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣١ــ جامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،(٢٠٠٨): "خطة تطوير التعليم في الوطن العربي". تونس.

٣٢ــ الحارثي أحمد مسلم، إبراهيم (١٩٩٨) : "تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعيّ "، ص ٢٦٠.

٣٣ــ حمود، رفيقة،(١٩٩٨): "الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم" المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دراسة مقدمة لاجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة (الدوحة من ٢٧ ــ ٣٠ سبتمبر/أيلول.

٣٤ــ الخطيب، وأحمد ،رداح (٢٠٠٤): " إدارة الجودة الشاملة(تطبيقات تربوية) " إصدار مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣٥ــ الخوالدة، محمد(٢٠٠٧): " أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي". دار المسيرة، عمان.

٣٦ــ خوري (توما جورج) ،١٩٨٨،" المناهج التربوية، مرتكزاتها، تطويرها، وتطبيقاتها،" المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

٣٧ــ الدريج محمد (٢٠٠٤) : " التدريس الهادف " (من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات) ، دار الكتاب الجامعي ، العين

٣٨ــ الدريج محمد (٢٠٠٩): "مدخل المعايير في التعليم: من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة".

٣٩ــ رضا، محمد جواد(٢٠٠١): " ثقافة الحوار والتربية القيمية؛ المطلب الغائب في التربية العربية المعاصرة،" (دراسة مقدمة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في إطار مشروع دور التربية في الحفاظ على القيم العربية الأصيلة وتنمية المهارات الحياتية)، تونس.

٤٠ــ سالم، محمد حسان(٢٠٠٤). "تصميم المنهج" دراسة نظامية لوضع نموذج للتصميم وتفاعلاته. المجلة العربية للتربية. المجلد الرابع والعشرون.، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٤١ــ سرحان (الدمرداش) ١٩٨٥،"المناهج المعاصرة" مكتبة الفلاح، الكويت

٤٢ــ سعادة، جودة وإبراهيم عبدا لله (٢٠٠١) : "المنهج الفعال "، دار عمار، عمان.

٤٣ــ سعادة ، أحمد جودت، وعبدا لله محمد إبراهيم(٢٠٠١)"تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها" ، دار الشروق، عمان

٤٤ــ سلامة (عبد الحافظ) ، ٢٠٠٠ ،" الوسائل التعليمية والمنهج"، دار الفكر، عمان.

٤٥ــ سلامة ، وأمين محمد النبوي ،عادل عبد الفتاح " دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية و إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية" – مجلة كلية التربية – العدد الحادي والعشرون – جزء (٤), (١٩٩٧).

٤٦ــ الشافعي،ابراهيم وزميلاه(١٩٩٦): " المنهج المدرسيّ من منظور جديد"، ص ٣٦٦-٣٦٧.

٤٧ــ شاكر، أحمد صالح (٢٠٠٤): " فاعلية برامج المحاكاة الكمبيوترية في التحصيل وإكساب المهارات العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية" ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٤ ،

٤٨ــ شاهين، شريف(٢٠٠٠): مصادر المعلومات الإلكترونية في المكتبات ومراكز المعلومات" القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

٤٩ــ صادق، أمينة(٢٠٠٣): أمينة مصطفى صادق. " الاتجاهات الحديثة في المكتبات الرقمية". عالم المعلومات والمكتبات. مج ٥، ع١ .

٥٠ ــ صالح مصطفى جودت مصطفى : " تحديد المعايير التربوية والمتطلبات الفنية اللازمة لإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية في المدرسة الثانوية" ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

٥١ــ صباغ (مروان يوسف) ،١٩٩٢،"البيئة وحقوق الانسان"،كومبيوتر نشر، بيروت.
٥٢ــ الضبع محمود (٢٠٠٦) : " الأهداف والكفايات والمعايير " ، ورقة مقدمة للملتقى الثالث للتقويم التربوي ، مارس ٢٠٠٦ ، مسقط.
٥٣ــ عبد الجواد، أحمد عبد الوهاب(٢٠٠١):" الكتاب المرئي والكتاب الإلكتروني والمكتبات الإلكترونية – ثورة تكنولوجية في التعليم ". المؤتمر العلمي الثالث عشر : مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . دار الضيافة – جامعة عين شمس .
٥٤ــ عبد الغفار،سيد(٢٠١٠): " مواصفات المقرر الالكتروني طبقاً لمعايير الجودة"، جامعة جازان،عمادة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد. http://old.jazanu.edu.sa
٥٥ــ عبد الموجود (محمد عزت) وآخرون،١٩٨١،" أساسيات المنهج وتنظيماته"، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
٥٦ــ عبد الموجود (محمد عزت)، ١٩٩٢، امريكا عام ٢٠٠٠،" استراتيجية للتربية"، جامعة قطر، ترجمة مركز البحوث التربوية، قطر ١٩٩٢.
٥٧ــ عبدالعال، (عنتر محمد احمد): (٢٠٠٧):" إدارة التعليم في كل من الصين وكوريا الجنوبية وماليزيا وإمكانية الإفادة منها في مصر".
www.jedu-sohag.sci.eg/drantar.html jedu-
٥٨ــ عبود، رامي محمد (٢٠٠٨): " الكتب الإلكترونية النشأة والتطور ــ الخصائص والإمكانات" ط١ القاهرة الدار المصرية اللبنانية.
٥٩ــ عبيد ، وليم وإبراهيم ، مجدي (١٩٩٩) : "تنظيمات معاصرة للمناهج (رؤى عربية لقرن الحادي والعشين) "، مكتبة الأنجلو مصرية.
٦٠ــ علي، سعيد اسما عيل (١٩٩٥) "فلسفات تربوية معاصرة"، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٩٨،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت .
٦١ــ علي، نبيل(٢٠٠٠): "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيراتها على عمليات التعليم والتعلم"، دراسة مرجعية للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب

.دمشق.
٦٢ــ عليان (هشام) وآخرون،"تخطيط المنهج وتطويره"، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان، ١٩٨٩.
٦٣ــ عمار، سام (٢٠٠٩): " إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم الأساسي" : التعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر أنموذجاً ندوة المناهج الدراسية ــ (رؤى مستقبلية) المنعقدة في الفترة ما بين ١٦ ــ ١٨ مارس ٢٠٠٩ ، مسقط ، سلطنة عمان.
٦٤ــ العودات (محمد عبدو) وباصهمي (عبد الله بن يحيى)، ١٩٩٣،" التلوث وحماية البيئة"، جامعة الملك سعود.
٦٥ــ فالوقي، محمد هاشم(١٩٩٧)، "بناء المناهج التربوية" الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث.
٦٦ــ لبيب، الطاهر (٢٠٠١):" احترام الثقافات الأخرى وكيفية إكساب الطلبة مهاراته"، بحث أعد بناء على طلب إدارة التربية ، الإليسكو . غير منشور
٦٧ــ اللقاني (أحمد حسين)،١٩٩١، البيئة والمناهج المدرسية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
٦٨ــ مجلة المعرفة العدد ١٤٩ " التعليم عبر الانترنيت "
٦٩ــ محمد شريف، (بشير)- جامعة بترا ماليزيا- كاوالالمبور، استثمار البشر في ماليزيا ٢٠٠٢/٥/٢٥، موقع إلكتروني http://www.inslamonline
١\ Net/Arabic/economics/٢٠٠٢/٠٥aC-Le ٠٩/٠٦/٢٠٠٤ rticle١١.shtm
٧٠ــ المدهون، محمد إبراهيم وسليمان أحمد الطلاع (٢٠٠٦): "مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية".
٧١ــ مرعي(توفيق أحمد) ،٢٠٠٠، "المناهج التربوية الحديثة "، دار المسيرة، عمان.

٧٢ ــ منتدى الباحثين (٢٠٠٦):" المنهج التكنولوجي ".
٧٣ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨١،" تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي"، وحدة البحوث التربوية، تونس.
٧٤ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٨٧ ،التربية البيئية في مناهج التعليم العام بالوطن العربي"، تونس.
٧٥ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم,(١٩٩٨), " رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي ", تونس.
٧٦ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم,(٢٠٠٠), " مدرسة المستقبل " تونس.
٧٧ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم,(٢٠٠٣)," الإستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي ", تونس .
٧٨ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم,(٢٠٠٤)," تحديث إستراتيجية تطوير التربية العربية(رؤى وآفاق جديدة) ", تونس .
٧٩ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (استراتيجية تطوير التربية العربية المحدثة ــ ٢٠٠٦).
٨٠ ــ المهدي عبد الحليم ،أحمد (٢٠٠٥) :"المناهج ومستويات المعايير القومية "، ضمن أعمال المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة.
٨١ــ نبيل، سعد (خليل): دراسة مقارنة للإدارة التعليمية فى كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكان الإفادة منها فى مصر، مجلة التربية، السنة السادسة، العدد التاسع، يونية ٢٠٠٣م، جمهورية مصر العربية.
٨٢ــ نوفل، محمد نبيل (١٩٩٧): "رؤى المستقبل: المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين" المجلة العربية للتربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، تونس.
٨٣ــ نيكولز (أود ري هوارد)،١٩٨١،ترجمة سهيل جميل سليمان، "تطوير المنهج " مرشد عملي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

٨٤ــ هندرسون(جيمس) وكاثلين كيسون، ٢٠٠٢، "نحو فهم لقيادة المناهج الديمقراطية"، ترجمة خميس بنحميدة، منشورات المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.

٨٥ــ هندي (صالح ذياب) ورفاقه،١٩٨٩، "تخطيط المنهج وتطويره"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٨٦ــ وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ١٩٩٢،" الكتاب المرجعي في التربية السكانية"، دمشق.

٨٧ــ وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ١٩٩٢، دليل تدريب المعلمين في مجال التربية السكانية، دمشق.

٨٨ــ اليونسكو,(١٩٩٦), " التعلم ذلك الكنز المكنون ", تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين, مركز الكتب الأردني,عمّان, الأردن .

المراجع باللغة الفرنسية

١- BIRZEA (c), ١٩٧٩, **Rendre operationals les objectifs prédagogiques,** puf, Paris.

٢- BLOOM (B.S.) et collaborateurs. **Taxonomie des objectlfs pédagogiques**. Tome I. Le domaine cognitif. trad. par LAVALLEE (M.). Montréal. Education nouvelle, ١٩٦٩. Nouvelle édition. Presses de l'université du Québec. ١٩٧٥.

٣- DE COSTER (S.) HOTTYAT (F.): **La sociologie de l'éducation** Ed. de l'université de Bruxelles, ٢ ème édition. Bruxelles ١٩٧٠.

٤- DE LANDSHEERE (G.): **Introduction a la recherche en éducation**, Liège. G. thone. ED. A.Colin- Bourreller. Paris. ١٩٨٢, ٥ ème édltion.

٥- DE LANDSHEERE (V. et G.): **Définir les objectifs de l'éducation,** Ed. P.U.F. Paris ٥ ème édltion. ١٩٨٤.

٦- DE ROSNAY (J.): **Le macroscope vers une vision globale** Seuil. Paris. ١٩٧٥.

٧- D'HAINAUT (L.) Les lignes de force de l'élaboration d'un curriculum **In programmes d'études et éducation permanente**. UNESCO. Paris. ١٩٧٩. PP ٨٣-١٠٥.

٨- D'HAINAUT (L.): **Des fins aux obhectlfs de l'éducation**. Paris. Ed. Nathan. ١٩٧٧.

٩- D'HAINAUT (L.): La mise au point d'objectif et de situations pédagoglques **in programmes d'objectifs et de éducation permanente**. UNESCO. Paris. pp ١٤٤-١٧٨.

١٠- D'HAINAUT (L.): **La recherche des fins de l'éducation et de la politique éducative in programmes d'édudes et éducation permanente**. UNESCO. Paris. ١٩٧٩. pp ١٠٦-١١٩.

١١- FORQUIN: **La sociologie du curriculum en Grande Bretagne, une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation**. Exposé présenté au colloque national sur "la sociologie de l'éducation face aux transformations des systémes scolaires et aux nouveaux enjeux de la scolarisation". Université de Toulouse, le Mirail. ١٦-١٧ Mai ١٩٨٣. P ٣.

١٢- FOURQUIN (P.): **Vocabulaire des sciences sociales**, Ed. P.U.F. Paris. ١٩٧٨.

١٣- GAGNE (R.): **Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application a l'enseignement**. traduit par Brien, Paquin. Ed. H.R.W. Montréal. ١٩٧٦.

١٤- HAMELINE (D.) **les objectifs pédagogiques en formatin initiale et en formation continue**. ٢ème édition. Paris. Ed. E.S.F. ١٩٧٩.

١٥- HAMELINE (D.): **L'entrée dans la pédagogie par les objectifs. Revue francaise de pédagogie** no ٤٦. Janvier- févrir- mars ١٩٧٩. pp ٧٩-٩٠.

١٦- HARROW (A.): **Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine psycho- Moteur**. Traduction de M.Lavallée. Montréal. Presses Universitaires du Québec. ١٩٧٧.

١٧- KRATHWOHL (D.R.): **Taxonomie des objectifs pédagogiques**. Tome II. Le domaine affectif. Trad. Montréal. Education nouvelle. ١٩٧٠.

١٨- LE THANH KHOI: **L'éducation comparée**. A. Colin. Paris. ١٩٨١.

١٩- MAGER (R.E.): **comment définir des objectifs pédagogiques**. Trad par G. Decote. Ed. Bordas. Paris. ١٩٧٧.

٢٠- MIALARET (G.): **Les sciences de l'éducation**. Paris. P.U.F. ١٩٧٦.

٢١- MIALARET (G.): **Vocabulaire de l'éducation**. Ed. P.U.E. Paris. ١٩٧٩.

٢٢- PIERON (H.): **Vocabulaire de la psychologie**. Paris. ١٩٧٣.

٢٣- POCZTAR (J.): **La définition des objectifs pédagogiques- bases-composantes et références de ces techniques**. Paris. Ed. E.S.F. ٢ ème édition. ١٩٨٢.

٢٤- ROGER (M.): La définition des objectifs en pédagogie. Problèmes et démarches dans les **Cahiers du G.R.I.D.E.P. (Groupe de recherche en éducation permenente.** Université de Picardie. no ١-٢. Mai- Juin ١٩٧٩. pp ١-٢٣.

٢٥- ROGER (M.): Un modéle didactique pour les situations de formation, la programmation des actions didactiques**. in Education permanente** no ٨٨/٨٩. Juillet ١٩٨٧.

٢٦- SKINNER (B.F.):**a révolution scientifique de l'enseignement**. trad. par RICHELLE (A.). Bruxelles. Dessart. ١٩٦٠ p٢٣٥.

٢٧- UNESCO, ١٩٧٩, **Réunion sur la méthodologie de la réforme de programes scolaire,** Paris- ٦-١١ décembre.

٢٨- UNESCO: **Finalité de l'éducation**. UNESCO. Paris. ١٩٨١.

٢٩- Roze Jacques (١٩٨٢) : " L Agence de Developpement des Relations Interculturelles succeed a " Information, Culture et Immigration " , in : Migrant Formation ,No٥٠ - PP ٨-١١ .

المراجع باللغة الإنكليزية

١- Albert, Harold B. and Elsie J. Albert, ١٩٦٢, **Reorganizing The High School Curriculum** (New York: The Macmillan Co.).

٢- Bloom, B. S. (editor), ١٩٥٦, **The Taxonomy of Objectives, Handbook-I Cognitive Domain** (New York: David Mckay Co.).

٣- Bloom, Robert B. and Bourdon, ١٩٨٠, «Types and Frequencis of Teachers Written Instructional Feed Back» **The Journal of Educational Research,** ٧٤:١ (Sep. Oct. ١٩٨٠),p.p ١٣-١٥.

٤- Bruner, J. ١٩٦٥, **On Knowing** Cambridge, ٥.

٥- Bruner, J. ١٩٦١ **Process of Education,** Cambridge.

٦- Bruner, J. **Tward a Theory of Instruction,** Cambridge, ١٩٦٦.

٧- Daniel Tanner, and Laurel N. Tanner. ١٩٨٠. **Curriculum Development: Theory into Practice,** Macmillan, Publishing Co. Inc. N.

٨-Dewey, John, ١٩٤٣ **The Child and The Curriculum and The School and Society,** (Chicago: The University of Chicago Press).

٩- GAGNE (R.), ١٩٦٥ **The conditions of learning,** Holt, Pinehort and Winton, New York.

١٠- Gerlach, Vernon S. and Donald P. Ely. ١٩٧١, **Teaching and Media: A Systematic Approach,** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. Inc.

١١- GLATHORN (A.), ١٩٨٧ **Curriculum Renewal, Association for Supervision & Curriculum Development,** Alexandria, Virginia.

١٢- Glen Hass. ١٩٨٠, **Curriculum Planning: Anew Approach.** Allyn and Bacon, Boston.

١٣- Golby, M., J. Greenwald & Ruth West, ١٩٧٧, **Curriculum Design**, Croom Helm London.

١٤- Plkin, M. C. Fitz- Gibbon, Carol. ١٩٧٥, Methods and Theories of Evaluation programs, **Journal of research and Development in Education**, Sept. ١٩٧٥, ٨ (٣).

١٥- Popham, J. W. ١٩٧٥, **Educational Evaluation** Englewood Cliff; New Jersey; Prentice-Hall,.

١٦- ROKEACH (M.), ١٩٦٨, **Beliefs, Attitudes & Values,** San Francisco.

١٧- Ronald C. Doll, **Curriculum Improvement: Decision Making and Process.** Allyn Bacon, Boston, ١٩٧٤.

١٨- SAYLOR (J.), ١٩٨١, **Curriculum Planning for Better Teaching & Learning,** Holt, Rinehart and Winston, U. S. A.
١٩- Soumelis, Constanting. , ١٩٧٧ **Project Evaluation Methodologies and Techniques**. Paris; Unesco.
٢٠- Taba, Hilda, **Curriculum Development Theory and Practice** (New York: Harcourt Brace & World Inc. ١٩٦٢).
٢١- Wiersma, W. ١٩٨٠, **Research Methodes in Education,** Peacock.
٢٢- (veer , e . a . Vander, ٢٠٠٢) (grant, Steve , ٢٠٠٢) (the problem of defining . electronic books ,٢٠٠٣)
٢٣ - (Terry , Ana Arias , ٢٠٠٣) "٣٠ years of digital brain ",
٢٤- Honey, P (٢٠٠٣) How to become a more effective learner, Peter Honey Publications
٢٥- Liverpool John Moores University (٢٠٠٣) Curriculum Design Guide
٢٦- Honey, P (٢٠٠٣) How to become a more effective learner, Peter Honey Publications

المراجع باللغة الروسية

١ــ الكونين، د. ب. ١٩٦٠، علم نفس الطفل، موسكو..

٢ــ تاليزنا، ن. ف. ١٩٧٥ التحكم بعملية استيعاب المعارف، منشورات جامعة موسكو الحكومية.

٣ــ روبنشتاين، س. ل. ١٩٧٥، أسس علم النفس، موسكو.

٤ــ فيغوتسكي، ل. س. ١٩٣٥، النمو العقلي عند الأطفال في عملية التعلم، موسكو.

٥ــ ليونتيف، ألكسي نيقولايفيتش، ١٩٧٢، الإنسان والثقافة، منشورات جامعة موسكو.

مراجع الإنترنيت:

١– **http://ebnelsakr.mam٩.com/montada-f٥/**
٢ **/http://www.al-bayyna/com/ -**
٣-**http://www.microsoft.com**
٤-.www.nesasy.orgwww.nokhba.com
٥ - http://www.edusp٢٠yahoo.com
٦- HTTP://WWW. Book. HTTP://WWW.Cewindows.Net/reder.htm

٧- HTTP://WWW.Najah.edu/Arabic-Text/internetcan/internet١-htm,page٧-٨
٨-http://www.٤shared.com/file/٤٢١٩٨٧٥٥/٤٩٨٥١٢d٢/_online.html?s
- www.damasgate.com
٩- http://www.gadgetsarabia.com/wp-content/٢٠٠٧/١١/picture_٢١.jpg
١٠ - www.abegs.org/fnlok/fnlok().htm
www.psso.org.sa/arabic/pssolibrary/nadwa٠١/nadwat/ppt/٢٢.ppt١٠-
١١- www.almarefh.org/news.php?action=show&id=١٣٢


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University