

تنظيمات المنهج

إعداد

أ.د/ علي عبد العظيم سلام

كلية التربية - جامعة دمنهور

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
٥	الفصل الأول : مفهوم المنهج وعناصره
٦١	الفصل الثاني: تنظيمات المنهج

الفصل الأول

مفهوم المنهج وعناصره

الفصل الأول

مفهوم المنهج وعناصره

(١) مفهوم المنهج

من المفاهيم التي تناولتها الأدبيات التربوية بالدراسة والتحليل مفهوم المنهج، فلا يكاد يخلو كتاب من كتب المناهج من تعريف أو أكثر للمنهج. وكل تعريف من تعريفات المنهج إنما يعكس وجهة نظر معينة عن طبيعة المنهج وحدوده ووظيفته، فضلاً عن أن تعدد هذه التعريفات وتنوعها يشير بطريقة، أو بأخرى إلى تطور المعرفة عن سيكولوجية التعلم والنمو والطبيعة الإنسانية بصفة عامة، وتطور مفهوم التربية بصفة أعم. والأمر من أوله إلى آخره مرتبط بسرعة التغير التي تعد ملمحاً أساسياً من ملامح هذا العصر. وقد نرى أنه من المفيد أمام تعدد تعريفات المنهج وتنوعها أن نبدأ في تحديدنا مفهوم المنهج بالمعنى اللغوي للكلمة؛ إذ إن لكل كلمة معنى لغوي هو الذي يرشحها عادة لأن تكون مصطلحاً يشير إلى شيء ما.

📖 معنى كلمة "منهج"

تشير المعاجم اللغوية إلى أن الأصل الثلاثي لكلمة منهج هو "نهج" بثلاث فتحات ومنه نهج الطريق: أي وضح واستبان. ونهج فلان الطريق: أي بينه ووضحه. والنهج: أي الطريق المستقيم. والمنهاج: أي الطريق الواضح والخط المرسوم. وإذا تأملنا صيغة "المنهاج" وصيغة "المنهج" وجدنا أن الأولى تشير إلى اسم الآلة، والثانية تشير إلى اسم المكان. ومن هذه المعاني اللغوية للكلمة تتضح عدة معاني ذات صلة بالمنهج.

من هذه المعاني أن كلمة "المنهج" تشير إلى وظيفته فهو اسم آلة، واسم مكان؛ أي به ومن خلاله يحدث التعليم.

ومنها معنى الوضوح والبيان والاستقامة. فأما الوضوح والبيان فيقتضيان أن يعلم سالك الطريق حدوده ومعالمه، ويعلم منذ البداية إلى أين ينتهي به الطريق. وهذا ما يُعبّر عنه في لغة التربية بالأهداف، فهي التي تُكسب المنهج صفة الوضوح، وتبين لمن يتعامل معه -على مستوى التخطيط، والتنفيذ، والتقويم - المعالم والحدود والمعايير وهي كذلك دليل القصدية في عمل المنهج.

وأما الاستقامة فتقتضي الاعتدال واستواء التضاريس، وتجانس المكونات أو العناصر، فليس بمستقيم ذلك الطريق الذي لا تتضح معالمه إلى مرمى البصر، والذي تكثر فيه المرتفعات والمنخفضات، والذي لا تتجانس عناصر تربته فتتماسك وتعتدل. وهذا المعنى لصيق بالمنهج؛ فمن يطلع على أهداف المنهج لابد أن يعلم مُخرجاته (أي نهايته). وما يُقدم من خلال المنهج من خبرات، وألوان النشاط وغيرها من عناصر -تتضمن في أهدافها- فلا اضطراب فيها ولا عثرات لمن يتعامل معها فضلا عن تماسكها وترابطها لأنها جميعا وضعت لتحقيق أهداف واحدة.

وهكذا نلاحظ أن المعنى اللغوي لكلمة "المنهج" قد كشف النقاب عن بعض ما تشير إليه الكلمة بوصفها مصطلحا له دلالة خاصة.

❏ تعريف المنهج

أشرنا من قبل إلى أن هناك تعريفات كثيرة للمنهج بوصفه مصطلحا تربويا له دلالة معينة وهذه التعريفات -رغم تعددها وتنوعها - لم تقدم تصورا إجرائيا واضحا عن المنهج بكل عناصره وعملياته، فكل منها نظر إلى المنهج من إحدى زواياه، أو بعضها. ويمكن إلقاء الضوء على هذه التعريفات فيما يلي:

(أ) تصور المنهج بوصفه الموضوعات الدراسية أو المعرفة:

ساد هذا المفهوم في الأوساط التربوية ردحا من الزمان، ولما يزل سائدا في بيئتنا التعليمية حتى اليوم، وربما يرجع ذلك إلى أن هذا المفهوم للمنهج قد كان أساسا لأحد التنظيمات المنهجية الشائعة، وهو منهج المواد الدراسية المنفصلة الذي مازال معمولا به في مدارسنا ويحظى بالتأييد من قبل المسؤولين عن التعليم حتى اليوم.

ومن تعريفات المنهج التي حددته هذا التحديد ما أشار إليه "آرثر وميل" من أن "المنهج هو المقرر الدراسي" وما عرفاه به من أنه "فرص التعلم المعدة لكي يشارك فيها المتعلم شخصا آخر من حاملي المعرفة والعمليات والفنيات والقيم في تنظيمات معينة للزمان والمكان (Arthur J & Miel : 1972)

ومنها ما أشار إليه (محمد عزت عبد الموجود: ١٩٧٩) من أن "المنهج هو كل المقررات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها" أو هو "تنظيم معين لمقررات دراسية وفق هدفها" أو "ما يختاره التلاميذ من مقررات".

وهكذا يتضح من تعريفات المنهج بوصفه موضوعات دراسية أنها تختزله اختزالاً واضحاً، وتحصره في المقرر الدراسي؛ بمعنى أن المنهج والمقرر - وفقا لهذا التصور - مترادفان. وليس الأمر كذلك؛ فالمقرر يطلق أساساً على ما يقدم للطلاب من معارف ومفاهيم في إطار أي مادة دراسية أي أنه يشير إلى المحتوى المعرفي دون غيره. أما المنهج فهو أعم من ذلك وأوسع وسوف يتضح ذلك تباعاً أثناء معالجتنا مفهوم المنهج.

ومن الملاحظ أن تصور المنهج بوصفه موضوعات دراسية، أو معرفة تقدم للتلاميذ يولى جل الاهتمام للمادة الدراسية، وينظر إليها بوصفها غاية في ذاتها، ومن ثم تتحدد وظيفة المعلم في كونه ناقلاً للمعرفة، ويتحدد دور المتعلم في حفظ ما يقدم إليه من معلومات ومعارف بوصفها غاية في ذاتها.

(ب) تصور المنهج بوصفه أهدافا ومخرجات:

من التعريفات التى أشار إليها كل من "آرثر، وميل" للمنهج " أن المنهج هو مخرجات التعلم المرتقبة ، أو المقصودة " . وما أشار إليه "تاور" من "أن المنهج هو الغايات والمخرجات التعليمية".

وقد حدد "فرانكلين بوبت" المنهج فى أنه " سلسلة من الأشياء التى يجب أن يفعلها الأطفال والشباب، ويخبرونها عن طريق تنمية القدرة على عمل الأشياء التى يمارسها الراشدون". ومن ثم فهو يرى أن أهداف المنهج يجب أن تُحدّد فى ضوء المهارات والمعرفة التى يحتاج إليها المتعلمون بالاستعانة بالراشدين.

ووجهة النظر التى تتصور المنهج أهدافا ومخرجات ترى أن المنهج لا يُعنى بما سوف يفعله الطلاب فى موقف التعلم، ولكنه يعنى بما سوف يتعلمونه، أو بما سوف يكونون قادرين على عمله نتيجة لما فعلوه؛ أي أن المنهج يعنى بالنتائج، وليس بالعملية.

وترى وجهة النظر هذه أن المنهج يبدو فى شكل علاقات يُتَكهَّن بها لعملية التعليم، وليس فى شكل العلاقات المقررة؛ أي أنه يُعنى بالتكهّنات أو النوايا. وبتعبير أكثر تدقيقا يعنى المنهج - وفق هذا المنظور - بمخرجات التعلم المتعمد إنجازها من خلال عملية التعليم، ومن خلال الخبرات المعدة ، وما يفعله المتعلم (Saylor: 198)

ومما يلاحظ على مفهوم المنهج - وفق هذا المنظور - أنه أهمل ما بين الأهداف والمخرجات من عمليات هي جوهر المنهج؛ فاختيار المحتوى الذى يحقق هذه الأهداف، وأسلوب تنظيمه وتقديمه، وتدريبه والوسائل المستخدمة، وأساليب التقويم كلها عمليات بين الأهداف والمخرجات لا يمكن إهمالها أو إغفالها فى تصورنا المنهج.

ويؤخذ على هذا التصور لمفهوم المنهج أنه -لو سلمنا جدلا بصحته- يجمع بين صورتين غير متكافئتين للمنهج هما: الصورة المثالية للمنهج متمثلة في الأهداف الموضوعية للمنهج، والصورة الواقعية المتمثلة فيما يتحقق لدى التلاميذ من هذه الأهداف؛ فأيهما يمكن أن يكون المنهج وفق هذا التصور؟! هل هو ما حققه المتعلمون من أهداف، وهو بطبيعة الحال لا يمكن أن يتطابق مع الصورة المثالية للأهداف الموضوعية؟! أم هو تلك الصورة المثالية للأهداف؟!

(ج) تصور المنهج بوصفه موقفا تعليميا:

من تعريفات المنهج التي تتصوره موقفا تعليميا تعريف المنهج بأنه "مجموعة الخبرات التي يمارس فيها المعلم دورا واضحا ومهما، ويؤدي عملا له فعاليته وتأثيره، ويتحمل الكثير من عبء العمل ومسئوليته ويشارك في تحقيق ارتباط المنهج بالثقافة السائدة في المجتمع. وتقوم فيه المدرسة - باعتبارها مؤسسة اجتماعية- بتأثيرها الواضح؛ فهي المكان الذي تتحقق فيه أهداف المنهج " (Benne, & Muntyan : 1951)

ومنها - كذلك - تعريف المنهج بأنه " كل دراسة، أو نشاط، أو خبره يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل الفصل أم خارجه " (Romine: 1954)

ومنها ما أشار إليه " محمد عزت عبد الموجود " من تعريف المنهج بأنه " ما يتعلمه التلاميذ ، ويدرسه المدرسون " أو " أنه كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس "

وهكذا يلاحظ أن هذه التعريفات للمنهج تنظر إليه من وجهة نظر العمليات وليس الأهداف والمخرجات كما تصورته وجهة النظر السابقة، ولعل كلا من وجهتي النظر تعد دليلا على قصور الأخرى في تصورها المنهج؛ فكما أشرنا إلى أن إهمال العمليات التي تحدث بين الأهداف والمخرجات -

فى التصور السابق - يعد خلاا واضحا فى تحديد مفهوم المنهج، فإن العمليات -ممثلة فيما يمارسه المعلم من خلال عملية التدريس وفق هذا التصور- لا معنى لها إذا افترضت إلى أهداف واضحة تقودها وتحدد مسارها.

ومن ثم فإن تصور المنهج بوصفه موقفا تعليميا، وإن كان قد أشار إلى جانب مهم من جوانب المنهج ، وهو الموقف التعليمي تصور ناقص لا يمكن اعتباره محددا لمفهوم المنهج بمعناه المدقق ؛ إذ إنه يحدث خلطا بين مفهومي المنهج ، والتدريس.

(د) تصور المنهج بوصفه خطة تعليمية:

أشار كل من (تاتر، وتاتر: ١٩٨٠) إلى أنه من بين التعريفات التى عرّف بها المنهج تعريفه أنه " خطة تعليمية " أو أنه " بيئة تعليمية مخططة".

ويعرف المنهج -كذلك- بأنه " خطة لتزويد الفرد بمجموعة من فرص التعليم ليصبح متعلما" (saylor:1981). ويقرر "سيلور" أن خطة المنهج يجب أن تشمل خططا فرعية لكل ما يُتَكهَن به من فرص التعليم، وأنها يجب أن تكون مركزة حول الأهداف العامة، وتشمل التعليم والتقويم ويجب أن تعمل خطة المنهج على تخفيض الخسارة الناتجة عن الفصل بين الغايات والوسائل إلى الحد الأدنى.

ويتضح من مفهوم المنهج وفق هذا المنظور أن المنهج تصور لما ينبغى أن تكون عليه عملية التدريس والتعليم. وهو تصور غاية فى التجريد لمفهوم المنهج ؛ إذ ينظر إلى المنهج عند أحد مستوياته وأهمها، وهو مستوى التخطيط. والتخطيط أساسا تصور عقلي لما ينبغى أن يكون عليه المنهج.

وقد أشار "سيلور" إلى مكونات خطة المنهج هي الأهداف، والمحتوى والطرق والوسائل، والتقويم، فضلا عما ينبغى أن تتضمنه من خطط فرعية.

ثم أشار إلى أن الخطة ما هي إلا نوايا، وكان محقا في ذلك ؛ لأنها لما تزل تصورا عقليا مجردا.

وربما كان تصور المنهج - وفق هذا المنظور - أقرب التصورات إلى طبيعة المنهج وعملياته، ولكنه حصر المنهج في خطته، وأسقط عمليتي التنفيذ، والتقويم من محددات مفهومه؛ الأمر الذي يجعله تصورا فلسفيا في طبيعته؛ إذا يعالج فكرة المنهج في مثاليته أكثر من معالجته المنهج ذاته بوصفه بنية لها حدود ومعالم.

(هـ) تصور المنهج بوصفه خبرات:

يشير مصطلح "الخبرة Experience" إلى ناتج التفاعل بين الفرد وبيئته أي بينه وبين ما يواجهه من مواقف أو ظروف أو مشكلات، أو أشخاص أي أنها عملية تأثير وتأثر ينتج عنها تعديل في سلوك الفرد.

و أي موقف خبري يمكن تحليله إلى ثلاثة عناصر هي: القيام بعمل ما، والإحساس برد الفعل أو النتيجة، ثم الربط بين التأثير والتأثر (الدمرداش سرحان : ١٩٦٩) .

والخبرة - بهذا المعنى - مستمرة لا تنتهي إلا بانتهاء حياة الفرد. وكل خبرة يمر بها الفرد تعده لخبرات تالية أكثر عمقا واتساعا، أي أن الخبرة الحالية تكتسب معناها وقيمتها في ضوء ما اكتسبه الفرد من خبرة أو خبرات سابقة. وتؤثر الخبرة بطريقة أو بأخرى في عادات الفرد ومهاراته، وميوله، واتجاهاته ومعارفه، وتوجه سلوكه وتساعد على إعادة تنظيم خبراته السابقة ، أو الإضافة إليها.

وقد استخدمت كلمة الخبرة في تعريف المنهج للإشارة إلى هذا التفاعل والاستمرار؛ أي تفاعل المتعلم مع ما يقدم له من مواقف واستمرار هذا التفاعل ، وتتابعه وفقا لمراحل نموه.

وفضلاً عن ذلك يتضمن استخدام كلمة الخبرة فى تعريف المنهج المدرسي معنى الشمول؛ إذ يقرر " اللقاني " أن الخبرة -بوصفها مجالا شاملا- تتضمن مادة دراسية منظمة بشكل معين، وطريقة أو أكثر من طرق التدريس، ووسيلة تعليمية أو أكثر، ونشاطاً يمارسه المتعلم، بحيث تشكل فى مجموعها مجالا يتضمن جوانب كثيرة أو مساعدات متنوعة. وهذه الجوانب التى تشتمل عليها الخبرة تتكامل مع بعضها، وتشكل فى مجموعها كلا مركبا، وهى بمثابة تركيبة الدواء التى يتناولها المريض فهى تتكون من عدة عناصر لا يستطيع المريض أن يفصل أحدها، أو حتى بعضها ليشفى من المرض، ومن ثم فإن الخبرة فى تكاملها تعتمد على العلاقات المنطقية بين مكوناتها " (أحمد حسين اللقاني : ١٩٨٢)

وفى إطار تصور المنهج بوصفه خبرات ظهرت تعريفات كثيرة للمنهج منها : " المنهج يشمل جميع أنواع النشاط التى يقوم بها التلاميذ، أو جميع الخبرات التى يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أكان ذلك داخل أبنية المدرسة أم خارجها " (عبد اللطيف فؤاد إبراهيم : ١٩٨٤)

ومنها "المنهج هو مجموع الخبرات والأنشطة التى تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات، وتفاعلم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم، أو تعديل فى سلوكهم، ويؤدى إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذى هو الهدف الأسمى للتربية." (محمد عزت عبد الموجود وآخرون : ١٩٧٩)

وبإمعان النظر فى التعريفات السابقة لمفهوم المنهج نلاحظ أنها بلا استثناء قد حددت المنهج بأنه مجموعة من الخبرات. والخبرة كما أشرنا مصطلح يحمل معنى التفاعل، والاستمرار، والشمول، والتكامل. وهذا يعكس - بطبيعة الحال - سعة المنهج، واتساق مكوناته، وتفاعل عملياته.

واستخدام مصطلح الخبرة فى تعريف المنهج يشير إلى أن المنهج ليس محصورا فى تلك الصورة الساكنة لعدة موضوعات دراسية تنتمي إلى مجال معرفي ما فى كتاب مدرسي ، أو قائمة من الأهداف، أو خطة مدونة فى وثيقة ما، إنما هو صورة شاملة متكاملة للتفاعل بين المحتوى بما يتضمنه من جوانب معرفية ووجدانية ومهارية - وطريقة التدريس والوسائل، وأوجه النشاط المختلفة، ووسائل التقويم؛ تحقيقا للأهداف المنشودة.

وعلى الرغم من ذلك، فإن معظم التعريفات السابقة قد حددت مفهوم المنهج بطريقة وسعت دائرة اختصاصه، وجعلته -تقريبا- مرادفا لمفهوم التربية، وهذا ما تشير إليه عبارة "داخل المدرسة وخارجها" التى وردت فى بعض التعريفات، بل إن بعض هذه التعريفات نص صراحة على أن دائرة اختصاص المنهج تتسع لتشمل ما يحدث فى "مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسئولية التربية "

هذا فضلا عن مصطلح الخبرات التربوية Educational Experience الذي استخدم فى هذه التعريفات جميعها، وهو "مصطلح يستوي فيه التعلم الذي يكتسبه المتعلم من مصادر خارج المدرسة مثل النوادي الرياضية والاجتماعية، وجماعات الرفاق، وغيرها والخبرات التعليمية المقصودة التى يجب أن تضطلع بها المدرسة بوصفها مؤسسة ذات أهداف تميزها عن ما عداها من المؤسسات الأخرى" (أحمد المهدي عبد الحليم: ١٩٨٨)

ومما يلاحظ على التعريفات السابقة- كذلك- أنها عُتبت بالتحليل النظري لفكرة المنهج أكثر من عنايتها بتوضيح عمليات المنهج ومكوناته، مما جعلها تصطبغ بالصبغة الفلسفية التى تجنح غالبا إلى التجريد، والتعميم، وهما الصفتان اللتان جعلتا التعريفات السابقة تُخرج المنهج عن دائرة اختصاصه فى معظم الحالات.

وفي تصورنا أن التعريفات السابقة فى مجملها قد عُثيت بفكرة المنهج، ولم تُعَن بتحديد الخصائص البنائية^(١)، والخصائص الوظيفية لمفهوم المنهج. ولذلك فهي لم تقدم تصورا إجرائيا للمنهج يمكن من خلاله التخطيط للمنهج وتصميمه، أو تنفيذه، أو تطويره.

* التعريف الإجرائي للمنهج

فى ضوء ما تقدم من مناقشة تعريفات المنهج ؛ يمكن تعريف المنهج بصورة أكثر إجرائية فيما يلي: {المنهج مجموعة مشروعة وصادقة من المعارف والمهارات والمعتقدات والقيم والاتجاهات وألوان التذوق، تختار فى ضوء أهداف محددة تصاغ تحت تأثير عوامل معرفية واجتماعية وفلسفية وسيكولوجية معينة، وتُنظَّم وفق معايير تحقق تكاملها وتتابعها واستمرارها بوصفها خبرات تعليمية مقصودة، يتفاعل معها المتعلمون - بدرجات مختلفة- من خلال مواقف تعليمية وأوجه نشاط متنوعة يخطط لها وينفذها ويقوم أثرها بطرق وأساليب ومواد تعليمية متعددة معلمون متخصصون ينجحون فى ذلك بمستويات مختلفة، فيكتسبها المتعلمون بطرق مباشرة أو غير مباشرة ، فتدفعهم إلى اتباع أنماط معينة فى السلوك والتفكير تعد ترجمة لما تحقق لديهم من أهداف}

ويمتاز هذا التعريف بالمنهج بأنه:

- أشار إلى العوامل المؤثرة فى بناء المنهج واشتقاق أهدافه أو بمعنى آخر أسس بناء المنهج ذات الصلة بالمعرفة والمجتمع والمتعلم.
- حدد عناصر المنهج وهى: الأهداف، والمحتوى، والطرق والوسائل ، وأوجه النشاط والتقييم .

(١) الخصائص البنائية للأشياء structural properties يقصد بها العناصر المكونة لها، أو التغيرات التى تطرأ عليها. والخصائص الوظيفية functional properties يقصد بها الوظيفة أو مجموعة الوظائف التى تؤديها.

- أشار إلى عمليات المنهج الثلاثة: **التخطيط** ممثلاً في صناعة الأهداف، واختيار عناصر المحتوى من معارف ومهارات وقيم إلخ وتنظيمها ، وتصور ما ينبغي أن يكون عليه الموقف التعليمي. ثم **التنفيذ** فيما أشير إليه ضمن الموقف التعليمي. ثم **التقويم** في الإشارة إلى تقويم تعلم الطلاب ومعرفة ما تحقق لديها من أهداف.
 - حدد دور المعلم في تنفيذ المنهج .
 - ميز بين المنهج المخطط، والمنهج المنفذ في تعبيره " وينجحون في ذلك بمستويات مختلفة " ، والمنهج المحقق في تعبيره " ويتفاعل معها المتعلمون بدرجات مختلفة".
 - أشار إلى المخرج النهائي للمنهج وعلاقته بالأهداف الموضوعية.
- وفي ضوء فهمنا مصطلح " المنهج" على نحو ما تقدم، يتضح لنا أن المنهج ليس هو مجرد الأهداف المنشودة والمخرجات المحققة، وليس هو الصورة المثالية المدونة في خطة معينة، وليس هو الخبرة التربوية بمفهومها الواسع الذي يشمل كل ما يتعلمه الفرد في المدرسة أو في أي مؤسسة اجتماعية أخرى، إنما هو نسيج متكامل من الأهداف، والمحتوى بعناصره المختلفة، والموقف التعليمي بعناصره وعملياته، وأوجه النشاط المختلفة، وأساليب التقويم .

(٢) عناصر المنهج

أولاً: الأهداف التعليمية

تعد الأهداف نقطة الانطلاق للبدء فى تصميم المنهج؛ فهي التى تساعد مخطط المنهج ومنفذه على تحديد سائر العناصر الأخرى، وهى المعيار الذى يُقبل فى ضوءه أداء المتعلمين بعد مرورهم بالخبرات المقدمة لهم من خلال المنهج.

والهدف وصف للتغير المتوقع حدوثه فى سلوك المتعلمين نتيجة مرورهم بالخبرات التعليمية وتفاعلهم مع المواقف التعليمية المقدمة لهم من خلال المنهج؛ أى أن الهدف بعبارة أخرى وصف لنتائج التعلم المقصودة والمتوقعة .

□ أهمية الأهداف

ترجع أهمية الأهداف إلى كونها الأساس الذى ينطلق منه مخطط المنهج المدرسي، وموجه عمليات تنفيذ المنهج، وتقويم مخرجات العملية التعليمية. ويمكن إلقاء الضوء على أهمية الأهداف من خلال ما يمكن أن تحققه من وظائف، فيما يلي:

{١} **تساعد الأهداف على اختيار الخبرات التعليمية** المقدمة للمتعلمين من خلال المنهج المدرسي؛ إذ إنه بدون أهداف واضحة محددة تصبح عملية اختيار الخبرات التعليمية عشوائية متخبطة.

{ب} **تساعد الأهداف على اختيار عناصر المحتوى** من المجالات المعرفية المختلفة؛ فإذا كانت الأهداف واضحة استطاع مخطط المنهج أن يحدد نوع العناصر التى يمكن أن يختارها من كل مجال معرفي، أَيْكُون مفاهيم، أم حقائق، أم مهارات ؟ إلى غير ذلك من عناصر المحتوى التى يمكن أن تقدم للمتعلمين.

{ج} **توجه عمليات التدريس واختيار الوسائل التعليمية**؛ حيث يسعى المعلمون إلى تحقيق الأهداف عن طريق اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يمكنهم الاستعانة بها في ضوء هذه الأهداف المحددة.

{د} **تساعد على تكامل جهود القائمين على العملية التربوية والتنسيق** بينها، فيحدث التكامل بين جهود واضعي السياسة التعليمية العامة ومخططي المناهج والأجهزة الإدارية في المؤسسات التعليمية المختلفة والمعلمين بوصفهم منفذي هذه المناهج، حيث يسعى كل من هؤلاء إلى تحقيق أهداف عامة تعبر عن آمال المجتمع وتطلعاته.

{هـ} **تحدد الأهداف مستويات مختلفة لما ينبغي أن يُعلَّم في مراحل** التعليم المختلفة وفي كل صف دراسي؛ إذ إن أهداف كل مرحلة وكل صف دراسي هي التي تحدد ما ينبغي أن يقدم للمتعلمين فيه.

{و} **تساعد الأهداف في تحديد أوجه النشاط** المختلفة التي يمكن أن يمارسها المتعلمون في كل صف دراسي.

{ز} **تحدد الأهداف معيار الأداء المقبول** الذي يمكن تقويم تعلم الطلاب في ضوءه؛ إذ تمثل معياراً لمستوى مخرجات عملية التعليم / التعلم .

□ مصادر اشتقاق الأهداف

إن أهمية الأهداف التربوية، وما تحققه من وظائف في العملية التعليمية تقتضي التدقيق في تحديد مصادر اشتقاقها؛ فإن الجنوح إلى مصدر بعينه وتمركز الأهداف حول معطياته من شأنه أن يؤدي إلى عدم التوازن في عملية التعليم والتعلم؛ فنحن نسعى إلى تقديم مواد دراسية تنتمي إلى مجالات معرفية متنوعة لكل منها طبيعته؛ لنربي جيلاً من المتعلمين نتوخى فيه خصائص معينة ليعيش في مجتمع له فلسفته وثقافته، وأساليب حياته، وما

يطراً عليه من تغيرات. ومن ثم فلا بد أن تُراعى كل هذه الأبعاد عند اشتقاق الأهداف التربوية .

(١) فلسفة المجتمع

تعد فلسفة المجتمع الإطار الفكري الذي يوجه حياة أبنائه وممارساتهم في مرحلة معينة من مراحل تطوره. ولكل مجتمع فلسفته التي يؤمن بها ويسعى جاهداً إلى ترسيخها لدى الناشئة من أبنائه؛ فالمجتمع الذي يؤمن بالمثالية يحاول أن يترجم هذا الفكر الفلسفي إلى ممارسات تربوية تهدف في النهاية إلى ترسيخ هذا الفكر وتنميته لدى المتعلمين من أبنائه في مختلف المراحل التعليمية، وكذلك المجتمع الذي يعتنق الفكر المادي أو البراجماتي أو الوجودي؛ فكل فلسفة من هذه الفلسفات تسعى إلى أهداف بعينها تختلف شكلاً ومضموناً عما تسعى إليه الأخرى.

ولكل مجتمع ثقافته (بما تتضمنه من عموميات وخصوصيات وبدائل) التي تحدد هويته وأنماط التفاعل بين أبنائه وأساليب الحياة فيه، وتحدد الأولويات التي ينبغي التركيز عليها في عملية التعليم والتعلم بما تتطوي عليه من قيم واتجاهات ، وعادات، وأنماط سلوك .

ولكل مجتمع مشكلاته الخاصة النابعة من ظروفه الاقتصادية والبيئية والاجتماعية والسياسية، والتي تعبر عن آلامه ومعاناة أبنائه .

وكل مجتمع له آماله وتطلعاته إلى المستقبل، تلك الآمال والتطلعات المنبثقة أساساً من الإطار الفكري الفلسفي الذي يعتنقه وهويته الثقافية، ورغبته في التغلب على مشكلاته بمختلف مجالاتها، ورغبته في إعداد أبنائه على مستوى معين من الوعي والثقافة يتناسب مع آماله وتطلعاته.

ونحن نعيش في مجتمع عربي إسلامي له فلسفته الإسلامية الخاصة التي ينبغي أن توجه مسار حياته في كل مرحلة من مراحل تطوره؛ تلك الفلسفة

التي تحدد الإطار العام لحياة الإنسان في كل زمان ومكان بعذر من الثبات لا يتأثر بعوامل التغير ولا مظاهره ؛ لأنها مشتقة من مصدرين ثابتين هما القرآن والسنة، وهما مصدران لا سبيل إلى التشكيك فيما أتيا به من مبادئ وقوانين وتشريعات؛ لأنهما يتمتعان بأكبر قدر من الموضوعية والصدق والثبات؛ تلك الموضوعية وذلك الصدق والثبات لا يرقى إليها فكر بشر ولا منهج بشري - حتى وإن كان المنهج التجريبي الذي توصف نتائجه عادة بالصدق والموضوعية- لأنهما من قبل الله ورسوله؛ الله الذي خلق كل شيء فأحسن خلقه، والذي يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور، يقول تعالى:

﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَتَعَلَّمَ مَا تُوسَّسُ بِهِ نَفْسُهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ﴾ (ق: ١٦). ورسوله محمد النبي العربي الأمي ﷺ الذي قال تعالى في حقه:

﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا (٤٥) وَذَاعِيًّا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُنِيرًا (٤٦)﴾ (الأحزاب). وقال تعالى: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ (٣) إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ (٤)﴾ (النجم) وقال تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم: ٤).

وفي الوقت نفسه فإن هذا الإطار العام لفلسفة المجتمع الإسلامي لا يرمي إلى بناء مجتمع مغلق منعزل عن غيره من المجتمعات، وإنما يهدف إلى بناء مجتمع واع يفتح على كل المجتمعات مؤثرا فيها بدعوته وفكره الإسلامي، ناشرا تعاليمه السمحة متأثرا بما في هذه المجتمعات من علوم وأفكار وأنماط سلوك وثقافات، في حدود ما يسمح به ذلك الإطار العام. فضلا عن أن للمجتمع المصري ثقافته العربية الإسلامية ذات الملامح المميزة التي تحدد هويته الثقافية وقيمه واتجاهاته وأنماط سلوك أبنائه، وله مشكلاته البيئية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وله آماله وتطلعاته.

(٢) خصائص المتعلم وطبيعة عملية التعلم

تُعد خصائص المتعلم وطبيعة عملية التعلم أحد المصادر الأساسية لاشتقاق الأهداف التربوية؛ وذلك لأن المتعلم هو المستهدف من عملية التعليم والتعلم، وهو المركز الذي تدور حوله كل الجهود التعليمية المبذولة.

ولما كانت العملية التعليمية تتم من خلال مراحل متتابعة يميز طلاب كل مرحلة منها عدة خصائص تختلف عن خصائص طلاب المرحلة التالية؛ فإن دراسة خصائص نمو المتعلمين في كل مرحلة، وأنماط التعلم المناسبة لهم، والظروف والشروط التي يمكن في ضوءها تحقيق أقصى درجات الفاعلية في التعلم، كل ذلك من الأمور التي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند وضع الأهداف التربوية؛ إذ يجب أن تراعى الأهداف ما يلي:

{١} **مستوى نمو المتعلم** الجسمي والانفعالي والاجتماعي والعقلي واللغوي؛ فتصاغ الأهداف في ضوء هذا المستوى بحيث لا تتضمن الأهداف نواتج تعلم يصعب على المتعلمين تحقيقها.

{ب} **متطلبات النمو**: في الوقت الذي تصاغ فيه الأهداف في ضوء مستوى نمو المتعلم، ينبغي أن تراعى الأهداف متطلبات هذا النمو فتؤكد لها لـيـتحقق نمو المتعلم في الاتجاه الصحيح .

{ج} **قدرات المتعلم واستعداداته ومهاراته**: ففي كل مرحلة من مراحل النمو يمتلك المتعلمون من القدرات والاستعدادات والمهارات ما يؤهلهم لتعلم أشياء معينة، وممارسة أنشطة معينة في هذه المرحلة، ويساعدهم على اكتساب قدرات ومهارات أخرى أكثر اتساعاً ودقة، ومن ثم يجب أن تؤكد الأهداف على قدرات المتعلمين واستعداداتهم ومهاراتهم في كل مرحلة من مراحل نموهم، وتساعدهم على اكتساب مهارات وقدرات أخرى تمكنهم من مواصلة التعلم في مرحلة تالية.

{د} حاجات المتعلمين وميولهم يجب أن تراعى عند اشتقاق الأهداف بحيث يقتضي العمل على تحقيق الهدف إشباع حاجات المتعلمين، ويتفق مع ما يميلون إليه؛ حتى تتحقق فاعلية عملية التعليم والتعلم .

(٣) طبيعة المادة الدراسية

تمثل المادة الدراسية البعد الأساسي لمحتوى المنهج. وتقدم للطالب فى مراحل التعليم المختلفة مواد دراسية متنوعة، كل مادة منها لها طبيعتها التى تختلف عن طبيعة المادة الأخرى؛ فطبيعة اللغة تختلف عن طبيعة الرياضيات، وهما يختلفان عن طبيعة العلوم، وجميعها تختلف عن طبيعة التاريخ والجغرافيا، والفلسفة. وكل مادة من هذه المواد الدراسية يمكن أن تحقق أهدافا لا يمكن لغيرها أن تحققها وفقا لطبيعتها، وما يمكن أن تقدمه للدارس فى إطار الأهداف العامة للعملية التعليمية .

والاسترشاد بآراء المتخصصين فى المجالات المعرفية المختلفة عند تحديد أهداف كل مادة دراسية أمر ضروري لتحديد ما يمكن أن تسهم به كل مادة من هذه المواد فى تحقيق الأهداف العامة لكل مرحلة دراسية أو لكل صف دراسي، أو للتربية بصفة عامة .

ولعل ذلك يجنب مصممي المناهج الدراسية عملية الاختيار العشوائي من المجالات المعرفية المختلفة؛ فلا تجد فى أحد المقررات موضوعا لا تعرف الهدف من تقديمه للطلاب فى مرحلة ما. ودراسة طبيعة المواد الدراسية المختلفة يمكن أن تزود مصممي المناهج بحلول عملية للمشكلات التى قد تواجههم فيما يتصل بصياغة الأهداف، واختيار المحتوى مثل:

- التركيز على الجوانب المعرفية النظرية أم الجوانب العملية، أم التوازن بينهما؛ فمعرفة طبيعة المادة تحل هذه المشكلة تماما.
- التركيز على المفاهيم، أم القوانين المجردة، أم على الجوانب التطبيقية

- التركيز على اكتساب مهارات معينة، أم تخزين معلومات .
- التركيز على ترابط أفكار وتكامل مواقف، أم على تسلسل زمني وتتابع أحداث .

فجميع هذه المشكلات وما شابهها يمكن أن يتغلب عليها مصممو المناهج بدراسة طبيعة كل مادة ، ومعرفة آراء المتخصصين فيها .

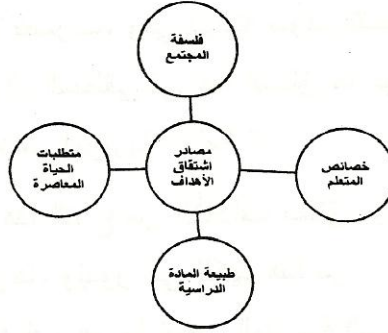
(٤) متطلبات الحياة المعاصرة

إذا كانت المصادر السابقة تمثل مصادر ثابتة لاشتقاق الأهداف لا يمكن لأي منهج أن يحقق الغرض منه إذا أغفلها؛ فإن متطلبات الحياة المعاصرة تمثل مصدرا رابعا لا يقل أهمية عن المصادر الأخرى، فهو ثابت من حيث كونه مصدرا لابد أن يؤخذ في الحسبان عند اشتقاق الأهداف، شأنه في ذلك شأن بقية مصادر اشتقاق الأهداف، وهو متغير من حيث مقتضياته في الأهداف التربوية وفق طبيعة الحياة في كل عصر وما يطرأ عليها من مستحدثات .

وإنما يعني ذلك أن هناك أمورا تفرضها طبيعة التغير الاجتماعي في كل مرحلة من مراحل تطور المجتمع تمثل مظهرا عاما من مظاهر الحياة فيه، وقد تكون هذه الأمور ناتجا طبيعيا للتقدم العلمي والتكنولوجي، أو لتغير النظام السياسي أو الاتجاهات السياسية، أو للتحول من نشاط اقتصادي إلى آخر، أو قد تكون مشكلات ناتجة من أزمة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو بيئية ، أو قد تكون مواقف جدلية ينقسم إزاءها أبناء المجتمع إلى فريقين أو أكثر؛ نتيجة الصراع بين بعض البديلات الثقافية وعموميات الثقافة في المجتمع .

كل هذه الأمور تحدث في حياة المجتمعات، ولا سبيل إلى منع حدوثها بل لا سبيل إلى التحكم في اتجاهاتها إلا أن يكون المجتمع مغلقا على نفسه منعزلا عن مجريات الأمور في العالم من حوله. وفي تصورنا أن التكيف معها خير سبيل لمواجهتها

مما تقدم يتضح أن مصادر اشتقاق الأهداف أربعة هي فلسفة المجتمع وخصائص المتعلم، وطبيعة عملية التعلم، وطبيعة المادة الدراسية ومتطلبات الحياة المعاصرة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (١) مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

□ أنواع الأهداف وتصنيفها

كان موضوع تصنيف الأهداف وأنواعها - ولما يزل - مثار لبس وتداخل وغموض في مجال التربية بصفة خاصة؛ فعلى الرغم من أن الجميع متفقون تماماً على أن هناك ثلاثة مستويات للأهداف، فإن الحديث عن كل مستوى من هذه المستويات يشوبه كثير من الغموض ويفتقد إلى الإجرائية باستثناء المستوى الثالث؛ مستوى الأهداف الإجرائية السلوكية؛ فقد حظي هذا المستوى بقدر من الوضوح والإبانة لم يرق إليه المستويان الآخران. ولعل ذلك راجع إلى أن صوغ الأهداف عند هذا المستوى من متطلبات عمل المعلم بوصفه القائم على تنفيذ المنهج. أما مستويات الأهداف ، فهي:

*الأهداف التعليمية العامة (General Instructional Goals)

هذا النوع من الأهداف يرتبط ببرنامج تربوي؛ أي برنامج تربوي، سواء أكان معدا للمدرسة أم لمؤسسة اجتماعية أخرى فهو برنامج ينفذ فى فترة زمنية محددة طالت أم قصرت، وفى نهايته سوف تتحقق هذه الأهداف التعليمية العامة. والسؤال المنطقي فى هذا السياق ما موقع هذه الأهداف من كل من المدرسة والأهداف التربوية العامة ؟

وإجابة؛ نقول: إن هذا النوع من الأهداف مشتق من الأهداف التربوية العامة، ومحكوم بإطارها، ويدور فى فلكها هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن هذا النوع من الأهداف هو ما تسعى المدرسة إلى تحقيقه بمعنى أن البرنامج التربوي لإعداد الطلاب فى أي مدرسة لابد أن يكون له أهداف، هذه الأهداف هي أهداف تعليمية عامة؛ فالمدرسة الابتدائية لها برنامج تربوي، والمدرسة الإعدادية لها برنامج تربوي، والمدرسة الثانوية لها برنامج تربوي. وقد آثرنا هنا استخدام كلمة المدرسة بدلا من المرحلة على الرغم مما يبدو للقارئ أن "المرحلة" أدق دلالة على المقصود منها؛ لأن لدينا - على سبيل المثال - فى المرحلة الابتدائية المدارس الابتدائية العامة، ومدارس اللغات، وفى المرحلة الإعدادية لدينا المدارس الإعدادية العامة والإعدادية المهنية واللغات، وفى المرحلة الثانوية لدينا الثانوية العامة والتجارية والزراعية والصناعية الميكانيكية والصناعية الزخرفية والفنية والفندقية ولاشك أن برنامج الإعداد فى كل مدرسة منها يختلف عن الأخرى .

أما برنامج الإعداد فى أي مدرسة؛ فنقصد به كل ما تقدمه المدرسة لطلابها من خدمات تعليمية ومناهج ونظام الدراسة بها والإدارة ، وغيرها مما تقدمه المدرسة بغرض تحقيق الأهداف التعليمية العامة لكل مدرسة. وتجدر الإشارة إلى أن البرنامج العام لكل مدرسة يمكن أن يقسم إلى برامج فرعية؛

فمثلاً برنامج المدرسة الابتدائية يمكن أن يتفرع منه خمسة برامج بحيث يكون لكل صف دراسي برنامج إعداد - لكل منها أهدافه التعليمية العامة التي تحقق مجتمعة الأهداف التعليمية العامة للبرنامج الكلي.

الأهداف التعليمية الفرعية Instructional Sub goals

هذا النوع من الأهداف يعد أهدافاً فرعية للأهداف التعليمية العامة بمعنى أن كل هدف من الأهداف التعليمية العامة يحل إلى أهداف فرعية تحدد في ضوئها مجالات المنهج. ومجالات المنهج هي ما يتضمنه المنهج من مواد دراسية، وألوان النشاط التي تخطط وتعد لتحقيق أهداف المنهج. وهذا النوع من الأهداف يضطلع بتحديد صياغته من يخططون المناهج في ضوء الأهداف التعليمية العامة التي سبق أن أشرنا إليها.

ومعنى ذلك أن كل مقرر دراسي، أو لون من ألوان النشاط التعليمي تقدمه المدرسة من خلال برنامجها التربوي ينبغي أن يكون له أهداف فرعية من الأهداف التعليمية العامة للبرنامج الكلي . وبعبارة أخرى؛ فإن أهداف منهج اللغة العربية، وأهداف منهج الرياضيات، وأهداف منهج العلوم، وأهداف منهج التاريخ، والجغرافيا ... إلخ كلها أهداف فرعية (Sub goals) من الأهداف التعليمية العامة. وهي أكثر تحديداً، وأقل عمومية منها؛ بمعنى أنه إذا كانت أهداف البرنامج كله تحدد المخرجات الرئيسية المتوقعة من البرنامج ، فإن الأهداف الفرعية تحدد النتائج المتوقعة من الخبرات التعليمية المقدمة في كل مجال من مجالات المنهج. ومن أمثلة هذه الأهداف :

في اللغة العربية :

- ١- أن يميز الطالب بين الحروف الناسخة والأفعال الناسخة .
- ٢- أن يحدد الطالب الصور البيانية والمحسنات البديعية وما توحى به في نص أدبي.
- ٣- أن يحلل الطالب قصيدة من الشعر مبرزاً عناصر التجربة الشعرية فيها

الأهداف السلوكية Behavioral Objectives

هذا النوع من الأهداف يمكن أن يطلق عليه أهداف الموقف التعليمي ؛ إذ تعرّف الأهداف السلوكية بأنها "عبارات تحدد التغيرات الخاصة الظاهرة فى سلوك الطلاب، والمتوقعة من مشاركتهم فى وحدة من وحدات النشاط التعليمي" (Saylor : 1981). وهذا النوع من الأهداف يضطلع بتحديد صياغته المعلمون؛ فهم الذين يخططون للمواقف التعليمية، وينفذونها ، ويقومون تعلم الطلاب من خلالها .

ومما تقدم، يتضح أن الأهداف السلوكية قصيرة المدى، يمكن تحقيقها من خلال موقف تعليمي واحد، ويمكن ملاحظة نتائجها فى سلوك المتعلمين . ومن أمثلة هذه الأهداف:

فى اللغة العربية

- ١- أن يميز التلميذ بين الفاعل ونائب الفاعل .
- ٢- أن يذكر علامات إعراب الفاعل ونائب الفاعل .
- ٣- أن يميز بين صيغة الفعل المبني للمجهول وصيغة الفعل المبني للمعلوم .
- ٤- أن يصوغ المبنى للمجهول من الماضي والمضارع .
- ٥- أن يحدد نائب الفاعل فى الجملة الفعلية المبنية للمجهول .

فى الرياضيات :

- ١- أن يحدد الطالب السؤال المطلوب إجابته فى المشكلة، والمعلومات التى وردت فى صياغتها ويمكن الاعتماد عليها فى الحل .
- ٢- أن يحدد المعلومات الناقصة التى يحتاج إليها الحل .
- ٣- أن يترجم المشكلة إلى علاقات وأشكال هندسية .
- ٥- أن يميز بين الافتراضات والحقائق التى يمكن الاعتماد عليها فى الحل .

□ مجالات الأهداف التعليمية

أشرنا من قبل إلى أن مجالات المنهج تشمل المواد الدراسية وألوان النشاط التي تقدم من خلاله لتحقيق أهداف المدرسة. ومجالات الأهداف فئات تصنيفية تصنف خلالها الأهداف الرئيسية لتحديد جوانب النمو الإنساني التي يجب أن تصاغ لها الأهداف التعليمية: الفرعية، والسلوكية؛ فالنمو الإنساني متعدد الجوانب ولكل جانب منها مظاهر، ومتطلباته التي ينبغي أن تصاغ لها الأهداف، مثل: الجانب المعرفي، والجانب الوجداني والجانب المهاري.

« وأشهر محاولات تحديد مجالات الأهداف، ما قدمه "بنيامين بـلـوم وزملاؤه"، فقد حددوا ثلاثة مجالات للأهداف هي: المجال المعرفي والوجداني، والمهاري (نورمان جرونلند : بدون تاريخ)

المجال المعرفي : Cognitive Domain

يضم هذا المجال ست فئات مرتبة ترتيباً هرمياً يبدأ من البسيط منها وينتهي إلى المركب، وتمثل كل فئة منها مستوى يمكن أن تصاغ عنده الأهداف، وهذه الفئات هي:

(١) تذكر المعلومات: ويعرف بأنه تذكر المادة التي سبق تعلمها، ويضم هذا القسم تذكر مدى واسع من المادة التي تتراوح بين حقائق معينة ونظريات كاملة ، وكل ما يمكن أن يطلب عند هذا المستوى أن يسترجع المتعلم المعلومات السابقة. ويمثل تذكر المعلومات أقل مستويات نواتج التعلم في المجال المعرفي.

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف عند هذا المستوى (يحدد، يصف، يتعرف على ، يذكر ، يسمى ، يختار)

(٢) **الفهم**: ويعرف بأنه القدرة على إدراك معنى المادة الدراسية ويمكن أن يظهر هنا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى (الكلمات إلى أرقام مثلاً) ، وتفسير المادة (الشرح أو التلخيص). وهذه النواتج التعليمية تمثل خطوة أبعد من مجرد تذكر المادة.

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف عند هذا المستوى (يحول، يميز، يعطي أمثلة، يؤيد، يشرح، يعمم، يستنتج، يعبر، يعيد صياغة، يلخص ، يتنبأ) .

(٣) **التطبيق**: ويشير إلى قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة، ويمكن أن يشمل ذلك استخدام القواعد والقوانين والمفاهيم والنظريات.

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في صياغة الأهداف عند هذا المستوى (يغير، يحسب، يوضح، يكتشف، يعدل، يشغل، يجهز، يحل، يستخدم)

(٤) **التحليل**: ويشير إلى قدرة المتعلم على تحليل المادة المتعلمة إلى مكوناتها الجزئية مما يساعد على فهم تنظيمها البنائي، ويمكن أن يشمل ذلك التعرف على الأجزاء، وتحليل العلاقات بين الأجزاء، وإدراك الأسس التنظيمية المستخدمة.

ومن أمثلة الأفعال السلوكية عند هذا المستوى (يجزئ، يفرق، يميز، يتعرف على، يوضح، يستنتج، يحدد العناصر الرئيسية)

(٥) **التركيب**: ويشير إلى قدرة المتعلم على وضع الأجزاء معا لتكوين كل جديد، ويمكن أن يشمل هذا إعداد محاضرة، وإعداد مشروع بحث وإعداد نظام معين لتصنيف معلومات معطاة. ونواتج التعلم عند هذا المستوى تؤكد السلوك الابتكاري .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية عند هذا المستوى (يصنف، يؤلف، يخلق، يبتكر، يصمم، يحكي، يعيد الكتابة، يعيد الترتيب أو البناء) .

(٦) **التقويم:** ويشير إلى قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المادة أو الشيء (عبارة، قصة، شعر) بحيث تقوم أحكامه على معايير محددة وتمثل نواتج التعلم عند هذا المستوى أعلى مستويات المجال المعرفي. ومن أمثلة الأفعال السلوكية عند هذا المستوي (يقيّم، يقارن، يفسر، يبرر، يدعم يربط بين، يميز، يصف)

المجال الوجداني affective Domain

ويضم هذا المجال أيضا خمس فئات مرتبة هرميا من البسيط إلى المركب هي:

(١) **التقبل Receiving:** ويشير إلى اهتمام المتعلم بظاهرة معينة أو مثير ما، ومن ناحية التدريس يختص التقبل بإثارة اهتمام المتعلم وجذب انتباهه وتوجيهه، وتتفاوت نواتج التعلم عند هذا المستوى من الوعي البسيط بوجود أشياء معينة إلى الاهتمام الانتقائي من جانب المتعلم، ويمثل التقبل أدنى مستويات هذا المجال . ومن أمثلة الأفعال السلوكية عند هذا المستوى (يسأل، يختار، يتابع، يعطي، يشير إلى، يجيب، يستخدم)

(٢) **الاستجابة Responding:** وتشير إلى المشاركة الإيجابية من جانب المتعلم من حيث اهتمامه بظاهرة أو نشاط معين والتفاعل معه بصورة أو بأخرى، والتعلم عند هذا المستوى يؤكد الموافقة على الاستجابة (كأن يقرأ نصا مثلا) والرغبة فيها (كالقراءة الحرة) والإشباع في الاستجابة (القراءة للاستمتاع) . ومن أمثلة الأفعال السلوكية عند هذا المستوي (يساعد، يناقش، يؤدي، يعرض، يقرأ، يسمع، يقرر، يختار، يكتب)

(٣) إعطاء القيمة Valuing: ويشير إلى القيمة التي يعطيها المتعلم لشيء أو ظاهرة أو سلوك معين. وتقوم عملية إعطاء القيمة على أساس تضمين مجموعة من القيم، وهذه القيم يعبر عنها في السلوك الظاهر للمتعلّم. ونواتج التعلم في هذه الفئة ترتبط بالسلوك الذي يتصف بالاتساق والثبات بدرجة كافية تمكن من التعرف على القيمة. ومن أمثلة الأفعال السلوكية عند هذا المستوى (يكمل، يصف، يفرق، يشرح، يدعو، يشارك، ينضم إلى، يختار)

(٤) التنظيم القيمي: ويشير إلى الجمع بين أكثر من قيمة وحل التناقضات بينها، وبناء نظام قيمي يتصف بالاتساق الداخلي. ومن أمثلة الأفعال السلوكية عند هذا المستوى (يتمسك بـ، يجمع بين، يغير، يربط في تكامل، يركب، يجهز)

(٥) تكامل القيمة مع سلوك الفرد: عند هذا المستوى يكون لدى الفرد قيمة، أو نظام قيمي معين يضبط سلوكه ويوجهه لفترة طويلة، ويؤدي إلى تكوين أسلوب للحياة مميز له، ويتصف السلوك حينئذ بأنه ممتد وشامل وثابت، ويسهل التنبؤ به. وتشمل نواتج التعلم عند هذه الفئة ألوان النشاط التي تركز على الصفات المميزة للفرد، والتكيف شخصيا واجتماعيا وعاطفيا. ومن أمثلة الأفعال السلوكية عند هذا المستوى (يفعل، يؤثر يقترح، يراجع، يخدم، يحل)

المجال المهارى Psychomotor domain

تشير فئات هذا المجال إلى المهارات اليدوية، والمهارات الحركية والقدرة على تناول الأدوات والأجهزة واستخدامها، والقدرة على القيام بأداء معين يتطلب التنسيق الحركي النفسي والعصبي. ويضم هذا المجال ست فئات كذلك مرتبة ترتيبا هرميا هي (المحاكاة، والمعالجة اليدوية والدقة، والترابط،

(والتطبيع). وأكثر ما يكون الاهتمام بفئات هذا المجال في تعلم المهارات الحركية واليدوية كما هو الحال في كليات التربية الرياضية، والتربية الفنية، والتربية الموسيقية، وجميع الكليات والأقسام التي تتطلب الدراسة فيها تدريب الطالب على بعض المهارات اليدوية.

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في هذا المجال في إطار العلوم الإنسانية والطبيعية (يقرأ، يتلو، ينطق، يكتب، يرسم حرفاً، يرسم خريطة، يتحدث، يحدد موقعا على الخريطة، يشرح أرنباً أو حمامة، يعالج أدوات المعمل بمهارة، يرسم أجهزة جسم الإنسان..... إلخ)

ثانياً: المحتوى

يعرف محتوى المنهج بأنه "نوعية المعارف التي تختار وتنظم على نحو معين" (اللقاني: ١٩٨٢) وإذا أخذنا في الحسبان أن كلمة المعارف الواردة في التعريف السابق كلمة عامة تشير إلى ما يمكن تقديمه للمتعلمين من معلومات، ومفاهيم، ومهارات، وقواعد، وقوانين، ونظريات، وما يُرجى إكسابه المتعلمين من قيم، واتجاهات، وميول، وما يقدم إليهم من أوجه النشاط التعليمي بغرض ممارسته والتفاعل معه، إذا ما أخذ ذلك في الحسبان أمكن تصور أن المحتوى يشمل عناصر المادة المتعلمة وطريقة تنظيمها؛ أو بعبارة أخرى فالمحتوى يشمل جميع الخبرات التعليمية المعدة والمقدمة للمتعلمين من خلال المنهج.

□ اختيار المحتوى

يقصد بعملية اختيار المحتوى تحديد عناصره وانتقائها من بين المجالات المعرفية، وأوجه النشاط التعليمي المختلفة. وتعد عملية اختيار المحتوى من أهم عمليات تخطيط المنهج وأخطرها؛ إذ إنها تمثل أولى الخطوات على طريق تحقيق أهداف المنهج، حيث تحدّد العناصر المختارة الإطار الذي

تصمم فيه الخبرات التعليمية التي تعد ترجمة لهذه الأهداف. وعملية اختيار المحتوى تمثل عبئا ينوء به مخطوطو المناهج والقائمون على تطويرها؛ إذ تتأثر بعدة عوامل تزيد من صعوبة عملهم.

* عوامل تؤثر على عملية اختيار المحتوى

من الأمور المسلم بها أن عملية اختيار المحتوى تتم في ضوء فلسفة المجتمع، والأهداف التربوية العامة والأهداف التعليمية وأهداف المنهج ولكن هناك عدة عوامل تتأثر بها عملية اختيار المحتوى، تفرضها طبيعة العصر، وسرعة التغير، وتمثل تحديا حقيقيا لعمل مخطط المنهج. ومن هذه العوامل :

(1) **الانفجار المعرفي**: يعد الانفجار المعرفي من أهم ملامح القرن العشرين الذي شهد تطورا هائلا في كم المعرفة وكيفية ؛ فمن حيث الكم شهد القرن العشرون تزايدا مروعا في عدد النظريات العلمية والمخترعات، وظهور تخصصات وعلوم جديدة، وانتشار الطباعة وتطور أساليبها، وكثرة المطبوعات والكتب إلى الحد الذي يتعذر معه على الإنسان المعاصر أن يتابع حتى الجرائد اليومية لكثرة عددها، وازدحامها بالمعلومات.

ومن حيث كيف فقد حدث تغير في كيف المعرفة الإنسانية فبعد انتشار "الكمبيوتر" واستخدامه في تخزين المعلومات واستدعائها أصبحنا مطالبين بإتقان مهارات التعامل مع "الكمبيوتر" فضلا عن مهارات الحصول على المعرفة من مصادرها الأخرى، كالكتب والمراجع وغيرها. وهذا التطور الهائل في كم المعرفة وكيفية يمثل تحديا أمام عملية اختيار المحتوى؛ فماذا يختار مخطط المنهج وماذا يدع من هذا الكم الضخم من المعارف ؟ وكيف يواكب المنهج هذا الانفجار المعرفي ؟

إن الأمر - في تصورنا - لم يعد أمر كم معرفي يقدم للطلاب في مرحلة ما من مراحل تعليمهم ، فلا المنهج ولا المناهج الدراسية في جميع مراحل

التعليم مجتمعة يمكن أن تلاحق هذا النمو السريع في المعرفة إذا ما عمدت إلى نقلها، ولكن يمكن للمناهج أن تتغلب على هذا التحدي الذي سوف تزداد حدته في السنوات المقبلة بأن تزود المتعلمين بفرص للتدريب على مهارات البحث والدراسة ، والتعامل مع المصادر الحديثة للمعرفة.

(٢) سرعة التغير: تفرض سرعة التغير تحدياً آخر لعملية اختيار المحتوى، فما اختير منذ خمس سنوات مثلاً، بل منذ سنة لا يصلح بمقاييس التغير لإعداد جيل اليوم، وما يمكن اختياره اليوم لا يمكن الزعم بأنه يمكن أن يصلح لإعداد أجيال مقبلة، وإنما يرجع ذلك إلى سرعة التغير وتعدد مظاهره التي شملت معظم، بل كل مجالات الحياة، وأنماط السلوك، وأساليب التفاعل، وأنواع الأعمال، وأساليب العيش. كل ذلك يتطلب إعادة النظر بصورة دائمة في المناهج الدراسية، والاتجاه إلى تعليم الناشئة كيف يتكيفون مع التغير، ويواجهون متطلباته، وذلك يقتضي اختيار خبرات تعليمية تهيئ للمتعلم فرصاً حقيقية للتعامل مع المواقف وحل المشكلات .

(٣) التوازن بين حاجة المجتمع وحاجات المتعلمين وطبيعة المعرفة
من التحديات التي تواجه عملية اختيار المحتوى؛ فما يحتاجه الأفراد قد لا يتفق في معظم الحالات مع ما يريده المجتمع وطبيعة المعرفة. ومن الخطأ أن نبني عملية اختيار المحتوى على حاجات المتعلم فقط، أو حاجات المجتمع فقط، أو وفقاً لطبيعة المعرفة فقط؛ فلا بد من إحداث التوازن بين هذه الأطراف الثلاثة وذلك تحدٍ صعب يواجه عملية اختيار المحتوى، ويمكن التغلب عليه بأسلوب تقديم الخبرة للمتعلم، فالطفل -على سبيل المثال- يحب القصص، ويميل إلى قراءتها وسماعها، ومن ثم يمكن أن تقدم له الخبرات المراد تعلمها في شكل قصص .

(٤) **التوجهات الفكرية لمخططي المناهج** من أخطر العوامل التى تؤثر على نوع الخبرات التعليمية المختارة ؛ فكل إنسان يتأثر - عن قصد أو بغير قصد - بما يعتنقه من أفكار وقيم واتجاهات، وذلك أمر لا فكاك منه. وهنا تكمن خطورة الاعتماد على اللجان وقراراتها فى اختيار الخبرات التعليمية، أو تبني قرارات فردية لاختيارها، لأن الخبرات المختارة يجب أن تعبر عن فكر المجتمع وفلسفته وليس عن فكر أحد أفرادها أو بعضهم. ويمكن مواجهة هذا التحدي بأسلوبين مجتمعين أحدهما: الاعتماد على أكثر من طريقة فى اختيار الخبرات التعليمية مثل الدراسات المسيحية والاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين، وتحليل المهام، وغيرها من أساليب اختيار المعرفة ثم تجريب المحتوى للتأكد من صلاحيته. **والثاني** أن يختار المحتوى فى ضوء معايير موضوعية متفق عليها، وفيما يلي يمكن توضيح هذه المعايير .

***معايير اختيار المحتوى:**

المعايير مجموعة من الأسس التى توجه عملية اختيار المحتوى وهي محكات للحكم على مدى صلاحية المحتوى المختار. ولا خلاف بين المشتغلين بالمنهج المدرسي على أن الأهداف التربوية العامة للمجتمع وخصائص المتعلم، وطبيعة المعرفة هي الموجهات الأساسية لعملية اختيار المحتوى. ولكن محاولات ترجمة نتائج الدراسات العلمية فى كل جانب من هذه الجوانب إلى معايير يمكن مراعاتها فى اختيار المحتوى سوف يجعل هذه المعايير كثيرة ومزدحمة بالتفاصيل التى تُفقدُها وظيفتها، لصعوبة تطبيقها والالتزام بها فى عملية اختيار المحتوى. ومن ثم كان لابد من تحديد مجموعة من المعايير الأساسية التى تحدد الاتجاهات الرئيسية التى يجب أن تحكم عملية اختيار المحتوى. ويمكن تحديد عدة **معايير أساسية تطم لاختيار محتوى المنهج** فى ضوء فلسفة مجتمعنا، وأهدافه التربوية فيما يلي :

(١) **مشروعية المحتوى**: يُقصد بمشروعية المحتوى اتفاق ما يتضمنه من معارف وخبرات مع العقيدة الدينية الإسلامية وهي عقيدة المجتمع المصري والمجتمع العربي كله، واتفاقها مع تقاليد المجتمع واتجاهاته وقيمة التي يؤمن بها ويسعى إلى تأكيدها لدى أبنائه من الناشئة.

(٢) **صدق المحتوى**: ويقصد بصدق المحتوى أن يكون ما يتضمنه من معارف صادقا من الناحية العلمية؛ بمعنى أن تكون الاتجاهات والدراسات والتجارب والنظريات العلمية قد أثبتت صحتها علميا، إذ لا يصح أن يتضمن المحتوى مبادئ أو قوانين أو معلومات لما يثبت صحتها بعد ولما تزل في طور البحث والتجريب للتأكد من صحتها تحت زعم التحديث ومواكبة التقدم العلمي؛ حتى لا يفقد المحتوى قيمته العلمية .

ويرتبط بصدق المحتوى - كذلك - أن تمثل ألوان المعارف المختارة عناصر أساسية في المادة الدراسية التي يعد المحتوى لها؛ فلا يركز المحتوى على المعارف الهامشية ذات الصلة بمادة دراسية معينة، ويترك صلب المادة وجوهرها.

(٣) **ارتباطه بالأهداف التعليمية** : من أهم معايير اختيار المحتوى ارتباطه بالأهداف التعليمية المنشودة ، إذ إن عدم ارتباطه بها يفقده أهميته وقيمته من ناحية، ويفقد الأهداف مصداقيتها ؛ فالأهداف لا تعمل في فراغ والمحتوى لا يعمل بدون أهداف. ومعنى ارتباطه بالأهداف أن تكون الخبرات المقدمة من خلاله ترجمة صادقة للأهداف التعليمية المنشودة .

(٤) **ارتباطه بمستوى المتعلمين**: يجب أن تكون العناصر المختارة ضمن المحتوى مناسبة لمستوى نمو التلاميذ، وإلا فقدت أهميتها بالنسبة لهم، ويقتضي ذلك مراعاة نمو التلاميذ الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي عند اختيار الخبرات المتضمنة في المحتوى. ويقتضي ارتباط

المحتوى بمستوى المتعلمين أن تشبع الخبرات المختارة ميولهم، وحاجاتهم واهتماماتهم، وترتبط بمشكلاتهم الشخصية، والاجتماعية، وتحافظ على استمرار نموهم الشامل المتكامل .

(5) ارتباط المحتوى بتراث المجتمع ومشكلاته المعاصرة: يجب أن يعبر محتوى المنهج عن هوية المجتمع وثقافته ؛ لأن الهدف الأساسي من عملية التربية إعداد أجيال للحياة في هذا المجتمع. والمجتمع المعاصر إنما هو حصيلة تطور خلف تراثا من المعرفة والفكر والعادات والتقاليد والقيم، لابد من ربط المتعلمين في مراحل التعليم بها؛ حتى يشعروا بالانتماء الحقيقي لهذا المجتمع ، ويرتبط الماضي بالحاضر في أذهانهم. ومشكلات الحياة المعاصرة لابد أن تراعى في اختيار المحتوى عن طريق تبصير المتعلمين بهذه المشكلات وأسبابها وأبعادها وما يمكن أن يترتب عليها من نتائج ، ودفعهم إلى البحث والدراسة لمحاولة الإسهام في اقتراح حلول لهذه المشكلات .

(6) مراعاة الفروق الفردية: يجب أن تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين عند اختيار المحتوى؛ حتى يجد كل متعلم في المحتوى ما يلائم قدراته ومهاراته واستعداداته، ويشبع ميوله وحاجاته، وحتى يمكن إتاحة الفرص لذوي المواهب والقدرات الخاصة أن يجدوا في المحتوى ما يساعدهم على تنمية قدراتهم ومواهبهم. ويمكن ذلك عن طريق تقديم مجالات اختيارية متنوعة للدراسة ضمن المحتوى فضلا عن المجال الذي يجب على كل الطلاب دراسته (وينبغي أن يتضمن عادة العناصر الأساسية اللازمة من هذا المجال أو ذاك) وبذلك يجد كل متعلم فرصا للاختيار وفق استعداداته، ومن لا تؤهله قدراته إلا لدراسة هذا المجال العام فليكتف به.

(٧) التنوع : يجب أن تتنوع المجالات المعرفية والخبرات وألوان النشاط المقدمة ضمن المحتوى. وهذا التنوع - فضلا عن أنه ضرورة لمراعاة الفروق الفردية - أمر ضروري ليشمل المحتوى كل جوانب التعلم: المعرفي، والانفعالي، والمهاري مع مراعاة التوازن بين هذه الجوانب الثلاثة. ويرتبط بتنوع المحتوى أن يراعى اختلاف البيئات المحلية وعناصر الثقافة المحلية في كل منها، فلا شك أن بيئة الريف تختلف عن بيئة الحضر، وهذه وتلك تختلفان عن البيئة الصحراوية. وبيئة الوجه البحري تختلف عن بيئة الوجه القبلي، والبيئة الصناعية تختلف عن البيئة الزراعية، فلا بد أن يتنوع المحتوى ليراعي احتياجات كل بيئة وعناصر الثقافة السائدة فيها .

(٨) الوقت: إن مراعاة عنصر الزمن المتاح للدراسة معيار ضروري يجب أن يؤخذ في الحسبان عند اختيار المحتوى؛ حتى يأخذ كل موضوع حقه في الدراسة ويحقق الهدف من اختياره ، وحتى لا يزدحم المحتوى بالموضوعات التي لا يتسع العام الدراسي لدراستها فتصبح حشوا لا معنى له بالنسبة للمتعلم، أو تقل موضوعات المحتوى عن الحد المطلوب؛ فينتهي الطلاب من دراستها في وقت قليل من العام الدراسي ، ثم يملون من كثرة التكرار والمراجعة. ويقتضي معيار مراعاة الوقت عند اختيار المحتوى أن يؤخذ في الحسبان الوقت اللازم لدراسة كل موضوع يقع عليه الاختيار.

□ تنظيم المحتوى

يشير مصطلح تنظيم المحتوى إلى الأسلوب الذي تُجمع من خلاله عناصر المحتوى التي تم اختيارها وترتب، وتعرض للمتعلمين، فبعد اختيار عناصر المحتوى من مفاهيم ومهارات وغيرها؛ يبدأ البحث في الأسلوب الأمثل لتنظيم هذه العناصر.

والهدف الحقيقي والأساسي من التنظيم هو تحقيق فاعلية أكبر لعملية التعليم والتعلم من خلال زيادة التأثير التراكمي للخبرات التعليمية، والذي لا تستطيع تحقيقه كل خبرة تعليمية منفردة . (منيرة الصعيدي : ١٩٨١)

ثالثاً: التدريس والوسائل التعليمية

(١) التدريس

يعرف التدريس بأنه العملية التي يتوسط فيها شخص (هو المعلم) بين شخص آخر (المتعلم) ومادة علمية أو جانب معرفي ما لتيسير عملية التعلم .

ويتضمن التدريس كل الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف معين، والإجراءات التي يتخذها لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحددة لهذا الموقف . (اللقاني : ١٩٨٢)

والتدريس - بوصفه عملية - يتضمن ثلاثة جوانب أساسية هي التخطيط والتنفيذ، والتقييم (جابر عبد الحميد جابر، وآخرون : ١٩٨٢). فأما التخطيط فيبدأ عندما يجلس المعلم مع نفسه، ويفكر فيما سوف يدرسه، وكيف يدرسه. ويتطلب التخطيط الجيد من المعلم أن يكون متمكناً من مادته وأعيانها بخصائص تلاميذه واستعداداتهم وقدراتهم، قادراً على تحديد أهداف درسه وصياغتها صياغة واضحة دقيقة، قادراً على تحليل محتوى درسه وتحديد أفضل تسلسل يمكن تقديمه فيه؛ حتى يخرج من كل هذا بتصور ذهني وخطة للدرس تفيده في مرحلة التنفيذ .

وتبدأ عملية التنفيذ عندما يلتقي المعلم بتلاميذه، حيث يبدأ إنجاز ما سبق أن خطط له. ويتطلب التنفيذ الجيد للدرس أن يكون المعلم قادراً على استخدام الطرق المناسبة للتدريس والمعينات التعليمية بفاعلية، وإدارة التفاعل المثمر بينه وبين تلاميذه، واستثارة دافعيتهم للتعلم، وإدارة الفصل وتكوين علاقات إنسانية مع التلاميذ، وعرض الدرس، وصياغة الأسئلة وتعزيز

استجابات التلاميذ، ذلك فضلا عن تعديل الخطة أو بعض أجزائها وفقا لما يقتضيه الموقف التعليمي.

أما **التقويم** فهو عملية مستمرة تبدأ مع التخطيط وتسير مع مراحل عملية التدريس خطوة خطوة وتأتي كذلك في النهاية شاملة جوانب الموقف التعليمي؛ لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي وضعت من قبل .

وتتطلب عملية التدريس أن يتخذ المعلم قراراته فيما يتصل بالإجابة عن ثلاثة أسئلة هي ماذا يدرس؟ وماذا يجب أن يفعل الطلاب كي يتعلموا؟ وماذا يجب أن يفعل المعلم لتيسير عملية التعلم؟ (Quina: 1989)

□ المنهج وطريقة التدريس

الطريقة عنصر أساسي من عناصر المنهج؛ فهي حلقة الوصل بين الخبرات التعليمية التي خطط لها اختيارا وتنظيما ، والمتعلم الذي أعدت له هذه الخبرات عن طريق واسطة تعلم طبيعة هذه الخبرات والهدف منها، وتعرف خصائص المتعلم وقدراته واستعداداته هي (المعلم) .

وبدون طريقة التدريس يظل المنهج كامنا في خطته المدونة في الوثائق والكتب؛ فيفقد قيمته ويصبح مجرد فكرة أخرجت من طور إلى طور، أي من عقل مخطط المنهج حيث لا تُرى، إلى الوثائق والكتب حيث يمكن أن تُرى وتحدد أبعادها وعناصرها. ولكنها في كلتا الحالتين ساكنة؛ فإذا كانت الطريقة أخرجتها من حيز السكون والكمون (التخطيط) إلى حيز النشاط والتفاعل (التنفيذ)، وبمعنى آخر فإنه لا يمكن الحديث عن تنفيذ المنهج دون أن يكون التدريس هو موضوع الحديث.

□ معايير اختيار طريقة التدريس

لابد من وجود معايير موضوعية يحتكم إليها مخطط المنهج والمعلم فى اختيار طريقة التدريس المناسبة وهذه المعايير هي:

(١) ارتباط الطريقة بأهداف المنهج: يعد ارتباط الطريقة بأهداف المنهج أهم معايير اختيار الطريقة؛ لأنه يحدد وظيفة الطريقة وارتباطها بما أختيرت له. وهذا المعيار ينبغي أن يكون مرشدا لمخطط المنهج عندما يقترح طرقا معينة للتدريس من ناحية، ومرشدا للمعلم عندما يختار طريقة التدريس؛ فيختارها فى ضوء أهداف الموقف التعليمي.

وإذا افترقت طريقة التدريس المختارة ارتباطها بأهداف المنهج وأهداف الموقف التعليمي أصبحت ضربا من التخبط العشوائي الذي لا يؤدي إلى نتيجة، وإن أدى إلى نتيجة فهي متروكة للصدفة. ولا ينبغي لنتائج عملية التعليم والتعلم أن تترك للصدفة .

وافترقاد طريقة التدريس علاقتها بالأهداف المنشودة يؤدي إلى زيادة الجهد المبذول من قبل المعلم والطالب فى عملية التعليم والتعلم، وعدم وضوح نتائجه، ومن ثم فلا بد وأن تخضع طريقة التدريس المختارة لهذا المعيار، وقد ناقشنا من قبل أمثلة لطرق التدريس التى يمكن أن تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية فى كل مجال من مجالاتها: المعرفي والوجداني ، والمهاري.

(٢) ارتباط الطريقة بالمحتوى : إذا كان المحتوى فى حقيقته ترجمة للأهداف التعليمية المنشودة فإن المعيار الثاني المهم فى اختيار طريقة التدريس هو ارتباطها بالمحتوى وعناصره ؛ فكل عنصر من عناصر المحتوى يتطلب طريقة لتدريسه. ومعيار ارتباط الطريقة بالمحتوى هنا يتضمن بعدين: أحدهما ارتباط طرق التدريس المقترحة من قبل مخطط

المنهج بمحتوى المنهج ككل، وثانيهما ارتباط طريقة التدريس المختارة من قبل المعلم بمحتوى الدرس الذي اختيرت له. وكلا البعدين يكمل الآخر فى تحقيق ارتباط الطريقة بالمحتوى من ناحية ، وارتباطها بأهداف المنهج من ناحية أخرى .

(٣) تحقيق أكثر من هدف فى الموقف التعليمي: قد يرى بعض المعلمين

أن طريقة التدريس تكون ذات قيمة وفاعلية إذا حققت هدفا تعليميا واحدا فى الموقف التعليمي، وهذا وإن كان يبدو منطقيا فإنه يتعارض مع طبيعة الموقف التعليمي المتكامل من ناحية، ويجعل العائد المحقق من الموقف التعليمي أقل مما بُذل فيه من جهد ووقت. ومن ثم فإن طريقة التدريس المختارة يجب أن تعمل على تحقيق أكثر من هدف من خلال الموقف التعليمي، فتؤدي بذلك إلى توفير الوقت والجهد وزيادة العائد من الموقف التعليمي، وتحقيق التكامل بين جوانب التعلم: المعرفي والوجداني، والمهاري؛ فتحفظ للموقف التعليمي تكامله الطبيعي.

(٤) ملائمتها لمستوى نمو المتعلمين: من أهم المعايير التى تراعى فى

اختيار طريقة التدريس أن تكون ملائمة لمستوى نمو المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم؛ فما يصلح للتدريس لطفل المرحلة الأولى من طرق التدريس يختلف عما يناسب طلاب المرحلة الثانوية. هذا فضلا عن أن طريقة التدريس ينبغي أن تشبع حاجات المتعلمين وميولهم وتراعى ما بينهم من فروق فردية فى النمو والاستعدادات والقدرات والمهارات حتى تتحقق الفاعلية من استخدامها .

(٥) استشارة دافعية المتعلمين: ينبغي أن تعمل طريقة التدريس المختارة

على استثارة دوافع المتعلمين للتعلم عن طريق تشجيعهم على المشاركة فى الموقف التعليمي، وممارسة أوجه النشاط التعليمي المختلفة التى تساعد

على إثراء الموقف التعليمي، وقد ناقشنا من قبل دوافع المتعلمين وأثارها في عملية التعلم والتعليم.

(٦) مراعاة أسس التعلم ومبادئه: ينبغي أن تراعي طريقة التدريس المختارة أهم الأسس والمبادئ التي كشفت عنها نظريات التعلم ونظريات التعليم مثل: التدرج في تقديم المادة العلمية من البسيط إلى المركب ومن المحس إلى المجرد، والتأكيد على فهم معنى المادة المتعلمة، والتركيز على عمليات التدريب باستخدام المعززات اللفظية وغير اللفظية في الموقف التعليمي. وقد نوقشت من قبل أهم المبادئ والأسس التي أسفرت عنها نظريات التعلم والتعليم ودورها في تحقيق فاعلية أكبر للتعلم .

(٧) تنوع طرق التدريس وأساليبه في الموقف التعليمي: عند اختيار طريقة التدريس ينبغي أن يعتمد المعلم إلى مراعاة التنوع في الطرق والأساليب المستخدمة في التدريس، فلا يعتمد بصورة دائمة على الإلقاء مثلا، بل ينبغي أن ينوع بين الإلقاء والمناقشة والتعلم الذاتي، وغيرها من طرق التدريس، بل إنه ينبغي أن ينوع في أساليب استخدام الطريقة الواحدة؛ ففي طريقة الإلقاء مثلا ينبغي أن ينوع بين سرد المعلومات والحقائق، وإلقاء أسئلة وتلقي الإجابات، ودفع الطلاب إلى المشاركة في الموضوع من خلال حثهم على التفكير في نقاط معينة، واستخدام بعض الوسائل التعليمية، وهكذا إلى غير ذلك من ابتكارات يمكن أن تساعد على تنوع طرق التدريس وأساليبه. ويساعد هذا التنوع على جذب انتباه المتعلمين، وإيجابيتهم في عملية التعلم والتعليم، فضلا عن مراعاة الفروق الفردية بينهم .

(٨) وضوح دور كل من المعلم والمتعلم: إن أي طريقة للتدريس ينبغي أن تتضمن أدوارا لكل من المعلم والمتعلم في عملية التعلم والتعليم ؛ حيث تتيح للمتعلم فرص المشاركة في الموقف التعليمي. والطريقة التي تعتمد

اعتمادا كاملا على دور المعلم دون المتعلم طريقة عقيمة تدعو المتعلمين إلى الملل، وتجعل جهود المعلم هباء منثورا كأن لم تكن.

والمعلم عندما يختار طريقة للتدريس ينبغي عليه أن يحدد بدقة دوره ودور المتعلمين فيها ولا يترك دور المتعلمين للصدفة أو لظروف الموقف؛ فإن كان دور المعلم مثلا إلقاء معلومات فينبغي أن يحدد موقف المتعلمين ودورهم، هل هم مستمعون سلبيون ؟ أم أنهم يدونون ملاحظات معينة حول ما يستمعون إليه ؟ أم أنهم يبحثون فيه عن إجابات لأسئلة مقدمة لهم سلفا ؟ أم أنهم يصنفون ما استمعوا له للإفادة به في خطوة تالية؟ . وإذا كان دور المعلم تقديم نموذج أداء معين فما دور المتعلمين إيذاء هذا النموذج ؟ وإذا كان المعلم يشرح شرط ممارسة معينة فما دور المتعلمين ؟ وهكذا ينبغي أن يسعى المعلم دائما إلى تحديد أبعاد دوره ودور المتعلمين في عملية التعليم والتعلم؛ حتى يضمن مشاركتهم في الموقف التعليمي.

(٢) الوسائل التعليمية

تعد الوسائل التعليمية عنصرا جوهريا من عناصر المنهج، فهي ليست ترفا تعليميا كما يظن بعض المعلمين ممن يغالون في التقليل من قيمتها ، كما أنها ليست بديلا للمعلم كما يعتقد بعض المعلمين ممن يغالون في التأكيد على أهمية دورها.

□ خصائص الوسائل التعليمية

تمتاز الوسائل التعليمية بعدة خصائص تحدد طبيعة دورها في عملية التعليم والتعلم، وتجعل أمر استخدامها في المواقف التعليمية ضرورة في عمل المعلم ، ويمكن إجمال هذه الخصائص فيما يلي :

(١) **الوسائل التعليمية تخاطب أكثر من حاسة:** فهناك الوسائل البصرية والوسائل السمعية، والوسائل السمعية البصرية. وكل نوع من الوسائل يخاطب حاسة من حواس المتعلم أو حاستين، ومن المسلم به أنه كلما استثيرت أكثر من حاسة كان التعلم أسرع وأبقى أثرا .

(٢) **الوسائل التعليمية ليست بديلة للمعلم:** فالمعلم يستخدم هذه الوسائل لتساعده على أداء دوره فى توضيح معنى غامض، أو تقريب صورة ما للأذهان، أو نقل خبرة بديلة؛ فهي وسائل تيسر حدوث التعلم بصورة أو بأخرى، ولا يمكن تصور موقف تعليمي بدون معلم مهما حدث من تطور وتقدم علمي وتكنولوجي ؛ فالمعلم هو المرشد والموجه حتى لو كان المتعلمون يمارسون إحدى طرق التعلم الذاتي، فإنما يحدث ذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه، بل هو الذي يدفع التلاميذ إلى هذه الطريقة أو تلك لما يراه من فائدتها بالنسبة لهم ، بالقدر الذي يراه مناسباً .

(٣) **الوسيلة التعليمية ليست بديلة لمصادر التعلم الأخرى** مثل الكتب والمراجع، والبيئة بكل ما تتضمنه من عناصر، وأوجه النشاط التعليمي، بل إنها تستخدم لتوضيح بعض ما تتضمنه هذه المصادر من معلومات وأفكار وممارسات، أو نقل بعضها- بوصفه خبرة بديلة - إذا تعذر التعامل مع المصدر الأصلي بصورة مباشرة .

(٤) **الوسيلة التعليمية ليست مجرد قيمة جمالية،** أو عمل فني يقدم للإثارة والإبهار؛ فهي ليست غاية في ذاتها وإنما هي وسيلة لغاية أسمى هي تحقيق هدف ما، وهذا يتنافى مع ما يفعله بعض المعلمين؛ إذ يدفع تلاميذه ويحثهم على إنتاج وسائل تعليمية من لوحات ورسوم وغيرها ثم ينتهي أمرها إلى أن تعرض على الحوائط، أو تقدم للعرض فى أحد المعارض المدرسية .

(٥) **الوسيلة التعليمية غير محدودة الاستخدام؛** فهي تستخدم لتيسير تعلم أي مادة دراسية في أي صف دراسي، وفي جميع مراحل التعليم بما فيها التعليم الجامعي، دون حدود أو قيود، والمهم في استخدامها أن ترتبط بالهدف من الموقف التعليمي وتتلاءم مع نمو المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم .

(٦) **الوسيلة التعليمية تصلح لتعليم الأفراد والجماعات** فهناك من الوسائل التعليمية ما يصلح للاستخدام الفردي مثل أجهزة تعليم اللغات وأجهزة الميكرو فيلم، والميكروسكوب، وأجهزة التسجيل. ومنها ما يصلح لتعليم الجماعات مثل جهاز الإسقاط الخلفي، وجهاز عرض الشرائح وجهاز عرض الصور المعتمدة. ومنها ما يصلح لمخاطبة الجماهير مثل جهاز عرض الأفلام المتحركة ١٦ مم. ومنها ما يصلح لأن يكون وسيلة فردية وجماعية مثل جهاز عرض الأفلام الثابتة ٣٥ مم ذو الشاشة الداخلية

(٧) **الوسيلة التعليمية توفر الوقت والجهد المبذول** في عملية التعليم والتعلم؛ فما يمكن للمعلم أن ينقله للتلاميذ عن طريق الشرح والإلقاء في نصف ساعة مثلاً يمكن للوسيلة التعليمية أن تنقله في دقائق. وعلى سبيل المثال يستغرق معلم اللغة العربية أكثر من شهرين في شرح قصة "عنتر بن شدداد" بينما يستطيع الطالب أن يلم بكل أحداث القصة ومواقفها بشكل أكثر دقة وأبقى أثراً في ساعتين هما مدة عرض "فيلم" عنتره .

(٨) **الوسائل التعليمية توفر خبرات حقيقية أو بديلة** تهدف إلى نقل الواقع إلى أذهان المتعلمين؛ إذ تساعد على تحسين مستوى التدريس بتعويض التلاميذ عن الخبرات التي لم يمروا بها، سواء ما حدث منها في الماضي أم ما يحدث في أماكن بعيدة يصعب الانتقال إليها، كما تساعد

على تهيئة الفرص للتلاميذ لاكتساب الخبرات الحقيقية في مواقعها من البيئة الطبيعية عن طريق الرحلات العلمية والزيارات الميدانية إلى مواقع هذه الخبرات. (أحمد اللقاني: ١٩٨٤)

(٩) الوسائل التعليمية تساهم في علاج مشكلة الزيادة الهائلة في المعرفة الإنسانية؛ فيمكن عن طريق استخدام الوسائل التعليمية بأنواعها المتعددة تدريس الكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم المتضمنة في مقرر معين، وتحقيق الكثير من أهداف المقرر على نحو أكثر فاعلية مما لو اعتمد المعلم في تدريسه على الطرق اللفظية القائمة على الإلقاء (أحمد اللقاني : ١٩٨٤)

□ معايير اختيار الوسيلة التعليمية واستخدامها

نظرا لما للوسيلة التعليمية من أهمية في الموقف التعليمي وتيسير عملية التعليم والتعلم، فإن اختيارها واستخدامها ينبغي ألا يخضع للصدفة بل يجب أن تكون هناك معايير وشروط تُختار الوسيلة وتستخدم في ضوءها، ومن أهم هذه المعايير وتلك الشروط ما يلي :

(١) ارتباط الوسيلة بالهدف ومحتوى الدرس : وهذا يقتضي من المعلم أن يحلل محتوى درسه وهو يخطط للتدريس ، ويصوغ أهدافه، ثم يحدد ما يتلاءم معها من الوسائل المتاحة؛ حتى يكون أقدر على فهم دور الوسيلة في الموقف التعليمي الذي يخطط له.

(٢) أن تكون الوسيلة التعليمية مناسبة لمستوى المتعلمين : وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على وعي بخصائص تلاميذه، ومرحلة نموهم، وقدراتهم واستعداداتهم، وما يستطيعون التفاعل معه من وسائل.

(٣) يجب أن تكون الوسيلة مناسبة لعدد المتعلمين ومساحة المكان بحيث يراها كل متعلم من مكان جلوسه .

(٤) **توافر عنصر الأمان فى استخدام الوسيلة:** فلا يصح أن يستخدم المعلم وسيلة تعرضه وتلاميذه للأخطار مثل الصعقات الكهربائية والجروح والانفجار وأشباه ذلك .

(٥) **توافر عنصر الاقتصاد فى تكلفة الوسيلة:** هذا إذا كان المعلم سوف ينتجها بالاشتراك مع تلاميذه، أو بمفرده؛ فالهدف من استخدام الوسيلة فى عملية التعليم والتعلم ليس الوسيلة ذاتها، فضلا عن أن العائد من استخدام الوسيلة إذا كان أقل من تكلفتها فلا قيمة لها من وجهة نظر اقتصاديات التربية.

(٦) **أن تمتاز الوسيلة بالبساطة وتبتعد عن التعقيد** ما أمكن ذلك .

(٧) **يفضل دائما أن تكون الوسيلة من الخامات المتاحة فى بيئة المتعلمين .**

(٨) **يجب على المعلم أن يجرب الوسيلة التعليمية قبل استخدامها فى** الموقف التعليمي؛ حتى لا يفاجأ بأعطال أو تشوهات فى الصورة المعروضة يمكن أن تكون مصدر تشتت للمتعلمين .

(٩) **يجب على المعلم تهيئة مكان العرض قبل بدء عرض الوسيلة** خصوصا مع الأجهزة التعليمية التى تتطلب ذلك. ويتضمن ذلك تحديد مكان الجهاز، وأماكن مكبرات الصوت إن وجدت. والمسافة بين الجهاز وشاشة العرض، وإعداد الستائر، وغيرها من التجهيزات اللازمة للعرض ؛ حتى إذا حان وقت العرض أثناء الموقف التعليمي جاء دور الوسيلة بشكل طبيعي دون قطع لسياق الدرس.

(١٠) **يجب على المعلم أن يحدد العناصر التى يريد أن يبرزها من خلال** الوسيلة قبل بدء عرضها حتى يكون واعيا بما يريده منها.

(١١) **يجب على المعلم أن يمهّد للوسيلة في سياق طبيعي** قبل عرضها على المتعلمين حتى لا يفاجأ المتعلمون بها من ناحية، وحتى يجذب انتباههم إليها، ويعرفهم بما يجب ملاحظته من ناحية أخرى.

(١٢) **وأخيراً يجب أن يتأكد المعلم من أن جميع المتعلمين يتابعون الوسيلة** ويمكن أن يضمن المعلم ذلك إذا سأل التلاميذ - قبل بدء العرض - سؤالاً تكون الإجابة عنه في مضمون المادة المعروضة.

رابعاً: التقويم

إن الهدف الأساسي الذي تسعى عملية التعليم والتعلم إلى تحقيقه هو إحداث التعلم ؛ أي التغير المرغوب في سلوك المتعلمين. وهذه العملية تحتاج بصورة مستمرة إلى اتخاذ قرارات حول جوانبها مثل: هل حدث التغير المرغوب في سلوك المتعلمين أم لم يحدث ؟ وإن كان قد حدث فهل هو مطابق لما وصف في الأهداف التعليمية أم إنه دون ذلك ؟ وما جوانب القصور في العملية التعليمية التي كانت سبباً في عدم تحقيق الأهداف المنشودة ؟ وما مدى صلاحية المنهج بكافة عناصره لتحقيق هذه الأهداف ؟ ثم ما مدى كفاءة الجهاز الإداري القائم على تنفيذ المنهج في مدرسة ما ؟ . وكل هذه الأسئلة تحتاج إلى إجابات واضحة ومحددة؛ لاتخاذ القرارات المناسبة حول العملية التعليمية وحدث التعلم. والعملية التي تساعدنا على اتخاذ القرارات في هذا الصدد هي عملية التقويم .

□ مفهوم التقويم

التقويم في العملية التعليمية هو عملية إصدار حكم على أداء المتعلمين أو صلاحية المناهج الدراسية، أو كفاءة النظام الإداري في المدرسة، عن طريق تجميع البيانات الخاصة اللازمة للحكم، وتحليلها وتفسيرها في ضوء معايير موضوعية تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة بشأن الظاهرة موضع التقويم.

من خلال هذا التعريف لمفهوم التقويم تتضح عدة أبعاد يمكن إلقاء الضوء من خلالها على مفهوم التقويم .

(١) أن عملية التقويم تبدأ بتجميع البيانات وتنتهي باتخاذ القرارات

المناسبة في ضوء تفسير هذه البيانات، أما ما يتخذ من إجراءات في ضوء هذه القرارات فلا علاقة له بالتقويم من قريب أو بعيد، مثل علاج أوجه القصور في العملية التعليمية؛ فذلك إجراء يتخذ في ضوء القرارات التي اتخذت في عملية التقويم، ومن ثم لا يدخل فيها (أي في عملية التقويم)، ومثل نقل الطلاب من صف دراسي إلى صف آخر، فذلك إجراء يتخذ في ضوء نتائج تقويم أدائهم، ولا يستطيع أحد أن يزعم أن نقل الطلاب من صف إلى صف، أو من مرحلة إلى مرحلة يدخل ضمن التقويم.

(٢) أن عملية التقويم لا بد لها من معايير موضوعية تتخذ في ضوءها

القرارات المناسبة؛ بمعنى أنه لا يصح في التقويم اتخاذ قرارات مبنية على وجهات النظر الشخصية، أو الانطباعات الذاتية. وعادة ما تكون الأهداف المنشودة موجهة لتحديد مثل هذه المعايير في ضوء مستوى الأداء المقبول الذي تشير إليه الأهداف.

وهناك طريقتان لتفسير درجة المتعلم إحداهما مقارنة الدرجة التي حصل عليها بدرجات مجموعة من الطلاب على نفس الاختبار والثانية مستوى خارجي أو محك خارجي يُقارَن به درجة المتعلم على هذا الاختبار. (قلادة : ١٩٨٢) .

والمستوى أو المحك الخارجي المقصود هنا عادة ما يكون الحد الأدنى من الأداء المقبول الذي يجب أن يحدّد قبل إعداد الاختبار، وقد يكون هذا المحك مثلاً أن يجيب المتعلم على عدد معين من مجموع عدد أسئلة الاختبار وهكذا.

(٣) **أن التقويم يعتمد أساسا على تجميع البيانات** وعملية تجميع البيانات تعتمد على القياس، ومن هنا يجب التمييز بين مصطلحي **التقويم والقياس**؛ حتى لا يستخدم أحدهما بديلا للآخر (**فالقياص**) يُعنى أساسا بجمع بيانات كمية، أو كيفية حول أداء المتعلمين عن طريق أدوات (مثل الاختبارات والاستبيانات، وبطاقات الملاحظة وغيرها) يشترط فيها الصدق، والثبات والموضوعية . وتختلف هذه الأدوات باختلاف الهدف من القياس؛ فقياس الجوانب المعرفية يتطلب أدوات تختلف عن الأدوات التي يتطلبها قياس الجوانب الوجدانية، ومن ثم فالقياس عملية جزئية؛ إذ يتطلب كل جانب قياسات معينة، ونتائج القياس كمية؛ أي أرقام وإحصاءات تصف الجانب المقيس بلغة كمية. (أما التقويم) فيعتمد على نتائج القياس وتفسيرها وإصدار الأحكام ، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوءها، وتتوقف صحة الأحكام ودقة القرارات المتخذة على مدى دقة القياس وصلاحيته أدواته.

□ وظائف التقويم

يؤدي التقويم عدة وظائف في العملية التربوية من أهمها " التشخيص وتسكين الطلاب في الصفوف، والتنبؤ، وتحفيز الطلاب واستثارة دوافعهم " (قلادة : ١٩٨٢) . ويمكن إلقاء الضوء على هذه الوظائف فيما يلي:

(١) **التشخيص** **Diagnosis**: ويعد من أهم الوظائف التي يؤديها التقويم في العملية التعليمية. والتشخيص قد يحدث قبل بدء التدريس، وقد يحدث أثناء العملية التعليمية ؛ لتحقيق أهداف معينة ترتبط بكل بطبيعة عملية التشخيص؛ **فالتشخيص الذي يحدث قبل بدء العملية التعليمية يهدف إلى تحديد ما إذا كان الطالب لديه المداخل السلوكية والمهارية المعينة التي تعد أساسا لازما، ومُنطَلَبًا قبلًا لتحقيق هدف الوحدة الدراسية أو المقرر الذي سوف يدرسه أم غير ذلك، أو تقسيم الطلاب على أساس الصفات (مثل**

الاهتمام، والسمات الشخصية، والخلفية والاستعداد، والتاريخ التعليمي) التي يفترض ارتباطها بخطة تعليمية معينة أو طريقة تدريس ما، أو التعرف على ما إذا كان الطالب متمكناً من أهداف وحدة أو مقرر معين بدرجة تسمح له بالانتظام في برنامج أكثر تقدماً أم لا .

وأما التشخيص أثناء العملية التعليمية فيهدف إلى تحديد أوجه الضعف وجوانب القصور في تعلم الطالب، وتحديد الظروف والأسباب التي تكمن وراء القصور المتكرر في تعلم الطالب والتي لم تستجب للشكل المعتاد للتدريس العلاجي، وتحديد أسباب الاضطراب التعليمي التي تلاحظ أثناء العملية التعليمية حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي لتصحيح الاضطرابات، أو إزالة العوائق في ضوء قرارات التقويم وأحكامه" (مادوس وآخرون : ١٩٨٣)

وهذا ما يمكن أن يدخل ضمن مفهوم **التقويم التكويني Formative Evaluation** ذلك التقويم الذي يستخدم بين فترة وأخرى باستمرار التقدم في عملية التعليم والتعلم ؛ بغرض متابعة تقدم المتعلمين. وهذا النوع من التقويم يزود المعلم بتقديرات مؤقتة لتقدم المتعلمين أثناء العملية التعليمية، ويساعده على تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في أداء تلاميذه أولاً بأول. ويقدم هذا النوع من التقويم تغذية راجعة منتظمة لكل من المعلم والمتعلم حيث يتعرف كل منهم على نتائج جهوده في عملية التعليم والتعلم أولاً بأول (عبد الرحمن إبراهيم، وطاهر عبد الرازق: ١٩٨٢)

(٢) **تسكين الطلاب Placement** : ترتبط هذه الوظيفة بالوظيفة السابقة للتقويم؛ إذ يرتبط التقويم التشخيصي الذي يحدث قبل بدء العملية التعليمية ارتباطاً قوياً بمسألة تسكين الطلاب.

ويعتمد تسكين الطلاب في الصفوف والفصول على عملية التجميع التعليمي. وهناك ثلاثة أشكال للتجميع؛ أولها التجميع الذي يتم على أساسه

توزيع الطلاب على أنواع المدارس المختلفة مثل المدارس الزراعية والصناعية، والتجارية، والثانوية العامة. وثانيها التجميع داخل المدرسة الذي يتم من خلاله توزيع الطلاب على الشعب الدراسية المختلفة والأقسام داخل المدرسة الواحدة مثل العلمي، والأدبي، وأقسام الكهرباء، والخرائط والبرادة، وغيرها. وثالثها التجميع داخل الفصول، ومن خلاله يوزع الطلاب ضمن مجموعات متجانسة من حيث القدرات والاستعدادات داخل كل فصل . (مادوس وآخرون : ١٩٨٣)

(٣) **التنبؤ Prediction** : يساعد التقويم على التنبؤ بقدرات المتعلمين، وما يمكن أن يحققوه من أهداف العملية التعليمية في المستقبل. وفي ضوء هذه الوظيفة التنبؤية للتقويم يمكن اختيار ألوان النشاط التعليمي ونوع الدراسة التي تتفق ومهارات المتعلم واستعداداته وقدراته في المرحلة التالية.

(٤) **استشارة دافعية المتعلمين** : إن معرفة المتعلم نتائج تقويم أدائه وتحصيله تعد دافعا قويا له لتحقيق مستويات أعلى من الأداء، أو التغلب على جوانب القصور في أدائه. ويتطلب ذلك أن يكون تقويم أداء المتعلمين عملية مستمرة، وأن يعرف المتعلمون نتائج أدائهم أولا بأول بدلا من تأجيل ذلك إلى نهاية العام حيث لا يجد الطالب فرصة لتحسين أدائه . وهذا لا يعني إغفال أهمية **التقويم التجميعي Summative Evaluation** ذلك التقويم الذي يستخدم في نهاية عام دراسي أو نهاية فصل دراسي أو نهاية فترة دراسية محددة. والتقويم التجميعي موجه نحو اتخاذ قرار أكثر عمومية يتصل بتعلم الطلاب من مقرر كامل، أو جزء مهم من مقرر .

والفرق بين التقويم التجميعي، و التقويم التكويني (الذي أشرنا إليه فيما تقدم) يتمثل في مستوى تعميم القرار والتوقيت؛ ففي التقويم التكويني يكون القرار متصلا بدرجة تمكن المتعلمين من واجب تعليمي معين، وإبراز الجزء

الذي لم يتمكنوا منه. أما فى التقويم التجميعي فالقرار أكثر عمومية؛ إذ ينسحب على تعلم الطالب من مقرر كامل أو وحدة دراسية كاملة. ومن حيث التوقيت فإن الاختبارات التكوينية تطبق عدة مرات على مدار العام الدراسي، أما الاختبارات التجميعية فتطبق دائما فى نهاية عام دراسي أو وحدة (مادوس وآخرون : ١٩٨٣).

أساليب التقويم

تتعدد أساليب التقويم التى يمكن أن يتبعها المعلم لتقويم تعلم طلابه فى الجوانب المختلفة، ولكن المعلمين عادة ما تنصرف جهودهم التقويمية إلى جانب واحد فقط من جوانب التعلم وهو الجانب المعرفي، وإلى شكل واحد فقط من أشكال الاختبارات وهو اختبار المقال. وفيما يلي نقدم للمعلمين عددا من الأساليب المختلفة لتقويم مختلف جوانب التعلم .

(١) الاختبارات الشفوية:

هذا النوع من الاختبارات يكشف للمعلم عن جوانب فى تعلم الطالب لا يستطيع الاختبار التحريري أن يكشف عنها، وهي من أهم الجوانب التى ينبغي تقويمها فى شخصية المتعلم. ومما يكشف عنه الاختبار الشفوي .

- مهارات النطق والتعبير الشفوي .
- سرعة التكيف مع المواقف الطارئة .
- المعجم اللغوي للمتعلم من الكلمات والتراكيب .
- القدرة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي .
- الخلفية الثقافية للمتعلم .
- قدرة المتعلم على متابعة المتحدث وفهم مضمون حديثه .

وفضلا عن ذلك فإنها تساعد المعلم على التقدير الصحيح لمستوى المتعلمين؛ لأن كثرة الأسئلة الشفوية وتنوعها من شأنه أن يكشف للمعلم عن أبعاد مستوى المتعلم. كما أنها تثير دافعية المتعلم للتعلم؛ لأنه من خلال إجابته سوف يحصل على تغذية راجعة فورية ولن ينتظر النتيجة التي قد لا تظهر - في الامتحانات التحريرية - إلا بعد أن يكون المتعلم قد فقد حماسه للموقف.

(٢) الاختبارات التحريرية :

تعتمد كل الاختبارات المعمول بها في نظامنا التقويمي تقريبا على هذا النوع من الأسئلة، وهي شائعة الاستخدام بين المعلمين عموما والقائمين على التقويم. وتنقسم الاختبارات التحريرية إلى نوعين رئيسيين هما اختبارات المقال، والاختبارات الموضوعية. وفيما يلي بيان كل نوع منهما:

{أ} اختبارات المقال:

يعد اختبار المقال أكثر أنواع الاختبارات التحريرية شيوعا في الأوساط التعليمية، وقد يرجع ذلك إلى سهولة إعداده.

وسؤال المقال كما هو معروف هو ذلك السؤال الذي تتطلب إجابته من المتعلم أن يكتب مقالا حول موضوع السؤال مثل (تأثر عمليات تخطيط المنهج المدرسي، وتنفيذه بعدة عوامل فلسفية واجتماعية ومعرفية وسيكولوجية. ناقش هذه العبارة موضحا كيف يؤثر كل عامل من هذه العوامل على عمليات تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه)

ولهذه الاختبارات الكثير من المميزات التي تميزها عن غيرها من الاختبارات، مثل:

- أنها وسيلة جيدة لتقويم الأهداف التعليمية عند مستوى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

- أنها وسيلة فعالة في تقويم القدرات الإبداعية للمتعلمين.
- من خلال اختبارات المقال يمكن تقويم أكثر من جانب في وقت واحد؛ فالطالب وهو يعرض بعض الجوانب المعرفية ذات الصلة بمضمون السؤال تتضح قدراته ومهاراته في تنظيم الموضوع، وتسلسل عرضه وانتقائه الأدلة والبراهين، ومهارات الكتابة مثل صياغة الجمل التي تعبر عن المعنى، والخط، والتفكير، ومهاراته الإنشائية عموماً، وهذه جوانب ذات أهمية بالغة في تقويم الطلاب.

أما ما يوجه إلى اختبارات المقال من انتقادات، فيمكن للمعلم أن يتغلب عليها؛ فكونها ذاتية التصحيح يمكن للمعلم أن يتغلب على ذلك بأن يُعد معياراً دقيقاً للتصحيح يحدد من خلاله أجزاء السؤال والدرجة المخصصة لكل جزء منه، ويمكن أن يشترك أكثر من معلم في تقدير درجة الطالب فتكون الدرجة أقرب إلى الموضوعية. وأما كونها غير صادقة فيمكن التغلب على ذلك بالحرص الشديد على تحديد المطلوب من المتعلم في صيغة السؤال بعبارات واضحة من ناحية، وبكتابة بعض التوجيهات التي تقود الطالب إلى الإجابة الصحيحة تلحق بصيغة السؤال. ومشكلة عدم الثبات يمكن التغلب عليها بزيادة عدد أسئلة الاختبار .

{ب} الاختبارات الموضوعية :

يتضح من اسم هذه الاختبارات أنها موضوعية التصحيح بمعنى أن ذاتية المصحح لا دخل لها بدرجة الطالب ولا تؤثر عليها أي نوع من التأثير. وتعتمد الاختبارات الموضوعية في مجملها على كثرة عدد الأسئلة وتنوعها من ناحية، وقصر الإجابة المطلوبة من المتعلم من ناحية أخرى؛ فقد تكون الإجابة كلمة واحدة أو جملة قصيرة، أو علامة يضعها الطالب في مكان ما؛ مما يجعلها أكثر صدقاً وثباتاً من اختبارات المقال، فضلاً عن كونها أسهل

تصحيحاً وأكثر شمولاً لجوانب المقرر الدراسي؛ فيمكن - من خلال اختبار موضوعي واحد - تغطية تفاصيل مقرر دراسي كامل، ويرجع ذلك إلى كثرة عدد أسئلة الاختبار.

ومن صور الاختبارات الموضوعية التي يمكن للمعلم أن يعدها ويستخدمها في تقويم تعلم الطلاب:

- **اختبارات الإجابة القصيرة:** وتتضمن مجموعة من الأسئلة يتطلب كل سؤال منها إجابة قصيرة يمكن أن تكون كلمة، أو جملة قصيرة محددة لا بديل لها مثل: من هو رئيس جمهورية مصر العربية؟
- **اختبارات التكميل:** وفيها يقدم للطلاب نص ناقص بعض الكلمات، ويطلب إليهم إكماله، وقد يزودن بقائمة كلمات للاختيار منها، وقد لا يزودن حسب ما يريد المعلم قياسه.
- **اختبارات المزاوجة:** وفيها يقدم للطلاب مجموعتان من الكلمات أو العبارات (أ ، ب) ويطلب إليهم اختيار ما يناسب كل كلمة أو عبارة من عبارات المجموعة (أ) من بين عبارات المجموعة (ب) وتوصيلهما معا بخط، أو كتابتهما في كراسة الإجابة معا، حسب طبيعة ما يريد المعلم قياسه.
- **اختبارات الصواب والخطأ:** وفيها تقدم للمتعلم مجموعة من العبارات أو الحقائق بعضها صحيح وبعضها خطأ، ويطلب إليه وضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة.
- **اختبار التتمة Closed Test:** وفيه يقدم للمتعلمين نص حذف منه بعض الكلمات بترتيب معين؛ كأن تحذف الكلمة السادسة بعد كل خمس كلمات على الترتيب مثلاً، ثم يطلب إلى المتعلمين إكمال النص.

- اختبارات الاختيار من متعدد: وفيها يقدم السؤال متبوعا بأربع إجابات محتملة بينها إجابة واحدة هي الصحيحة، ويطلب من المتعلم وضع علامة معينة أمام الإجابة الصحيحة ، أو أمام رقمها فى ورقة الإجابة. ويمكن أن يتبع كل سؤال بثلاث إجابات بدلا من أربع، ولكن كلما زاد عدد بدائل الاختيار كان ذلك أدعى للدقة والموضوعية.

الفصل الثاني

تنظيمات المنهج

(١) منهج المواد الدراسية المنفصلة

(٢) منهج النشاط

(٣) منهج الوحدات

(٤) المنهج المحوري

الفصل الثاني

تنظيمات المنهج المدرسي

يشير مصطلح تنظيمات المنهج المدرسي إلى الأطر التي تُجمع فيها الخبرات التعليمية، وتنظم؛ بغرض تحقيق أقصى حد ممكن لفعالية هذه الخبرات، وتكاملها.

و تخضع عملية التنظيم هذه للعديد من الأسس والمعايير التي تتم في ضوءها. ولكل تنظيم منهجي محور تدور حوله الخبرات التعليمية يسمى "مركز التنظيم"

وقد أثير جدل قديم طويل حول وجهتي نظر تتعلقان **بمركز التنظيم** إحداها ترى أن المادة الدراسية يجب أن تكون المركز الذي تنظم حوله الخبرات التعليمية فيما يعرف بالتنظيم المنطقي. أما وجهة النظر الأخرى فتري أن المتعلم ينبغي أن يكون هو المركز الذي تنظم حوله الخبرات التعليمية فيما يعرف باسم **التنظيم السيكلوجي**.

ويحاول أصحاب كل من وجهتي النظر السابقتين تدعيم وجهة نظرهم بالأدلة والبراهين التي تثبت صحتها، **فأصحاب التنظيم المنطقي** يبررون وجهة نظرهم مستندين إلى عدة مبررات مثل:

- أن الدور الأساسي للمدرسة هو نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل.
- وأن تنظيم كل مادة وفق طبيعة بنيتها أكثر ملائمة لأخذ الانفجار المعرفي في الحسبان.
- وأن الأجزاء المهمة من التراث الثقافي يمكن تجميعها في مجالات، أو موضوعات.

- وأن كل موضوع له ترتيبه الداخلي الذي يمكن أن يقدم من خلاله متسلسلا من البسيط إلى المعقد .
- وأن هذا التنظيم يساعد على تنمية قدرة الطالب على التعامل مع الثقافة ذات الطبيعة التراكمية.
- فضلا عن افتراضهم أن الوظيفة المعرفية لدى الطفل هي نفسها لدى الراشد والفرق بينهما في الدرجة فقط.
- وأما أصحاب **التنظيم السيكلوجي** فيدعمون وجهة نظرهم بعدة مبررات، هي في معظمها أوجه نقد للتنظيم المنطقي منها:
- أن اهتمامات المتعلم يجب أن تكون محور التنظيم وليس المادة الدراسية.
- وأن المتعلم ينبغي أن يكون نشطا في موقف التعلم بدلا من دوره السلبي الواضح في تلقي المادة الدراسية.
- وأن الأنشطة التعليمية ينبغي أن تُصمم حول مشكلات نفسية بدلا من تنظيمها حول موضوعات منطقية.
- و فيما يلي يمكن تحديد **ملامح كل من التنظيم المنطقي و التنظيم السيكلوجي** لمحتوى المنهج المدرسي: (Oliver :1977)
- {1} التنظيم المنطقي متمركز حول المادة الدراسية، والتنظيم السيكلوجي متمركز حول المتعلمين .
- {ب} التنظيم المنطقي يركز على تدريس مواد منفصلة، والتنظيم السيكلوجي يركز على تقديم كل ما له صلة بنمو المتعلمين .

{ج} فى التنظيم المنطقي تختار المواد الدراسية (المنفصلة) وتنظم قبل موقف التدريس، وفى التنظيم السيكولوجي تختار المواد الدراسية وتنظم بشكل تعاوني بالاشتراك مع كل المتعلمين أثناء موقف التدريس.

{د} فى التنظيم المنطقي يكون التركيز على تدريس حقائق ونقل المعلومات لذاتها أو لاحتمال استخدامها فى المستقبل، وفى التنظيم السيكولوجي يكون التركيز على المعاني التى يمكن توظيفها فى مواقف الحياة .

{هـ} فى التنظيم المنطقي يكون التركيز على تدريس مهارات وعادات خاصة بوصفها عناصر جزئية ومنعزلة عن المتعلم، وفى التنظيم السيكولوجي يكون التركيز على تكوين عادات ومهارات لدى المتعلم بوصفها أجزاء متكاملة من الخبرة التعليمية .

{و} فى التنظيم المنطقي يكون التركيز على تحسين وتطوير طرق تدريس لموضوعات خاصة من المواد الدراسية المنفصلة، وفى التنظيم السيكولوجي يكون التركيز على الفهم وتحسينه من خلال توظيفه فى عملية التعلم.

وهكذا، يتضح مما تقدم أن التنظيم السيكولوجي يركز بصورة أساسية على كل ما يخص المتعلم، بينما يولي التنظيم المنطقي اهتماما أكبر للمادة الدراسية فى عملية تنظيم المحتوى. والسؤال الذي يمكن أن يقفز إلى الأذهان الآن: أي هذين التنظيمين أفضل ؟!

والجواب: أن كلا التنظيمين قد تطرف تطرفا واضحا فى اعتماده على أحد طرفين: المادة ، والمتعلم. وإذا أدخلنا الطرف الثالث فى عملية التعلم والتعلم ، وهو المجتمع ، نجد أن كليهما قد أغفله إغفالا تاما، فأطراف العملية التعليمية ثلاثة: متعلم، ومعرفة، ومجتمع؛ أي أنه مجتمع يعد متعلما للحياة فيه من خلال ألوان المعرفة التى يقدمها له، أو متعلم تقدم له معرفة لإعداده فى ضوء أهداف يرتضيها المجتمع، أو معرفة تقدم لمتعلم يعيش فى مجتمع له

خصائصه ومشكلاته وأهدافه، ولا يمكن تصور أحد هذه الأبعاد الثلاثة بمعزل عن البعدين الآخرين.

وقد أسرف أصحاب التنظيم المنطقي على أنفسهم لما تصوروا أن هذا الاهتمام المبالغ فيه بالمواد الدراسية يمكن أن يحقق فاعلية أكبر لعملية التعليم والتعلم؛ لأن المعرفة ليست غاية لذاتها، بل تختار وتنظم في ضوء أهداف تعليمية منشودة، ومعايير موضوعية تراعي الأبعاد الثلاثة: المجتمع، والمعرفة، والمتعلم.

ووقع أصحاب التنظيم السيكولوجي في نفس المأزق عندما تصوروا أن تمرکز التنظيم حول المتعلم بغض النظر عن طبيعة المعرفة المقدمة وأهداف المجتمع يمكن أن يحقق فاعلية عملية التعليم والتعلم؛ فحاجات المتعلم واهتماماته يجب أن تُراعى في اختيار المحتوى وتنظيمه، ولكنها أيضا ينبغي أن توجه التوجيه الصحيح بحيث لا تصبح حاجات الأفراد في وادٍ وحاجات المجتمع في وادٍ آخر، لأن هؤلاء الأفراد يعيشون في هذا المجتمع، وهم في النهاية الذين سوف يقع عليهم عبء النهوض به.

وفضلا عن ذلك، فإنه ليس هناك ما يمنع من التوفيق بين أهداف المجتمع، وطبيعة المعرفة، وخصائص نمو المتعلم ومتطلباته بالأسلوب الذي يحقق التوازن بينها، ويمكن تحقيق ذلك إذا اختيرت المعرفة المقدمة في المحتوى في ضوء معايير اختيار المحتوى التي سبقت الإشارة إليها، ثم نظمت في ضوء معايير التنظيم.

وعلى أية حال فقد أفرز الفكر التربوي عدة تنظيمات منهجية ساد بعضها، وانتشر، ولم يكتب لبعضها أن يجاوز الوثائق التي تناولته بالوصف والتحليل، سواء أكانت مراجع، أم دراسات متخصصة. وفيما يلي يمكن إلقاء الضوء على هذه التنظيمات المنهجية.

□ منهج المواد الدراسية المنفصلة

Subject - matter Curriculum

يُعد هذا التنظيم المنهجي من أكثر التنظيمات المنهجية شيوعاً في معظم الأنظمة التربوية، وهو من أقدم التنظيمات المنهجية؛ إذ ترجع جذوره إلى الفنون السبع^(١) التي كان معمولاً بها في مدارس الإغريق.

ومنهج المواد الدراسية المنفصلة تنظيم للمنهج المدرسي على أساس المادة العلمية. والمنطق الذي يحكم هذا التنظيم أن يضم المنهج المدرسي عدداً من المواد الدراسية التي تتضمن كل منها حقائق، ومفاهيم منسجمة، ومتألّفة في نطاق التخصص الواحد. ومن ثم يكون لكل مادة دراسية منطقها الخاص بها، وبنيتها، وطرائقها، وأساسياتها التي تدرب جانباً من العقل الإنساني (أو ملكة من ملكاته)، وبهذا يُنظّم العقل تنظيمًا يساعده على التعامل مع مشكلات الحياة المختلفة. هذا فضلاً عن أن لكل مادة إسهاماتها المميّزة في عملية التعلم، والكشف عن أحد جوانب الكون.

ويقوم منهج المواد الدراسية على أساس أن المعرفة غاية في ذاتها، ومن ثم فإن كل عمليات المنهج دور حول المعرفة، من حيث اختيارها، وتنظيمها، وتقديمها للمتعلمين، وتقويم تعلمها لديهم.

* خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة

يمكن إيجاز خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة في عدة نقاط أساسية هي:

(١) الفنون السبع هي تقسيمات للمواد الدراسية التي كان معمولاً بها في مدارس الإغريق القدماء، وهي تشمل: (الثلاثيات)، وتضم النحو، والبلاغة، والمنطق. و(الرباعيات)، وتضم الحساب، والهندسة، والفلك، والموسيقى. وتلك الفنون السبع كان يُعتقد أنها تشمل كل المعرفة الإنسانية اللازمة للمتعلم.

■ الفصل بين المواد الدراسية التي يتضمنها المنهج المدرسي؛ حيث تختص كل مادة بكتاب، وتدرس كل مادة بمعزل عن سائر المواد الدراسية، ويؤدي المتعلمون الامتحان في كل مادة في نهاية العام الدراسي بمعزل عن بقية المواد.

■ الاعتماد - في الأغلب الأعم - على منطق المادة عند إعداد المقررات الدراسية، أو التدريس؛ بمعنى أن تقدّم المادة الدراسية للمتعلمين - عادة - وفق تدرج معين؛ كأن يكون من السهل إلى الصعب، أو من البسيط إلى المركب، أو من الجزء إلى الكل، أو من الماضي إلى الحاضر، أو كما تقتضي بنية كل مادة.

■ يعد الكتاب المدرسي هو الوثيقة التي يُختَرَل فيها المنهج المدرسي لكل مادة من المواد الدراسية؛ حيث يتضمن المحتوى المعرفي المطلوب نقله للمتعلمين، والأسئلة، والتدريبات التي يرى مُعدُّو الكتاب أنها مفيدة.

■ دور المعلم - في منهج المواد الدراسية المنفصلة - يقتصر على تفسير المعرفة، وتوضيحها، ونقلها إلى المتعلمين كما ينبغي أن تكون في عقولهم؛ أي أن الاهتمام - في معظم عمليات التدريس - مُركّز على المعرفة بوصفها غاية في ذاتها بغض النظر عن وظيفتها في حياة المتعلم.

■ ليس للأنشطة التعليمية دور يُذكر - أو لها دور قليل - في هذا التنظيم المنهجي؛ بسبب الاهتمام الزائد بالمادة الدراسية، وما تتضمنه من حقائق، ومفاهيم، ومبادئ، ونظريات، وتعميمات تمثل المحتوى المعرفي لمنهج المواد الدراسية. وإن كان ثمّ نشاط فهو موجه نحو هذا المحتوى المعرفي؛ مثل الأبحاث، والتقارير، والتلخيصات، وما شابه ذلك.

- المقررات الدراسية، والبرامج التعليمية - في منهج المواد الدراسية المنفصلة - تُعدُّ مقدما؛ بمعنى أن تُختار عناصر المحتوى المعرفي، وتُنظَّم، وتؤلَّف الكتب المدرسية قبل بداية الدراسة بوقت كاف؛ حتى يُخصَّص وقت الدراسة لتحصيل المعرفة من هذه الكتب، والمراجع.
- المواد الدراسية - في منهج المواد الدراسية المنفصلة - ليست متساوية في الأهمية؛ حيث يُنظر إلى بعض المواد على أنها أكثر أهمية من بعضها الآخر؛ كأن يُنظر إلى المواد النظرية على أنها أفضل من المواد التطبيقية (العملية)، أو يُنظر إلى المواد التي تنتمي إلى العلوم الطبيعية، والبحث على أنها أكثر فائدة في تدريب عقل المتعلم من المواد التي تنتمي إلى العلوم الإنسانية. وهكذا.
- التقويم - في منهج المواد الدراسية المنفصلة - يركز على ما حصله المتعلم من جوانب المعرفة المقدمة له من خلال المنهج، بل لا يكاد يعرف شيئا سواها.

* مميزات منهج المواد الدراسية المنفصلة

غالبا ما تُوجَّه الاتهامات، وتصنف المآخذ على هذا التنظيم المنهجي، ربما لقدمه، وربما لظهور تنظيمات أخرى أحدث منه، وأكثر منه اتساقا مع ما تتادي به التوجهات الحديثة في التربية. وقد بلغ الهجوم على هذا التنظيم المنهجي حدا يمكن أن ينقل إلى الأذهان انطبعا بأن منهج المواد الدراسية المنفصلة ليس فيه أية مميزات.

ولكن الأمر ليس كذلك؛ فما كان لمنهج المواد المنفصلة أن ينتشر، ويستمر عبر عدة قرون من الزمان إلا لما امتاز به من مميزات يمكن أن نوجزها فيما يلي:

□ منهج المواد الدراسية المنفصلة سهل الإعداد إذا ما قورن بغيره من التنظيمات المنهجية.

□ عمليات تعديل المنهج، وتطويره - وفق هذا التنظيم المنهجي - ميسورة، وغير مكلفة؛ إذ يمكن بسهولة إضافة مقررات جديدة، أو حذف مقررات قديمة، أو إضافة أجزاء إلى محتوى أي مقرر، أو حذف بعض أجزائه دون كثير عناء.

□ منهج المواد الدراسية المنفصلة سهل في إدارته، من حيث إعداد الكتب، والمراجع، المواد التعليمية، و التخطيط للجدول المدرسي، والتجهيزات اللازمة لقاعات الدراسة (الفصول)، وتنظيم الامتحانات الفصلية، والنهائية، وغير ذلك من عمليات إدارة المنهج المدرسي.

□ الكتب المدرسية، وكثير من المواد التعليمية جاهز، ومعدة بما يناسب هذا التنظيم.

□ المعلمون، والإداريون، والفنيون، والموجهون، بل والمعنيون باتخاذ القرارات بشأن تطوير التعليم - في مختلف مراحل التعليم - معدون وفق هذا التنظيم المنهجي للعمل فيه، وهم على ألفة شديدة به، وذلك كافٍ لأن يجعل هذا التنظيم المنهجي هو الأكثر انتشاراً.

□ الطلاب، وأولياء الأمور، وعامة الناس تعلموا وفقاً لهذا التنظيم؛ فهم أكثر ألفة به، واعتياداً عليه؛ إذ يمكنهم من متابعة أبنائهم، والإفادة من خبراتهم بالمواد الدراسية.

□ يعد هذا التنظيم المنهجي الأكثر ملاءمة لربط الأجيال الناشئة بالتراث، وللدراسات التخصصية.

هكذا لاحظنا أن لمنهج المواد الدراسية مميزات تجعله الأكثر انتشارا في معظم الأنظمة التربوية. وقد يقول قائل: إن هذه المميزات - في مجملها - ليست ذات صلة ببنية المنهج، وتصميمه، وتنظيمه؛ فكلها تتعلق بالظروف الخارجية، والمناخ الذي يعمل فيه هذا التنظيم المنهجي. وكان من الأولى تحديد مميزات تتعلق بالخبرات التعليمية المقدمة من خلال هذا التنظيم المنهجي، من حيث طبعها، وتنوعها، وشمولها، والعلاقات الرأسية والأفقية بينها، ومراعاة هذا التنظيم الفروق الفردية بين المتعلمين، وإجابيتهم في مواقف التعلم.!!!!

والحقيقة أن هذا كلام جيد ، و منطق معقول ؛ إذ العبرة بالكفاءة الداخلية للتنظيم المنهجي من حيث المعايير التي أشير إليها في الفقرة السابقة، وليست بالظروف والملابسات التي يعمل فيها هذا التنظيم، أو ذاك. ولكن إذا كانت هذه الظروف والملابسات، كلها، أو بعضها هي القوى الحقيقية المؤثرة التي أبقت على هذا التنظيم طوال القرون الماضية، وحتى اليوم - رغم ما حدث من تطورات هائلة في شتى جوانب الحياة - ألا تستحق أن تُذكر لهذا التنظيم المنهجي العتيق !!؟ ومع ذلك ما جدوى تنظيم منهجي يراعي كل شروط الخبرة التعليمية، وكل ما ينبغي أن يراعى في أي تنظيم منهجي، ولكنه غير مُطبَّق، أو معمول به في الواقع؟؟!!!

* عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة

من أهم العيوب أو المآخذ التي تأخذ على منهج المواد الدراسية المنفصلة ما يلي:

- منهج المواد الدراسية المنفصلة يقدم معرفة مُفتتة مجزأة للمتعلمين؛ إذ يقدِّم المفاهيم، والحقائق العلمية في ظل انعزالية المواد الدراسية التي تنتمي إليها.

- قد يكون تنظيم المنهج وفق منطق المادة الدراسية مناسباً لإعداد المتخصص، ولكنه قد لا يكون الأفضل عندما يكون الهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لدى الأجيال الناشئة.
- في ظل منهج المواد الدراسية المنفصلة يعمل أعضاء هيئة التدريس في المدرسة شبه منعزلين عن بعضهم على مستوى التخصصات المختلفة، وربما على مستوى التخصص الواحد.
- لا يتعرض منهج المواد الدراسية المنفصلة للحياة الواقعية، ولا يعالج مشكلات الحياة المعاصرة ؛ لأن محور اهتمامه هو منطق المادة.
- اهتمامات المتعلمين، واحتياجاتهم، وميولهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، وما بينهم من فروق فردية ليس لها أية اعتبارات في ظل منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- الخبرة التي يمكن أن يكتسبها المتعلمون في تحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات، والعمل التعاوني، والتفكير الناقد، - في ظل منهج المواد المنفصلة - قليلة، أو تكاد تكون منعدمة.
- منهج المواد المنفصلة لا يعد المتعلمين للحياة في مجتمع سريع التغير.
- دور المتعلمين في منهج المواد الدراسية سلبي غالباً؛ إذ يقتصر على التلقي، الحفظ.

* طرق التغلب على عيوب منهج المواد المنفصلة

لم يكن منهج المواد الدراسية المنفصلة غاية الفكر التربوي، ولا منتهى أمره؛ فقد أفرز العديد من التنظيمات التي يمكن من خلالها التغلب على مشكلات الخبرة المفتتة التي تقدم للمتعلمين من خلاله، مثل: منهج النشاط، والمنهج المحوري، والوحدات الدراسية.

ولكن بسبب انتشار منهج المواد الدراسية المنفصلة، وتمسك القائمين على شؤون التعليم به؛ لسهولة إجراءاته؛ فقد قدّم التربويون عدة أفكار للتغلب على عيوب هذا التنظيم المنهجي، منها:

« المنهج المترابط Correlated Curriculum »

المنهج المترابط، أو منهج المواد المترابطة محاولة لإيجاد روابط بين المواد المنفصلة، أو بين أفرع المادة الواحدة اعتماداً على ما بين هذه المواد المترابطة من علاقات؛ حيث يحدث الربط بين فروع المعرفة المختلفة عن طريق تنظيم بعض المفاهيم المشتركة بين بعض المواد الدراسية، مع المحافظة على استقلالية كل مادة.

وهناك نوعان للربط بين المواد المنفصلة، هما الربط العرضي، والربط المنظم. أما في الربط العرضي فتقدّم كل مادة دراسية مستقلة بذاتها، ومن خلال الكتاب الخاص بها، ثم تترك الحرية كاملة للمدرسة لربط بعض أجزاء المادة بأجزاء - مشابهة أو غير مشابهة - من مواد أخرى. أما الربط المنظم، فيحدث عن طريق الربط بين بعض أجزاء المواد المتشابهة التي تُدرّس في نفس العام الدراسي، مثل (التاريخ، والجغرافيا) و (الطبيعة، والكيمياء) و(الجبر، والهندسة). أو الربط بين أجزاء من مواد غير متشابهة، مثل الربط بين (الأدب، والتاريخ) أو (الشعر، والموسيقى) أو (الجغرافيا، والجيولوجيا).

« منهج الإدماج Fusion Curriculum »

تعتمد فكرة منهج الإدماج على إيجاد علاقات أكبر بين مواد المنهج، أو بعضها. ويحدث الإدماج إما بمزج المواد الدراسية مع بعضها مزجاً تاماً بحيث تختفي الحواجز بينها، وإما بتنظيم المادة الدراسية حول مشكلة بيئية، أو اجتماعية بحيث تندمج المواد الدراسية في بعضها حول هذه المشكلة، أو تلك.

٤ منهم المجالات الواسعة Broad-Field Curriculum

تعتمد فكرة المجالات الواسعة على تجميع المواد الدراسية ذات التخصصات المتقاربة، أو المتشابهة في مجال واحد بحيث تزول الحواجز تماما بينها. وربما يقتضي ذلك إعادة تنظيم محتويات المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجال واحد وفقا لأسس ومعايير جديدة.

وهناك نمطان من المجالات الواسعة، هما النمط القائم على الأفكار، والمبادئ العامة، حيث يُنظم المجال الواسع حول فكرة عامة؛ كأن ينظم منهج المجالات الواسعة حول فكرة "التعاون" مثلا. والنمط المبني على التطور التاريخي، حيث يُتخذ التطور التاريخي لظاهرة، أو مشكلة، أو نظام ما أساسا لبناء منهج المجالات الواسعة كأن ينظم منهج المجالات الواسعة حول تطور "الديموقراطية" على سبيل المثال.

(٢) منهج النشاط Activity Curriculum

الفكرة التي يقوم عليها منهج النشاط هي إيجابية المتعلم في موقف التعلم. وليست هذه الفكرة بالجديدة تماما في مجال الفكر التربوي؛ إذ لا يُتصور أنها تزامنت مع وقت ظهور منهج النشاط في أواخر القرن التاسع عشر ولكن يصح القول بأن الفكرة تبلورت على يد "جون ديوي" الذي بلورها، ووضعها في إطار الممارسة، والتجريب من خلال مدرسته الشهيرة في سنة ١٨٩٦.

و ربما تمتد جذور فكرة منهج النشاط إلى ما قبل "روسو Rousseau" الذي عاش في الفترة (١٧١٢-١٧٧٨)، و"فروبل Froebel" الذي عاش في الفترة (١٧٨١-١٨٥٢) ثم ظهرت بوادرها في أفكارهما، ومبادئهما في التربية عموما؛ إذ يشير "ديوي" إلى أن المبادئ التي قامت عليها مدرسته كانت امتدادا لأفكار "روسو، وفروبل" (جون ديوي: ١٩٦٢).

* خصائص منهج النشاط

يمكن تحديد أهم خصائص منهج النشاط في عدة نقاط يمكن إيجازها فيما يلي:

- يُبنى منهج النشاط على أساس ميول المتعلمين، وحاجاتهم.
- يعتمد تنفيذ منهج النشاط على الطرق التي تحقق إيجابية المتعلمين، وتدفعهم إلى مواصلة التعلم.
- يحرص منهج النشاط على تنوع الأنشطة التعليمية، وإيجابية المتعلمين في مواقف التعلم، في جميع مراحل العمل في المنهج؛ فهم الذين يختارون الأنشطة، ويخططون لها، وينفذونها.
- يُبنى منهج النشاط على أساس العمل التعاوني، والتخطيط المشترك.
- يعمل منهج النشاط على تحقيق وحدة المعرفة، وتكاملها؛ حيث يزيل الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة.
- لا يُعدُّ منهج النشاط مسبقاً.

* مميزات منهج النشاط

يمتاز منهج النشاط بالعديد من المميزات؛ لكونه إحدى ثمار الفكر التقدمي في التربية، ولأنه نقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى المتعلم، وتلك نقلة كبيرة أثرت كثيراً على الفكر التربوي في مجمله منذ أواخر القرن التاسع عشر، وحتى يومنا هذا. ويمكن إيجاز هذه المميزات فيما يلي:

- دور المتعلم في هذا التنظيم المنهجي يتسم بالإيجابية، والنشاط؛ حيث يشارك المتعلم في اختيار الأنشطة، والمشروعات، والتخطيط لها، وتنفيذه، وتقويمها. و يتعلم كل شيء من خلال النشاط.

- يتيح منهج النشاط الفرص أمام المتعلمين للنمو الشامل المتكامل في جميع الجوانب، وهو أهم أهداف العملية التربوية.
- يُعنى هذا التنظيم المنهجي بميول المتعلمين، واهتماماتهم، ويهيئ لهم الفرص التعليمية التي تشبعها، وتنميها.
- يراعي منهج النشاط الفروق الفردية بين المتعلمين؛ إذ يتيح لكل منه الفرصة ليتعلم وفق ما تسمح به استعداداته، وقدراته.
- يساعد منهج النشاط على تنمية شخصيات المتعلمين؛ إذ ينمي قدراتهم المختلفة، ويكسبهم الكثير من المهارات المفيدة لهم، ولمجتمعهم، ويؤهلهم لتحمل المسؤولية.
- ينقل منهج النشاط دور المعلم من كونه مجرد ناقل للمعرفة إلى كونه موجهاً، ومرشداً للمتعلمين، كما يساعده على النمو المهني.
- يساعد منهج النشاط على تحقيق الكثير من الأهداف التربوية المهمة مثل: تنمية التفكير العلمي، والقدرة على التخطيط، والتعلم الذاتي، واحترام العمل، والقدرة على المشاركة في العمل الجماعي.

* عيوب منهج النشاط

على الرغم مما يمتاز به منهج النشاط من مميزات، وما يمكن أن يحققه من أهداف تربوية؛ فإن له عيوباً يمكن أن تمثل عقبات حقيقية في سبيل تطبيقه، ومن هذه العيوب:

- اعتماد منهج النشاط على ميول المتعلمين، واهتماماتهم فقط قد يوقع القائمين على شؤون التعليم في مأزق؛ إذ قد تدور ميول المتعلمين، واهتماماتهم حول موضوعات لا تحقق النمو الشامل المتكامل الذي تشيّر إليه أهداف التربية، أو موضوعات ليست ذات قيمة تعليمية، أو تربوية كبيرة.

- العلاقات بين الخبرات في منهج النشاط - سواء الرأسية أم الأفقية - قد تكون عشوائية، وغير مترابطة ارتباطاً جيداً، أو منتظماً؛ إذ قد يختار المتعلمون نشاطاً، أو مشروعاً لا تربطه بالمشروع السابق أية علاقات. أو قد يختارون عدة مشروعات أو أنشطة تدور حول موضوع واحد، ومن ثم فهي لا تضيف جديداً للمتعلم.
- يمكن أن يؤدي منهج النشاط إلى حرمان المتعلمين من معلومات كثيرة ذات قيمة، وفائدة بالنسبة لهم إذا لم تتوافق مع ميول الطلاب، واهتماماتهم.
- الاعتماد الكامل على ميول الطلاب، واهتماماتهم في منهج النشاط قد يكون توجهاً جيداً، ولكنه يؤدي إلى التضحية بالماضي، وإهمال المستقبل؛ بسبب اعتماده على الميول التي قد لا تعبر عن الحاضر تعبيراً دقيقاً.
- عملية تحديد ميول المتعلمين، ورغباتهم عملية في منتهى الصعوبة، والتعقيد.
- عدم توافر الإمكانيات، والتجهيزات اللازمة لتنفيذ منهج النشاط.
- يتطلب تنفيذ منهج النشاط إعادة تأهيل المعلمين؛ حتى يستطيعون العمل من خلاله، وهذه عملية مكلفة.

* تطبيقات منهج النشاط

يتضح من العرض السابق للمبادئ التي يقوم عليها منهج النشاط أنها تقدمية في طابعها، وطموحة في مضمونها. ويتضح كذلك أن تطبيق منهج النشاط مع الالتزام الكامل بكل متطلباته يقتضي أن تكون ميول التلاميذ الفعلية، وأنشطتهم التلقائية هي محور العمل في المنهج، مع إعادة تنظيم

الظروف المدرسة كاملة بما يتناسب معه، من حيث مرونة الجدول المدرسي، وتوفير الإمكانيات والتجهيزات، وتقسيم المتعلمين إلى مجموعات وفق ميولهم، وتقويم المتعلم على أساس ما تحقق من نمو وفق ما تسمح به قدراته.

وتطبيق منهج النشاط على نحو ما تقدم؛ أي الالتزام الصارم بمبادئه أثناء التطبيق ليس أمراً ميسوراً، وقد لا يكون ممكناً في سياق ظروف تعليمية أدمنت منهج المواد الدراسية المنفصلة. وليس هذا من قبيل التلميح إلى تقاليد تربوية، وتعليمية عتيقة في مجتمعنا، بل يبدو أن التراث التربوي العالمي يكاد بالفعل يخلو إلا من نماذج قليلة لتطبيق منهج النشاط بصورته المثالية

و في هذا الصدد تقرر (Hilda Taba:1962) أنه ربما لا توجد أمثلة عملية لمنهج النشاط - بصورته المثالية - إلا في بعض المدارس المحدودة التي أنشئت في أوائل القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية ، مثل مدرسة "جون ديوي" التجريبية الملحقة بجامعة شيكاغو، و مدرسة "مريام" التجريبية ١٩٠٤، ومدرسة "كولينز" التجريبية ١٩١٧.

وليس معنى ما تقدم أن منهج النشاط ضرب من الخيال التربوي الذي يستحيل تطبيقه؛ فإذا كانت الصورة المثلى له لم تُطبق إلا في حدود ضيقة - كما يتضح في الفقرة السابقة - فإن هناك عدة أفكار طرحت لتطبيق منهج النشاط بالشكل الذي يمكن التغلب فيه على عوائق تطبيقه، ويمكن مناقشة هذه الأفكار فيما يلي:

(أ) المشروعات: المشروعات هي مجموعة من ألوان النشاط التعليمي التي يمارسها مجموعة من المتعلمين، في إطار خطة واضحة المعالم؛ بغرض تحقيق أهداف تربوية محددة. وقد يطلق بعض التربويين على هذا " المشروع " اسم " منهج المشروعات " Project Curriculum

ويُعدّ المشروع نموذجاً لتطبيق مبادئ منهج النشاط بصورة أكثر واقعية. وقد كان " وليم كلباتريك W.H. Kilpatrick " أول من قدم هذا التصور لتطبيق منهج النشاط في عام ١٩١٨. و يسير العمل في المشروع وفق خطوات محددة، يمكن إيجازها فيما يلي:

(١) اختيار المشروع: يعد اختيار المشروع أهم خطوة؛ إذ تُبنى عليها بقية الخطوات. و يُختار المشروع من خلال مناقشة جماعية تُتاح فيها الفرص كاملة للتلاميذ؛ كي يقترحوا بعض المشروعات، ومناقشة أهمية كل مشروع، وفائدته.

ويجب أن يُرَاعَى في اختيار المشروع أن يكون موافقاً لميول المتعلمين، ومشبعاً حاجاتهم، ومرتبطة بواقعهم، وأن يساعد على تحقيق أهداف تربوية عديدة، وأن يراعي الإمكانيات المتاحة في المدرسة، والبيئة المحلية. ويجب أن تكون المشروعات المختارة متنوعة، ومتربطة، وتعمل على ربط المدرسة بالمجتمع المحلي.

(٢) التخطيط للمشروع: يُعد التلاميذ بالاشتراك مع المعلم خطة لتنفيذ المشروع يُرَاعَى فيها وضوح أهداف المشروع في أذهان المتعلمين. وتحديد الخامات، والأشياء، والمواد اللازمة لتنفيذ المشروع، و أماكن، وطرق الحصول عليها. وتحديد مراحل العمل في المشروع، ومتطلبات كل مرحلة، والفترة الزمنية المقترحة لإنجازها. وإعداد أوجه النشاط اللازمة للمشروع، وتوزيع الأدوار في كل نشاط منها.

(٣) تنفيذ المشروع: في مرحلة التنفيذ يجب على المعلم أن يتابع تلاميذه، ويوجههم، في ضوء الخطة الموضوعية، ويجب على المشاركين في المشروع ألا يركزوا اهتمامهم على الإنتاج بوصفه غاية؛ لأن الهدف الأساسي من المشروعات هو تنمية مهارات المتعلمين، وقدراتهم، واستعداداتهم، وإكسابهم معلومات، وقيماً، واتجاهات.

(٤) **تقويم المشروع:** وهو المرحلة الأخيرة من مراحل العمل في المشروع، وفيها يناقش التلاميذ بالاشتراك مع المعلم كل ما قاموا به من أعمال، ويصدرون أحكامهم على المشروع في ضوء ما حدده من أهداف، وما حققه من نتائج.

ويتضمن تقويم المشروع أربعة جوانب أساسية أولها الأهداف من حيث ما تحقق منها، وما لم يتحقق، والمعوقات التي حالت دون تحقق بعض الأهداف، وكيف تم التغلب عليها؟ وثانيها الخطة؛ هل كانت محكمة، وشاملة؟ وهل حدث فيها تعديل أثناء التنفيذ؟ وهل نُفذت في الوقت المحدد لها؟ وهل كانت مرنة بالدرجة الكافية؟

وثالث جوانب تقويم المشروع هو الأنشطة؛ هل كانت متنوعة؟ وهل حققت أغراضها؟ وما مدى إقبال التلاميذ عليها؟ وهل توافرت الإمكانيات اللازمة لتحقيقها؟ وهل انتهت في الوقت المحدد لها؟ أما الجانب الرابع، فهو مدى تجاوب التلاميذ مع المشروع؛ هل أقبلوا عليه باهتمام؟ وهل كان بينهم تعاون حقيقي أثناء تنفيذ المشروع؟ وهل شعروا بارتياح بعد إنجاز المشروع؟ هل أكسبهم المشروع ميولا جديدة؟

(٥) **كتابة تقرير نهائي عن المشروع في ضوء نتائج التقويم** بحيث يتضمن أهداف المشروع وما تحقق منها، وأهم المعوقات وطرق التغلب عليها، وخطة المشروع وما طرأ عليها من تغيير، والأنشطة المختلفة للمشروع والمشكلات التي قابلتهم عند ممارستها، والفترة الزمنية التي استغرقها المشروع، و المقترحات الضرورية لتحسين الأداء في المشروع إذا طبق مرة ثانية.

(ب) **تنظيم منهم النشاط حول مشكلات اجتماعية:** محاولة للتغلب على ما يمكن أن يتسبب عن الاعتماد الكامل على ميول التلاميذ من

جوانب القصور؛ يأتي هذا التصور لتطبيق منهج النشاط؛ حيث تدور جميع عمليات المنهج المدرسي حول إحدى المشكلات الاجتماعية.

والجديد هنا أن نشاط المتعلمين سوف يوجه في إطار دراسة المشكلة الاجتماعية المطروحة، بل إنهم مشاركون في تحديد المشكلة، وصياغتها، ووضع خطة لدراستها.

ويجب أن تُختار المشكلة بحيث تحقق أكبر قدر ممكن من الأهداف التربوية المرغوبة، و تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بحياة المتعلمين، و واقعهم، وملائمة لقدراتهم، واستعداداتهم، و يجب أن يراعى في اختيارها -كذلك- الإمكانيات المتاحة، والفترة الزمنية المخصصة لدراستها، فضلا عن تنوع المشكلات المُنتقاة.

وبعد اختيار المشكلة، يشارك التلاميذ المعلم في التخطيط لدراستها، وإعداد الأنشطة اللازمة، وتوزيعها، وتحديد الأدوار المنوطة بكل منهم أثناء التنفيذ.

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

(ج) الاسترشاد بميول المتعلمين، واحتياجاتهم، وألوان النشاط التلقائي الذي يمارسونه عند بناء المناهج المدرسية عوضا عن أن تكون هذه الميول، وتلك الأنشطة هي المحور الذي تدور حوله كل خبرات المنهج.

والمقصود بالاسترشاد بهذه الميول والاهتمامات أن تؤخذ في الحسبان عند اختيار عناصر المادة التعليمية، وتنظيم الخبرات التعليمية، وتقديمها للمتعلمين، بدلا من جعلها المحور الأساسي، والمحرك الأوحد لكل عمليات المنهج؛ فهي هنا تُراعَى ولكن مع اعتبارات أخرى تتعلق بالمعرفة، والمجتمع.

وهكذا يكون منهج النشاط قد وجه اهتمام التربويين إلى أهمية الميول، والاهتمامات، والأنشطة في عملية التعليم، والتعلم. ويكون مخططو مناهج النشاط قد تغلبوا على بعض عيوبه، مثل ما قد يوقعهم فيه من حرج إذا تمحورت ميول المتعلمين، واهتماماتهم حول موضوعات لا تحقق النمو الشامل المتكامل الذي تشير إليه أهداف التربية، أو موضوعات ليست ذات قيمة تعليمية، أو تربوية كبيرة. ومثل عدم الترابط بين الخبرات التعليمية؛ بسبب اختيارات المتعلمين التي قد لا يرتبط بعضها ببعض.

(٣) منهج الوحدات Units Curriculum

الوحدات مصطلح يشير إلى شكل من الأشكال التنظيمية للمنهج المدرسي التي تعمل على إزالة الفواصل، والحدود بين أنواع المعلومات المختلفة المقدمة للمتعلمين.

والوحدة بنية تنظيمية تُنظَّم فيها المادة التعليمية حول أحد الموضوعات الدراسية المستقاة من أحد التخصصات، أو حول إحدى المشكلات المنتقاة من واقع المتعلمين، وحياتهم الاجتماعية، بحيث تختفي الفواصل بين مجالات المعرفة المختلفة التي تخدم موضوع الوحدة، ويكون التركيز - في تعليمها، وتعلمها - على الأنشطة التعليمية التي يمارسها المتعلمون تحت إشراف المعلم؛ وذلك بهدف تحقيق أهداف تربوية معينة.

* خصائص الوحدات الدراسية

كان ظهور الوحدات بوصفها تنظيماً منهجياً محاولة للتغلب على مشكلات تفتت المعرفة المقدمة للمتعلمين من خلال منهج المواد الدراسية المنفصلة، وسلبية المتعلم، وانعزال المنهج المدرسي عن واقع الحياة الاجتماعية، وميول المتعلمين، واهتماماتهم. ومن ثم فهي تمتاز بعدة خصائص، يمكن إيجازها فيما يلي:

- تحقق الوحدات الدراسية الأهداف التربوية ذات الصلة بتنمية القدرة على التفكير العلمي، والمشاركة في العمل الجماعي، اكتساب المهارات، الاتجاهات الإيجابية، فضلاً عن اكتساب المعلومات.
- الوحدات الدراسية تربط الدراسة بحياة المتعلمين، ومجتمعاتهم؛ إذ تُنظَّم حول موضوعات معينة تستهويهم دراستها، أو حول مشكلات اجتماعية يعرفونها، ويعيشون فيها.
- تحول الوحدات الدراسية دور المعلم إلى الإرشاد، والتوجيه، والمتابعة، بدلاً من الشرح، والتلقين.
- تجعل الوحدات الدراسية المتعلمين أكثر إيجابية، وتفاعلاً مع عناصر الموقف التعليمي؛ إذ يشاركون في كل ما يتصل بالعمل في الوحدات تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً.
- تحاول الوحدات الدراسية إزالة الحواجز بين مجالات المعرفة المختلفة.

* مميزات الوحدات الدراسية

- تتيح الوحدات الدراسية الفرص التعليمية للمتعلمين؛ كي يَمُرُّوا بالخبرات التعليمية، ويكتسبوا المهارات والقدرات، والميول والاتجاهات؛ لأنها تعتمد على نشاط المتعلم بصورة أساسية.

□ تقدم الوحدات الدراسية فرصا متنوعة للتعلم الذاتي؛ حيث تتطلب مشاركة المتعلمين في تخطيطها وتنفيذها وتقييمها.

□ تسمح الوحدات الدراسية بأن يمارس كل متعلم نوع النشاط الذي يناسب قدراته، وإمكاناته، ومن ثم فهي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

□ تقدم الوحدات الدراسية المعرفة في شكل تنظيمي يحقق تكاملها في البنية المعرفية للمتعلم؛ إذ تعمل على إزالة الحواجز بين مجالات المعرفة المختلفة.

* عيوب الوحدات الدراسية

• قد لا تصلح الوحدات الدراسية للمتعلمين في جميع مراحل التعليم؛ ففي المرحلة الثانوية مثلا قد لا تصلح الوحدات الدراسية؛ لأنها مرحلة الدراسات التخصصية، والإعداد للجامعة.

• قد لا تتيح الوحدات الدراسية الفرص للتزود بالمعرفة الكافية في مختلف المجالات؛ بسبب تركيزها على ما يخدم موضوعها من كل مجال معرفي، وعدم التعمق في كل مجال معرفي بالشكل الذي يساعد المتعلم على الإلمام بأساسياته.

• يحتاج تنفيذ الوحدات الدراسية إلى إمكانيات، وتجهيزات قد يصعب توفيرها، ومن ثم فإن تنفيذها في حدود المتاحة من هذه الإمكانيات يحولها إلى صورة من صور منهج المواد الدراسية المنفصلة.

• تحتاج الوحدات الدراسية إلى معلم مُعد إعدادا خاصا يمكنه من التخطيط للوحدة، وتنفيذها، وتقييمها، بمشاركة المتعلمين طبعاً.

* أنواع الوحدات الدراسية

يوجد نوعان من الوحدات الدراسية، هما: الوحدات القائمة على المادة الدراسية. **Subject-Matter Units** ، والوحدات القائمة على الخبرة **Experience Unites**. وفيما يلي يمكن إلقاء الضوء على كل منهما.

(١) الوحدة القائمة على المادة الدراسية.

تدور كل عمليات الوحدة القائمة على المادة الدراسية -تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً- حول أحد الموضوعات الدراسية، مع تحقيق وظيفية المعرفة، وعدم التقيد بمنطق المادة في تنظيم المحتوى، وإذابة الحدود بين المواد الدراسية. ويمكن إيجاز خصائصها فيما يلي:

- تدور حول أحد الموضوعات الدراسية؛ تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً.
- تُشتق من المفاهيم، أو المشكلات، أو الظواهر، أو القواعد ذات الصلة بالموضوعات الدراسية.
- يضطلع بمهمة إعدادها الخبراء المتخصصون، وربما أشركوا معهم بعض ذوي الخبرة من المعلمين.
- لا يشارك المتعلمون في التخطيط للوحدة، وإنما يشاركون مشاركة فعالة في تنفيذها.
- تُخطط الوحدة القائمة على المادة الدراسية مسبقاً.
- تُختار موضوعات الوحدات القائمة على المادة الدراسية من قِبَل المخططين، وواضعي المنهج.
- تُراعي الفروق الفردية، ولكن في حدود ضيقة، ربما. تتمثل في تنوع ما يمكن أن يمارسه المتعلمون من أوجه النشاط في تنفيذ الوحدة.

- تطور دور المعلم على نطاق ضيق؛ إذ يظل مرتبطا إلى حد ما بالمادة الدراسية.
- يتفاعل معها المتعلمون، ولكن بدرجات متفاوتة؛ بسبب اختياراتها، والتخطيط لها بعيدا عنهم.
- تتحرر من قيود المنهج التقليدي تحررا جزئيا.
- تسهم إلى حد ما في الربط بين المدرسة والمجتمع.
- تحقق بعض الأهداف التربوية.

(٣) الوحدة القائمة على الخبرة

تدور كل عمليات الوحدة القائمة على الخبرة - تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما - حول الخبرات التعليمية المبنية على حاجات المتعلمين، وميولهم، و يمكن إيجاز خصائصها فيما يلي:

- تدور حول الخبرات التعليمية؛ تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما.
- تُشتق من ميول التلاميذ، وحاجاتهم، ومشكلاتهم.
- يضطلع بمهمة إعدادها الخبراء المتخصصون يشاركون المعلمون، والمتعلمون.
- يشارك المتعلمون في التخطيط للوحدة، وتنفيذها.
- يُخطط الهيكل العام للوحدة مسبقا، ثم يشارك المتعلمون في التخطيط لبعض جوانبها، وتعديل ما يستوجب التعديل في أي جانب منها، ويمارسون من خلالها قدرا كبيرا من النشاط.
- تُختار موضوعات الوحدات القائمة على الخبرة من قبل المتعلمين.

- تُراعي الفروق الفردية على نطاق واسع من خلال تنوع ما يمارسه المتعلمون من أوجه النشاط في التخطيط للوحدة، وتنفيذها.
- تطور دور المعلم على نطاق واسع؛ إذ يتحول إلى التوجيه، والإرشاد، والمتابعة.
- يتفاعل معها المتعلمون بدرجة كبيرة؛ لكونها مشتقة من ميولهم، واحتياجاتهم، واهتماماتهم.
- تتحرر من قيود المنهج التقليدي تحرراً شبه تام.
- تسهم مساهمة فعالة في الربط بين المدرسة والمجتمع.
- تحقق الكثير من الأهداف التربوية.

* بناء الوحدات الدراسية

نمر عملية بناء الوحدات الدراسية - سواء أكانت قائمة على المادة الدراسية، أم على الخبرة - بعدة مراحل، يمكن إلقاء الضوء عليها فيمل يلي:

(١) تحديد موضوع الوحدة : يُعدُّ موضوع الوحدة المرحلة الأولى، والأهم

في عملية بناء الوحدة الدراسية؛ ذلك لأن موضوع الوحدة هو الذي سوف يُحدّد في ضوئه الإطار العام للموضوعات الفرعية التي سوف تُعالج من خلال الوحدة، وهو المرحلة الأولى التي لا تستقيم بدونها بقية المراحل.

وترتبط عملية تحديد موضوع الوحدة بعاملين أساسيين؛ أحدهما يتعلق بالمتعلم، والآخر يتعلق بالمجتمع؛ بمعنى أنه يجب أن يؤخذ في الحسبان - عند تحديد موضوع الوحدة - ميول المتعلمين، وحاجاتهم، واهتماماتهم، واحتياجات المجتمع، ومشكلاته.

(٢) تحديد مجال الوحدة: ويُقصد به الإطار العام الذي سوف يحدد نوع

الخبرات التعليمية المقدمة في الوحدة. وعادة يمين أن يكون هذا المجال،

أو الإطار العام هو الأفكار الأساسية، والتعميمات المتضمنة في موضوع الوحدة، أو المهارات التي يمكن إكسابها المتعلمين من خلال الوحدة. أو الاتجاهات، والميول، والقيم، والعادات، وأنماط السلوك التي يمكن تنميتها من خلال الوحدة. أو طرق التفكير التي يمكن تدريب المتعلمين عليها من خلال الوحدة.

وهكذا يمكن تحديد مجال الوحدة في واحد أو أكثر من تلك المجالات في ضوء موضوع الوحدة، وما يُراد من تقديمه لفئة معينة من المتعلمين، وأفضل الموضوعات ما يغطي كل هذه المجالات في آن معا.

(٣) تحديد الأهداف التعليمية: تمثل الأهداف التعليمية نقطة الانطلاق التي تنطلق منها جميع عمليات التخطيط، والتفويض، والتقويم الخاصة بالوحدة. ويجب أن يُراعى في تحديد أهداف الوحدة عدة معايير أساسية مثل وضوحها، وشمولها، وتنوعها، وقابليتها للتحقيق في ظل الإمكانيات المتاحة، وجميع ما ينبغي أن يُراعى في تحديد الأهداف التعليمية، وصياغتها.

(٤) اختيار الخبرات التعليمية، وتنظيمها: تشمل الخبرات التعليمية كل ما يمكن أن يُقدّم للمتعلمين من أنشطة تعليمية/ تعليمية حول عناصر محتوى الوحدة. ويجب أن يُراعى في اختيارها عدة معايير مثل ارتباطها بالأهداف، وإسهامها في تحقيق إيجابية المتعلمين، وتنوعها، وشمولها كل جوانب الخبرة التربوية، وتحقيقها التوازن بين نشاط الأفراد والجماعات، وقدرتها على إثارة تفكير المتعلمين، وتنمية قدراتهم. ويجب أن يُراعى في تنظيم هذه الخبرات ما يجب أن يُراعى من معايير تنظيم المحتوى (التتابع، والتكامل، والاستمرار)

(5) إعداد التصور المقترح لتنفيذ الوحدة :

شأنه أن يساعد في تنفيذ هذه الوحدة بحيث تتحقق جميع أهدافها؛ فيتضمن هذا التصور عنصرين على قدر كبير من الأهمية هما:

- أهم طرق التدريس التي يمكن أن تتناسب مع موضوعات الوحدة، وبعض الأنشطة المصاحبة التي يمكن أن يمارسها المتعلمون، وأفكارا يمكن أن يسترشد بها المعلم ويطورها لتدريس بعض الموضوعات أو النقاط.
- الوسائل التعليمية، والأدوات، والأجهزة، والخامات التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهداف الوحدة.

(6) اقتراح تصور للتقويم

يتضمن الاختبارات، أو الاستبانات، أو بطاقات الملاحظة، وغيرها من أدوات القياس التي يمكن استخدامها لتقييم تعلم الطلاب. ويتضمن نظام التقويم في الوحدة (من حيث التوقيت، ونوع الاختبارات {شفوية أم تحريرية})، وتوزيعها على موضوعات الوحدة، وطرق حساب درجات الطلاب، وما إلى ذلك). ومقترحات لتقويم الوحدة نفسها: أهدافها، محتواها، والأنشطة التعليمية المتضمنة فيها، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم.

ويجب أن تلتزم خطة التقويم المقترحة في الوحدة بكل معايير التقويم من حيث الاستمرار، والشمول، والاقتصاد في الوقت والجهد، وبناء أدواته على أسس علمية.

(7) إعداد مرجع الوحدة :

يمثل مرجع الوحدة دليلا يتضمن الكثير من الأفكار، والمقترحات المنظمة بصورة تزود المعلم بجميع البيانات اللازمة عن الوحدة، وتساعد على تنفيذها بالطرق التي تحقق أهدافها، والتخطيط لوحدات مشابهة في المستقبل. ويتضمن مرجع الوحدة عدة عناصر أساسية، يمكن إيجازها فيما يلي:

- عنوان الوحدة.
- مقدمة، تُقدِّم من خلالها الوحدة للمعلم.
- تحديد موجز لمجال الوحدة.
- قائمة بالأهداف المرجو تحقيقها من الوحدة.
- قائمة بعناصر محتوى الوحدة موزَّعة على موضوعاتها.
- قائمة بأنواع الأنشطة التعليمية، والتدريبات المقدَّمة في الوحدة، وتوزيعها على مدار الوحدة، وأمثلة تطبيقية من الوحدة على كل نوع منها.
- طرق التدريس المقترح استخدامها لتنفيذ الوحدة مع تقديم نماذج تطبيقية توضيحية لاستخدام كل منها.
- الوسائل التعليمية المقترحة، والأدوات، والأجهزة ، ونماذج لاستخدام كل منها مطبقا على موضوعات الوحدة.
- قائمة بأهم المراجع، والمصادر التي يمكن للمعلم الرجوع إليها لإثراء معلوماته حول موضوعات الوحدة.
- خطة التقويم المقترحة في الوحدة .

(٤) المنهج المحوري Core Curriculum

تتمثل فكرة المنهج المحوري في تقديم جزء من المنهج المدرسي لجميع الطلاب بوصفه محورا، أو دراسات مؤّدة للجميع، وجزء آخر يتضمن الدراسات التخصصية التي تقابل الاحتياجات، والاهتمامات، والقدرات الخاصة للدارسين، وتراعي ما بينهم من فروق فردية.

ويُعرّف المنهج المحوري بأنه تنظيم متكامل لخبرات المنهج المدرسي يهدف إلى تزويد جميع المتعلمين بقدر مشترك من الخبرات التربوية التي تساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة ومتطلباتها، وفي الوقت نفسه يتضمن الجانب التخصصي الذي يختاره كل متعلم بغرض تحقيق أقصى درجة من النمو الذي تؤهله له استعداداته، وميوله، وقدراته الخاصة. (مجاور، والديب: ١٩٧٧)

معنى ذلك أن المنهج المحوري يتضمن جانبين على قدر كبير من الأهمية بالنسبة للدارسين؛ أحدهما ذلك الجانب المشترك الذي يدرسه جميع الدارسين، والذي يمثل قدرا من الثقافة العامة، والمهارات الأساسية، والقدرات اللازمة لمواصلة الدراسة، ومواجهة مشكلات الحياة، وذلك يُسمّى "المحور" أو "البرنامج المحوري". أما الجانب الثاني، فيتضمن الدراسات التخصصية التي يختارها الدارسون كل وفق ما تسمح به قدراته، واستعداداته، وميوله.

أي أن المحور، أو البرنامج المحوري، أو الجانب المشترك لجميع الدارسين هو ذلك الجزء من المنهج المحوري الذي يهدف إلى تنمية الكفايات التي يحتاج إليها جميع الدارسين على الرغم مما بينهم من فروق فردية. و يشغل هذا الجزء فترة طويلة نسبيا من اليوم المدرسي. وقد يُسمّى أحيانا بالدراسات الموحدة، أو التعلم المشترك، أو التربية العامة.

* خصائص المنهج المحوري

- يتكون المنهج المحوري من جزأين أحدهما عام لجميع الدارسين، والآخر اختياري يختار فيه الدارس ما يتناسب وقدراته واستعداداته وميوله. وهذا يعطي الفرصة لجميع التلاميذ للتزود بالقدر الكافي من الخبرات التعليمية مع مراعاة ما بينهم من فروق فردية.

- تُحدّد محتويات البرنامج المحوري عادة في ضوء ميول المتعلمين واحتياجاتهم، أو في ضوء بعض المشكلات ذات الصلة بحياتهم؛ مما يجعله وثيق الصلة بحياتهم، ويبسر عليهم دراسته والتفاعل معه.
- يعمل المنهج المحوري على إذابة الحدود والفواصل بين المواد الدراسية؛ إذ يُنظّم حول المشكلات الاجتماعية، أو حاجات المتعلمين وميولهم.
- يعتمد دور المعلم في المنهج المحوري على التوجيه والإرشاد، ومساعدة المتعلمين على التخطيط لألوان النشاط التعليمي المتضمن في الموقف التعليمي، و حل المشكلات، وإعداد الطط المناسبة لكل منها.
- يعتمد العمل في المنهج المحوري على التعاون بين المعلم والمتعلم، والتخطيط المشترك للمواقف التعليمية.

* مميزات المنهج المحوري

- يقدم المنهج المحوري فرصاً أكثر للتعلّم في جانبيه: العام (المحوري) والخاص (الفردي)؛ وهذا قد يضمن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعلّم لجميع الدارسين.
- يقدم المنهج المحوري المادة الدراسية للدارسين بصورة أكثر وظيفية؛ حيث يربطها بواقعهم من خلال إحدى المشكلات الاجتماعية، أو بحياتهم من خلال ربطها بميولهم، وحاجاتهم، واستعداداتهم.
- يقدم المنهج المحوري إطاراً عملياً لمواجهة مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ إذ يعالجها بطريقتين متكاملتين؛ فيربط المادة الدراسية بحياتهم من ناحية (وذلك من خلال المحور)، ويقدم لهم فرصاً متنوعة للاختيار من ناحية أخرى (في الجزء الاختياري التخصصي)

- من خلال العمل التعاوني، والتخطيط المشترك في إطار المنهج المحوري يتعلم التلاميذ الكثير من مهارات البحث والدراسة، وتنمو قدراتهم، واستعداداتهم، وتتبلور شخصياتهم.
- التلميذ له دور إيجابي في المنهج المحوري؛ فهو نشط متفاعل مع المواقف والأنشطة، ومشارك في الموقف التعليمي بجميع عملياته، وفعالياته.
- يسهم المنهج المحوري في تحقيق الكثير من الأهداف التربوية التي قد تعجز كثير من التنظيمات الأخرى عن تحقيقها مثل تنمية إحساس المتعلمين بالمسؤولية، واتخاذ القرار، والعمل التعاوني، والثقة في النفس، وغيرها من المهارات الاجتماعية، والعمليات العقلية.

* عيوب المنهج المحوري

- يحتاج المنهج المحوري إلى معلم مُعد إعدادا خاصا بحيث يستطيع التعامل مع عنصري المنهج؛ مما يُعدُّ عقبة حقيقية في سبيل تطبيقه.
- يتطلب تطبيق المنهج المحوري إعادة تنظيم الجدول المدرسي، واليوم الدراسي كله بطريقة تساعد على تنفيذه. وهذا في حد ذاته نوع من الخروج على المؤلف الذي ألفه الناس منذ زمن بعيد.
- من أخطر عيوب المنهج المحوري عدم تحقيق مبدأي استمرار الخبرة التعليمية، وتتابعها لارتباط محتوى البرنامج المحوري بالمشكلات الاجتماعية، وحاجات المتعلمين من ناحية، وتنوع خبرات الجانب الاختياري من ناحية أخرى؛ إذ يكون التركيز في محتوى البرنامج المحوري على ما يرتبط بالمشكلة المختارة من مجالات المعرفة المختلفة، ويدور اختيار الدارس في الجزء الاختياري حول ما يميل إليه، ويقبل على دراسته

* أنواع المحاور

تتنوع المحاور التي يمكن أن تُنظَّم حولها الخبرات التعليمية المقدمة من خلال المنهج المحوري وتتعدد، تتنوع الأهداف التي يمكن أن تحققها، وتعددها؛ إذ يمكن لكل محور أن يحقق طائفة من الأهداف تختلف كما وكيفما عما يمكن أن يحققه محور آخر. وعلى الرغم من هذا التنوع، فإنه يمكن تصنيف جميع المحاور إلى ثلاث فئات أساسية هي:

* المحاور المتمركزة حول المادة الدراسية: ومنها:

- المحور الذي يضم عددا من المواد الدراسية المنظمة وفق منطق المادة، والتي تُقدِّم للمتعلمين جميعهم، وتُدرَّس كل منها مستقلةً عن الأخريات؛ كأن يقرر على جميع طلاب الثانوية العامة مثلاً دراسة (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والدين) بوصفها قدراً مشتركاً بين جميع طلاب الثانوية العامة، ثم تتاح للطلاب فرصة اختيار بعض المواد الدراسية الأخرى التي تتناسب وقدراته، واستعداداته، وميوله.
- المحور القائم على الربط بين بعض المواد الدراسية ذات الصلة؛ كالربط بين بعض المواد الأدبية، أو بعض المواد العلمية في ضوء بعض العلاقات الداخلية المستوحاة من هذه المواد، وهو أشبه ما يكون بالمنهج المترابط
- المحور القائم على دمج بعض المواد الدراسية في مجال واحد بحيث تفقد كل مادة استقلاليتها، وتذوب تماماً في ثنايا المادة الأخرى؛ كأن تُقدِّم الجيولوجيا من خلال الجغرافيا، أو تاريخ الأدب من خلال التاريخ العام.

■ المحور المتمركز حول فكرة واحدة تخدمها موضوعات من أكثر من مجال معرفي، أو مادة دراسية مثل فكرة "تطور الحضارة الإنسانية" إذ تخدمها جميع المجالات المعرفية.

■ المحور المتمركز حول أحد الموضوعات التي تعتمد معالجتها على عدة مجالات معرفية مختلفة مثل موضوع "الإنسان"، أو "الغذاء" إذ تتطلب معالجة كل منهما معلومات، وحقائق، ومفاهيم، ونظريات تنتمي إلى أكثر من مجال معرفي.

*** المحاور المتمركزة حول نشاط المتعلم:** وهذه المحاور تتمركز حول ميول المتعلمين، وحاجاتهم، ومشكلاتهم وفيها تختار مجموعة من الخبرات التعليمية كلها تدور حول ما يميل إليه المتعلمون في مرحلة ما، ويقبلون على دراسته، أو بعض مشكلاتهم، أو حاجاتهم.

*** المحاور المتمركزة حول المجتمع:** وتتمركز هذه المحاور حول بعض المشكلات الاجتماعية، أو الأنشطة البيئية التي يُخطّط لها من أجل خدمة المجتمع، وكل ما يدور في فلك الحياة الاجتماعية والبيئة المحلية للمدرسة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

(١) أحمد المهدي عبد الحليم: نحو اتجاهات حديثة فى سياسة التعليم العام ومناهجه وبرامجه، مجلة عالم الفكر: المجلد التاسع عشر العدد الثاني، (يوليو - أغسطس - سبتمبر) ١٩٨٨

(٢) أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية القاهرة: عالم الكتب ، ١٩٨٢

(٣) جابر عبد الحميد جابر وآخرون: مهارات التدريس، القاهرة: دار النهضة العربية ، ١٩٨٢

(٤) جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، الطبعة السادسة، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٢ .

(٥) الدمرداش سرحان، ومنير كامل: المناهج، الطبعة الثانية، القاهرة: دار النهضة للطباعة والنشر ، ١٩٦٩

(٦) عبد الرحمن حسن إبراهيم، وطاهر عبد الرزاق: استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها فى البلاد العربية، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢

(٧) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم: المناهج، الطبعة السادسة، القاهرة: مكتبة مصر ، ١٩٨٢

(٨) فؤاد سليمان قلادة: الأهداف التربوية والتقويم، الإسكندرية: دار المعارف ، ١٩٧٩

(٩) مادوس، جورج إف: تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني (ترجمة:

محمد أمين المفتي وآخرين)، القاهرة: دار ماكجروهيل

للنشر، ١٩٨٣.

(١٠) محمد صلاح الدين مجاور، وفتحي عبد المقصود الديب: المنهج

المدرسي، الكويت، دار القلم: ١٩٧٧

(١١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته،

الطبعة الثانية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

(1) Arthur J. Lewis, & Alice Miel : **Supervision for improved instruction**, Belmont Calf, Wadsworth publishing company , Inc ., 1972.

(2) Benne, Kenneth , & Bozidar Muntyan: **Human Relation in Curriculum change**, New York, Dryder, 1951.

(3) Oliver, Alpert L: **Curriculum improvement**, New York, Harpet and Row Publishers, Inc., 1977

(4) Romine, Stephen A.: **Building the high school Curriculum**, New York: The Ronald Press Co., 1954

(5) Saylor, J . Galen, et. al. : **Curriculum planning**, Fourth ed, holt Rinehart and Winston, 1981

(6) Taba, Hilda : **Curriculum development**, New York : Harcourt Brace and World Inc., 1962

(7) Tanner, Daniel, & Laurel N. Tanner : **Curriculum development**, 2and ed., New York: Macmillan Publishing Co., Inc. 1980