

المناهج

تخطيطها . تطويرها . تنفيذها

C U I F I E U I U III



د. حامد عبد الله طلافحه

أستاذ المناهج والمشاريع ، كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية



* مع خالص تمنياتي بمطالعة ممتعة / محمد عمرش *

المناهج

لتطويرها لتوظيفها لتشييدها

* مع خالص تمنياتي بمطالعة ممتعة / محمد عمرش *



المناهج

تخطيطها تطويرها تنفيذها

C u r r i c u l u m



د. حامد عبد الله طلافحه

أستاذ المناهج المشارك - كلية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية



* مع خالص تمنياتي بمطالعة ممتعة / محمد عمرش *



الرضوان

للنشر والتوزيع

المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها

د. حامد عبد الله طلاله

الوصفات :

المقررات الدراسية - طرق التعليم - المناهج

الطبعة الأولى 1434 هـ - 2013 م

رقم الإيداع من وزارة الثقافة
2813/2003

ISBN: 9782667766936

الملكة الأردنية الهاشمية

عمان - الأردن - العبدلي - شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118

هاتف: +962 6 4616435 فاكس: +962 6 4616435

ص. ب. 926414 عمان 11190 الأردن

E-mail: gm@redwanpublisher.com

:gm.redwan@yahoo.com

www.redwanpublisher.com

جميع حقوق الطبع محفوظة

ALL RIGHTS RESERVED

جميع الحقوق محفوظة للنشر. * يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي من الناشر.

All Rights Reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval systems, Or transmitted in any form or by any means without prior written permission of the publisher.

الفهرس

17	فهرس الاشكال
19	المقدمة

الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج

25	تقديم
26	أولاً: النظرة التقليدية للمنهج
26	للمنهج مجموعة من المواد الدراسية
28	للمنهج محتوى المادة الدراسية
28	ثانياً: النظرة الحديثة للمنهج
29	للمنهج مجموعة الخبرات
30	للمنهج نمط من أنماط التفكير
31	للمنهج نتائج نهائية
31	للمنهج خطة مكتوبة
33	للمنهج نظام إنتاج
35	مميزات المنهج الحديث
36	الفرق بين المنهج القديم والمنهج الحديث

الفصل الثاني

أسس المنهج

41	تقديم
41	أولاً: الأسس الفلسفية

46	أشكال الفلسفات
46	أولاً: الفلسفة الخالية
53	ثانياً: الفلسفة الواقعية
58	ثالثاً: الفلسفة الإنساني
63	رابعاً: الفلسفة الطبيعية
72	خامساً: الفلسفة البرجماتية
80	سادساً: الفلسفة الوجودية
90	سابعاً: الفلسفة الوضعية
96	ثامناً: الفلسفة الإسلامية
115	ثانياً: الأساس الاجتماعي
115	تقديم
115	مفهوم الأساس الاجتماعي
116	المنهج والوسائل الاجتماعية
117	الثقافة والمجتمع
118	عناصر الثقافة
119	المنهج والثقافة
120	خصائص الثقافة
120	المنهج والتغير الاجتماعي
121	ثالثاً: الأساس المعرفي
121	مفهوم المعرفة
122	طبيعة المعرفة
123	مصادر المعرفة
124	مستويات المعرفة
125	حقول المعرفة
126	المعرفة وعصر التكنولوجيا

126	ثالثاً الأساس النفسي
126	تقديم
127	مفهوم الأساس النفسي
128	التعلم والمنهج
128	النمو والمنهج
130	المنهج وحاجات الطلبة
132	المنهج والميل
133	المنهج والقدرة والاستعداد والمهارة
134	المنهج واتجاهات الطلبة
134	المنهج والفروق الفردية

الفصل الثالث

عناصر المنهج

139	تقديم
139	أولاً: الأهداف
140	أهمية الأهداف
140	مصادر اشتقاق الأهداف
141	معايير اشتقاق الأهداف
141	مستويات الأهداف
142	صياغة الأهداف
142	شروط صياغة الهدف
143	تصنيف الأهداف
150	الأهداف التربوية في المجال الاجتماعي
150	ثانياً: اختيار المحتوى
150	مكونات محتوى المنهج الدراسي

151	العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى
151	معايير اختيار المحتوى
153	طرق اختيار المحتوى
154	تنظيم المحتوى
155	أساليب تنظيم محتوى المنهج
155	اعتبارات تؤخذ بعين الاعتبار عند تنظيم المحتوى
156	نماذج ترتيب وتنظيم المحتوى
156	مشكلات التنظيم
157	ثالثاً: الأنشطة والخبرات واستراتيجيات التدريس
157	تقديم
157	مفهوم التدريس
160	عناصر الطريقة في التدريس
160	عناصر الأسلوب
160	الفرق بين طريقة التدريس واستراتيجية التدريس
161	أهمية طريقة التدريس
162	مجالات طرائق التدريس
162	تصنيفات طرائق التدريس
170	مراحل التدريس
170	الخبرات التعليمية
171	معايير اختيار الخبرات التعليمية
172	تنظيم الخبرات التعليمية
173	جوانب الخبرة
174	شروط اختيار الخبرات
178	الأنشطة التعليمية
178	أشكال الأنشطة

179	.....	معايير اختيار الأنشطة التعليمية
180	.....	الأهداف التي تحققها الوسائل التعليمية
181	.....	أسس استخدام الوسائل التعليمية
181	.....	قواعد اختيار الوسائل التعليمية
182	.....	رابعاً التقويم
182	.....	مفهوم تقويم المنهج
183	.....	أسباب تقويم المنهج
183	.....	وظيفة تقويم المنهج
184	.....	أسس تقويم المنهج
184	.....	مجالات تقويم المنهج
185	.....	وسائل التقويم

الفصل الرابع

تنظيمات المنهج

189	.....	مفهوم تنظيم المنهج
189	.....	أسس تنظيم المنهج
190	.....	معايير تنظيم المنهج
190	.....	تنظيمات المنهج
190	.....	أولاً التنظيمات التي تركز على طبيعة المادة الدراسية
206	.....	الأسس الفلسفية

الفصل الخامس

نماذج بناء المنهج وتصميمه

225	.....	تقديم
226	.....	فوائد النموذج
226	.....	أشكال النماذج ؟

226	 معايير تصميم نماذج المنهج الجديدة
227	 نظريات المنهج
228	 نموذج رالف تاييلور
230	 نموذج ويلز
231	 نموذج هيلدا تابا
234	 نموذج وقر
235	 نموذج جونسون
236	 نموذج ماكديونالد
238	 نموذج ماكديونالد للتفاعل بين الأنظمة الأربعة
238	 نموذج زايس
239	 نموذج ويلسون
240	 نموذج والشون
241	 نموذج جريفرز
243	 نموذج هيريك
246	 نموذج يوشامب
248	 نموذج كير
249	 نموذج اللقائي

الفصل السادس

تخطيط المنهج المدرسي

253	 تقديم
255	 فوائد تخطيط المنهج
256	 خطوات تخطيط المنهج الدراسي
256	 الخطوة الأولى التبرير المنطقي لتخطيط المنهج الجديد
257	 الخطوة الثانية تحديد مسار المنهج

257	الخطوة الثالثة اختيار الأهداف
258	الخطوة الرابعة: اختيار المحتوى وتنظيمه
259	الخطوة الخامسة اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها
260	الخطوة السادسة اختيار طرائق التدريس
260	الخطوة السابعة التقويم وإجراءاته
261	الخطوة الثامنة تجريب المنهج
262	الخطوة التاسعة تعميم المنهج
263	المبررات وراء التخطيط
265	مجال المنهج
268	أهداف المنهج
271	اختيار المحتوى وتنظيمه
272	طرائق التدريس
277	مخرجات النظام

الفصل السابع

تقويم الملحق

281	تقديم
281	مفهوم التقويم
285	خصائص التقويم
285	الشمولية
285	تنوع الأساليب والأدوات
286	أساليب التقويم
287	الديناميكية (الاستمرارية)
287	الموضوعية
287	العدالة ومراعاة الجانب الإنساني

288	الوظيفية
288	للمواءمة
288	مراعاة الاقتصاد في الوقت والجهد والمال
288	توظيف التكنولوجيا
289	التعاون
289	مراعاة الأهداف
289	الثبات
289	التوازن
289	صلاحية الاستخدام
290	أنواع التقييم
290	التقييم القبلي
290	التقييم الينائي (التكويني)
290	التقييم الشخصي
291	التقييم الختامي
291	الجهات حديثة في التقييم
291	التقييم الحقيقي
291	التقييم الشامل
292	التقييم التكويني والختامي
295	عطوات تقييم المنهج
296	وسائل التقييم
296	الاختبارات
299	الملاحظة
299	المقابلة
299	الاستبيان
299	التقارير الذاتية

300 دراسة الحالة

300 السجلات

الفصل الثامن

نماذج تقويم المنهج

303 نماذج تقويم المنهج

303 نموذج رالف تايلور

305 نموذج هاموند

306 نموذج ستفليم

307 نموذج بروفس

308 نموذج سكرغن

309 نموذج الكرن

309 نموذج ستيك

311 نموذج الصانع

312 نموذج التفاني

312 نموذج الشبلي التراجمي

313 نموذج الشبلي

الفصل التاسع

تففيذ المنهج

317 تقديم

317 مفهوم تففيذ المنهج

318 خطوات تففيذ المنهج

318 أ- العمليات التحفيفية

319 ب- العمليات التحفيفية

320	ج- صليات تنفيذ المنهج
320	ادوار المشاركين في تنفيذ المنهج
320	الطالب
321	المعلم
321	المدرسة
321	المُرشد التربوي
321	البيئة التعليمية

الفصل العاشر

تطوير المنهج

325	مفهوم تطوير المنهج
326	دواعي تطوير المنهج
327	أصاليب التطوير
327	التطوير بإدخال التكنولوجيا الحديثة
328	التطوير بتحسين عملية التقويم
328	التطوير باستخدام التجهيزات التربوية
329	تطوير التطبيقات المنهجية
329	أصاليب جديدة في التطوير
330	تحليل المناهج الحالية
330	أسس التطوير
330	التخطيط :
331	مراعاة التغيرات في حياة الطالب والمجتمع والبيئة
331	دراسة الاتجاهات العالمية الحديثة
331	مراعاة التقدم العلمي
331	الاهتمام بحياة الطالب النفسية

331	التجريب
332	التكامل والتوازن والشمول
332	التعاون
332	الاستمرارية
332	خطوات تطوير المنهج
333	ارتكاز التطوير عل فلسفة التربية
333	تهية العاملين في التربية
333	تحديد اهداف المنهج
333	دراسة الواقع ومقارنته بعملية التطوير القادمة
333	وضع الخطة المناسبة لعملية التطوير
334	لتجريب المنهج الجديد الطور قبل تعميمه
334	التنفيذ والمتابعة
334	تقويم المنهج
335	معارف تطوير المنهج
335	المعارف البشرية
335	المعارف المآلية
336	المعارف السياسية
336	التعارض مع المجتمع
336	عدم الاقتناع بالتطوير

الفصل الحادي عشر

ضبط جودة المنهج

339	مفهوم ضبط الجودة
340	علاقته الجودة بالمنهج
341	خصائص ومركزات الجودة الشاملة

341	.....	مرتكزات الجودة الشاملة
342	.....	معايير الجودة الشاملة
343	.....	ضبط جودة الأهداف
344	.....	جودة النتائج الدرامية
344	.....	مدخلات نظام الجودة في المنهج
346	.....	معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة
349	.....	المراجع العربية
363	.....	المراجع الأجنبية

فهرس الأشكال

34	شكل (1) (Beauchamp 1981).....
34	شكل (2) عناصر لتتوج كشكاف.....
131	شكل (3) هرم ماسلو.....
144	شكل (4) هرم تصنيف الأهداف في المجال المعرفي (باتوم).....
146	شكل (5) هرم تصنيف الأهداف في المجال الوجداني.....
148	شكل (6) الترتيب الهرمي لمستويات المجال الفلسفركي.....
229	شكل (7) الأسس العناصر التقويم هدف التربية.....
230	شكل (8) نموذج ويلر (Wheeler).....
233	شكل (9) خطوات نموذج هيلدا كايا.....
234	شكل (10) نموذج وافر.....
236	شكل (11) نموذج جونسون.....
237	شكل (12) نموذج ماكسولاند للتفاضل بين الأنظمة الأربعة.....
239	شكل (13) نموذج زابيس للنتج الدراسي.....
240	شكل (14) نموذج والتون.....
242	شكل (15) نموذج جريفلز.....
244	شكل (16) نموذج هيريك.....
246	شكل (17) نموذج بوشامب.....
249	شكل (18) نموذج كير.....
250	شكل (19) نموذج أكلاند.....
255	شكل (20) عملية تصنيف.....
304	شكل (21) نموذج رالف كايور.....
310	شكل (22) نموذج ستيف.....
311	شكل (23) نموذج الصانع.....
312	شكل (24) نموذج أكلاند.....
314	شكل (25) نموذج أكلاند.....

المقدمة

يعتبر المنهج أحد المكونات الأساسية للنظام التربوي، ووسيلة تحقيق أهدافه داخل المجتمع. وقد زاد الاهتمام بالمنهج في السنوات الأخيرة من حيث تخطيطه وتطويره وتنظيمه بإزدياد نظرة التربويين للدور المناط به في إعداد وتنشئة الأجيال الصاعدة جيل عصر التكنولوجيا، والعولمة، والمعلوماتية، والاقتصاد المعرفة.

وتعد عملية تخطيط المناهج وتطويرها من أهم التنظيمات المنهجية التي تعالج قضية مهمة في العملية التعليمية التعلمية، فتمكن من هندسة وتخطيط وتنظيم المنهج من جهة ومتابعة التطورات والتجزات في مجالات العلم والمعرفة بشكل عام والتطورات التربوية بشكل خاص من جهة أخرى، فمن خلالها تستطيع تحديد المنهج وتطويره وتحديثه ليتناسب مع العصر الذي يعيشه المعلمين وعملية إعداد وتدريب المعلمين إعداداً يمكنهم من تنفيذه بشكل يتناسب مع التطورات التي تحدث في مجال العلم وفي مجال التربية. فقد جاء هذا الكتاب ليضع بين يدي الشخصيتين والتربويين والمهتمين بهذا الميدان والطلبة وأساتذة الجامعات قواعد وأسس تخطيط وتطوير المناهج وتنفيذها. وقد اشتمل الكتاب على إحدى عشر فصلاً.

تناول الفصل الأول منه، تطور مفهوم المنهج، النظرة التقليدية للمنهج، المنهج مجموعة من المواد الدراسية، المنهج محتوى المادة الدراسية، النظرة الحديثة للمنهج، المنهج مجموعة من الخبرات، المنهج غمط تفكير، المنهج مجموعة نتائج نهائية، المنهج خطة مكتوبة، المنهج نظام إنتاج، سميات المنهج الحديث، الفرق بين المنهج القديم والحديث.

وتناول الفصل الثاني، أسس المنهج: الأساس الفلسفي ويشتمل على: مفهوم الأساس الفلسفي، أنواع الفلسفات: الفلسفة المثالية، الفلسفة الواقعية، الفلسفة الإنسانية، الفلسفة الطبيعية، الفلسفة البرهانية، الفلسفة الوجودية، الفلسفة الوضعية، الفلسفة

الإسلامية، المدارس الفلسفية التجديدية، النورانية، الجوهرية. الأساس الاجتماعي. ويشتمل على: مفهوم الأساس الاجتماعي، عناصر الثقافة، خصائص الثقافة، المنهج والثقافة، المجتمع والمنهج المدرسي. الأساس المعرفي، مفهوم المعرفة، طبيعة المعرفة، مصادر المعرفة، مستويات المعرفة، حقول المعرفة، المعرفة وعصر التكنولوجيا. الأساس النفسي. ويشتمل على: مفهوم الأساس النفسي، التعلم والمنهج، النمو والمنهج، المنهج وحاجات الطلاب، المنهج واليول، المنهج وقدرات الطلاب، المنهج وعادات الطلاب واتجاهاتهم، المنهج والفروق الفردية، اثر التطور الإنساني في المنهج.

وتتناول الفصل الثالث، عناصر المنهج: واشتمل على: عنصر الأهداف، صياغة وتحديد الأهداف، مصادر اشتقاق الأهداف، معايير اشتقاق الأهداف، مستويات الأهداف. شروط صياغة الأهداف، مصطلحات ذات صلة بالأهداف، تصنيف الأهداف. عنصر المحتوى. واشتمل على: اختيار المحتوى، مكونات محتوى المنهج الدراسي، العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى، معايير اختيار المحتوى، تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية، أساليب تنظيم المحتوى. اعتبارات تؤخذ بعين الاعتبار عند تنظيم المحتوى، النماذج لتنظيم المحتوى، اختيار الخبرات التعليمية، معايير اختيار الخبرات التعليمية، تنظيم الخبرات التعليمية، معايير تنظيم الخبرات التعليمية، مشكلات تنظيم المحتوى. عنصر الأنشطة والخبرات وإستراتيجيات التدريس. واشتمل على: مفهوم التدريس، مفهوم طرائق التدريس، مفهوم إستراتيجية التدريس، خصائص إستراتيجية التدريس، الفرق بين طريقة التدريس وإستراتيجية التدريس. مفهوم أسلوب التدريس، خصائص أسلوب التدريس مجالات طرائق التدريس، تصنيفات طرائق التدريس، معايير اختيار طرائق التدريس، العوامل التي تحدد في قبولها طريقة التدريس. الخبرات التعليمية، معايير اختيار الخبرات التعليمية، تنظيم الخبرات التعليمية، جوانب الخبرة، شروط اختيار الخبرات، الأنشطة التعليمية، أشكال الأنشطة، معايير اختيار الأنشطة التعليمية. الوسائل التعليمية، أهدافها، أسسها قواعد اختيارها. عنصر التقويم. واشتمل على: مفهوم التقويم، أسباب تقويم المنهج، وظيفة تقويم المنهج، أسس تقويم المنهج، مجالات تقويم المنهج، وسائل التقويم.

وتتناول الفصل الرابع، مفهوم تنظيم المنهج، أسس تنظيم المنهج، معايير تنظيم المنهج، منهج المواد الدراسية المنفصلة، منهج ميادين المعرفة المنظمة والمنفصلة، منهج المواد للترابطة، منهج الدمج، منهج المجالات الواسعة، المنهج المحوري، المنهج الحارزوني، منهج النشاط، المنهج التكنولوجي، المنهج المتكامل، المنهج الحقيقي، المنهج الصريح.

وتتناول الفصل الخامس، نماذج بناء المنهج وتصميمه: مفهوم النموذج، فوائد النموذج، معايير تصميم نماذج المنهج الجيدة، نظريات المنهج، نموذج رالف تابلور، نموذج هيلدا تابا، نموذج ويلز، نموذج ماكديونالد، نموذج زابيس، نموذج جونسون، نموذج ويلسون، نموذج وفر، نموذج والتون، نموذج جريفيز، نموذج هيريك، نموذج يوشامب، نموذج كير، نموذج اللقاني.

وتتناول الفصل السادس، تخطيط المنهج المدرسي: ماهية المنهج المدرسي، لماذا يجب علينا تخطيط المنهج، فوائد تخطيط المنهج المدرسين، خطوات تخطيط المنهج المدرسي، مثال تطبيقي لعملية التخطيط، العوامل الخارجية التي تؤثر في تخطيط المنهج المدرسي.

وتتناول الفصل السابع، مفهوم المنهج: مفهوم التقويم، خصائص التقويم، أساليب التقويم، أنواع التقويم، دواعي تقويم المنهج، الاتجاهات الحديثة في التقويم، معايير التقويم الجيد، خطوات التقويم عناصر التقويم، طرق التقويم، العلاقة بين القياس والاختبار والتقويم في تخطيط المنهج.

وتتناول الفصل الثامن، نماذج تقويم المنهج: نموذج تابلور، نموذج هاموند، نموذج ستفليم، نموذج برفوس، نموذج الكين، نموذج ستيك، نموذج سكرينغ، نموذج الصانع، نموذج اللقاني، نموذج الشبلي.

وتتناول الفصل التاسع، تنفيذ المنهج: مفهوم تنفيذ المنهج، خطوات تنفيذ المنهج، اختيار وتنظيم المشاركين بتنفيذ المنهج، أدوار المشاركين في تنفيذ المنهج، على مستوى الفرقة الصفية، على مستوى المدرسة، على مستوى الإدارة التعليمية المركزية، على مستوى البيئة المحلية.

وتتناول الفصل العاشر، تطوير المنهج: مفهوم تطوير المنهج، دواعي تطوير المنهج
أساليب التطوير بشكل عام، أساليب جديدة في التطوير، أسس التطوير، خطوات
التطوير معوقات التطوير.

وتتناول الفصل الحادي عشر، ضبط جودة المنهج: مفهوم ضبط الجودة، علاقتها
الجودة بالمتاهج، خصائص ومركزات الجودة الشاملة، مبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة،
معايير الجودة الشاملة.

ضبط جودة الأهداف، جودة المتاهج المدرسية، مدخلات نظام الجودة في المنهج،
معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ولما كانت عملية تخطيط المنهج وتطويره وتنظيمه من العمليات الهامة خاصة مع
التغيرات المتسارعة في المعرفة ونظريات التعليم والتعلم وقد رأى المؤلف أن من الأهمية
العمل على إعداد مثل هذا الكتاب لما فيه من فائدة للطلاب في عملية تخطيط وتطوير وتنفيذ
للمنهج الدراسي.

وأرجو أن يفيد هذا الجهد المتواضع والبسيط كل من له علاقة بالعملية التعليمية
والمسؤولين عن بناء المتاهج وتخطيطها وتطويرها وكل من يهتم بمجال المنهج في عالمنا
العربي.

المؤلف

2012 / 5 / 15 م



الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج

« تقديم »

« أولاً ، النظرة التقليدية للمنهج »

« ثانياً، النظرة الحديثة للمنهج »

تطور مفهوم المنهج

التقديم

يعود مفهوم المنهج في الأصل إلى كلمة لاتينية (Curriculum) وتعني ميدان أو حلبة السباق، إلا أن استعمالها تطور كثيراً من الكلمات وأصبحت تستخدم في ميدان التربية بمعنى مقرر دراسي تدريبي، بل وأصبحت كلمة منهج تطلق على جميع المقررات الدراسية أو المحتوى الخاص بالمواد الدراسية.

والمنهج بمشهورته التقليدية مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تسمى للدراسة إلى إكسابها للطلبة بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم، وتقدم لهم على شكل مواد دراسية مختلفة موزعة على مراحل الدراسة ويقوم الطلبة بدراستها.

تطور مفهوم المنهج، في القرن الثامن والتاسع عشر حيث أصبح يطلق على المواد الدراسية التي تحمل صفة الدوام والبقاء مثل قواعد اللغة القراءة والرياضيات، وأطلقه البعض الآخر على المواد الدراسية الكبرى مثل الرياضيات والعلوم والتاريخ واللغة التي تستخدم في المجتمع، ووصل في نهاية الأمر إلى أن يجدد معنى كلمة منهج بالمعرفة التي تتوصل إليها الدراسات. (جان، 2006).

هذه المفاهيم نظرت إلى المنهج نظرة طبقية، لا تتماشى مع التطورات التي حصلت على المعرفة وازدياد حجمها مع بداية القرن العشرين، بالرغم أنها رسمت بدايات البحث عن فهم المراد من كلمة منهج. وأصبح مفهوم المنهج يمثل البناء الأساسي للمعرفة. ومع ظهور ما يعرف بماجات القرد واهتماماته وميوله في القرن العشرين دعا الكثير من العلماء إلى إعلان أن مفهوم المنهج يعني «الخبرة التي يكتسبها الطالب من معلمه داخل المدرسة».

إن النظرة إلى المنهج على أنه الخبرة التي تقدمها المدرسة جعلته يركز على الأنشطة المدرسية التي تخدم العملية التعليمية (سعاد، وإبراهيم، 1997).

تطور مفهوم المنهج إلى أن أصبح يعني الخبرة التي يزود المتعلم بها سواء تم ذلك داخل المدرسة أو خارجها. وقد تعدى الأمر إلى التخطيط المسبق للخبرات التي يزود بها الطالب وقد أكد تايلور (Tyler) ذلك بنظرة أوسع وأكثر تطوراً عندما أكد أن المنهج المدرسي هو «جميع الخبرات التعليمية التي يكتسبها التلاميذ والتي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية» (علي، 1998).

جاء جونسون (Johnson)، في بداية السبعينات من القرن العشرين عندما أخذ المنهج شكل من أشكال التخطيط للبرامج التربوية وتنفيذها، حيث عرف المنهج على أنه الاهتمام بالغايات النهائية أو نتائج الموقف التعليمي التعليمي (السامرائي، 1995).

هذا التعريف بقي يؤكد على نقل المعارف من جيل إلى جيل وتنظيمها بما يتناسب مع حاجات وميول واهتمامات الطلاب مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص النمو عندهم وارتباطها مع المجتمع.

اختلفت نظرة التربويين واراؤهم في تعريف المنهج لتنوع خبراتهم وثقافتهم مع الأخذ بالاعتبار التطورات التي حدثت في التربية وعلم النفس، وطموحات المجتمع ونظرة للحياة وطبيعتها المتغيرة. ويمكن تقسيم هذه النظرة إلى: نظرة تقليدية ونظرة حديثة:

أولاً: النظرة التقليدية للمنهج

- المنهج مجموعة من المواد الدراسية

سيطرت هذه النظرة على التربويين حتى أوائل القرن العشرين والذين يرون بأن المنهج المدرسي يعني المواد الدراسية أو محتوى المادة الدراسية. وقد شك بعض المربين به من أمثال (جود Goodlad) الذي عرف المنهج على أنه «مجموعة من المواد الدراسية أو المقررات الدراسية في مجال دراسي معين» (سعاد، وإبراهيم، 1997). وقد ساد هذا المفهوم لفترة زمنية طويلة وكان له انعكاسات كبيرة على أركان العملية التعليمية منها.

الطالب،

- الطالب متلقي للمعلومات وحافظاً لها.
- عدم الاهتمام بميول الطالب وحاجاته ورغباته.
- دور الطالب سلبي وغير مشارك في العملية التعليمية.
- العلاقة بين الطالب والمجتمع علاقة سلبية وغير قاهرة.
- عدم قدرة الطالب على مواجهة المشكلات.
- إهمال الفروق الفردية بين الطلبة.
- عدم وجود التوجيه والإرشاد من قبل المعلم للطالب في المدرسة. (علي، 1998).

المعلم،

- المعلم ناقل للمعلومات والمعارف.
- استخدام الاختبارات لمرقة مدى حفظ الطالب للمعلومة.
- لا يشجع على الإبداع والابتكار في التدريس.
- يعتمد على الشرح والمحاضرة في التدريس.
- يقتصر دور المعلم على حفظ الهدوء والنظام داخل الغرفة الصفية.
- كثرة المواد وازدحامها بالمعلومات مما زاد في حجمها وتضخمها.
- ضعف الترابط بين المواد الدراسية.
- الهدف الأساسي من المادة هو الحصول على المعرفة وإتقانها.
- وظيفة المادة الدراسية تكون الطالب من النجاح الذي يؤهله للانتقال إلى صف جديد. (الضبيعات، 2007).

المدرسة،

- الضبط والربط ونشر الهدوء والنظام بكافة الأساليب والوسائل.
- ضعف العلاقة بين الطلاب والمعلمين والإدارة.
- عدم الاهتمام بشخصية الطالب أو تأهيله للتعامل مع زملاءه أو المجتمع.
- عدم وجود علاقات بين المدرسة والمجتمع.
- عدم ربط التعلم بالحياة (أبو العز، 2005).

- المنهج محتوى المادة الدراسية

يعرف الكثيرون المنهج على أنه محتوى المادة الدراسية من معلومات ومعارف. ويركز هذا التعريف على عنصر المحتوى مع إغفال بقية العناصر، الأهداف وطريقة التدريس والتفوييم والخبرة والأنشطة التعليمية وأنه مجرد مواد أو مقررات دراسية منفصلة عن بعضها البعض. وينظرون إلى المنهج على أنه معلومات في الكتب وعلى الطالب حفظها وإتقانها. ومن المربين الذين نادوا بذلك إليزابيث ماكيا (Elizabeth Marcia) التي عرّفت المنهج بأنه «محتوى تعليمي مقدم للطلاب».

وهذا التعريف للمنهج على أنه محتوى يتفق مع التعريف باعتبار المنهج مجرد مواد أو مقررات دراسية أي أنه مجموعة من المعلومات والحقائق الموجودة في الكتب المدرسية وعلى الطالب أن يقوم بحفظها وإتقانها واسترجاعها. مما انعكس تأثيره على الطالب والمعلم والمادة الدراسية والمجتمع.

ألا إن التطورات التي حصلت على المجتمعات في مجالاتها المختلفة ساعدت في تطوير مفهوم المنهج وكان من أبرز العوامل التي ساعدت في ذلك:

1. التطور العلمي والتكنولوجي الذي ساعد في تغيير الكثير من المفاهيم والقيم التي سادت في المجتمعات والتي أثرت فيها.
2. تغير أهداف التربية
3. تغير دور المدرسة ووظيفتها
4. نتائج الدراسات والبحوث في مجالات التربية وعلم النفس التي درست المتعلم وطبيعته.
5. تأثير المنهج بالبيئة والمجتمع والنظريات التربوية. (مرعي والحيلة، 2000).

ثانياً، النظرة الحديثة للمنهج

في ظل الانفتاح العربي والتطورات التي حصلت على مجالات الحياة المختلفة وازدياد الدراسات والبحوث في مجالات التربية وعلم النفس أصبحت النظرة للمنهج تختلف باختلاف الدور الذي يقوم به من هنا ظهرت تعريفات جديدة على مفهوم المنهج كان منها:

1. الملحق مجموعة النظريات

ساد هذا التعريف لفترة طويلة بين أوساط المربين والتربويين ولكن نوعية الخبرات وتعلقها بالمدرسة وطبيعة الخبرة والإعداد المسبق لها ومدى تركيزها على المتعلم أو حول المادة الدراسية جعل المتأخرين لهذا التعريف يختلفون فيما بينهم، فمنهم من يرى أن المنهج يجب أن يركز على الطالب أو المادة الدراسية. ومنهم من يرى أن المنهج يجب أن يركز على المواد الدراسية مع الأخذ بعين الاعتبار ميل الطالب لحفظ المادة أو المعلومات والمعارف ومنهم من ركز على الطالب كونه محور العملية التعليمية التعليمية وهو الهدف من وراء المنهج بشكل عام (الزبيدي، 2002).

وقد نادى جون ديوي (Johon Dewey) بالتركيز على الخبرة والمادة الدراسية مع الاهتمام بالنتائج النهائية للمناهج.

ومن ثم أخذ المنهج بالتركيز على الطالب والاهتمام بميوله ورغباته وحاجاته مما دفع إلى تعريف المنهج على أنه: النشاطات التعليمية التي يقوم بإعدادها المعلم والتي تدور حول حاجات الطالب وميوله واهتماماته وترتبط بالخبرة المباشرة للمتعلم (الدمرداش، 2001). ومنهم من رأى أن المنهج: هو الخبرة المخطط لها أو أن المنهج عبارة عن الوسائل التي يتم تنفيذها في المدرسة لتزويد الطلاب بالفرصة المناسبة للمرور بالخبرات التعليمية المرغوبة. وقد ساد تعريف المنهج بأنه جميع الخبرات التي تقدم للطلاب تحت إشراف المدرسة أو توجيهها. (سماعة، وإبراهيم، 1997).

وظهر فيما بعد ما يعرف بالمنهج الحقيقي الذي يمثل الخبرات التي يمتلكها الطلاب مسبقاً أي التي لم تخطط لها المدرسة ولكنها تتم تحت إشرافها. وقد واجه هذا التعريف العديد من المعارضين للأسباب الآتية:

- الطالب هو المسئول الأول والأخير عن الخبرة.
- المدرسة هي التي تتحكم بالخبرات.
- عدم تحديد نوع الخبرات التي ستقدمها المدرسة.

- عدم ربط المعلومات والمعارف بالخبرة.
- عدم تحديد الهدف من الخبرة.
- عدم التمييز بين أنواع الخبرات السلبية واليجابية التي يحصل عليها الطالب نتيجة تربيته (إبراهيم، 1991).

دفع ذلك تايلر (Tayler) لتعريف المنهج على أنه جميع جوانب تعلم الطالب التي يتم تخطيطها وتنفيذها في المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية وجميع الخبرات التعليمية بما فيها الأنشطة التعليمية التي تتم في خارج المدرسة وتحت إشرافها وتوجيهها لتحقيق الأهداف المنشودة.

وبذلك يكون المنهج يشمل جميع الخبرات التعليمية المضافة التي يتم إعدادها والإشراف عليها من جانب المدرسة والتي تستخدم من أجل تصميم الأنشطة الرسمية وغير الرسمية التي يتم تطبيقها في ضوء عملية تعليمية تعلمية تم التخطيط لها مسبقاً. من هنا أصبح المنهج يمثل الحياة والبرنامج المدرسي معاً كمهمة حياتية موجهة (سماعة وإبراهيم، 1997).

2. المنهج نucleus من انماط تفكير

للتفكير أشكال مختلفة منها التفكير الناقد والتفكير العلمي والإبداعي والمنطقي والعملي ويقع تحت هذه التسميات التفكير الاستقصائي والاستقرائي والتأملي إلا أنه في مجال المناهج وتعريف المنهج ركز العلماء على التفكير الاستقصائي والتفكير التأملي ودورهما في المنهج المدرسي.

كان (ديوي) يرى في التفكير التأملي وسيلة يتم عن طريقها توحيد عناصر المنهج ولا يقتصر التأمل على مجالات المعرفة المتخصصة فقط بل يمتدّها إلى فحص المشكلات الاجتماعية والعمل على حلها كما ولا يتم فصل التفكير عن العمل، بل يتم فحصه عن طريق التطبيق وقد حدد ديوي الأشياء الضرورية للتفكير التأملي منها:

- الموقف الحقيقي والصحيح للخبرة.
- المشكلة الحقيقية والصحيحة المثيرة للتفكير.
- الوجود الحقيقي للمعلومات والقيام بوضع الملاحظات اللازمة للتعامل مع المعلومات.

- الحلول المقترحة للمشكلات التي تواجه الإنسان.

- إمكانية اختيار الأفكار من طريق التطبيق الفعلي لها.

أما النمط الاستقصائي فصاحبه هو فينكس (Phenix) الذي نظر إلى التربية على أنها نوع من التلخيص الإجمالي للعمليات الاستقصائية التي أدت إلى إعطاء الأجزاء المنظمة في المعرفة دفعة إلى الأمام وهي الأجزاء التي تتكون منها الميادين المختلفة للمعرفة (إبراهيم، 1991).

3. المنهج نتاجات نهائية

والمقصود بذلك النتاجات النهائية للعملية التعليمية التعليمية والتي تعدد كمخرج ضمن مخرجات أكثر شمولية واتساعاً. ويعتبر جونسون (Johnson) من أول الذين عرفوا المنهج على أنه نتاجات نهائية واعتبر المنهج المدرسي خبرات مخططة والخبرة هي نوع من التفاعل الحقيقي بين الطالب وبين البيئة المحيطة به ويشمل هذا التفاعل في التدريب وليس في المنهج أي أن المنهج المدرسي يتألف فقط من مجموعة من نواتج التعلم التي تسعى إلى تحقيقها (Johnson، 1994). بل عرف جونسون المنهج على أنه الخبرات المخططة.

وعرف بيكر (Becker) 1988 المنهج على أنه جميع النواتج التعليمية التي تعتبر المدرسة مسئولة عنها وأن المنهج يشير إلى النتائج المرغوبة للعملية التعليمية التعليمية. هذا ويعتبر التميز بين المناهج من ناحية والعملية التعليمية من ناحية أخرى عظمة الأهمية وذلك بسبب التأثير القوي والبعيد على العديد من القاعيم ولذلك فإن عملية تخطيط المحتوى والأنشطة وإجراءات التقويم يتم النظر إليها على أنها عمليات تخطيط تدريسية وليس منهجية.

4. المنهج خطة مكتوبة

عرف ماكديونالد (Macdonald) المنهج على أنه خطة للعمل، تؤدي إلى إتمام العمليات التعليمية التعليمية. بل ولقد اقترح تعريفاً للنظام المدرسي على أنه التفاعل بين أربعة نظم تمثل التعلم أو التدريس وهي كما في الآتي:

النظام الأول ، هو السلوك المهني الموجه لأنظمة الفرد الشخصية للمعلمين.

النظام الثاني، فيمثل في التعلم الذي يعبر عن مجموعة الأعمال التي يقوم بها الطلاب ويعتبرها المعلمون ذات صلة بواجباتهم.

النظام الثالث، فهو العملية التعليمية التعليمية وتتم هذه العملية من خلال ظهور أنواع السلوك الرسمية الخاصة بالتعلم والتعليم، كم ويرى ماكديونالد أن التعليم والتعلم ما داما يحدثان بصورة متصلة فهما يمثلان أنظمة شخصية أما عند جمعهما معاً فيسمى النظام عند ذلك نظاما اجتماعيا.

والنظام المدرسي الرابع، هو نظام المنهج والذي يمثل نظاما اجتماعيا يتألف من مجموعة من الأفراد الذين تظهر سلوكياتهم المختلفة في النهاية في النهج التدريسي نفسه (سعادة وإبراهيم، 2008).

وعرف سار بول هيرست (Hirst) النهج على انه خطة من الأنشطة التي تم تنظيمها بعناية لكي يعمل الطلبة على تحقيقها عن طريق التعلم من ناحية وعن طريق مجموعة محددة من الأهداف أو الغايات النهائية من ناحية أخرى.

أما يوشامب (Beauchamp 1981). وهو أول من بحث في النهج على انه نظام فقد شارك ماكديونالد بداية وقال أن المنهج وثيقة مكتوبة تشتمل على عناصر عدة، ولكنها أساساً تمثل خطة لتعليم الطلبة خلال التحاقهم بالمدرسة، فقد أشار إلى أن النهج يشتمل على عنصر واحد من العناصر الأربعة الآتية:

- مخطط محتوى لثقافي يراد تدريسه.
- مجموعة من الأهداف العامة التدريسية.
- مجموعة من المبررات لتخطيط المنهج والطرق الواجب استخدامها في هذا الصدد.
- خطة تقييمية دقيقة.

كما ركز يوشامب على التمييز بين المنهج والعملية التعليمية التعليمية عند استخدام التفيل. (سعادة وإبراهيم، 2008).

5. المنهج نظام انتاج

ظهر مفهوم النظام في المنهج بعد ان حقق نظام الانتاج نجاحاً باهراً في مجالات الحياة والعمل وقد أخذ التربويون يستخدمون النظام في جميع مجالات العمل التربوي ويتضمن النظام العديد من الاتجاهات التربوية مثل تحليل النشاط وتحليل النظم والادارة.

وعرف النظام على أنه: كل مركب من عدد من المكونات أو العناصر ولكل مكون أو عنصر وظيفة يقوم بها وتربطه علاقات منطقية بالعناصر والمكونات الأخرى وأنه يؤثر ويتأثر ببقية العناصر والمكونات وأن أي تأثير في أحد المكونات والعناصر ينعكس سلباً أو إيجاباً على بقية المكونات والعناصر، وللنظام بيئة محيطة به تؤثر فيه ويتأثر فيها ضمن بعد زمني وآخر مكاني وله مدخلات ومخرجات وعمليات والضبط النظام وتوجيهه واصلاحه تغذية راجعة، وتنظم العلاقات في النظام مجموعة قوانين. وجسم الانسان من اكبر الامثلة على النظام. (مرعي وآخرون، 1996).

وقد نظر بوشامب إلى المنهج وتعامل معه على أساس أنه نظام لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية أو الخبرات وإنما يتكون من:

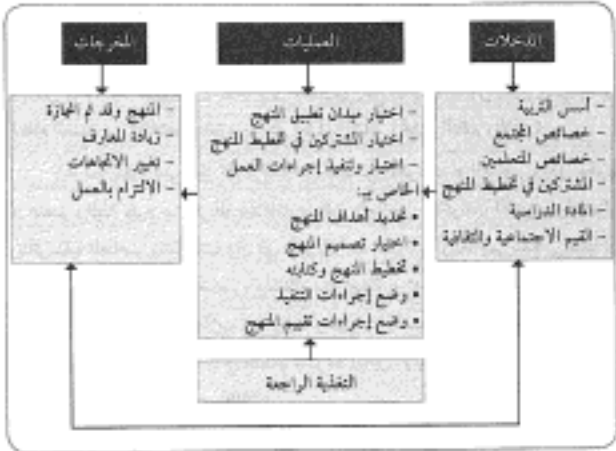
المدخلات، وتتكون من مصادر للسلطة ومصادر الأفكار الجديدة.

العمليات أو المحتوى، ويشمل هذا الميدان في المكان الذي يتم فيه تخطيط المنهج والإشراف على إجراءات تنفيذه، ولا بد من التخطيط الدقيق للإجراءات التنفيذية.

المخرجات أو النتائج، يعتبر المنهج الذي تم التخطيط له من أكثر مخرجات النظام وضوحاً وأهمية وأهم النتائج الملحوظة.

التغذية الراجعة، لضبط المدخلات والعمليات والمخرجات.

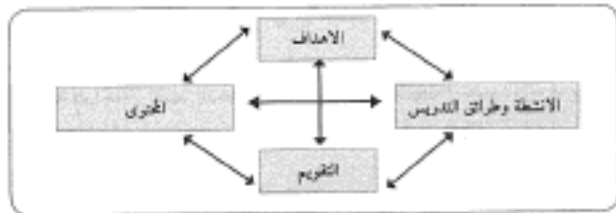
والشكل رقم (1) يوضح عناصر النظام حسب (نموذج بوشامب)



(Beauchamp 1981)

شكل (1)

في ضوء ما سبق يمكن تعريف المنهج كنظام على أنه خطة تتكون من مجموعة من العناصر المترابطة والمتكاملة وذات العلاقات المتبادلة والتي تسير ضمن خطوات مرتبة متتالية لتحقيق أهداف المنهج. والشكل رقم (2) يوضح عناصر المنهج كنظام:



عناصر المنهج كنظام

شكل (2)

مميزات المنهج الحديث

إن اختلاف التوجهات حول تعريف المنهج يدل على التنوع الفكري عند العلماء والمحاولة الجادة في الوصول إلى تعريف دقيق يخلو من السلبات ونقاط الضعف وهذا قمة الإبداع البشري في البحث والتحليل. وفي سبيل بيان الفكرة سنقوم بالعودة إلى التعريفات القديمة للمنهج ومقارنتها بالنظرة الحديثة له لمعرفة مدى التطور الذي طرأ على تعريف المنهج وبيان أهم مميزات المنهج الحديث.

بعد طريقة تعاونية، وبراغم عند التخطيط وتصميمه ما يلي:

- واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه.
- يعكس التفاعل بين الطالب والمعلم والبيئة المحلية وثقافة المجتمع.
- يتضمن جميع أنواع النشاط الذي يقوم به الطلبة تحت إشراف وتوجيه المعلمين.
- يتم اختيار الخبرات التعليمية التي تتضمنها في حدود الإمكانيات المادية والبشرية القائمة والمتوقعة.
- يؤكد على أهمية العمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفرد به.
- يحقق التكامل والتناسق بين عناصر المنهج.
- يساعد الطلبة على تقبل التغييرات التي تحدث داخل مجتمعاتهم، ومساعدتهم على التكيف مع متطلباتها
- ينوع المعلم في طرق التدريس ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية، ويتعاون مع الطلبة في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم وطرق تنفيذها، مما يثير حماسهم للعمل ويدفعهم إلى الإقبال على تعلم المادة الدراسية.
- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة مما يجعل التعلم محسوسا والتعلم أكثر ثباتا.
- تقلل المادة الدراسية جزءا من المنهج، وينظر إليها كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتكوينه من خلال الخبرات التي تتضمنها.
- يقتصر دور المعلم على تنظيم تعلم الطلبة وليس التأليف كما في المنهج القديم، ويتنظر منه لأداء هذا الدور أن يقوم بالمهام التالية:

أ- التأكد من استعداد الطلبة للتعليم.

ب- تحديد الأهداف التعليمية على شكل نتائج سلوكية متوقعة من الطلبة وتخطيط خبرات تعليمية ملائمة.

ج- استثارة دوافع المتعلم.

لم يعد عمل المعلم مقتصرًا على توصيل المعلومات إلى ذهن الطالب، بل مرشدا وموجهًا ومساعدًا له على تنمية قدراته واستعداداته.

ويرتبط بهذه المهمات التعليمية المطلوبة من المعلم مهمات تعليمية متوقعة من الطلبة، كتعقيب الحاجات العلمية وخاصة الحاجات التي تتصل بتكوين المفاهيم وحل المشكلات وتنمية المواقف والاتجاهات المرغوبة واكتساب المهارات.

- يهتم المنهج بتسويق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس الآباء والعلمين والزيارات المتبادلة بين المدرسين.

- يهتم بدور المدرسة والرها بالبيئة وتعاونها مع المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة بالتعلمين كاليات والمؤسسة الدينية والنادي وغيرها.

- يهتم بإتاحة الفرصة للطلّاب باختيار الخبرات والأنشطة التعليمية، ويتقن بقدرته على المشاركة في ذلك الاختيار وأنه كائن إيجابي نشيط.

- يهتم للنهج الحديث بتنمية شخصية الطالب بجميع جوانبها لمواجهة التحديات، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي وتوظيف ما تعلمه في شؤون الحياة (عبد الله 1985).

الفرق بين المنهج القديم والمنهج الحديث

هناك فروق كبيرة بين المنهج الحديث والقديم، ولعل أهم هذه الفروق تتواجد في المجالات التالية:

طبيعة المنهج

في المنهج القديم المقرر الدراسي مرادف للمنهج، ثابت لا يقبل التعديل، يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب وليس على الكيف، يركز على الجانب المعرفي في إطار

ضيق، ويهتم بالنمو العقلي للطلبة، مع إعمال بقية النواحي الثمانية الأخرى كما وكيف التعلم للمنهاج لأنه الشئ مدار الاعتماد وإقناع المادة الدراسية هو غاية عمل الطالب. بينما المنهج الحديث: المقرر الدراسي جزء من المنهج، وهو مرن يقبل التعديل، ويركز على الكيف الذي يتعلمه الطالب، يهتم بالنمو الشامل للطالب، وكيف المنهج له.

تخصيص المنهج

في المنهج القديم يتم إعداد المنهج من قبل المتخصصين في المادة الدراسية، كما أنه يركز على اختيار المادة الدراسية، التي تمثل محور المنهج. بينما في المنهج الحديث يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به، ويشمل جميع عناصر المنهج، ومحور المنهج يكون التعلم.

طبيعة المادة الدراسية

في المنهج القديم: المادة أو المعرفة غاية في حد ذاتها، ولا يجوز إدخال أي تعديل عليها، ويبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة، والمواد الدراسية فيها منفصلة، ومصدرها الكتاب المقرر.

بينما في المنهج الحديث مثل المادة الدراسية وسيلة تساعد على نمو الطالب نموا كاملا، وتعديل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم، وتبني في ضوء سيكولوجية الطلبة، وذات مصادر متعددة.

طريقة التدريس

في المنهج القديم: تقوم على التعليم والتلقين المباشر، كما أنها لا تهتم بالنشاطات وتسير على خط واحد، وتغفل عن استخدام الوسائل التعليمية. بينما المنهج الحديث: تقوم طريقة التدريس على توفير الظروف والإمكانات الملائمة للتعلم، وتهتم بالنشاطات بأنواعها، وأنماطها المتعددة، وتستخدم الوسائل التعليمية المتنوعة.

طبيعة المتعلم

المنهج القديم: كان الطالب سلبيا وغير مشارك، ويحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.

بينما في النهج الحديث: الطالب ايجابي مشارك، ويجكم عليه مدى تقدمه نحو
الأهداف المنشودة.

علاقة المدرسة بالأسرة والبيئة

النهج القديم: لا يهتم بعلاقة المدرسة بالبيئة والأسرة.

النهج الحديث: يهتم بشكل كبير بعلاقة المدرسة بالبيئة والأسرة.



الفصل الثاني

أسس المنهج

« تقديم »

« أولاً : الأساس الفلسفي »

« ثانياً : الأساس الاجتماعي »

« ثالثاً : الأساس المعرفي »

« رابعاً : الأساس النفسي »

أسس المنهج

تقديم

للأسس المنهج دور كبير في تخطيط وتطوير وتحديد أهدافه واختيار المحتوى والأنشطة التعليمية وأساليب التدريس. فالأسس هي العوامل والمؤثرات التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ. وتمثل المصادر الرئيسة لجميع الأفكار التربوية التي تصلح لبناء وتخطيط المنهج. ومن خلالها نستطيع الحكم على نجاح أو فشل المنهج المدرسي. من هنا جاء اهتمام مخططي المناهج بهذه الأسس. وتعد المدارس الفلسفية الركيزة والنتطلق الأساسي لعملية التخطيط وذلك لتأثيرها المباشر في المنهج، فدراسة فلسفة المجتمع وعاداته وتقاليد وقيمه ومشكلاته وعصائص للتعليم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم وقدراتهم، وطبيعة المعرفة ومدى التغير والتطور على المعرفة. واختيارها وتنظيمها من أهم مقومات نجاح المنهج المدرسي.

أولاً: الأسس الفلسفية

هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية، فالفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة والمنطلق الفكري له، أما التربية فهي منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعي، فالهدف من حياة الإنسان هو نتائج الفكر الفلسفي الذي يستمد من الدين أو من المجتمع والأفكار التي يؤمن بها، فتتوزع هذه الأفكار والمعتقدات الدينية أدت إلى تنوع الفلسفات وبالتالي تنوع المناهج التربوية وإجراءات تطبيقها وتنفيذها. ويقصد بفلسفة المجتمع ذلك الجانب من ثقافته المتعلقة بمبادئ وأهداف ومعتقداته التي توجه نشاطه وقدمه بالقيم التي توجه سلوكياته. وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل للحياة وتكوين المثل الشاملة حولها (Beauchamp 1981).

ولتوضيح دور الفلسفات في المنهج لابد من دراسة تأثيرها في المنهج ونظرتها إلى المعلم والمطالب والطرق والوسائل التعليمية.

وتعترف الفلسفة على أنها حب الحكمة وحب الحقيقة والبحث عنها والتي تمثل القدرة على طرح الأسئلة والإجابة عليها.

وتعرف فلسفة التربية، بأنها تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها فكلما اتفقت فلسفة المدرسة مع الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع كلما أدى إلى بناء وتكامل وحدة المجتمع وتحقيق أهدافه.

فلسفة التربية، هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي نشد تحقيقها (قنصوف، 2008).

وتعني اصطلاحاً، كلمة يونانية تتركب من لفظين فيلا (philo) وتعني حب وسوفيا (sofry) وتعني الحكمة وبذلك تكون « حب الحكمة ».

وقد تعرض مفهوم الفلسفة إلى تعديلات كثيرة على مر العصور بحيث أصبح من الصعب صياغة تعريف شامل يضم كل التعريفات وذلك نتيجة للمتغيرات الاقتصادية والسياسية والثقافية التي أصابت الحقب التاريخية المختلفة.

فأول من عرف الفلسفة الفيلسوف اليوناني أرسطو بأنها « البحث عن الوجود بما هو موجود » وهذا يدعو إلى البحث عن الحقيقة باستخدام العقل وقد سمي هذا المجهود العقلي قديماً بالعلم ومن هنا قيل أن العلم والفلسفة قد صدرتا عن أصل واحد. إلا أن مفهوم الفلسفة طرأ عليه تعديل في فترة تدهور الحضارة اليونانية فتخلت الفلسفة عن التفكير في الوجود وانصرفت إلى البحث في سلوك الإنسان وتطلعت إلى السعادة الفردية. من هنا فقد عرفت الفلسفة الرومانية بأنه « فن القضية ومحاولة اصطلاحها في الحياة العملية » وهذا يتسجم مع الفلسفة الأبيقورية فالفلسفة عند أبيقور (Epicurus) هي: السعي إلى حياة سعيدة باستخدام العقل وبذلك ربطت هذه التعريفات الفكر بالحياة العملية وهذا ما كان يتطلبه الواقع يوم ذاك (سعادة، 1990).

وفيما بعد عرف زيلر الفلسفة على أنها الجهد الذي يحاول الجمع والتوفيق بين منطق العقل الغربي وتصوف الشرق الديني. وذلك عندما غلبت الروح الصوفية على تفكير الفلاسفة المنطقي وفي العصور الوسطى ظهر مفهوم يوازي المفهوم اليوناني في النظر إلى الفلسفة يؤكد على أن الفلسفة « محاولة التوفيق بين الوحي والعقل » والرغبة في جعل سلطة العقل القديم وسلطة الدين الجديد على وفاق واتساق (اليمني، 2004).

وفي مطلع العصر الحديث تمهد مفهوم الفلسفة فيناها أصحاب الاتجاه العقلي على العقل وأصحاب الاتجاه التجريبي على الملاحظة والتجربة وكان حصيلة ذلك أن توجهت الفلسفة الحديثة نحو البحث في المعرفة للوقوف على العلاقة التي تربط بين قوى الإدراك والأشياء المدركة. وهذا ما أدى إلى ظهور مذاهب متعارضة مثل الفلسفة المثالية والواقعية والحسية والوضعية والشكلية. أما التحول الكبير في تاريخ الفلسفة فقد ظهر في الفترة المعاصرة لتحمل تعديلاً جذرياً في مفهوم الفلسفة فقد انتقلت دراسة الفلسفة من دراسة الوجود والمعرفة إلى البحث في وجود الإنسان وبهذا أصبح مفهوم الفلسفة عند الوضعية المنطقية بأنها عمل تحليلي محض وليس اكتشاف الحقيقة وأصبحت مقصورة على تحديد معاني الألفاظ التي نمدنا بالتعريف أي توضيح معاني الألفاظ من خلال التحليل المنطقي. وقد ظهرت في ميادين التربية عدة فلسفات كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين المتعلم والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها ولكل فلسفة رأبها في بناء المنهج التربوي وتخطيطه. (إبراهيم، 2007).

وظهرت الفلسفة عند اليونان وأخذت في كل حقبة تعني تعريفاً جديداً فترى أرسطو يعرفها بأنها البحث عن الموجود بما هو موجود أما أفلاطون. فقد رأى في تدوير الحضارة اليونانية تصوراً آخر للفلسفة فقامت المثالية التي تزعمها على أن الفلسفة هي فن القضيبة ومحاولة اصطلاحها في الحياة العملية ثم جاء أبيقور فقال أن الفلسفة هي السعي إلى حياة سعيدة باستخدام العقل وجاءت تعاريف جديدة على منظور الإنسان الفيلسوف للفلسفة عندما فقدت الفلسفة معناها فقال زيلر: هي جهد يحاول الجمع والتوفيق بين منطق العقل الغربي وتصوف الشرق الديني ولم يتوقف الحد عند الفلاسفة بل لقد تعدى الأمر في بحث الإنسان عن الحقيقة التي تريجه إلى رجال الدين فما هو القديس أنسلم يرى أن الفلسفة ما

هي إلا محاولة التوفيق بين الوحي والعقل والرغبة في جعل سلطة العقل القديم وسلطة الدين الجديد على وفاق واتساق (مرحبا، 1983).

وكان للعرب دوراً فقد رأى الفارابي أشهر فلاسفة العرب أن الفلسفة تدخل في كل شيء ولها في كل شيء غرض ومقصد حسب طاقة الإنسان ولقد عرف الفلسفة فقال: هي العلم بالموجودات بما هي موجودة وقسمها إلى حكمة إلهية وطبيعية ومنطقية ورياضية (المعاطة، 2007).

ولو نظرنا نظرة مجردة للفلسفة لوجدنا بأن كل واحد منا ينتظر إليها من زاويته هو وإن الاختلافات جاءت نتيجة للظروف الاجتماعية والأحوال الاقتصادية والسلطات والأديان والاعتقادات.

تطورت الأحوال وتغيرت وبقيت الفلسفة تبحث في سر الكون وطبيعة الأشياء من حولنا فظهرت فلسفات متعددة مثل الفلسفة الوضعية المنطقية التي رأت في الفلسفة أنها عمل تحليلي محض وليس اكتشاف للحقيقة. ثم ظهرت البرجماتية ودعت إلى ضرورة تجاهد الفلسفة فتصبح على اتصال وثيق بما يحدث في أمور البشر من لزمات وحالات تؤثر كما جاء على لسان ديوي. ولكن وللتاريخ يجب أن نقف ونسأل ماذا أراد هؤلاء وإلى ماذا يسعى أولئك؟ تفلسفوا وتفلسفتا في الشرق والغرب ولكن لم كل هذا العناء وما الهدف منه:

من الأهداف التي تسعى إليها الفلسفة،

1. فهم طبيعة الأشياء.
2. السعي إلى دراسة طرق التفكير والأدوات التي يستخدمها الإنسان في المعرفة.
3. السعي إلى دراسة مشكلة السلوك الإنساني ومعالجة القيم.

وظيفة الفلسفة

يقال عند العربي وعلى لسان واحد من أعظم حكمائها علي رضي الله عنه: «الحكمة ضالة المؤمن فخذ الحكمة ولو من أهل النفاق» ولو تأملنا هذه الكلمات لرأينا أننا لسنا بحاجة اهتمامنا بالفلسفة كعلم قائم بذاته يحمل أكثر من وظيفة وأكثر من هدف، الأهداف تعرفنا عليها سابقا فما هي وظيفة الفلسفة؟

للفلسفة العديد من المهام والوظائف منها،

الوظيفة الثقافية، أي أنها تحمل وجهات نظر لكل شيء من حولنا فتضع بين يدي الإنسان نظرة الآخرين لما حوله وثقافة سائدة بين العديد من الأفراد فيعمل على تحديث موقفه منها وإقتنار ويرفض يأخذ ويحذف ضمن معايير مجتمعية ودين يحكمه وثقافة يتهجها.

الوظيفة الثانية، هي الوظيفة الاجتماعية وهل قامت الفلسفات إلا لإسعاد الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه. الفلسفة تتيح للفرد فرصة اللقاء مع المجتمع على أرض سواء بعلاقات طيبة ومصالح مشتركة، الفلسفة تحدد موقفها من العصر وروقيتها التاريخية للماضي أهو قوة دافعة للأمام أو للخلف؟

الوظيفة الثالثة، هي الوظيفة العلمية وكان العلم والفلسفة توأمان كيف لا والفلسفة تسمى إلى وضع إطار عام للعلم حتى يبلغ بها الأمر إلى أن فرضت وصايتها على العلم مما سبب ما يسمى التملب في ساحة العلم (أبو ريان، 1991).

إن الفلسفة شقيقة العلم وما قامت الفلسفات المتعددة إلا على أيدي العلماء. الفلسفة تسعى إلى رسم مستقبل العلم، هذا الرسم الذي حل الفلسفة حناء وظائف أخرى مثل الوظيفة التقليدية للمفاهيم والقروض والبدهييات التي يستخدمها العلماء في جميع حقول العلم وظهرت في المجال نفسه الوظيفة التوضيحية التحليلية والتي تقوم بتحليل العلاقات التي تقوم بين أشكال العلوم المختلفة فيعمل الفيلسوف على تحليل العلاقات بين فروع التخصصات المختلفة وارتباطها بالخبرة الإنسانية (فواد، 1988).

وتلبي الفلسفة إلا أن تعمل في أجواء صافية فوق تخيلات الإنسان في الأرض فتعمل في وظيفة أخرى وهي التأمل مما يربطها بالخبرة الإنسانية فتولد خبرة جديدة تتطلع للمثل العليا مما يساهم في بناء خبرة جديدة في أحسن صورة لما كلما اختلقت الظروف السياسية والأحوال الاجتماعية وتنوعت أشكال الفلسفات وتعددت آرائها وروادها كلما عرضت بشكل أوضح. وفي ما يلي عرض لأهم هذه الفلسفات موضحا تاريخها وأهم روادها ونظرتها للمنهج والتربية والمدرسة والعلوم والتعلم. ونقدها وبيان مواضع التساؤل فيها.

أشكال الفلسفات

أولاً: الفلسفة المثالية

رائد المثالية الأول وزعيمها وقائلها بلا شك هو أفلاطون هذا الفيلسوف الذي ولد في اليونان عام 427 ق م وكان يتطلع إلى الحكم لأن الفلاسفة وحدهم كما يرى من بحق لهم حكم العالم فكان يقول: «على الفلاسفة أن يكونوا ملوكاً، وعلى الملوك أن يكونوا فلاسفة». لأنهم من يستطيع رؤية العالم الحقيقي من خلال الخبرة والمعرفة.

ولو بحثنا في الظروف التي أحاطت بفيلسوف المثالية الأول أفلاطون عندما أخرج هذه الفلسفة للنور لوجدنا أن الظروف السياسية والاجتماعية كانت تمثل حالة من الفساد الكبير الذي ترك في نفس هذا الشاب المثرف الأمل العميق عندما فشلت جميع محاولاته للوصول إلى سدة الحكم، وتكتمل رحلة الله بقتل أستاذه أرسطو مما جعله يهرب بالمثالية إلى عالم المثل. لعبت الحرب في بلاده وفساد السلطة دوراً في انتشار الفتن في أثينا في بداية القرن الخامس قبل الميلاد والمجتمع الذي حط من قدر الأخلاق والمثل وجعل المرأة أماً لا يستفاد منها سوى إحضار يونانيين تسماء آخرين للعالم ووجود إسبارطة هذا البلد العريق الذي يمثل العالم الآخر بفضيلته وأخلاقه التي كان يتأذى بها أخرجت لنا المثالية، حيث هرب إلى عالم الروح فيقول: «لا حقيقة في العالم المادي المحسوس وإنما الحقيقة هي من شأن عالم الروح السابق على عالم المادة» ومثل لرائد في كتبه وأشهرها الجمهورية الذي جاء في عشر كتيبات ما بين (389-369) ق م (أبوريان، 1991).

يجمع فلاسفة المثالية على أن وجود الأشياء يتوقف على وجود القوى التي تدرئها ولا وجود للعالم الخارجي بدون هذه القوى فالوجود والمعركة شيء واحد. وتقول المثالية أن ماهية الشيء يسبق وجوده فوجود الشيء مرهون بوجود الذات العارفة (عساف، 1983).

المثالية من وجهة نظر أفلاطون،

يعتبر أفلاطون رائد المذهب المثالي التقليدي فيعتقد أفلاطون أن الأشياء جميعاً نسخ ناقصة لمثل أزلية كاملة والطبيعة الخلقية للشيء توجد في المثل ولا يمكن معرفتها إلا بالعقل، ويمثل فكره نموذجاً شهج فلسفي مثالي (استنباطي) يبدأ عملية المعرفة من مقدمات مثالية

غير موجودة، ثم يدخل عليها سلسلة من عمليات الاستنباط العقلي للكشف عما يجب أن يكون عليه المجتمع ليسمى بعد ذلك مجتمعا قاضلا.

الذهب المثالي الثاني وينتبط باسم جورج باركلي (1685 - 1753) الرابع الأيرلندي والذي يعد المؤسس الحقيقي للمثالية رأى أن المثالية هو إدراك وجود الشيء بدون إدراك الإنسان للشيء فهو غير موجود فهو لا يعترف بوجود المادة بل فلسفته قائمة على الروح والعقل وخوفا من انتقاده بأن العالم موجود سواء ادركناه أم لا قال إن العالم الخارجي موجود ولكن في العقل.

الذهب المثالي الثاني النقدي ويرتبط باسم كانت (1724 - 1804) وهو فيلسوف ألماني قسم المثالية إلى مثالية نقدية ومثالية شارطة.

أما النقدية فذلك لأن العقل يعمل أكثر من طاقته ويرتفع فوق مستواه عندما يفكر في البحث عن الله أو النفس وخلودها وهي مثالية شارطة عندما تضع شروطا عقلية لتنظيم المعرفة التي تأتي عن طريق الحواس ضمن ما أسماه التجربة الممكنة (عمارة، 1983).

الذهب المثالي الموضوعي ورائده بلا متازع هو الفيلسوف هيغل (1770 - 1831) الألماني الذي اتخذ موقفا وسطا بين الطبيعية وبين المثالية الذاتية فهو يقول بوجود عقل مطلق إلهي في الطبيعة وعقل إلهي مطلق باطن الطبيعة وحركة الطبيعة خاضعة لهذا العقل الإلهي المطلق فالفكر والطبيعة مظهران للمطلق فهو الوجود الواقعي كله (stess 1983).

المثالية والإنسان

على الرغم من وجود العديد من الفلسفات المثالية إلا أنهم اتفقوا جميعا على نظرتهم للإنسان فهو كائن روحي يعمل بحرية إرادته وهو مسئول عن تصرفاته. فها هو الألاتون يقسم الإنسان إلى ثنائية التكوين روح وجسد والجسد هو سجن الروح القادمة من عالم آخر ولا بد أن يأتي اليوم الذي يموت فيه الجسد وتعود الروح إلى عالمه مرة أخرى أما باركلي (Parkle): فيرى أن الروح خالدة ادخلها الله في امتحان على الأرض لتبقى معه بعد ذلك إلى الأبد أما كانت (Kant) فربط نظرتهم للإنسان بكونه حرا وخاضعا في ذات

الوقت لقواتين الختمية الطبيعي فهو روح حرة وجسد خاضع للقوات الطبيعية، (وهيجل Hegel) الألماني يقول أن الإنسان جزء من المطلق جزء من الروح الخالدة التي سيعود إليها فيما بعد.

المثالية والمعرفة،

لكم فكرت في معنى المعرفة، هل هي العلم وإن كان هذا صحيحاً فأين التفكير منها؟ وأين الحواس، عالم آخر فكر فيه المثاليون قبلي وهذا ما جاءوا به.

مثالية الفلاسفة ترى أن المعرفة تقسم إلى أربعة أنواع هي: المعرفة الحسية وتتحدث عن الأجسام الطبيعية التي تتغير باستمرار وثانياً: المعرفة العقلية وتتعلق بالحواس ومن ثم المعرفة الاستدلالية وتتحدث عن الخصائص الرياضية والتي تتحقق في الحواس رغم أنها معرفة عقلية وأخيراً المعرفة العقلية: الماهيات المجردة وهي يرى الفلاسفة المعرفة الأكيدة.

إمام مثالية (كانت)، (Kant) النقدية والشارطة: فترى أن العقل يفرض نظاماً ومعنى على الحواس ويطلق عليه اسم المثلولات مثل الزمان والمكان فلا يدرك العقل العالم بدون المثلولات. والمعرفة عند (هيجل) هي مناقضة الفكر عما يستدعي الحركة فما يقع خارج التجربة مجهول، وكان هيجل في هذا النطاق يفترض ثلاث فرضيات هي: الفكرة موضع المناقشة والفكرة المناقضة لها ثم التوفيق بينهما في فكرة تأليفية ثم الانتقال منها إلى نقيض جديد وهكذا دون انقطاع.

يؤكد المثاليون جميعاً أن الطرائق العلمية ليست الطريق الوحيد للوصول إلى الحقيقة بل إن التفكير الحدسي أكثر أهمية من التفكير العلمي. (stess, 1983).

المثالية ونظرتها للقيم،

ماذا تعني بالقيم؟

القيم هي: الأحكام العقلية الوجدانية التي ترشد إليها الفلسفات التربوية الوضعية أو التصور الإسلامي.

وتشير إلى ما يؤمن به مجموعة من الناس ويفتقون على أهميتها ويعتبرونها ضوابط لأفعالهم ويتخذون منها معياراً يرجعون إليه في الحكم على سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين.

يرى المثاليون بوجه عام أن القيم مطلقة وليست متغيرة ولا تصحح القيم ذات دلالة إلا إذا ارتبطت بالحقائق ولو أردنا أن نختار الحدود إلى اليونان لنرى ما يقول أفلاطون في الجمهورية عن القيم لوجدنا عبيداً فالجنتع مثالي ولكل فرد دوره في هذا العالم ويجب أن يصل الجميع لهذه المثالية.

أما (هيجل) فيرى أن المشاركة ضمن الكل هو الحقيقة فالفرد لا يحقق ذاته إلا إذا كان عنصراً فعالاً في المجتمع أما (كانت)، (Kant) الباحث عن الأخلاق ضمن نطاق الفرد نفسه فمعاملة لغيره غاية في حد ذاتها وليست وسيلة (الأغوسي، 1990).

المثالية والتربية:

التربية عند المثاليين مبهود الإنسان للوصول إلى هزيمة الشر وكمال العقل فيرى أفلاطون أن التربية عملية تدريب أخلاقي وذلك من خلال تناقل الأجيال للأخلاق والعادات الحسنة إلى الجيل الجديد.

أما كانت (Kant) فيرى التربية فن يسعى إلى تربية الجيل الجديد من قبل الجيل القديم وهكذا يتلمذ السابق اللاحق عبر الأجيال المتعاقبة على الحياة ولقد وصفها في كتابه التربية بقوله: «أن التربية عملية تصنع الإنسان».

وكما أن لكل موضوع هدف ولكل هدف غاية فإن للتربية أهداف مهمة هي الآتية كما يراها المثاليون:

- رفع المكانة الشخصية أو تحقيق كمال الذات.
- إكساب الإنسان الضروري من التراث الثقافي
- إحاطة الطفل بالمثل العليا وفهم فكرة الخير والشر في ذاته
- تنمية شخصية الفرد الذي يحترم الآخرين والتقييم الروحية بناء الشخصية الموالية للمثل العليا للأمة والمجتمع (فرحان، 1989).

والآن إلى المدرسة كيف سيتعلم الطالب هذه المبادئ القائمة على النظرة المثالية للكون والإنسان؟ ما شكل المعلم المثالي؟ وما هي صفاته؟ وكيف ستكون طريقة تدريسه للطلاب؟ وأخيراً ما هو المنهج المثالي؟

تبدأ «التربية المثالية» للأطفال عند أفلاطون منذ الولادة حيث يرى ضرورة بقاءه مع مرضعته منذ الولادة وحتى يبلغ الثانية من عمره، كما ويشده على رعايته من قبل المربية بشكل ممتاز ويتضمن ذلك، تغذيته بالحليب، وعدم سقيه الخمر. أما السنة الثالثة فيكون فيها إما عند المرضعة أو ينتقل إلى الخادمة، والتي تكون من الإماء التابعات للأسرة. وكان أفلاطون ينصح بأن تصبح الفترة الواقعة، بين السنة الثالثة والسادسة من عمر الطفل، فترة فيها الكثير من اللعب ثم ينتقل أفلاطون إلى منهج آخر عند سن السابعة فيبدأ بوضع خطة لتربية الأطفال من سن السابعة إلى سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة ومن خلال الاحتفاظ بما بناء القدماء يقصد أو يغير قصد والبناء عليها كما عليه في هذه المرحلة تعلم الرياضة البدنية والموسيقى. بهدف إصلاح شأن الجسم. وانسجام الروح.

المنهج المثالي يقوم على استخدام المادة الدراسية في تطوير الشعور السامي بالذات عند الطالب فمن أساسيات التربية تنمية الذات وذلك من خلال بث المثاليات التي تعمل كاحتكام فذلك طالب المثالية أن يكون المنهج تابعا لتلك الأساسيات وتنمية الاتجاه الشخصي للطالب كذلك.

- يرى المثاليون أن المواد الدراسية فنون والذات تنمي نفسها بطريقة خلاقة.
- لا يوجد في المنهج المثالي أفضلية لأية مادة دراسية.
- دعا المثاليون إلى دراسة التاريخ والأدب وعرض ما فيهما من قيم روحية ومثل فاضلة.
- لا أهمية لخبرات الطالب في المنهج المثالي فالجنس البشري خير بطبعه ومن أهداف المثالية إحضار الخبرة البشرية إلى المدرسة وتقديمها على شكل مواد دراسية.
- تدعو المثالية إلى تنظيم المنهج تنظيمًا متكاملًا ومن ثم تقديمه للطالب.
- تشمل الخبرة البشرية عند المثاليين ما يتعلق بالبيئة المادية وهي العلوم وما يتعلق بحياة البشر التي تمثلها الإنسانيات وهما جناسي المنهج المثالي (حمارة، 1983).

الأنشطة في المنهج المثالي تقوم على:

1. أنشطة تسعى للحفاظ على القرد والمجتمع مثل الدين والعناية بالصحة وغيرها
2. أنشطة تقدم للطالب المعلومات عن الحضارة البشرية مثل الأدب والفنون والعلوم والرياضيات وغيرها.

المدرسة المثالية؟

مؤسسة تعليمية، لها فناء مربع الشكل محاط بالأحmedة، يُدرس فيها التدريب العسكري إلى جانب الدراسة التعليمية. كما ظهرت مدارس الفلاسفة، وهي عبارة عن مؤسسات للتعليم العالي أسسها أفلاطون، وهي تجمع ديني من المعلمين والطلاب. وكانت حياة التلميذ داخل الأكاديميات تنصف بالزهد الشديد، فلا وقت للنوم، ولا زواج، ولا طعام حيواني على الإطلاق.

من هو هذا الجندي الذي سيقوم بهذه المهمة الصعبة عند المثاليين وما هي صفاته ؟ انه وسيط بين عالمين عالم كامل التطور وعالم الطفل، مرشد للطلاب قائد لنموه، مراقب لهذا النمو وبالطبع كل هذا يستدعي إعدادا عالي المستوى لهذا المعلم وتأهيلا علميا ونفسيا. المعلم عند المثاليين يعمل على توليد الأفكار والمعاني من عقل الطالب الموجودة أصلا في الإنسان وذلك من خلال ربطه مع الطلاب ليؤثر في حياتهم باستمرار وكذلك العمل على مساعدتهم من خلال إرشادهم لفهم الطريقة العلمية وأخيرا بشرح أهمية ذلك المجهود في حل المشكلات حتى تنمو الذات البشرية، ولكن ما الوسائل والطرائق التي سيعمل المعلم على استخدامها لتعليم الطالب المثالي؟

- تؤكد المثالية طريقة الاستنباط وطريقة الحفظ والتكرار وطريقة التمثيل.
- قدم المثاليون العديد من طرق التدريس أولها الطريقة السقراطية القائمة على طرح السؤال والبحث عن الإجابة من خلال الحوار والمناقشة.
- ثم نرى المحاضرة كشكل آخر من أشكال طرق التدريس عند المثاليين.
- طريقة التحليل والتكوين للتحقق من حل المشكلات من خلال تجربتها إلى أجزاء صغيرة الحفظ والتكرار وخاصة للملاحم الشعرية المهمة.
- وسواء اتبعت هذه الطريقة أو تلك المهم عند المثاليين أن تكون طريقة التدريس قائمة على الدخول للمادة التعليمية من خلال وجهات النظر المختلفة حتى يتمكن من نقد وجهات النظر والدفاع عن وجهات نظرهم
- يحق للمعلم استخدام العقاب الجسدي لتحقيق المهدف المراد الوصول إليه.

في النهاية من هو المتخرج من هذه المدرسة التي درست بطريقة مثالية ومن خلال معلم مثال انه طالب مثالي بحق يمثل الكائن الروحي الذي يهدف إلى التعبير عن طبيعته الروحية الخاصة التي يصنع بها فهو ليس عقلاً يحوي المعلومات في داخله فقط أنه شخص له هدف روحي يجب أن يتعلم احترام الآخرين والقيم الروحية ويحترم وطنه ومجتمعه وعليه أن يدرس بيته ويقدم ولاؤه للمثل العليا لدى أمته ومجتمعه لذا لا بد له من النمو بما ينسجم مع إمكانياته الفطرية ولهذا لا بد له من الانسجام مع الآخرين شريطة ألا ينتج عن ذلك شخصية زائفة ولكن ماناً لو كان الطالب على غير ما يرضون ؟ يؤمن المثاليون انه لا يوجد طالب رديء ولكنه طالب ضل طريقه ولم يصل إلى فهم النظام الخلفي للكون بعد.

نقد المثالية:

جميلة هي المثالية ولكن ثغراتها كبيرة كيف لا والإنسان دوماً يسعى للكمال ويبقى عمله على الدوام ناقصاً وكذا الحال مع الفلسفة المثالية فقد ركزت على الجانب المعرفي وأهملت تعلم المهارة لأنها في رأيهم تفسد عقل الطالب

أعلنت المثالية من شأن الروح، وأهملت أمر الجسد إلا في مجال أن صحة الجسد طريق لصحة العقل أي العقل السليم في الجسم السليم.

أغفلت اهتمامات الطالب وميوله وأي ميول هذه وأي اهتمامات خارج المثالية ! كما أن المثالية لا تربط التاريخ بالمشكلات الموجودة في المجتمع وبالمعمل لأجل المستقبل بل هو تاريخ بما يمثله من حقبة تاريخية فقط.

يرى المثاليون أن المنهج الدراسي ثابتاً غير قابل للتغيير، وذلك إيماناً منهم بأن الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغير. وفي هذا مغالطة كبيرة

رفع حديث أفلاطون المطول عن المرأة إلا أنها غير موجودة في المدارس فالتعليم للذكور فقط

استخدام العقاب البدني في المدارس، يتحدثون بقوة عن الكتل ولكنهم يعلموها للطلاب بكل الطرق حتى وإن اضطروا لاستخدام العصا، كيف لا والعلم هو القائد وحرور

العملية التعليمية القائل العسكري في المدرسة الذي إن مثل شيئا إنما يمثل خزنا للمعلومات ويُقوّم طاقته بمقدار قدرته على حفظ ما أعطاه من معلومات (اليمني، 2004).

ثانياً: الفلسفة الواقعية

الفلسفة الواقعية تقوم على رؤية مختلفة للكون والإنسان لم نقل سابقاً أن النظرة المختلفة للأشياء من حولنا هي التي تولد الفلسفات ؟

جاءت الواقعية رداً على المثالية وترى أن الطبيعة هو المجال الذي لابد لنا من الاهتمام به أما عالم المثل الذي تحدث عنه أفلاطون فهو غير موجود فالعالم الخارجي الطبيعي مستقل عن العقل وعن الأفكار الموجودة في العقل فترى الواقعية أن حواس الإنسان هي التي توصل للحقيقة وليس العقل بل إن الحواس تلي أوامرها على العقل ليستجيب لها (الحريري، 2002).

ويعتبر رائد هذه الفلسفة (أرسطو) وهو التلميذ النجيب الذي خرج عن القطيع الأفلاطوني ودينه حول المثالية ليصبح عضواً الرافض للأراء المثالية والذي يرى أن معرفة الإنسان مستمدة من الفاعلية الآتية من الذات وأخرى آتية من الطبيعة ومن روادها كذلك القسيس جون أموس كومينوس الفيلسوف التشيكي الذي وضع أول كتاب مصور للأطفال باسم المحسوسان المصورة والذي اهتم بتعليم الأمهات فافتتح هن مدرسة وكذلك الفيلسوف الفرنسي صاحب مذهب الشك (ديكارت)، (Dekart) والذي نذكره من خلال كلمته الشهيرة: أنا اشك إذن أنا موجود فرائيس بيكون الانجليزي أوجت كوت، أرنت ماخ، وايتهد، وبرترند رسل (الألوسي، 1990).

المراحل التي مرت بها الفلسفة الواقعية ،

مرت الفلسفة الواقعية بعدة مراحل أولها الواقعية الساذجة وسميت بهذا الاسم

لسببين هما:

1. عدم عضومها للتفكير العلمي.
2. ثقنها بالمحسوس ثقة لا حدود لها رغم خطأ الحس في كثير من التجارب.

وتقوم الواقعية الساذجة على أن أفكار الإنسان صور مطابقة للأشياء الموجودة في العالم الخارجي وهذا الواقع موجود وإن كان بعيداً عن إدراكنا الحسي به.

الواقعية النقدية (التقليدية) ترى أن الحس يدرك حقيقة الأشياء التي تنفص عن طريق قوانين الطبيعة و ترى هنا أن الواقعية النقدية لا تقبل الحقيقة دون مناقشة وفحص حتى وإن قال الحس بغير ذلك فالعقل يحكم هنا بصدق الحقيقة المتوصل لها أو بطلانها.

الواقعية الجديدة وهنا تظهر أمريكا وفلاسفتها حيث ترتبط الواقعية الجديدة بهولت ومناجيو ويرى ومؤلفين وغيرهم من الفلاسفة الأميركيين حيث اجتمعوا واتفقوا على وضع هذه الصورة الجديدة من الواقعية التي تهتم بتحليل العلاقة التي تربط بين الذات العارفة وموضوعها ورفض آراء الواقعية النقدية بل لقد افروا أن المعرفة للأشياء الخارجية إنما هي صورة مطابقة لحقيقته الخارجية (yfoot, 1989).

الواقعية النقدية المعاصرة، لم يقتصر من الاجتماعات فقط على الأميركيين السابقين بل اجتمعت جماعة أخرى من الواقعيين الأميركيين على رأسهم آرثر لقجوي (Arthur Lovejoy) وآرثر روجرز (Arthur Rogers) وديورانت ديريك (Durame Derek) وغيرهم واتفقوا على وضع كتاب مشترك ضمنوا فيه آرائهم بمسمى مقالات في الواقعية النقدية اعترفت فيه بثنائية الشيء المدرك والذات العارفة وأن الذات العارفة لا بد أن تتصل بالشيء الخارجي المراد التعرف إليه، كما قال رواد الواقعية المعاصرة بأن العديد من حالات المعرفة تتميز بإمكانية التفرقة فيها بين الشيء المعروف والحالة الشعورية التي تمثل وسيلة العارف في معرفة معلوماته عن ذلك الشيء، ويرى أصحاب هذه الفلسفة ضرورة التمييز بين المعطيات الحاضرة في العقل والأشياء التي لا توجد فيه في عملية المعرفة بالأشياء، وربما أطلق على الواقعية أسماء أخرى تمثل آراءها مثل الواقعية الكلاسيكية وأخرى باسم الواقعية الدينية (قرحان، 1989).

نظورتها للإنسان،

ينظر الواقعي للإنسان على أنه كيان بيولوجي عضوي ذو جهاز عصبي راق وميول اجتماعية متصلة أما الدينون منهم فالإنسان لديهم روح ومادة والإنسان حر ومستقل

عن تصرفاته وهو خالده، المهدف من وجوده في العالم هو عبادة الله وعندما يموت يعيش مع الخالق في سعادة لأن الله هو من يساعده في البعد عن الخطيئة التي يميل إليها دائماً، كما أن الإنسان لديهم مشير لا إرادة لديه وحرية الاختيار عنده ظاهرياً فقط (الألوسي، 1990).

الواقعية والقيم،

الواقعية فلسفة تقوم على الحقائق الملموسة المجربة والتي تبقى ثابتة لا تقبل التغير وكذلك القيم تستخرج من الفكر والثقافة للبيئة في المجتمعات إذن مصدر القيم والأخلاق مستوحى من الواقع الذي نعيشه ويستدل عليها أيضاً عن طريق التجربة ويرى الواقعي الكلاسيكي إن هناك قانون خلقي ملزم للجميع ويمكن إدراكه بالعقل أما الواقعي المحدثين فيرجعون القانون الأخلاقي هذا إلى الله الذي يساعدهم في فهم القانون الخلقي رغم أعطائهم (عبد، 1999).

الواقعية والتربية،

التربية عند الواقعي تقوم على تقديم المساعدة للفرد من أجل التكيف مع البيئة المحيطة به وذلك من خلال تدريبه على الالتزام بمعايير عقلية مطلقة واكتساب عادات حسنة بما يسعده ويسعد مجتمعه أيضاً.

وكما هو الحال دائماً فإن الواقعي الديني ينظر إلى الأمور من زاوية دينية في كثير من الأمور فتراها هنا يربط التربية بالروح وخلاص النفس من الخطيئة التي لابد أن يقع فيها الإنسان والاهتمام بالخبر والبعد عن الشر لأن هذه هي إرادة الله.

أهداف التربية الواقعية،

يرى ممثل الواقعية الأول أرسطو إن الهدف الأكبر للتربية هو إعداد الفرد ليصل إلى درجة الكمال الإنساني والمسؤول الأول من ذلك هي الدولة أما الخلق والفضائل وتنمية العقل والجسد تكتسب عند الواقعي بالتعلم لذلك لا بد من التدريب عليها وهي هدف لدى التربية في الفلسفة الواقعية

لا بد للتربية من العمل على إعداد الفرد ليتوافق مع البيئة المحيطة به في مجتمعه الصغير والمجتمع العالمي الكبير وذلك من خلال إتاحة الفرصة للطلاب بأن يكون متوازنات فكرياً

واجتماعياً هدف التربية عند الواقعي المتدين هو إدراك الحقيقة والوصول إلى قدسية الإله الأزلي الذي لا يتغير عن طريق المعرفة وتحليص روحه من الخطيئة التي أوقع نفسه فيها (الحباري، 1993).

والتربية عندها وسيلة لإدراك كل شيء من حولنا وبيان سبب حصوله عن طريق التدريب الصحيح على التفكير، حيث تهدف إلى تزويد الطالب بالمعرفة والحكمة التي توصله للحياة الناجحة السعيدة والخروج من ثوب المثالية التي كبتت ميول الفرد وتوجه التربية إلى عدم كبت الفرد وميوله الطبيعية حتى يتطور إلى أبعاد درجة ممكنة.

المنهج الواقعي والمواد الدراسية،

ينظر الواقعيون إلى المنهج أنه لا بد أن ينبع من واقع الحياة ومن الموضوعات التي تقع ضمن العلوم الطبيعية كما ترى أن المادة الدراسية هي المحور الرئيس في التربية التي يجب أن تعمل على السماح للطالب من التعرف على الأسس الثقافية والعلمية للعالم من حولنا.

ويهتم المنهج الواقعي بتربية الخواص على التجريب والقمص وكذلك على التربية الجسمية ثنائية الإنسان بعد العقل لذا فهي تهتم بالمدارس المهنية والعلمية.

يهتم المنهج الواقعي بالنشاط القائم على استخدام الخواص الخمس حيث يقوم الطالب بالتمارين العملية والتجارب والمشاريع والتطبيقات والتشثيل كانشطة من خلال تعلمهم الواقعي.

ليس الهدف في المنهج الواقعي إخراج أسئلة للمجتمع بل أفراداً مكتملي التكوين في جميع النواحي.

فما بمعرفة أهداف التربية وطبيعة المنهج والمواد الدراسية في الفلسفة الواقعية فمن سيُدرس هذه المواد ومن هو الطالب الواقعي؟ وما هي طريقة التدريس المناسبة عند الواقعيين؟

يقوم المعلم بتنظيم طلبة من خلال استخدام أسس ومعايير واقعية ملموسة ونجاح الطالب يرتبط بقدرته على المجاز السلوك الواقعي المطلوب (مذكور، 1997).

المعلم عند الواقعية،

هو أداة نقل التراث الثقافي لذا عليه نقل المعرفة للطالب ولكن من خلال عرض المنهج العلمي له في الوصول لهذه المعرفة. على المعلم أن يكون متعاوناً مع تلاميذه ويقدم لهم المساعدة ويعلمهم الاعتماد على النفس. دون الخروج عن الواقعية التي يجب أن تسود كل مظاهر التدريس.

أما كيف سيدرس المعلم المنهج الواقعي فترى الواقعية ببساطة التوجه إلى تقسيم الموضوع الدراسي إلى أجزاء وعناصر أساسية يتم تعلمها عن طريق تقديم المعرفة وتلقي الاستجابة المرادة حتى تصل إلى تعلم الكتل المتفق تماماً مع الفلسفة الواقعية وهنا نرى الاتفاق مع النظرية السلوكية القائمة على تقديم المثير ثم التعزيز عند حدوث الاستجابة.

2

ولكن لا بد لنا من التنويه على ضرورة تحييد الرأي الشخصي للمعلم والطالب عند التعلم بل يعمل المعلم على تقديم الحقائق وينقلها الطالب دون التدخل أو التعبير عن الرأي الشخصي.

أما الطالب عند الواقعية فهو الشخص المتوازن فكرياً المتوافق مع بيئته المادية والاجتماعية، الذي يتلقى في المدرسة التدريب العقلي والبدني والاجتماعي ليخرج واقعياً جديداً دون النظر إلى اهتماماته أو ميوله أو رغباته فهو متلقى فقط كما أن المعلم ناقل ومترجم للواقعية فقط (Kneller 1965).

نقد الواقعية،

ظهرت الواقعية كردة فعل عن النظرية المثالية؛ فخلطت الأوراق وبللت وغيّرت في الكثير من المبادئ المثالية وفي هذا المجال يؤخذ عليها:

- الاعتماد على الواقع المحسوس والتجربة العملية رغم خطأ العقل والحس في كثير من الأحيان.

- الاهتمام بالمنهج والحقائق العملية على حساب رغبة الطالب ورغباته.

- تهميش دور المعلم إلى مجرد ناقل لمبادئ الواقعية دون تقديم رأيه في أي حقيقة كانت.

- رغم اعتراف الكثير من روادها بشأنية الإنسان روح وعقل إلا أنها ركزت على الجانب المادي الواقعي وكيفية الوصول إليه وأعملت الجانب الروحي.
- اختيار الموضوعات الدراسية بشكل تقليدي بغض النظر عن شخصية الطالب.
- تحجيد الأدب والفن في المناهج لأنها علومها ليست واقعية تهمل واقع الحياة.
- اختلاف الرؤى للقيم عند الواقعي المتدين والعلمي أضاع الكثير من القيم المجتمعية المهمة خاصة وأن القيم لديهم يستدل عليها عن طريق الخواص والعقل. (الحريري، 2002)

ثالثاً: الفلسفة الإنسانية

يقول (لوليفي ربول، 1978) لكم حيرني طويلاً هؤلاء الإغريق لم يفكرون دوماً؟ ألا ترتاح عقولهم أبداً؟ أم أن حيرتهم حول الكون والإنسان هي سبب ظهور هذه الفلسفات والأخرى أيضاً تعدد الآلهة لديهم للحرب والحب، للنوم وللشهر للبحر والشجر ولكني لم أرى أمتهم في فلسفتهم بل هم يهربون منها تارة بفلسفة ما ويبحثون عن الحقيقة فيما وراء الطبيعة في فلسفة أخرى. لماذا هم بالذات رواد وأصول الفلسفات المثالية ثم الواقعية والآن الإنسانية سؤال عسير ولم أجد له إجابة.

تعود الفلسفة الإنسانية في بداياتها بالظهور إلى (سقراط) اليوناني ثم شيشرون (Chicheon) الروماني خطيب روما وفيلسوفها ولكن الميلاد الحقيقي للفلسفة الإنسانية كانت في القرن الثاني عشر حيث قام التاريخ بإحياء المعرفة اليونانية التي كانت تدعو لتمجيد الإنسان في فكرها وقيمتها ثم ذاع صيتها في القرن الخامس عشر فيما يسمى عصر النهضة في أوروبا حيث ظهرت في إيطاليا هذه المرة التي كانت تمثل مركز الحضارة الفكرية آنذاك فظهر بترارك (Petrarch) الذي نهى إلى أهمية النفس البشرية والاهتمام بسعادتها ولا ننسى فيتوريتودافلترا (Vittorino da Feltre)

وفي ألمانيا نرى من أشهر رواد الإنسانية إيراموس (Erasmus) الذي كان يعد نفسه للرهبة ولكنه ما لبث أن عدل من ذلك وأخيراً تظهر في إنجلترا عند روجر اسكام (Roger Escam) أستاذ اللغة اليونانية في كامبردج وبعد أشهر الفلاسفة الإنسانيين الأنجليز كانت (Kant) الإنسانية بالجمال حركة ناضجة تدعو إلى ترك العلوم البالية

وتحرير للعقل الإنساني من قيود العلوم وسلطة الكنيسة والدولة ثم تجيد العقل ودعوته للتفكير الذي يدعو إلى الرغبة في الوصول إلى الحقيقة ثم الاهتمام بالطبيعة والأهم بيان أهمية الشهوة الجنسية ولذا اهتمت بالحب الرومانسي وحب الجمال والقروسية ثم وصل صيته الأفاق في القرن الثامن عشر فيما يسمى حركة التنوير التي كانت تنق بالفكر الحر وتقدس العقل وتعمل على انتشار المعرفة الإنسانية وتوسعها ولكن وللحقيقة فإن الإنسانية ظهرت لتقف في وجه حركات التصوف التي تدعو إلى إنكار الذات وعدم التمتع بالحياة الإنسانية وهي احتجاج على الثورة الصناعية والتقدم السريع في العلوم على حساب الإنسان وراحته وهي ضد الحروب والقتلقات المادية أنها تسعى منذ البداية لسعادة الإنسان وراحته. (Mialaret، 1985)

الإنسانية لم ترى عيباً في الغرائز وإظهارها أليس فيها سعادة غامرة للإنسان؟ أليس من خلافاً تنمو العلاقات الإنسانية؟ ولكن كل هذا دون فصله عن الطبيعة ودون التعارض مع الدين ولكنها تحترم الإنسان لكونه يمتلك طبيعته وهي ليست هبة من أحد آخر.

الكون والإنسان.

تري الإنسانية أن الكون هو بيت الإنسان ولكنه بيت فيه الكثير من الآلام والتعب والشقاء ولكنها في المقابل توفر له مجالات طبيعية لإسعاده وامتلاكه للكثير من العلوم والثقافة والفنون لذا لا بد للإنسان من قبول الحياة والطبيعة كما هي.

أما الإنسان فهو نتاج الطبيعة ولا يمكن أن يفصل الإنسان عن جسده وبالتالي الإنسان لا يعيش بعد الموت وهو مثال الوعي والطموح العارف لواجباته والمستول عن قيمه وأخلاقه المقدرة للجمال والباحث عن الحقيقة أينما كانت لذلك هو قادر على حل مشكلاته لأن له عقلاً واعياً ويمتلك القدرة على التفكير العلمي الذي يمكنه من ذلك في سبيل هذا وضعت الإنسانية مجموعة من الأسس توضح نظرتها نحو الكون والإنسان أولها أن الإنسان هو المحور والسيد وسعادته هي المطلوب الذي تسعى إليه والموجودة على الدوام في حله وكونه ولكي يمتلك هذه السعادة لا بد أن يعيش حراً وذو كرامة متبعها اهتمامه على معرفته وإرادته ويمتلك الديمقراطية ويحل السلام من حوله (متير، 1977).

الجانِب المَهم في نظِرة الإنِسانِة للإنِسانِ أنها تقبِلُ الصالِح والطالِح بل ويرون ضرورة وجود الشر في الحياة لأنه يهيج المشاعر الأخلاقية كما يفرقون بين الإنسان العادي والإنسان الذي يملك نزعة إنسانية أولها أن صاحب النزعة الإنسانية يحمل الكثير من المصاعب أكثر من الإنسان العادي الذي يعترف بالخزيمة كهزيمة يعكس الآخر الذي يحيل هزيمته إلى رصيده الشخصي دون محاولة منه لمحوها.

المعرفة في نظر الإنسانية :

ينظر الإنسانيون إلى المعرفة من خلال موقفين: الأول موقف من العقل والفكر والثاني موقف من العلم.

كيف هذا ؟ بداية، العقل لديهم وظيفة وما التفكير سوى عمل كالنفس أو المشي وهم يرون في الطريقة العلمية حل للكثير من المشاكل لأنها اكتساب للمعلومات عن الحقائق من حولهم وهي طريقة تعفي الإنسان من كثير من المشاكل والمصاعب وفي ذات الوقت هم يرفضون كل ما يأتي به العلم عن الأفعال الإنسانية بأنه يمكن النبوء بها وتفسيره. يرفض الإنسانيون المبالغة في التخصص أو استخدام الأسلوب الرياضي لأنه منهج محدود يقلل مستويات السلوك الإنساني المختلفة التي تسعى لتطوير الحياة الإنسانية ولكن هذا لا يعني أنهم غير مهتمون بالعلوم بل لابد من الانتفاع بها ولكن دون تطرف ومبالغة (متير، 1977).

القيم والإنسانيون :

ذكرنا فيما سبق مجموعة من القيم ضمن حديثنا العام عن الموضوعات أولها أهمية الحرية للإنسان وقبوله بهيات الحياة والتكون من جمال وثياب وحس ومباهج وفي هذا تعارض بين الأخلاق والنظرة الإنسانية.

إنها لمجد الرغبة والهول الإنسانية عكس الأخلاقيات والقيم التي تدعو إلى رفض الرضبات والاستسلام لها.

الإنسانية تدعو للفرح والبهجة وللا يرفضون السلطة والدين الذي يقيد هذه الحرية أو الرغبة الإنسانية البحتة بل ولا يرون في ذلك شراً فما دام ذلك يسعد الإنسان فليفعله.

كما نرى في الإنسانية نظرة خاصة للاقتصاد ويربطونها بالسعادة الإنسانية لذلك لابد من استغلال الإمكانيات التكنولوجية لتهيئة ظروف اقتصادية جيدة تحقق رخاء الإنسان والمجتمع.

التربية وأهدافها عند الإنسانيين

للتربية الإنسانية نظرتان أولاهما شيقة يمثلها شيرون ومريديه وتركز على الأدب اليوناني أو الكلاسيكي واللغة عوضاً عن الحياة ونهجه النشاط التربوي إلى إنقائهما كما اهتم بشكل هذه الآداب دون معناها أو ما تحويه من أفكار دون اهتمام بالنشاط الجسدي للطلاب. أما النظرة الثانية فهي للفلاسفة ذوي النظرة الهلالية إن صح التعبير أو الجامعيين الذين ركزوا على الجسد والمعارف والسعادة دون غرض الطرف عن الأخلاق والدين: يقول شيرون أحد رواد الإنسانية في تعريفه للتربية على أنها الأناقة أي معرفة معنى الأدب وشكله بالاطلاع على الأدب الكلاسيكي ومن وجهة نظر بترارك المنادي بالإنسانية في عصر النهضة هي « إدراك معنى الحياة إدراكاً جيداً فكان بترارك ينادي بتنمية الفرد وتثقيفه دون الاهتمام الزائد بالمجتمع أما الصورة الحديثة للتربية عند الإنسانيين فكانت عند (دافلتر) صاحب البيت البهيج وهي المدرسة التي حدد فيها التربية بأنها التحضير لحياة مفيدة متزنة غايتها القيادة في الدولة والكنيسة وذلك عن طريق المعارف اليونانية والرومانية ولم يتوقف سبل التعريفات عند دافلتر بل تقدم إيراسموس بصياغة جديدة فادخل الأخلاق والدين على تعريفه للتربية فرأى أنها إصلاح المجتمع بسبب الجهل فهي عامل من عوامل الإصلاح الأخلاقي والديني والاجتماعي ولا تنسى له دعوته لتعميم التعليم للإنثا والذكور على حد سواء (Rooney, 1977).

أهداف التربية الإنسانية

- لابد للجهود التربوية لدى الإنساني من التوجه إلى الآداب واللغات.
- تثقيف الإنسان والاهتمام البسيط بالمجتمع.
- العمل على جعل السرور والنشاط والحياة السعيدة سمة الحياة عند التلاميذ.
- الدعوة للإصلاح الديني والأخلاقي والاجتماعي وغرس الفضيلة والنهذيب والكفاءة العلمية.

المنهج الإنساني،

لكم سمعنا ونسمع مصطلح المواد الإنسانية ونظن أنها مصطلح حديث للمواد الدراسية التي تتكلم عن الآداب والاجتماع والتاريخ وغيرها والحقيقة أن مردها نظرية أصحاب الفلسفة الإنسانية للمناهج الذين دعوا إلى حصر المنهج في الآداب القديمة واللغات ولا بد منهم في هذا المجال من إيراد أجزاء من الكتاب المقدس والآباء المسيحيين وكل ما هو ضروري لمساعدة الإنسان في حياته وعند مريدين شيشرون يجب دراسة مؤلفاته وعدم الاهتمام إلا بمناقشاته وكتابهاته كما رأى آخرون بضرورة احتواء المنهج الإنساني على الرياضة والألعاب وتنمية تلذوق الجمال ولو نظرنا بعمق في حياة الفلسفة المنظرين للإنسانية لفهمنا بحق أسباب رؤية كل واحد منهم للمناهج الذي يمثل الإنسانية (منير، 1977).

العلم الإنساني يعمل على تنمية شخصية الطالب يقدم الحياة السعيدة السارة لتلاميذه ولكن دون إغفال الكتب القديمة والآداب اليونانية والرومانية القديمة كما ركز الإنسانيون على تلذوق جمال الأدب واستخدام التاريخ الطبيعي لإيضاح الدراسات الأدبية. أما الأخلاق فتستمد من الآداب الدينية والمشاركة في الطقوس الخاصة بها كما يجب أن يكون المعلم واضح الأسلوب دون استخدام العقوبات الوحشية مع الطالب الذي يرويه رجلاً صغيراً لطلابوه عند قدومه إلى المدرسة التمكن من لغة أجنبية حتى وإن لم يكن يعرف لغته الأم بعد.

اهتم الإنسانيون بذكر المعارف وحفظها كما ركزوا على تنمية شخصية التلميذ وثقافته دون إغفال عواطفه والاهتمام بصحة جسده من خلال ممارسة الرياضة والقروية ركز الإنسانيون أيضاً على دور الأم في حياة الطفل وعلى أهمية ميول التلاميذ في الدراسة وكذلك الأنشطة الخاصة بهم في العملية التعليمية (Orstein & Hunkins، 1998).

نقد الفلسفة الإنسانية،

تحدثوا عن دور المرأة في التعليم وركزوا على دورها في حياة الطفل وعن الحرية ولكن لا وجود للمرأة الفيلسوفة عندهم.

- عنى قدماء الإنسانية بالاهتمام بما جاء به الأدب الكلاسيكي والتركيز على اللغة اللاتينية شكلاً دون محتوى.
- عدم الاهتمام بطبيعة الطفل ومراحل عمره بل كانوا يعتبرونه رجلاً صغيراً يختلف عنه بالكم وليس بالكيف.
- إغفال الجانب الجسدي والاجتماعي عند الطفل.
- عند الإنسانية الحديثة تنتقد التركيز على الحرية النابعة من نظرة الفرد الشخصية.
- الأخلاق تتبع من شخص الإنسان وليس من نظرة المجتمع لهذه الأخلاقيات.
- الاهتمام بالأدب على حساب العلوم والرياضيات وغيرها.
- كانت التربية الإنسانية في كثير من الأحيان عند الإنسانيين الجدد استقراطية لأصحاب البلاط ومن يقاربونهم في المستوى الاجتماعي.
- التركيز على الشهوة الجنسية لأنها تمثل سعادة الإنسان.
- تقديس العقل وعدم الوقوف على القضايا والأخلاق طويلاً إلا بما يناسب هذه الفلسفة.
- التركيز على اللغة الثانية قبل اللغة الأم (منير، 1977).

رابعاً: الفلسفة الطبيعية

كأغلب الفلاسفة فإن الطبيعة ذات أصول يونانية وتعني مجموعة الأشياء المرئية المدلول عليها بكلمة العالم وأما ((العقل)) فتعني به القوة التي تدرك وتعلم وتتأمل بها العالم. وفي العصور الحديثة سمي هذا الجزء من الفلسفة (علم الكون) ومن أهم مبادئها أن الشيء الوحيد الحقيقي في هذا الكون هو الطبيعة وهي مفتاح الحياة وما تقعله جزء منها حيث أن جميع الأشياء تتحرك في مدار الطبيعة وفلكها وحسب قواها.

تمثلت الطبيعة في العهد اليوناني بنظرتين للطبيعة الأولى وتضم بين جنيها (طاليس) و(الكسيمندراكسيمانس) و(هرقليطس) وتدور فلسفتهم حول تفسير الطبيعة بمبدأ طبيعي واحد هو الماء فإليه يعود هذا التنوع في الطبيعة وربما رأى غيره من الفلاسفة أن الهواء أو التراب أو النار هو هذا الطبيعي الذي تعود له جميع الموجودات في الطبيعة.

أما المدرسة الثانية وروادها هم (ديمقراطيس) و(أناطوقليس) و(ألكساغوراس) فكانت ترى أن الطبيعة لا تعتمد على مبدأ طبيعي واحد بل أكثر وهي مبادئ ثابتة وحدتها بلقاء والهواء والتراب والنار عند البعض وانتهت إلى أشكال أخرى عند آخرين فكانت تمثل ذرات مادية لا متناهية ورأى الفيلسوف (ألكساغوراس) طبائع قديمة كثيرة تكون متجانسة فلا يدركها الحس (أبولمز، وآخرون 2005).

بعد ذلك أضاف (بيكون) و(كومينوس) جهوداً في مجال الفلسفة الطبيعية فيكون الانجليزي الفيلسوف ورجل الدولة صاحب منهج الشك والذي قال بالمحطاط الفلسفة لأسباب عديدة مثل الاهتمام بالشكل على حساب المعنى، عدم الاهتمام بالعلم وغيرها من الأسباب التي لا يتسع المجال لذكرها فقام بمجد العلم ويؤمن بقدرته على تحسين أحوال البشر وذلك بالعودة إلى العلم مبدأ ووسيلة لفهم الطبيعة وبالتالي السيطرة عليها فلما على الإنسان إعادة مكانة العلم إلى ما تستحقه من التقدير والتبجيل حتى يسيطر مرة أخرى على هذه الطبيعة حاول بيكون أن يعلم الإنسان كيف ينظر إلى الطبيعة وذلك من خلال عقلية علمية جديدة طريقتها في التفكير هو طرح الأسئلة والبحث والمناقشة والحوار بهدف الاستفادة من فهم الحقائق والنظريات للسعادة في الحياة والنهوض بها (أبراهيم، 2000).

بقي الحال كذلك حتى القرن الثامن عشر لتظهر الطبيعة بثوب جديد أعداء إياها (جان جاك روسو) السويسري المسيحي البروتستانتي اليتيم بعد موت أمه والغريب بعد فرار أبيه وتركه لعمه الذي رأى من الأغيب الحياة الشيء الكثير الفلاح والتقاش والهاوي للموسيقى المرفوض من الموسيقيين والفيلسوف المضطهد من الفلاسفة الناصر على الظلم وعدم المساواة صاحب رواية (إميل) الذي نادى بضرورة إتباع الطبيعة في كل شيء ولكي نتعرف على نظرة (روسو) للطبيعة لا بد لنا من التعرف إلى المؤثرات الفكرية التي أثرت على حياته وأخرجت للطبعيين هذا الفيلسوف البدع.

- اختلاف مهول والديه بين حب الفن والجمال لأمه وحب الكسل والجري وراء الشهوات وسعة الخيال لأبيه وتأثير ذلك في شخصيته
- الشقاء والتشرد في طفولته وصباه.

- الاضطراب النفسي وعدم احترام القيم بسبب الظلم وعدم المساواة التي تُورث بها.
- كثرة القراءة والاطلاع على التراث الفكري لأفلاطون وغيره.
- اتصاله (بفولتير) و(ديدرو) مما كان له أكبر الأثر في حياته الفكرية.

قدم (روسو) للعالم العديد من المؤلفات المهمة منها رسالة في الفنون والعلوم تهذيب الأخلاق أو إفسادها. رسالة في التفاوت وعدم المساواة. رسالة في الاقتصاد. كتاب العقد الاجتماعي وفيها يطالب بالعودة إلى الطبيعة لتحقيق العدالة الاجتماعية ويطلق على هذا الكتاب. أجيال الثورة الفرنسية.

أما أهم كتبه بالنسبة لنا فهو إميل والطريقة المثلى للتربية من وجهة نظر (روسو). (الكثيري، والشافعي، 1996)

الطبيعة عند روسو

الطبيعة عند (روسو) تدور في فلكين :

1. الأول هو، إن مفهوم الطبيعة يعني العادة فالإنسان إذا بقي على نفس الحال أمكن له أن يحفظ بميوله الناشئة عن العادة ولكن إذا تبدل الوضع انقطعت العادة وعاد الطبيعي.
2. المفهوم الثاني هو الغرائز والإحساسات فنحن عند (روسو) نولد ذوي إحساس وتأثر بما حولنا فإذا شعرنا بإحساساتنا وطنت نفوسنا على طلب الأشياء التي تؤدي إليها أو نجتها حسب كونها مستحبة أو مستكرهة.

ولكون هذه الشخصية (روسو) مثيرة للجدل فقد تقدم الكثير من العلماء والتربويين وغيرهم لتحديد المقاهيم عنده وطرح أفكاره فيها هو (مور) يتحدث عن مفهوم الطبيعة عند روسو فيقول أنها الكيفية التي تكون عليها أشياء العالم كما تدركها الخبرة الحسية وهي طبيعة بالمعنى المقهوم للصخور أو المطر كجزء من الطبيعة وبالتالي المعنى الذي يكون فيه العقل فيه موضوعها طبيعياً يجب معاملته كحيوان إنساني وفقاً لطبيعة نموه ونمو قدراته ونفسه.

أو ربما كانت الطبيعة عند روسو تعني خلق معارضة بين الطبيعة والحياة الاجتماعية ففي الحالة الطبيعية قبل المدنية كان الإنسان أفضل من الإنسان الصناعي المتمدن.

وأخيراً الطبيعة تعني مراعاة الخصائص العقلية للتلميذ وعمره وحاجاته الحقيقية وليس ما يريده الراشدون منه (Macpherson 1971).

الإنسان عند الطبيعيين،

تقوم نظرة الفلسفة الطبيعية للإنسان على مبدئين أولاهما: النفس الإنسانية خيرة فلذلك علينا ترك العقل بفعل ما يريد بحرية لأنه سيثبت أن نفسه خيرة بفعل داخلي. وثانيها أن الحاضر أصل تطور الإنسان فحاضر الإنسان هو الأساس الذي يقوم عليه المستقبل فقالوا إذا كان الإحسان للحاضر طيباً كان المستقبل بالتأكيد طيباً (إبراهيم، 2007). أما روسو فزاد على ما قيل بأن الإنسان بإمكانه بلوغ الكمال وكان يرى أن حودة الإنسان للطبيعة هو الحل لمشاكل الإنسان ومتاعبه.

كما يؤكد روسو على أن الإنسان غير بطبعه بريء طاهر ولكن المجتمع هو العدو المفسد الذي من يدمره للنشر بإجباره على حل معتقداته وحقائده وتقليده لذا لا بد له من العودة للطبيعة ليعتد عن المجتمع وكان يرى أن المجتمع الحقيقي هو القائم على المصالح الحقيقية لجميع أعضاء المجتمع مع الإبقاء على حرياتهم بتتبع المساواة والعدالة بين جميع الأفراد ويمثل هذا المجتمع حكومة مسؤولة عن حكم الشعب وتعتبر عن إرادته، تحترم القوانين وتقل فيها العقوبات لأننا في هذه الحالة لن نرى جرائم أو مشاكل بسبب الحرية والأمن والعدالة والمساواة التي تضمنها الدولة. (سعادة، 1990)

القيم عند روسو،

يعتقد الطبيعيون أن القيم والمعايير الموجودة في حياة الناس إنما ناهية عن ميولهم ورغباتهم ولكنها ليست قيم خالدة بل مرهونة بظروف الناس.

يعتق روسو مبدأ الدين الطبيعي لأنه يتماشى مع قوانين الطبيعة ولذلك تقبله النفس وتؤمن به وكان يؤمن أن للكون خالق مبدع له القدرة المطلقة وتعرف الله من خلال مخلوقاته ولكنه كان يرى أن الإنسان كما ذكرنا سابقاً بطبعه خيراً وما يلحقه من فساد لا دخل له فيه ولا يعود لطبيعته الأصلية.

ربط روسو بين الأخلاق والمواظف واعتبرها المحقق للسعادة المنشودة للإنسان رغم قناعته بعدم حاجة الطبيعة إلى أخلاق إذا ابتعد الإنسان عن المجتمع الذي يغير طبيعته الخيرة

فالتجتميع والعلوم والفنون والحياة المدنية هي الأمهات وراء فساد أخلاق الإنسان وطبيعته لو ابتعد عنها لعاش في سعادة دائمة (أبو ريان، 1991).

التربية من وجهة نظر الطبيعيين:

يعتقد الطبيعيون أن التربية هي مفتاح الحياة وكل ما نعمله جزء من هذه الطبيعة. وهي عملية إعلاء من شأن الطبيعة المادية والطبيعة البشرية والدعوة إلى حياة الطبيعة والخط من شأن المدنية. أنها إعادة بناء الدين بما يتفق والطبيعة البشرية والإيمان بالعواطف والمشاعر الإنسانية.

والاهتمام بالطفل هو مبدأ التربية الأول فعليها أن تنمي رغباته وتشبع حاجاته كما لا بد لها من تحقيق تفاعل الطفل مع الطبيعة ليتمكن من اكتساب الخبرة فإذا كانت الطبيعة هي اسم أهداف التربية وحرية ضرورية من ضرورات حياته فليترك للطبيعة تربية فلا آراء مفروضة عليه ولا تعقيد ولا اضطرابات نفسية وعقلية بسبب ضغوطات المجتمع كذلك لا بأس من اختلاط الجنين لأن هذه هي طبيعة الحال (فؤاد، 1988).

ولد (روسو) في رواية إميل تقسيم واضح للمراحل التي يمر بها الطفل وتنفيذ لرؤية التربية العقلية لديه:

المرحلة الأولى: من الميلاد إلى سن الخامسة تعتبر هذه السنوات الإعداد العام للطفل من خلال إعداد جسمه فقط وذلك خلق طفل صحيح الجسم يتمتع بالنشاط قادر على تحمل ثقلات الجو والألم والكلام بلغته الأم.

المرحلة الثانية: من الخامسة حتى سن الثانية عشرة وفيها تدريب الحواس بعد اختلاطها بالطبيعة وظواهرها وتكون تربية الطفل فيها سلبية يسعى المتهج الدراسي فيها إلى تحقيق هدفين فقط أولاهما تكوين الصفات الخلقية مثل الشجاعة والاعتماد على النفس وتحمل الألم وثانيها تحقيق متطلبات المرحلة السابقة.

المرحلة الثالثة: من سن الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة وهنا يظهر التعطش للمعلم الناشئ من رغبة طبيعية ولا يكون تعليم التلميذ في هذه المرحلة كبيراً بل يركز على الإثقان أكثر من الكم من المعلومات وهنا يتعلم الطفل الحروف اليدوية وبعض المعارف النافعة كالعلوم والجغرافيا.

المرحلة الرابعة، من سن الخامسة عشرة إلى السنة العشرية من عمره وهنا يظهر في المجتمع وبعد القرد للحياة مع الآخرين وتوضح التربية الدينية ولكن باستخدام خبرة الطالب الشخصية دون تقديم النصيح والإرشاد. وبعد فإن الأهداف التربوية عند الطبيعيين يمكن تلخيصها بما يأتي:

- بحرية الطفل وبراءته.
- الطبيعة مقدسة ولها قوانين خاصة في تربية الطفل يجب أن نحترم.
- للطفل ميول ورغبات وحاجات يجب أن تكون هي محور العملية التربوية.
- للطفل مراحل نمو خاصة تعمل التربية من خلالها على تقديم المعارف بما يتناسب مع هذه المراحل.
- حرية التعبير مطلباً طبيعياً للطفل ليجب كفالته وإعطائه الفرصة للبحث والاستدلال العلمي. (قصوة، 2008)

المنهج الدراسي الطبيعي

لا يهتم المنهج الطبيعي بالمواد الدراسية ويرى أن المرفة تحقق بالتجربة وليس بالكتاب كما يشجع المنهج الطبيعي على العمل اليدوي والتدريب البدني كما يظهر الاهتمام بالرحلات عند الطبيعيين لأن في هذا زيادة في المعارف. ويؤمن المنهج الطبيعي بعدم حصول فائدة من دراسة أكثر من لغة قبل سن الثانية عشرة وكذلك عدم جدوى تدريس التاريخ.

يجب على المنهج دراسة مراحل نمو الطفل ومساعدته على تحقيق ذاته من خلال الأنشطة الذاتية الحرة والألعاب الفردية والجماعية ومن خلال التعامل مع المحسوسات الموجودة في الطبيعة. على هذا يمكننا أن نقول أن المنهج الطبيعي يقوم على عدة قواعد هي:

- وجوب إعداد الطفل لحياة متطورة متغيرة.
- إعداد المناهج بما يتناسب قوانين النمو ومراحله عند التعلم.
- البعد عن التخصصية في مواد المنهج فالطبيعي يعد أمة لمهنة الحياة وليس لمهنة من المهن.

- التركيز على النشاط الحر الذي يقوم به الطفل للوصول إلى المعرفة من خلال التجربة.
- عدم الاهتمام بالدين في فترة الطفولة لعدم جدواها بل أن الدين المناسب للتلميذ عندما يكبر هو الدين الطبيعي (Clark, 1957).

المعلم والطالب الطبيعي

دور المعلم في الفلسفة الطبيعية يتراجع ويسحب البساط من تحت قدميه فالطالب يصل إلى المعرفة من خلال التجربة لا من خلاله بل هو شاهد محايد والطبيعة هي المعلم وليس المعلم فقط من حيد من العملية التعليمية بل معه الأهداف المجتمعية والمادة والكتاب المدرسي ولكن ماذا لو تعرض الطفل للخطر أثناء العملية التعليمية بسبب قلة تجربته؟ في هذه الحالة يهب المعلم لمعاونته وتنبهه ونهره بقوة.

على المعلم أن يهيئ للطفل فرصا تساعد على النمو وتنمية الطبيعة الحرة لديه وعليه ألا يعلمه الأخلاق الخاصة بالراشدين لأنها لا تعني عنده شيئا كما يجب عليه أن يتصف بصفات خاصة حتى يكون معلما ناجحا في نظر روسو وهذه الصفات هي: أن يكون شابا حكيما لا فاروق عمري كبير بينه وبين طلابه وأن يعلم الطلاب علما واحدا فقط وكأنه يرفض هنا معلم التخصص للمراحل العمرية الأولى وأن يلتزم بعدم إطلاق الأحكام على الأطفال بالغباء أو الذكاء لأن فيه الكثير من الظلم والتعسف فربما صار الغبي عبقريا وأمسى الذكي عكس ذلك ونهاية على المعلم ألا يستخدم العقاب لأن الطبيعة تقوم بهذه المهمة نتيجة أفعالهم ولكن يمكن للمعلم استخدام بدائل عقاب مادية أو عقوبات ناعمة من أفعاله نفسها (السامرائي، وآخرون، 2000).

وحتى يتمكن المنهج والمعلم من أداء الواجب الواقع على عاهلهما لابد لهما من مراعاة ما يلي:

- المهبة الأولى: مبدأ النمو لدى الطفل الذي يستلزم من المعلم توجيه النمو الطبيعي للطفل بإتباع مبادئ النمو الطبيعية وآلا يدرس إجبارا مدفوعا دقعا إليه .
- المهبة الثانية: هو نشاط الطالب أي ألا يتعلم الطفل شيئا بدافع من سلطة بل يشجع على التجربة والاكتشاف.

أهمية المثلث، الفردية فيسمح للطفل بالنمو وفقا لطبيعته دون النظر إلى المجتمع فيقبل الطفل وحاجاته أهم من المجتمع.

هذا وقد وضع روسو قواعد تقوم عليها طرائق التدريس هي :

- الخبرة والممارسة هي طريق التربية الصحيحة.

- تبدأ طرائق التعليم بالمادي الحسوس وصولا إلى المجرد دون أن يستعاض عن الشيء بالرمز

- تعويد الطالب على الصبر والتشفي وتحمل الألم.

- ارتباط التربية بحاجات الطفل وميوله ورغباته المعقولة فقط.

- مراعاة المرحلة العمرية للطفل.

- عدم استخدام الدلال وبالعقابى عدم إهانة الطالب أو ضربه.

استخدام طريقة القانون الطبيعي في تدريب الطالب على الأخلاق ببيان النتيجة

للتربة على تصرفاته تعلمه ما يناسب حاجاته لا ما يناسب استعداداته وتشجعه بعد استخدام التفكير والأصوف بصاب بالحسد أو الغرور (حسن، 1995).

والآن من هو هذا الطبيعي الكامل الذي يبحث عنه (روسو) في شخصية (إميل) ؟

- انه الإنسان الكامل أو الذات المثالية ولكي يصبح كذلك ينبغي أن يوضع في متناوله التراث الإنساني حتى يتمكن من الاتصال بالخبرات التي يحتاجها.

- الطالب عند روسو كائن مظهر بريء ولكي ينمو حرا قاعلا في دولة حرة يجب أن يبقى بعيدا عن تأثيرات المجتمع.

- الطالب عند روسو في مرحلة طفولته يرى تربية سلبية تامة حتى يتمكن من تربية نفسه والاعتماد عما يسبب له الأذى.

- يجب أن ينظر إلى الطالب حسب مرحلة نموه العمرية وليس كراشد صغير بل له طبيعة خاصة وتفكير خاص وشعور يختلف به عن غيره من الراشدين لذلك يجب احترام هذه الطبيعة ومساعدته على بلوغ كماله طفولة.

- الطبيعة تنادي الطالب ليحيا ولذلك علينا الاهتمام بإعداد الطالب للحياة العامة قبل الاهتمام بتعليمه مهنة فالحياة هي المهنة وهو إنسان قبل كل شيء (أي، في، كيلي، 2006).

نقد الطبيعة،

- تجعل من الطبيعة إما لا يخطأ ولا يتغير وفي هذا الكثير من المذم الذي لا يقبله عقل فالمعقل يفسد الحياة الطبيعية وفي هذا تدمير للتفكير والأخلاقيات والمبادئ التي يمكنها العقل ويدير أمورها.

- تضعف العلاقة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش والذي يمثل الشر ولا دخل للشر بالفرد إنما هو نتاج هذه التجمعات البشرية الخاطئة التي تخلق فيه الشر ولا دخل للفرد بما يحدث فالمجتمع هو شناعة الأفراد في وضع الأخطاء عليها.

- تقديم مصلحة الفرد على مصلحة الجماعة مما يحدث نوعاً من الأنانية العارمة لدى الفرد فمعايجه أولاً وميوله أولاً ودرجاته فوق كل شيء مما أحدث فساداً لا يمكن تكرانه في المجتمعات التي تدن بهذه الفلسفة.

في الطبيعة خلاف واسع مع الآخرين حول جدوى دراسة اللغة والتاريخ وكان الطبيعيون كانوا يبحثون عن الخلاف فقط وضد الفلسفات الأخرى دون أدلة دامغة على صحة مبادئهم.

ركزت المناهج الطبيعية على الفردية في المادة والنشاط وطريقة التعليم دون النظر في الأسس الأخرى التي ينشأ عليها المنهج.

- الإيمان بالحرية الغير مقننة أدى إلى ظهور انحرافات كبيرة عند الطبيعيين ولا ننسى أنهم أول من نادى باختلاط التعليم وهو الأصل عندهم ولا وجود عندهم لمبدأ تنهيه حريتك عندما تبدأ حرية الآخرين بل حريتك في كل وقت ولا حدود لها إيا كان رأي الآخرين.

- الاهتمام بالمشاعر والوجدانيات على حساب المعارف التي يمكن الحصول عليها من التأمل في الطبيعة كما يرون (الجميل، 1987).

خامساً: الفلسفة البرجماتية

يقول وليم جيمس: البرجماتية هي الفواء الطلق وإمكانات الطبيعة المتاحة، ضد الموثوقة التصفية واليقينية الجازمة.

والبرجماتية في اللغة تعني مزاولة العمل وفي الفلسفة البرجماتية أسم جديد لطريقة قديمة في التفكير، وتطقت على ما جاء به تشارلز ساندروس بيرس الأمريكي (charles pierce) ولحق به جون ديوي (John Dewey) الأمريكي أيضاً في القرن التاسع عشر وقرر فيه أن العقل لا يبلغ غايته إلا إذا قاد صاحبه إلى العمل الناجع فالفكرة الصحيحة هي الفكرة الناجمة أي الفكرة التي تحققها التجربة ولا يقاس صدق الفضية إلا بتأثيرها العملية (منير، 1977).

كانت الفلسفة البرجماتية تمهلاً للفلسفات الأوروبية المستوردة بما يلائم الحياة في أمريكا لأن البيئة الأمريكية كانت تمجد العمل وانهاز الفرص والنجاح وكسب المال، وقد أثرت هذه الظروف بلا نزاع على فلسفتها، ولكن إلى الحد الذي يجعل الحياة أوفق وأعظم قيمة (سالم، 1989).

ولقد ولدت هذه الفلسفة في ناد للمعاشرة في كان يجمع فيه طلاب جامعة هارفارد على الأغلب وغيرهم من الأعضاء وتدور بينهم الحوارات والمناقشات ويعمل (بيرس) على تدوين كل ما يقال ثم يقوم بكتابة مقالات يعرض فيها الآراء التي يراها مناسبة تحت اسم البرجماتية (فواد، 1988).

عرفت البرجماتية بأسماء كثيرة مثل الأدائية والوظيفية التجريبية والعملية أو الوسيلة وكلها مسميات تعبر عن الثقافة الأمريكية.

ولنقف على أسباب هذه المسميات نقسم البرجماتية إلى عدة أشكال أولها التجريبية المتطرفة وصاحبها هو (بيرس) نفسه وكان يرى إن ما تقوم عليه التجربة حقيقي واقعي وكل ما هو واقعي تقوم عليه التجربة والتجربة لا تسير اعتيادياً بل تليها مصالحنا وغاياتنا.

الأدائية: هي يراجماتي: (ديوي) يرى أن النظرية آلة وأداة للتأثير في التجربة وتبديلها أو المعرفة النظرية وسيلة لزيادة قيمة التجارب السابقة من حيث دلالتها المباشرة فلمثل آلة يستخدمها الإنسان للمحافظة على الحياة أولاً وينميها ثانياً.

أما هانس فايهينجر (Vaihinger) الألماني أتى بيرجمانية جديدة اسمها الوهم ويرى فيها أن البادئ الأساسية في العلوم الطبيعية والرياضيات والفلسفة والأخلاق والدين والقانون مجرد أوهام إلا أنها مفيدة للعمل.

ثم جاء فرديناند شلر (Schiller) الألماني بيرجمانية اسمها الإنسانية وقال فيها إن إدراك الإنسان أن المشكلة الفلسفية تخص كائنات بشرية تبذل غاية جهدها لتفهم عالم التجربة الإنسانية وزادها في ذلك أدوات الفكر البشري وملكانه.

أما بايني (Bain) الإيطالي فرأى أن البرجمانية تكمن وسط النظريات مثل الرواق في فندق يقضي إلى الكثير من الغرف التي تمثل النظريات الأخرى ولكن الرواق لهم جميعاً وكل منهم سيمر به.

وأخيراً لمط في فرنسا فنرى البرجمانية تتحد مع فلسفة روحية عند بيرجسون (Henri Bergson) يرى أن العقل هو القدرة على صنع الأدوات فالهم هنا الفعل وعدمه الإنسان (بروشنكي، 1992).

المنهج البرجماتي

كما ذكرنا سابقاً فإن ظهور البرجمانية الأول كان في ناد للمتا فيزيقا ولذلك فإن منهجه في الفلسفة يقوم على معالجة مشكلات الميتا فيزيقا بتوضيحها وتفسير معانيها وليس الهدف منها الكشف عن مدى تطابقها مع الواقع وهي تهتم بالبحث الفلسفي لا بالتأثير. أو كما رآها (بيرس) وهجر عنها بقوله :

الأخذ بالتأثير العملية التي ندرك أن تفكيرنا قد يكون على علاقة بها وعندئذ يكون إدراكنا لهذه النتائج هو كل مفهومنا عن هذا الموضوع. ولكن المشوق في الموضوع أن فلاسفة البرجمانية عدوها منهجا في الحياة وليس مذهباً فلسفياً فهي تعمل على حل المشكلات الفلسفية الميتافيزيقية التي كان يدور الحوار والمناقشة حولها فقط والتي لولا

البرجماتية ما انتهت أبداً (المنهج البرجماتي بعد) محاولة لتفسير كل فكرة يتبع واقتضاء اثر نتائجها العملية كل على حدة.

وربما كان سبب ظهور المنهج البرجماتي هذه النظرة المختلفة لها عند كل منظر أو فيلسوف لها.

والبرجماتية أيضا إضافة لكونها أسلوبا في التحليل والتوضيح كما اشرنا سابقا هي نظرية في الصدق فقيمة الفكرة وصدقها تكمن في الأعمال التي تؤدي إليها الفكرة وليس بما نحوى من شكل عام أو مدى تطابقها مع الواقع فالبرجماتي هنا يحدد معيار الصدق في الفكرة هو الوصول إلى سلوك ناجح في الحياة والفكرة هي قاعدة السلوك يقول جيمس أن الأفكار تصبح صادقة بقدر ما تساعدنا على أن نربطها بأجزاء من خبرتنا بطريقة تؤدي إلى سلوك ناجح في الحياة. ويشيف إنه ينبغي عليك أن تستخرج من كل لفظة، قيمته الفورية الفعلية، وأن تضعه موضع العمل في نطاق مجرى خبرتك. بحيث تكون قيمة الفكرة مرتبطة بنجاح السلوك الذي يؤديه الإنسان بناءً على اعتقاده في صحتها. (يفوت، 1989).

وظيفة البرجماتية،

الوظيفة الفلسفية للبرجماتية جديدة قديمة فهي ترتبط مع الالتقاء التجريبي في التفكير ولكن بشكل أكثر تطوراً وتطرفاً حيث ترى البرجماتية أننا لا بد لنا من النظر إلى المستقبل والتحول عن الماضي فالحلم هو الوصول إلى النتائج لفكرة معينة وليس نشأة الفكرة أو أصلها ولقد حدد (ديوي) وظيفة الفلسفة عند البرجمائين بأنها جهد يسعى للتخلص من المذاهب الفلسفية التي تعوق التقدم الإنساني بإلغاء الثنائية التي تفصل بين القيم الموضوعية والذاتية بين الغاية والوسيلة (الحري، 2002).

وظيفة الفلسفة أنها عمل تقدي منظم للمناهج المستخدمة في العلوم الاجتماعية وتكليف أتباعها بسلوك طريق العلم للوصول إلى المعرفة مما يحتاج إلى صبر وجهد لتغيير مناهج الفلسفة والأخذ بالنظريات والفروض الجديدة.

كما ويرى (ديوي) أن الفلسفة نوعان لفظي منعزل عن الحياة يهتم بالقضايا الميتافيزيقية وآخر متصل بالحياة يستمد وجوده منها ثم يقوم على تنظيم الحياة وتوجيهها.

فالفلسفة هي النظرة الشاملة المحيطة بالعلم والحياة في كل واحد متناسق وهي التي تنظم أنواع السلوك وتهدينا إلى التكيف الاجتماعي والتربية تقوم على فهم مشكلات الفلسفة والظروف المحيطة (سام، 1989).

نظرة البرجماتية إلى العالم والإنسان،

العالم عند البرجماتية قائم بذاته ولكنه على صلة بالإنسان ولكنه عالم متغير غير ثابت ويكون الإنسان مع عاله الحقيقة الناجمة تجربة الإنسان وهذا العالم واحد عندما ترتبط الأجزاء مع بعضها البعض ومتعدد حيث نجد عدم الارتباط من أجل ذلك يجب دراسة العالم من حيث تأثيره أما الإنسان فهو المعتبر الأول في البرجماتية حامل الفكر وصاحب العمل وهو من يصنع البيئة الأفضل القادر على صنع مصيره أيضا أما نفسه فهي وظيفة ورمز سلوكي من نتاج المجتمع ومواقفه وهو من يستلهم استمرارها أو عدمه (إبراهيم، 2007). نخلص أن البرجماتي يرى الإنسان كائن بيولوجي اجتماعي يستجيب إلى المثيرات البيولوجية والاجتماعية. ويبرز على السطح هنا أن الإنسان اجتماعي فهو في موقف أفضل من مجتمعه ولكن المجتمع المثالي كما يراه (دهري).

المعرفة والعقل عند البرجماتية،

حدد (دهري) كيف تفكر ولفظا تفكر. فيرى أن الإنسان يبدأ يفكر ليتفاه أن يعيش ويبقى على قيد الحياة ويؤمن أسواله المعيشية فيقول (التفكير يتبع الكفاح، والفعل يتبع التفكير). فالإنسان لا يستخدم عقل ويفكر إلا إذا واجهته مشكلة. ولو لم تكن عنده مشاكل، لكأنت حياته عارية عن التفكير.

والعقل عند البرجماتي سلوك اجتماعي له هدف واتجاه وهو وظيفة كالنفس وليس مادة ولكنها وظيفة تجعل من العالم معقولا وذو قيمة وليس ثابتا أو دائما بل يتغير بتغير ما حوله من عناصر بالتالي فالمعرفة غدت قوة استطلاعية يصنعها الإنسان ولا يستقبلها من الخارج والمعرفة تصبح هي تعامل بين الإنسان والبيئة ولكنها معارف تبقى عند البرجماتي في مجال الشك لأنه لا يلق إلا بالعمل الناجح في عالم المواقف الاجتماعية والبيولوجية بعد الوصول إلى المعرفة الناجمة عن الخبرة (الحيارى، 1993).

القيم عند البرجماتية،

لا قيم عند البرجماتي وان كانت فهي من صنع الإنسان وان أوجدها فهي غير ثابتة وغير مطلقة فالجديد يطرح بالقديم وهكذا فمثل الأخلاقية إذا لم تدخل في دائرة الأداء والعمل فلا فائدة منها ولذا على المدرسة أن تدرس القيم التي تفيد الإنسان وتقدم له الرفاهية والتقدم وعليها أن تعلم التلميذ كيف يصدر قرارات خلقية عن طريق العمل الذي يمكن أن يثمر أفضل النتائج في نطاق العلاقات الإنسانية ولا بد أن تكون هذه القيم من الذكاء بحيث تندر على حل المشكلات المعقدة بالفرد (عبد، 1999)

التربية وأهدافها عند البرجماتية،

الهدف عند البرجماتيين يحصل بين طياته دافعا يتحول إلى رغبة ثم تتحول الرغبة إلى تفكير في كيفية تحقيق هذه الرغبة من خلال خلق ظروف جديدة باستخدام وسائل متعددة ومعنى آخر من خلال وضع الأفراد في مشكلة والبحث عن حلها. والبرجماتي يرى أن التربية هي القدرة على إثارة قوى الطفل بسبب شعوره بما يتطلبه الموقف الاجتماعي الذي يوضع فيه فالتربية هي العمل الذي تختبر فيه أقوال الفلاسفة حتى تصبح واقعا وأهدافها تتوقف عند ثلاثة محاور هي:

- التربية هي الحياة وليست إعدادا للحياة
- تهدف إلى تكيف الإنسان مع البيئة بطريقة مبدعة كي يحسنها.
- على التربية أن تمكن الفرد من المشاركة في الوعي الاجتماعي للجنس البشري (الحيازي، 1993).

المنهج البرجماتي وطرق التدريس،

إن الفلسفة البرجماتيّة منهج وليست مذهباً فلسفياً كما يرى فيلسوفها ولهم جيمس فيقول أن البرجماتيّة انهاء إلى توضيح الأفكار، وإعطاء دلالات صادقة لتصوراتنا وقضايانا. المنهج من وجهة نظر البرجماتيّة لا يقدم نتائج وليس له نظريات أو معتقدات بل هو منهج وحسب كما يقول ويرى جيمس ويقوم على تلبية حاجات الطفل وميوله الطبيعية وحسب مراحل عمره.

يجب على الطفل أن يتقن القراءة والكتابة والعد والأشغال اليدوية والرسم كي يتمكن من متابعة ميوله فهذه وسائل لاكتلاك المعرفة وإن كان هذا هو ما يقوم عليه المنهج البرجائتي فلا بد من اختيار منهجا يركز على الأنشطة المتصلة بالحياة الواقعية والتي ستكون في أوجها لو وضعت الطفل في موقف مشكلة وطلبت منه حلها ولو بحثت في الفضائل وضبط النفس فتصبح هذه الأنشطة ذات طابع جماعي (الحسن، والقياد، 1990).

وفي هذا المجال ننظر نحو المناهج الأمريكية رائدة البرجائية لتجد برامج تربوية تهتم بالحرف بعامة وإعداد الطالب للاندماج بها وبرامج أخرى تقوم على الدراسة الأكاديمية وأخرى في متطلبات الريف والقرى وغيرها من الدراسات التي تقدم للطلاب في سبيل ربط الطالب بالحياة الواقعية وستكون في أوجها لو وضعت الطفل في موقف مشكلة وطلبت منه حلها ولو بحثت في الفضائل وضبط النفس فتصبح هذه الأنشطة ذات طابع جماعي (الخليفة، 2005).

2

وهذه الأنشطة لا قيمة لها إن لم تعلم الطفل الابتكار أو امتلاك الخبرة وتعديلها أما المواد الدراسية فهي وسيلة تدريب الطالب وليس أكثر والغداف منها تعليم الطالب أساليب جديدة في حل المشكلات التي تجد في الحياة فالمواد الدراسية تشمل على ذلك التربية المهنية والعلوم الطبيعية ثم اللغات والتاريخ والجغرافيا.

وتهتم بالتربية البدنية والعلوم الزراعية للأولاد والعلوم المنزلية للبنات كما لا يرى البرجائتي بد من إدخال علم الاجتماع وعلم النفس لدخلهم بالحيرة الإنسانية.

المشكلة عند البرجائتي هي حل المشكلات التي تواجه الطالب لما دامت المادة الدراسية تستخدم هذا الهدف فهي مقبولة (أبو حطب، 2008)

إذن كيف سيدرس المعلم هذه المواد ضمن هذا المنهج ومن هو هذا المعلم ؟

الخبرة والخبرة وحدها عند البرجائتي هي التي يعتمد عليها كمصدر للمواد التعليمية بشرط أن يلحق بها النشاط التي تستغرق هذه الخبرات كلها وإن تكون خبرات وأنشطة ممتعة مرغوب باستمرار وجودها في المستقبل حتى وإن كان لها وجود في الماضي لأن الماضي هو ما يفهمنا المستقبل وتسمى استمرار الخبرة وهي تتأثر بالبيئة المحيطة بالطالب وعلى

للمدرسة في هذه الحالة تهوية بيئة واقعية فيها من عناصر الجذب ما يمكن الطالب من الحصول على المعرفة وفي هذا المجال ظهرت العديد من الرؤى لطريقة التدريس فيما أن المهم عند البرجماتي في هذا المجال هو اكتساب المهارات واستدام النشاط حتى يتعد الطفل عن طريقة التلقين كما هو الحال في المثالية في امتلاك المعارف بل له أن يحرب ما يشاء وكيف يشاء وهذه هي الطريقة التجريبية (صمد، 1990).

ثم ظهرت طريقة المشروع على يدي وليم هيرد كيلباتريك (William Heard Kilpatrick) برجماتي متملذ على يدي (ديوي) وتمثل النشاط المادف الذي يحدث في بيئة اجتماعية والبرجمانية مع أي طريقة في التدريس تهدف لتعليم الطفل عن طريق اكتساب المهارات باستخدام التجربة أيا كانت هذه الطريقة وعلى المعلم البرجماتي المحتل المثقن للبرجمانية هو الذي يهتم بحل المشكلات الناشئة في البيئة الاجتماعية يتبع الأسلوب التجريبي للخروج من المشكلة (صمد، 2006).

المعلم عند البرجمانية لا يُدرّس المواد بطريقة منهجية إنما ينتقل من تجربة إلى أخرى ويشجع الطالب على حل المشكلات من خلال القيام بالتجارب وحل المشكلة بأنفسهم فهو يعلمهم كيف يتصرفوا إزاء المشكلة ولا يعطيهم المعرفة.

الطالب البرجماني،

تسمى البرجمانية إلى تحويل الطفل إلى برجماني صالح يحل مشكلاته بنفس بطريقة تعاونية وأسلوب جديد كما أنها تحب الاستطلاع لديه لأنه يحفز على التعلم. أما الذكاء فهو تمرين لشدة انتباه الطالب مما يستدعي منه التحول إلى دراسة المعرفة المنظمة وبدرجات متفاوتة من التجريد والدقة وعمومية في مضمونها.

الطالب لا يعاقب عند البراجمانيين ولا صرامة أو شدة في المدرسة فالطالب الأخلاقي يبحث وحده عن الواجب من أجل الواجب ويعمل ويلعب معا لأن في اللعب عمل وفي العمل لعب؛ إذن الطالب البرجماني حزمة من الأنشطة التجهة نحو الفعل وهذا النشاط هو أساس التدريس لأن تعليم الطالب هو تشجيعه بالقيام معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجربي والنشاطات دوما ترتبط بالتغير عن طريق اختيار الطالب (Beineke 1998).

نقد البرجماتية،

- الأخلاق التي يبحثها البرجماتي من منظور المنفعة ضرورة لبقاء الجنس البشري وبدونها تتحول الحياة إلى فوضى عارمة ولا أحسن توفيقاً لذلك من حياة الغربي الذي سادت المصلحة حياته ونظمه فاعل يتخبط لا يرى لحياته معنى.
- ارتباط كل شيء بالمصلحة جعل من البرجماتي وحشاً ينهش في جسد الإنسان في كل مكان يبحث عن مصلحته هو فقط ولا أوضح من الحروب والاعتداءات في كل مكان من العالم بحثاً عن المصالح
- المعلم أهم محاور العملية التعليمية وكل ما يتعلق بالمنهج بداية بالمعلم وانتهاء بالمادة التعليمية عيب هذا الفرد ويعملون تحت إمرته مما جعل الموضوع يخرج عن التنظيم المطلوب في العملية التعليمية
- الهدف من التعليم يكون صادقا متى حقق فائدة عملية وفي هذا مغالطة كبيرة فكيف من أهداف فردية تقعية للشخص حطمت مجتمعا صغيرا كان أو كبيرا (قالوقى، 1997).
- لا تهتم البرجماتية لحضارة المجتمع والعوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد مما يؤثر في شخصيته وتشبث أفكاره.
- ضاعت المعارف في حياة التلميذ لأن البرجماتية تركز على الجانب العملي وتهمل الجانب المعرفي مما سيؤثر بالطبع على المستوى المعرفي أو العلمي للطالب.
- ضاع دور المعلم عند البرجمائين فلا اعتمام بإمكاناته أو إبداعاته انه مستشار الطالب فقط.
- الانحراف في السلوك مثل الإدمان على المخدرات والمسكرات وغيرها في بحث عن مهرب وضباب الدين وإخلاق من نتائج نظرة البرجماتي العامة لكل شيء فبات الإجرام واللهات وراء المنفعة هو ديدن البرجماتي في كل مكان مما أضعف وأتسع غيره من الشعوب الملهورة التي لا تملك سوى تقديم المصلحة المرادة على طبق من ضياع القوة والشخصية وسفك الكرامة على أعتابهم (إبراهيم، 1985).

سادساً: الفلسفة الوجودية

ترجع جذور مذهب الوجودية إلى الكاتب الدانمركي كيركا جورد (Guard Circa) 1813-1855م وقد غنى آراءه وتعمق فيها الفيلسوفان الألمانيان مارتن هيدجر (martin hidjr) الذي ولد عام 1889م، وكارل ياسبرز (Karl Jaspers) المولود عام 1883م. أما الفيلسوف الفرنسي جان بول سارتر (Jean-Paul Sartre) (1905 - 1980) فهو أكبر منظر هذه المدرسة ويبحث فيها.

يقول ياسبرز: (يكفي للقرء أن يوجد، فبهذه الواقعة نفسها تتجاوز الموضوعية. وهذا هو مبدأ كل فلسفة للوجود) (أبو حطب، 2008).

قامت الفلسفة الوجودية لتسير في اتجاه مضاد لتلك الفلسفات التي تدعو إلى صب الناس في قوالب معينة من ناحية الاعتقاد والتفكير وأسلوب الحياة ونوع السلوك مثل الفلسفة المثالية، فهي فلسفة ضد جميع الحركات التي تفكر بشكل جامعي وتفرض منظورها على أفرادها جبراً لا اختياراً. فقد كتبت الأفكار الرئيسية التي دارت حولها الفلسفة الوجودية من التزام العميق الذي عاشه الإنسان بكل وجدانه وخاصة في أوروبا بعد الحرب العالمية الأولى في ألمانيا ثم في فرنسا التي تعد مهدها الحقيقي وذلك بعد انبعاثها الأول عندما خرجت إلى النور بعد الثورة على سلطة الكنيسة حيث تمكن المفكرون من طرح وجهات نظرهم ونشر أفكارهم دون الخوف من العقاب بالقتل أو التعذيب على يد رجال الكنيسة فقام الوجوديون بطرحون أفكارهم أيضاً مستغلين هذا الخروج على السلطة الدينية وقدرتهم على الحديث من آراءهم. رأى الوجودي أنه يعيش في مكان ليس له فيه مكان ولا قيمة، حرته محجور عليها بدعوى النظرة المجتمعية للأمور فجاءت الوجودية للتأكيد على قدرة الإنسان على مقاومة العدم بل وتجاوزه (مرعي، و، الخيلة، 2004).

إن فالوجودية هي فلسفة تنصدي لمعالجة تلك المشاكل التي أحاط المجتمع فيها الفرد، وهي مشاكل إنسانية تشمل الحياة والموت والمعاناة والألم إلى جانب قضايا أخرى، رغم أن الحركات والأفكار السابقة للوجودية هي التي أبرزت هذه المشكلات بسبب نظرتها القاصرة للإنسان كما يرى الوجوديون.

أشكال الوجودية،

تقسم الوجودية إلى قسمين :

1. الوجودية المؤمنة.

2. الوجودية الملحدة.

على الرغم من الحاد النظرة إلى الإنسان وحرية عند الوجودية إلا أننا نشاهد فروقات كبيرة بينهم فيما يخص الدين بالذات، حيث نجد إن كلاً من (كيركجارد) و(مارسيل)، اللذان يمثلان الوجودية المؤمنة يقولان بأن الإيمان ليس إلا حالة، من حالات الفكر بوجه عام، وهو لا ينتسب إلى العقل بأي حال من الأحوال، وإنما هو واقعة من وقائع الذات الفردية المتجسدة، ولا يمكن أن يُزَد إلى الأنا التجريبية. (ابوحنلة، 2005)

كما ترى الوجودية المؤمنة أن اقتراض عدم وجود الله سيؤدي إلى عاقبة وخيمة (...). وكان (دوستوفسكي) قد كتب يقول «إذا لم يكن الله موجوداً، فسيصبح كل شيء مباحاً. إن فلسفات الوجود المؤمنة جاءت من تأملات كيركجارد الدينية في جوهرها وكيركجارد هو هذا الفرد الذي يشعر عن طريق خطئه أنه أمام الله. وأن شعور المرء بغطته، هو شعوره أنه أمام الله أصلاً، وأن فكرة (الوجود أمام الله) هي مقولة أساسية في نظره. إن الفرد هو الوجود، والله هو العلو (أبو حويج، 2006).

يقول (مارسيل): (إن الحياة الخاصة بالفرد هي وحدها التي تمثل المراتبة التي يتعكس عليها وجود اللامتناهي. والعلاقات الشخصية وحدها التي ترشدنا إلى وجود شخص آخر له وجود يتعدى نطاق نظراتنا اليومية. إنه بالإمكان قيام الاتصال بين الأنا والأنت يمكن أن يتصاعد فيصبح تواصلاً مع الأنت المطلق الذي هو الله. والوفاء الحقيقي للغير هو الذي يصعد بنا إلى الله، لأن الله هو الأنت الذي يبادلنا الوفاء دائماً، ولا يتخلى أبداً عن الإنسان، ولا يمكن أن يفتر بنا. وما الوفاء إلا نداء إلى الله لكي يشهد على وفائنا، ولكي يكون له ضماناً وحافظاً. والوفاء يكون دائماً مطلقاً وبلا أية تحفظات أو شروط، لأن الوفاء المكتبل بالشروط والقيود ليس وفاءً، بل ارتياباً وشكاً، وبالتالي فإن هذا الوفاء المطلق، يرغمني بواسطة طبيعته نفسها على الصعود شيئاً فشيئاً حتى يصل إلى المطلق الإلهي. وهذه الصلة

يبي وبين الله الذي هو أقرب من نفسي إلى نفسي، هي صلة بين شخصين، وهي بالنسبة لي مبدأ الإبداع الحقيقي، لأنني بالصلاة والدعاء أشارك في منبع وجودي، وفي الحب الذي جعلني موجوداً في اتحاد لا يبلغ مداه التعبير (السامرائي، وآخرون 2000).

بينما نجد الفلاسفة الذين يمثلون الوجودية الملحدة مثل هيدجر وساوتر وكذلك (نيتشه) كانوا من أشد الفلاسفة نقداً للمسيحية ولغيرها من السلطات التي تكيل الإنسان وتخرجه من حريته وشخصيته المستقلة. فمثلاً ترى (نيتشه) يهاجم الدين يبحث في نشأة فكرة الإلهوية من الوجهة التاريخية. فيقارن بين تصور الله في مختلف الأديان، وينتهي إلى وجود اختلاف أساسي بين هذه التصورات بما يقضي عليها كلها معاً. وهو يحمل بوجه خاص على تصور الإلهوية في المسيحية واليهودية، فهذا التصور مرتبط برغبة الإنسان في معالجة نفسه، ومرتبطة بشعوره بالذنب، وهذه الرغبة والشعور هي التي تتجسم في فكرة الله ذاتها، فتصوره على نحو مضاد للإنسان تماماً، وتنسب إليه من الأوامر ما يقف في وجه الطبيعة البشرية ويعوق سيرها التلقائي. ويعبئ نيتشه على الأخلاق المسيحية إنها حطمت كل فكرة عن تجاوز الإنسان لذاته، بأن وضعته في راحة داعية، ورضى عن نفسه كلها تعد بالنسبة للعظمة الإنسانية أسوأ أنواع تنازل الإنسان عن حقوقه. إذ لا وجود للعظمة إلا في الحرية التي يبي بها الإنسان لنفسه مصيراً جديراً به. لأن الحياة هي الخير الأسمى، وكل ما يدعو إلى الزهد فيها، والقضاء عليها شر وخيم. الحياة نفسها قيمة في ذاتها وهي قادرة على أن تجعل من نفسها غرضاً وغاية (فتحي، وآخرون، 2004).

الوجوديون منتمدون دوماً على الأوضاع المجتمعية في جميع المجالات مثل، اللاهوت والسياسة والأخلاق والأدب، ويناضلون ضد السلطات التي يقبلها الناس ضد الشرائع التقليدية. حتى الوجوديون المؤمنون نادراً ما يكونوا معتدلين، فقد توج كيركجارد حياته بهجوم مرير على الوضع الكنسي القائم في الدنمرك. أما الوجوديون الملحدون فأنهم منتمدون على كل شيء في سبيل تحقيق الحرية والمثمة للفرد بغض النظر عن رؤية المجتمع أو الدين أو السلطة، حتى لقد أطلق على هيدجر وساوتر وكامو، في بعض الأحيان اسم المبدعين (أبو حويج، 2006).

الوجود والماهية

أن التمييز بين الوجود والماهية من أقدم المسائل التي درستها الفلسفة الوجودية ومعنى ذلك أن وجود الشيء تعني حادثة وجوده. فالكأس مثلا أو القلم أو الكتاب الموضوع أمام عيني موجود بوصفه أحد الأشياء في هذا العالم الماثلة أمامي الآن وبوصفها واقعة ينبغي قبولها. وليس في استطاعتي أن أرغب في وجود هذه الأشياء أو في حذفها من الوجود، على الرغم من أنني أستطيع أن أغير من الشكل الذي توجد عليه. ولكن عندما نتحدث عن شكل هذه الأشياء الماثلة أمامنا يشكله الذي تظهر عليه أمامنا نكون كما يرى الوجودي بدئا بالحدث عن ماهية الأشياء وانتقلنا من فكرة الوجود إلى الماهية. وإذا كان وجود الشيء يرتبط بالواقعة أنه موجود فإن ماهيته تعتمد على واقعة (ما هو) فماهية موضوع ما تتألف من تلك السمات الأساسية التي تجعله موضوعاً معيناً، وليس موضوعاً آخر (تمام، 2000).

2

إذاً الماهية هي حقيقة الكائن العامة، وخصائصه المشتركة، إنها القاسم المشترك بين أفراد هذا الكائن، والإنسانية هي ماهية الإنسان، بمعنى أنها صفة مشتركة بين أفراد الإنسانية. ولا يفهم من الماهية حين نطلق غير الماهية العامة أي تلك الصفات التي يكون بها الإنسان إنساناً ويدونها لا يحصل على حقيقته الإنسانية. والماهية قبل أن تتحقق في شيء مادي ليست عدماً، ولكنها إمكانية قائمة لتصبح حقيقة واقعة بفضل صفة الوجود فالوجود هو الذي ينتقل بالماهية من كونها شيئاً ممكناً إلى كونها شيئاً واقعياً حقيقياً ملموساً ذا صفات خاصة. فإذا قلت أنا إنسان فإن أنا تعني الوجود وإنسان تعني الماهية. (الدليمي، 2008).

ماذا تعني بكلمة موجود ؟ وكيف هو الحال مع وجود الله ونحن لا نعرف ماهيته من وجهة نظر الوجودية.

معنى أن يوجد الشيء أي أنه يثبت من العدم. فالقول بأن شيئاً ما موجود يعني أننا سوف نلتقي به مصداقاً في مكان ما من العالم ولو قال أن، القول بوجود والاعتقاد بوجوده، فإن ذلك يعني أننا في مكان ما من العالم سوف نلتقي بالقول أو العناء إذا ما

عشنا عنه بحثاً طويلاً وشاقاً بقدر كافٍ ، لمعنى كلمة (يوجد) تبين أن للشيء مكاناً وزماناً في العالم الفعلي... لكن وجود الله تعالى عند الوجوديين ليس أحد موجودات هذا العالم وبالتالي لا يمكن الانتفاء به وبهذا فالوجود محصور بالإنسان وموجودات العام من حوله فقط. (الحوالدة، 1986)

وفي المجال ذاته نرى استخدام (هيدجر) لثلاثة مصطلحات حول كلمة الوجود. المصطلح الأول: فهو يدعو الوجود المتعين (الوجود هنا أو هناك) وهو مصطلح يستخدم عادةً للدلالة على أنواع مختلفة من الوجود ولكن (هيدجر) يقصر استخدامه على الوجود المتمثل في حالة الإنسان، والمصطلح الثاني: مصطلحاً يقترحه (هيدجر) هو (الحضور المباشر أو الحضور في تناول اليد)، يعني أنه شيء يمكن أن يلتقي به المرء في العالم مصادفة. المصطلح الثالث: الذي استخدمه هيدجر هو (الوجود البشري) وهو تحديد للكيونة، ويخصص للوجود المتعين وحده، ويضيف هيدجر فيقول: (أن ماهية المتعين تكمن في وجوده). أي أنه يعني ماهية الوجود للمتعين لا تتألف من خصائصه بل من الطرق الممكنة لوجوده. (جمال، 2000) أما (باسبرز) فيشير إلى استخدام ثلاث نقاط بخصوص مصطلح الوجود :

- الوجود ليس توتناً من الوجود بالفعل وإنما هو وجود بالقوة. بمعنى أنني ينبغي ألا أقول أنني موجود بل ممكن. فإنا لا أمثلك ذاتي الآن، وإنما أصبح ذاتي فيما بعد.
- الوجود هو الحرية ... لا الحرية التي تصنع نفسها ويمكن ألا تظهر، وإنما الوجود هو الحرية من حيث هي فقط هي العلو التي تعرف رايها. فليس هناك وجود بذير حلو.
- الوجود هو الذات الفردية التي تغفل دائماً فردية والتي لا يمكن الاستعاضة عنها أو استبدالها. (الكلاوق إبراهيم، 1990) الحرية :

تعتبر الحرية من أهم الموضوعات في الفلسفة الوجودية. والحرية عند الوجوديين تعني الوجود الإنساني نفسه. وهي ضرورة لكي يحقق الإنسان وجوده.

فتراهما متشكلة عند سارتر مثلاً يرويه أن الإنسان حر، وأن له الحق، أن يكون (هو هو) وهي تأتي للإنسان من الشعور بأنه غريب عن العالم اللامعقول هذا. الذي يحس فيه بأن مظاهره وحواسه متعارضة مع رغبته الحادة المائلة إلى الإيضاح، غالباً. ومن ثم فهو

يشعر بنفسه في هذا العالم كأنه منفي. ويبرز هذه الفكرة بوضوح عند (سارتر) على لسان أحد الشخصيات في إحدى رواياته حين يفكر في الانتحار في قوله: (لني لست شيئاً وليس لدي شيء. وأني غير قابل للانفصال عن العالم كالنور، إذ أي منفي مثله حين ينزل على سطح الماء والحجر دون أن يعلق به شيء... أنني خارج الماضي، خارج نفسي إن الحرية هي المنفى، وأنني مقضيّ ذهان أكون حراً) (الطويل، 1976).

كما يرى الوجودي بضرورة فعل الإنسان حتى يكون هناك وجود لوجود الإنسان لا يتحقق إلا بالفعل والإنسان لا يستطيع أن يفعل إلا إذا اختار. والاختيار يقتضي بدوره الحرية، فلا اختيار حيث لا حرية. فالوجود الحر فقط هو الذي يختار وبدون هذه الحرية يتعدى معنى الاختيار. ويرى سارتر أن الشرط الأساسي الذي لا غنى عنه لكل فعل هو حرية الوجود الفاعل، والفعل هو التعبير عن الحرية. (راجع، 1986). وترتب على هذا استخلاص رؤية الوجودي للحرية بأنها هي الوجود فالإنسان بما هو إنسان لا طيعة له وليست له ماهية محددة بل أن ماهيته هي الحرية نفسها.

الحرية والقلق

وتكشف الحرية عن نفسها من خلال القلق، فالقلق هو وهي الإنسان لوجوده المحض الذي يخلق نفسه من حيث إنه عدم، أي إن وجود الإنسان يخلق نفسه من الحرية، فهو يهرب من القلق، وهو بهرويه هذا يحاول أن يفلت لا من حريته فحسب، أي أنه لا يتلهف فقط على بلوغ المستطيل، بل أنه يحاول أن يفلت من ماهية أيضاً. ذلك لأن الإنسان يمتنى لو أنه في استطاعته إدراك هذا الماضي باعتباره مبدأ لحيته، في حين إن هذا الماضي قد سبق له وانتهى تماماً، وصار جامداً وغريباً عن صاحبه. غير أنه يستحيل على الإنسان الخلاص من القلق، لأن الإنسان يعتبر نفساً قلقة. ويقول سارتر (لني أجد نفسي مضطراً في نفس الوقت الذي أريد فيه حرية الآخرين، إلى أن أريد حربي) (إمام، 1977).

الصفات الأساسية المشتركة بين الفلسفات الوجودية

تتشرك جميع الفلسفات الوجودية في أنها تتبع من تجربة حياتية يطلق عليها اسم التجربة الوجودية التي يعلن فيها كيركجارد أن مؤلفاته كلها ليست سوى تعبير عن حياته

الخاصة. وهو يقول (أن مؤلفاتي كلها تدور حول نفسي... حول نفسي وحدها ولا شيء سواها. وبصيف قاتلاً: (إن إنشائي كله ليس سوى تربيقي لنفسي) (الطويل، 1976).

هم يفعلون من الوجود المركز الأساسي الذي تدور حوله أمثالهم. ولأن الإنسان هو وحده الذي يحتوي على الوجود، وأنه هو عين وجوده. وإذا كان للإنسان من ماهية، فإن ماهيته هي وجوده.

لا يمكن إدراك الوجود إلا من حيث أنه وجود أي صائر. والوجود يمر بكونية متواصلة، فهو لا يسكن أبداً بل إنه في صيرورة دائبة تدبج نفسها عن طريق الحرية، فهو مشروع غلاق. إن الوجوديين يعتبرون الإنسان ذاتية محضة، وتتخذ الذاتية عند الوجوديين دلالة إبداعية، فالإنسان هو وحده الذي يخلق ذاته بمطلق حريته، لأنه لا فرق عندهم بين الإنسان وحرية.

والإنسان عند الوجوديين ليس كائناتاً أفرادياً، متغلقاً على نفسه كما قد يعتقد البعض، إنه شديد الصلة بالعالم وبالآخرين. وذلك من حيث إنه ماهية نالصة في حاجة إلى الانفتاح على الغير. فالوجوديون جميعهم يفترضون قيام صلة مزدوجة بين الأنا والغير ويقولون بوجود ارتباط بين الأفراد لأن الارتباط بالآخرين هو الوعاء الذي يضم الوجود الفردي. فنجد إن هيدجر قد أسماه الوجود مع الآخرين. وباسبرز أسماء الاتصال، ومارسيل أسماء اقتحام وجود الأنت (الكثرة، إبراهيم، 1990).

وهم جميعاً من أشد أعداء المعرفة العقلانية، لأن العقل في رأيهم لا يوصل إلى معرفة حقيقية، فالمعرفة لا تأتي إلا عن طريق ممارسة الواقع أي ممارسته كتجربة فخلق، فالخلق هو الموقف الذي يدرك فيه الإنسان قمة ثلاثية ماهيته الإنسانية كما يدرك من خلاله مدى ضلالتة وخيبان موقفه في العالم. ويرى هيدجر أن الإنسان ما تبقى في العالم، إلا ليبدأ مسيرته نحو الموت. مراحل الوجود:

المرحلة الجمالية:

وهذا يعني القيام بإرضاء الجوانب الحسية عند الإنسان فتكون حياة الإنسان خاضعة للذة والشهوة والتمتع بكل ما هو حسي.

المرحلة الأخلاقية،

ويقصد به أن تكون حياة الإنسان قائمة بتحقيق الخير وفواعد الأخلاق، وأن يكون قادراً على اتخاذ القرار، بعد أن يكون قد تحرر من عبودية الجسد والمادة التي تميز الحياة في المرحلة الجمالية.

المرحلة الدينية،

وفي هذه المرحلة يقضي على اليأس والقلق الذي يكون في نفس الإنسان دائماً وذلك بفضل الإيمان بالله. (إن المرحلتين الحسي والأخلاقي يقودان الإنسان الشخص إلى الحظيرة المتعالية الشامية عن الطبيعة أي إلى الله الذي تتعلق به خلال المرحلة الدينية) (الدليمي، 2008).

الوجودية في التربية،

تظهر للامح التربوية الرئيسية في الفلسفة الوجودية في النقاط التالية:

- تكون الفلسفة أكثر فائدة إذا بنيت على الحقيقة، كما يقول سارتر فالعزفة الحدية أساس الفلسفة الكلية.
- الإنسان هو الغاية في الحياة. الحياة رحلة يبحث فيها الإنسان عن إجابة للأسئلة المحيرة كي يسعد ولا يستبد به الشك.
- التربية بكل مناهجها التعليمية وأنشطتها المنصليية يجب أن تحقق ذاتية الفرد لا أهداف المجتمع.
- التحرر من الأخلاق أساس السلوك البشري كله (إمام، 1977).
- تشجيع الشك في كل السللمات، وتجيء العقل، والترحيب بالحوار بلا حدود.
- لا تعترف الوجودية بالحق المطلق والفضائل الأخلاقية بل هي العدو اللدود للعقل وللوجود.
- تنكر الوجودية على المعلم استخدام العقاب أو التوبيخ أو الإذلال حتى لو كان الطالب غفلاً لأن أهمية التربية ليست بمجم المادة التي يتعلمونها بل بمقدار أو بكيفية الاستفادة مما يتعلمون
- المتعلم هو محور الحركة التعليمية وجميع الخبرات الشيقية.

- المدرسة في رأي الفلاسفة الوجوديين مستولة عن فتح المجال أمام التلاميذ للبحث والتدقيق في أي مجال يرغبونه»
- لقد أجادت الوجودية استخدام الفن والأدب، بما في ذلك المسرح في نشر فلسفتها
- الجانب العملي المستمد من الواقع المادي هو الطريق المؤدي إلى صياغة الشخصية الإنسانية المؤمنة بذاتها، المستقلة عن غيرها.
- تهاجم الوجودية التعليم المهني والتخصصي إذا كان يقيد مستقبل الإنسان لأنه يقلل فرص الاختيار للعمل وهذا يتجسد المجتمع لا الفرد.
- الهدف التربوي في نظر الوجوديين هو تحقيق بناء الشخصية الواعية الحرة التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الإنسان ويعانيها (فتحي، وآخرون، 2004).
- المنهج الدراسي هو الطريق لتحقيق الهدف في نظر الوجودية وهو يعالج مشكلات مهمة عند الوجودي مثل العزلة والمعرفة والقيم ومن الموضوعات التي يحتويها المنهج الدراسي المواد التي ترتبط بالعالم الخارجي الذي هو مجال الحرية والممارسة والاعتبار ففي طريق هذه المواد يستطيع الطالب أن يعرف العالم الخارجي لكي يحقق ذاته.
- يجب أن تكون طريقة التدريس هي طريقة الحوار بحيث يحقق الطالب ذاته فغن طريق الحوار يستثير المعلم التلاميذ ويدفعهم إلى البحث ومراجعة المعارف السابقة والفاهيم الشائعة لكي يجد الطالب نفسه أمام المواقف.
- وظيفة المعلم هي إثارة مشاعر الطالب وميوله لتحقيق ذاته والمعلم يفضل قوة التزامه بالحرية والفردية يستطيع أن يؤكد حماسه لدى الطلبة تجاه المثل العليا لهذه الفلسفة. (Van Gieve, 1966).

الوجودية والقيم:

القيم التربوية: الأحكام العقلية الوجدانية التي ترشد إليها الفلسفات التربوية الوضعية أو التصور الإسلامي، وتشير إلى ما يؤمن به مجموعة من الناس، ويتفقون على أهميتها، ويعتبرونها ضوابط لأفعالهم، ويشكلون منها معياراً يرجعون إليه في الحكم على سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين.

نظرة الوجودية إلى القيم

تعد القيم الوجودية غير مطلقة، وغير محددة بمعايير خارجية، وهي نسبية حسب ظروف كل إنسان وتتحدد بالاختيار الحر للفرد، فهي مسألة شخصية في حين أن ما لا يتم اختياره منها بحرية يكون عليهم الفائدة. ولتضمن القيم الوجودية قانوناً واحداً هو: اختر نفسك بنفسك، بمعنى أنه على الإنسان عدم الامتثال للقيم الاجتماعية لمجرد الامتثال أو التبعة مع الرافض التام لأية قيم أخلاقية مفروضة على الإنسان من الخارج، ولكنه مطالب بتطوير مفاهيمه الأخلاقية والقيمية بنفسه، وترى الوجودية أن الإنسان يتعرف على قيمه عن طريق ممارسته لحياته، فالحرية أساس القيم، لذا فإن الفرد هو المسئول عن أفعاله وتصرفاته مسؤولية كاملة يختار ما يريد من تصرفات. وتقوم الأخلاق الوجودية على أساس الحرية الشخصية للفرد، ومعنى هذا أن المرء إذا أراد أن يكون حراً فما عليه إلا أن يسمى جاهداً في سبيل الانتثال من مملكة الطبيعة إلى مملكة الأخلاق، وبهذا فإن الإنسان سيلتزم بما هو مهم وله معنى لديه. ويقاس الخير والشر بمدى سلوك الفرد وقدرته على مواجهة المواقف الحياتية، ومدى نجاحه أو إخفاقه فيها، فيقدر ما يتجح في اجتياز المواقف ويقدر ما يحقق ذاته يكون غيراً أما إن عجز عن اجتياز الموقف الذي يوضع فيه ولا يحقق ذاته يكون شريراً بمعنى بقدر ما يكون كما يتبنى الاعتماد عن إلال الطفل وتعريضه للسخرية حتى لا يسلب منه احترامه لذاته (عميرة، 1987).

نقد الوجودية،

- تقوية الروح الفردية، التي تبعد عن المجتمع ومشاكله الراهن.
- استحالة تحقيق أي إنتاج ذي طابع اجتماعي عام.
- اكتفاء الوجودية بتصوير مظاهر الحياة الحقيقية: من جبن وقس وضعف وميوعة، ونسيانها مظاهر الحياة الأملة القوية التي تؤمن بمستقبل عظيم.
- الوجودية لا تؤمن بالتعاون الاجتماعي.
- الوجوديون متشائمون دائماً لا ينظرون بتفاؤل لشيء على الإطلاق.
- تنكر الوجودية لفكرة الله، وتنكرها للقيم الإلهية، وغلوها من مواقف جذية إنسانية

في الحياة. الوجودية أداة للتفكيك الاجتماعي لأنها تحول دون أن يصدر أي من الناس حكماً على تصرفات الآخرين، بحيث يكون كل فرد عالماً قائماً بذاته في مجتمع يحتاج إلى التعاون الجماعي. - جعلت من الإنسان والفردي قيمة عالية في ممارسته للحرية ولكن لم تحفظه من نتائجها المريعة لغياب حقيقة حفظ المجتمع أخلاقياً فانهارت مؤسسة الزواج وسادت منظومة التعايش بين الأزواج دون وجود عقد شرع، ونتجت أسوأ عوارض الزواج فضاحت الحقوق والأنساب

- انتشار ممارسات لا أخلاقية لا شرعية في العلاقات الجنسية فلم تعد هناك ضوابط تحكم هذه العلاقات إلى درجة تقبل وإقرار العلاقات المثلية وتصبح مشاهدات غير مستنكرة أو مستهجنة حتى في الأماكن العامة.

- غياب لكل معايير العلاقات الاجتماعية وبقاء الروابط بين الأفراد تحكمها الأمزجة والهوى دون نظام أو معيار يحكم وينظم العلاقات (الأسرية الآباء والأبناء، والأرحام علاقات الجيران، أو حتى علاقات الأصدقاء) كلها مسخرة لما يحققه للفرد من منفعة.

- الحرية الشخصية للفرد ليس لها من معايير تستطيع الحكم عليها من خلاله ومحاسب عليها (نشوان، 1992).

سابعاً: الفلسفة الوضعية

الفلسفة الوضعية من الفلسفات الوليدة لوهي من بنات الفلسفات الأخرى كما هو الحال في الكثير من الفلسفات السابقة ولكن بشكل آخر، واسم آخر، ولون ورواد آخر.

وتعني مجموعة الأفكار الفلسفية التي اتفق على وضعها مجموعة من العلماء ولئن اتفكر الفلاسفة لأن مهمة الفيلسوف من وجهة نظرهم هي تحليل ما يقول العلماء. فترى (كار ناب) مثلاً وهو من زعماء الوضعية وروادها يقول: عملنا هو التحليل المنطقي لا الفلسفة وربما أمكننا أن نطلق عليهم اسم فلاسفة التحليل ضمن جماعة لتساوية كانت تسمى جماعة فينا وتقوم على ربط اللغة بالتجربة ذلك لأن اللغة عنوان الفكر ومرآة العقل ورفض الميتافيزيقا التي لا يمكنها تقديم الخبرة التجريبية التي تمكننا من إثبات صحتها أو عدمه إن الفلسفة الوضعية تعمل على تحليل السبب وربط السبب بالسبب في التجارب

الجزء علميا والمهدف من هذا كله الفلسفة هو التركيز والتدريب للوصول إلى فهم أفضل من مقصد العلماء وتوضيح هذه المقاصد عبر الحقائق الراجعة وبيانها (سعادة، 1990).

جامعة فينا هذه تشبه إلى حد بعيد تلك الجماعة الأمريكية التي تجمعت وأخرجت للعالم الفلسفة البرجائية ولكن الفارق أن الأولى تفرقت في العالم بعد الحرب العالمية الثانية والأخرى تطورت إلى أكثر من اجتماع في نادر الميتافيزيقا وعند أصدقائنا هنا كان الاجتماع علمي بحث قسم في بدايته عالم الرياضيات (هانز هان) والفيزيائي (فيليب فرانك) وغيرهم في سبيل مناقشة فلسفة العلم الذي بين أهمية التفكير العلمي للرياضيات والمنطق والفيزياء وغيرها من العلوم إلا إن البداية الحقيقية لهذه الفلسفة كانت في عام 1922 عندما دعت جامعة فينا رودولف كار ناب وكان مورييس شبلوك أستاذ الفيزياء والذي كان شديد الولع بالمشكلات الفلسفية أحد أقطاب جامعة فينا فاعمل الرواية من كار ناب وأصبح زعيم المناقشات وقائد الحوارات الوضعية (إبراهيم، 2007).

2

وفلسفة الفلسفة من وجهة النظر الوضعية التحليلية،

يقول كارناب في دفاعه عن وجهة نظر الوضعيين لقد أساء فهم أفكار دائرة فينا أحيانا فظن بأنها تنادي بإنكار واقعية العالم الطبيعي. لكننا لا ننكر هذه الواقعية حقا. إننا نرفض القول بحقيقة هذا العالم الطبيعي، إلا إننا لا نرفضها باعتبارها كاذبة، بل باعتبارها إنها لا تحمل معنى، والنظرية المثالية المضادة لهذه النظرية موضوع للرفض نفسه. قسمن إذن لا تؤكد ولا ننكر هذه النظريات إننا نرفض السؤال الذي لا يقدم إجابة (أبو ريان، 1991).

لم تخفي جامعة فينا منذ البداية رفضهم للفلسفة القائمة على الميتافيزيقا بل لقد كان من أهدافهم تقليص الفلسفة من الميتافيزيقا والقضايا الفارغة على حد تعبيرهم وتكوين قاعدة علمية لجميع العلوم لذا بدأت تستخدم طريقة التحليل المنطقي للغة لا نسي في هذا المجال أن من رواد هذه الفلسفة فيلسوف لغوي كبير هو (فيشتجتلين) وكان يرى الفلسفة مجرد جهد سبلي المراد منه الكشف عن التناقضات ويرى أن المعنى الذي تحمله الكلمات لا يكشف إلا من خلال الأشياء التي تطبق عليها الكلمة.

أما كارناب فيوضح لنا الرؤية الحقيقية للوضعية المنطقية للفلسفة وارتباطها باللغة التي يتم من خلالها عرض الفلسفة وتقديمها فيقول: إنه لا بد لنا من أن نقيم تفرقة حاسمة بين وظيفتين مختلفتين من وظائف اللغة. فإن اللغة قد تعني شيئاً، أو قد تعبر عن بعض العواطف والرغبات، والفلسفة الكلاسيكية قد دأبت على الخلط بين هاتين الوظيفتين، وقد ترتب عليه أن أصبحت الألفاظ الفلسفية معبرة عن مجرد عواطف غير ذاتة على معانٍ. ولكن الفلاسفة الميتافيزيقيين قد ظلوا يتوهمون إن عباراتهم تمثل قضايا منطقية تقبل البرهنة، في حين إنها مجرد تعبيرات عاطفية تكشف عن انفعالات ومشاعر دافئة، ولا تنطوي على نظريات، كما إنها لا تشتمل على قضايا علمية، ولكنها مع ذلك تعبر عن شيء ما، وما هذا الشيء الذي تعبر عنه سوى الشعور بالحياة. فالميتافيزيقا أقرب ما تكون إلى الشعر، والأساطير (الحريري، 2002)

في هذا تلخيص لوظيفة الفلسفة ألا وهي العمل على ربط اللغة بالتجربة ربطاً علمياً لما عمله التجربة من قدرة على البرهان مما يتطلب أسلوب التحليل المنطقي.

وتلخيصاً لكل هذا مهمة الفلسفة هي أن تحلل أقوال العلماء والارتفاع عن التفكير التأملّي الذي ينتهي بالفيلسوف إلى أقوال غير قادرة على إثبات نفسها تجريبياً.

ويبرز في الأفق هنا مصطلحاً جديداً هو الثابت وهذا الأخير يمثل الميزان أو المعيار الذي يقيس المعاني الموجودة في العبارات ويحدد مدى الشوائب المعمول في داخل العبارة مما يتركها دون معنى.

إذاً للفلسفة وظيفة تحليلية نقدية والوظيفة الأخرى هي تخليص العقل البشري من أوهام الميتافيزيقا واستخدام اللغة المنطقية التي تعطي معنى لكل كلام وحديث في كل العلوم فخطوة الوضعية المنطقية إلى القيم.

درست الوضعية الأخلاق بنفس المعيار الذي نظرت به لكل شيء في الكون نظرة الخلل المجرّب الذي لا يرضى بهدلاً عن الإثبات فأصبحت الأخلاق علماً قائماً بذاته مثل علوم الطبيعة الأخرى مع فارق أن العلوم لمجرّب على طاولة العمل والأخلاق لمجرّب عن طريق الملاحظة العلمية كظاهرة اجتماعية كما صفتها الوضعية والأخلاق ليست نظرية في

الإنسان تظهر هكذا في زحمة الأفكار الاجتماعية داخل عقل وقلب الإنسان إنما هي نتيجة حياة الفرد مع المجتمع وقطفه لثمار هذه الحياة بأخلاق متنوعة مختلفة الاتجاهات حسب مبادئ سلطة المجتمع التي تجبر الإنسان على الالتزام بسلوك أخلاقي مما يؤكد تسببه الأخلاق رغم أن هذا لا يعني على الإطلاق انحطاط الأخلاق أو إمكانية زوالها (عبدو، 1999) للوضعيون أمثال كار ناب رؤية خاصة في هذا المجال فهو يؤكد أن الأخلاق ليس لها معنى نظريا إنما هي انفعالات تزعج بالمواقف لذا هي مرفوضة تماما كيف لا وهي خارج حدود التجربة

كما ميزت الوضعية بين نوعين من القيم: الأولى قيم انفعالية لا تخضع للتجربة أو المنطق والثانية معرفية وترتبط بين الفرد والمجتمع وحتى نتوصل إلى القيم المطلوبة فلا مجال لنا من الهروب إليها عن طريق تحويل القيم الانفعالية إلى معرفية ولكن الوضعيين على الرغم من ذلك لم يتركوا هكذا في مهيب الريح بل اقترحت نظرية أخلاقية تقوم على أساس من علم النفس وعلم الاجتماع القائم على أساس واقعي حسي وليس خيالي يثبت في هذه النظرية أهمية الدافع الإنساني في توجيه سلوك الأفراد وسلوك الجماعة ولكن ما السبيل إلى التحلي بهذه الأخلاق وإتباع طرقها وخلق الفرد صاحب المبادئ والقيم؟ إنها بلا شك الجماعة صاحبة العصا السحرية في توجيه سلوكيات الأفراد وتوجيهاتهم بعيدا عن الفردية والأناية (مرسي، 1982).

الوضعية والتربية

يرى الوضعيون أن التربية علم تجريبي لا يقوم بقبول ممارسة أو نظرية تربوية دون تجربة وبرهان بل ولقد أضاف شيلك أن التربية عملية تعديل بدافع الفرد وخلق الإنسان الخير من الإنسان الشرير.

التربية هي عملية إكساب الفرد دوافع جديدة تعمل على تنمية القيم للمعرفة من خلال تحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية وإلى تحقيق سعادة الفرد في ظل المجتمعات.

أما أهداف التربية فهي مستوحاة من المبادئ الوضعية العامة بشكل عام فالترية تهدف إلى برجة بعض المواد الدراسية على شكل التعليم الأكوي ونعتي بالتعليم الأكوي يكون

بتحويل طبيعة الغرفة الصفية إلى ما يشبه المختبر وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية في هذا الإطار من طرق تدريس والمادة والامتحانات في نطاق التحليل والتجريب وهو بهذا يتضمن بدوره مجموعة من الأهداف لإكساب الفرد دوافع جديدة بهدف الوصول إلى النمو العقلي والاجتماعي ونظرت إليه على أنه نوع من التعليم الذاتي.

المواد التي يمكن برمجتها مواد مقبولة في المنهج الدراسي، ذلك لأننا قادرون على التثبت منها ومن إكساب الفرد دوافع جديدة تتحقق عن طريق الخبرة المستمرة للفرد تحقيق السعادة للأفراد من خلال ربطه بمجتمعه واتصاله بخبراته وأخلاقه.

دوافع الفرد هي محور السلوك وتعديل الدافع بتغيير السلوك وكأنها أحجية ولكنها أحجية وضعية تبين للمهتمين بهذا الجانب أن الفرد يتصرف بدافع ميوله وليس حسب أوامر وإجراءات تعسفية. (مذكور، 1997).

المعلم الوضعي،

يجب أن ندرك في هذا المجال أن عمل المعلم عند الوضعيين ينحصر في إثارة دوافع الطلاب وإشباع هذه الدوافع وبالتالي لابد من تقديم المعلومات بأسلوب علمي منطقي وهذا يتطلب منه الأفكار المرتبة، المنظمة، الواضحة بعيداً عن الغموض والتلاعب كما لا بد له من تقديمها بشكل موضوعي دون التحيز وإن كانت على هذا المستوى من الموضوعية والذاتية فلا بد لها إذن من أن تكون قابلة للقياس والفحص وتتوخى عدم إعطاء أحكام دون توفير معلومات كافية. (أبوريان، 1991).

نرى في نظرة الوضعية للجانب الإنساني عند المعلم شيئاً من الجدة في الطرح فالمعلم يخلق الحب ويوزعه على الطلاب يعرض لشكائهم ويناقشهم فيها وفي هذا كما ترى الوضعية المنطقية دافع للطلاب كي يستمر في دوامه ومواظبته في المادة لا شيء سوى حصوله على رضا المعلم الإنسان، والتفويض الذي يدفع الطالب للعمل يكون بالطبع في هذه الحالة عن طريق اختبارات يقوم بها بين الحين والآخر فإن كان الحال كذلك فهل طريقتي في التدريس تتوافق مع عمله أم كل في واد.

صفات الطالب الوضعي

كما ذكرنا سابقاً فإن الطالب الوضعي هو مجموعة من الدوافع التي تفتل محور سلوك الفرد والاطلاع على هذه الدوافع دون شك يسهل عمل المدرسة ويسهل لها طريق التنفيذ لمبادئها وأهدافها.

ومن وجهة نظر الوضعية يمكن تحويل الطالب الشرير إلى طالب (خير) وذلك من خلال التعامل مع الدوافع وذلك بتعديلها دون إجبار أو إصرار أو تعسف كما لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار الخبرة الحسية عند الطالب والتي تمثل إشارة المرور المتفصّلة لدوافع جديدة مرنة قابلة للتغيير والتطوير تختلف بالطبع من فرد لآخر حسب تربته وعبرته ولكنها في كل مثل رؤى جديدة لدوافع جديدة.

نقد الوضعية المنطقية :

- أكبر نقد يوجه للوضعية هو الهروب من الدين إلى العلم والتجربة والحس وكل ما خرج عن ذلك وهم وأساطير وفي هذا مغالطة واضحة فلولاً الدين لفسدت الشعوب والمجتمعات.
- إنكار وجود معرفة لدى الأفراد إنما هي تدرج من العلوم الطبيعية فالعلوم الاجتماعية إلى أن يصل إلى العلوم الوضعية.
- عدم الإيمان بالغيب أو ما وراء الطبيعة لما في ذلك من تناقض مع البرهان الحسي والتجربة التي تقوم عليها هذه الفلسفة.
- التركيز على اللغة وفي هذا تشدد واضح لا داعي له.
- الطالب لا يمثل فقط دوافع انه يمثل أشياء كثيرة لم تعترف بها الوضعية فالتفت الروح والجسم والتأمل وغيرها مما لا يمكن قياسه بأدواتهم
- لا يمكن تحويل العلوم جميعاً إلى التعليم الأكاديمي فليست الغرفة الصفية مختبراً تجري فيه التجارب إنما بيت يعيش فيه الطالب فترة طويلة ولا يمكن لأحد أن يترك بيته كاملاً ويبقى في المطبخ طوال الوقت.

- الأخلاق لا تخضع دوماً للتجربة، في كثير من الأوقات الأخلاق حاجة لبقاء المجتمع ولكن الوضعية أثبت إلا أن تخضع الأخلاق أيضاً لميزان التجربة والدوافع والإثبات (الألوسي، 1990).

ثامناً: الفلسفة الإسلامية

لم يكن الإسلام يوماً فلسفة في مهب الريح كغيره لا لأننا من أتباع هذا الدين العظيم ولكن لأن الفلسفات السالفة الذكر جميعاً نتاج هذا العقل البشري الفاسد الذي ينظر لكل ما حوله بعينيه هو، ليرى ما حوله أننا نرى الأشياء من وجهة نظرنا فقط. ولكن الإسلام فوق هذا وأعلى وأجل لأنه اختيار الله لعبده الله عن طريق وحي الله وعلى لسان رسول الله فلا ضعف ولا إغفال ولا سهر ولا هوى أو ميل نحو هذه الفكرة أو غيرها.

ولأن هذا الإنسان العظيم الذي كرمه الله بدينه القويم يسعى بأمر الله للإيمان من خلال إيمان النظر والفكر في كل ما حوله ليكون إيمانه عن قناعة واقتناع لا بتقليد أعمى أو اتباع قمنا نبحث عن الحقيقة حول الكون والإنسان والحياة والموت متسلحين بهذا الإيمان الثابت. نظرنا في آراء أرسطو لا ننكر، لم نمنعنا عقلمة ديننا ونفوقه من البحث في كتب الآخر ثبت رأينا ونبحث فيما لا يخرج عن دائرة قدراتنا على الفهم والاستيعاب.

بداية وقبل حديثي عن الفلسفة الإسلامية يجب أن أسجل أننا لم نشاهد فلسفة مسيحية أو يهودية منبثقة من الدين المسيحي أو اليهودي لماذا ؟ بل لقد كانت الفلسفات ردة فعل قوية على الدين ولم تكن الفلسفة الإسلامية كذلك ثم لم نرى الفلسفة عند العرب قبل الإسلام وهذه نقطة هامة أيضاً ورغم اتصالهم بالحضارة الرومانية واليونانية أو حتى الفراعونية أو الآشورية إن بعدت حضارة مصر عنهم فلماذا لم يبحث العرب الجاهليون في الكون والإنسان والظواهر الطبيعية وغير الطبيعية ؟ وحتى عندما بعث محمد عليه السلام لماذا لم يبحث العرب فيما يتحدث عنه ولدهم ألم تكن لهم عقول؟ أم كانت لديهم عقول ولكن لم تكن هداية كما قال عمر رضي الله عنه.

النفطة الثانية: قلنا لم يبحث في العصر الذهبي للإسلام في شيء من هذا فإذا لم يسأل رسول الله عن الكون وما وراء الطبيعة ورأيه في الإنسان والموت والحياة هل لأن الإسلام أجاب عن كل شيء دون سؤاله عن شيء أم لأنه ملأ القلب والعقل بالطريق واضح في الدنيا والطريق منير للأخرة.

وثاني سنوات عجاف على العربي المسلم نفقد الكثير، رسولا يذهب للقاء ربه، وصحابي على موعد وإيائه في الفردوس هناك، وتابعي بالركب لاحق، وتبدأ قوافل غريبة تدخل بلاد العرب تحمل وجوها غريبة والسنة عجيبة ورؤى وقلوبها ونبات مريبة ليقف العالم المسلم يتدافع عن دينه ومبادئ دينه بسلاحه ولم يرى ضيرا في البحث في كتب غيره من جميع الأقطار والمذاهب ليعرف كيف يرد الأذى عن دينه وفكره كيف لا وقد قال عليه السلام: «أنت على ثغرة من ثغر الإسلام فلا يؤتين من قبلك». ومن هذا المتخاذل الذي يرضى أن يؤتى دينه من قبله. (عبد، 1999). (المعاينة، 2007).

ماهية الفلسفة الإسلامية وأشهر روادها

تعرف الفلسفة الإسلامية بأنها جميع الأعمال والتصورات الفلسفية التي تمت وبحت في إطار الثقافة العربية الإسلامية والحضارة الإسلامية تحت ظل الإمبراطورية الإسلامية من دون أي ضرورة لأن يكون مرتبطا بمفاهيم دينية أو نصوص شرعية إسلامية. إننا نحن نبحث في فلسفة كثيرها من الفلسفات ولا نبحث ديننا عظيمنا نؤمن به ديننا سماويها نزل من الله لاصلاح الفرد والمجتمع به نعلمو وبتركه نضيق.

كانت بداية ظهور الفلسفة الإسلامية الحقيقية في القرن التاسع الهجري أو قبل هذا بقليل عندما قام علماء الكلام بالدفاع عن الإسلام من خلال الاستناد إلى نصوص القرآن والسنة المشرفة ثم تطور الأمر بظهور للشاهين الذين نظروا في فلسفة أفلاطون وأرسطو وغيرهم وبما لا يخالف روح الإسلام وربما تبنا أفكارا من هذه الفلسفات والبسوها رداء عربيا إسلاميا ليضعوا عليها شرعية تجعل المسلم يقبلها أو على الأقل يتنظر فيها كفتنة جديدة موافقة لدينه ولكن بطرح جديد، ثم تحول الأمر لأخطر من ذلك على يدي ابن رشد هناك في أندلسنا المفقود الذي تمسك بالفكر الخمر وطيران عصفور الأفكار في السماء الحرة بتحكيم العقل على أساس ثابت من التجربة والقدرة على البرهان.

ابرز رواد فلسفة الإسلام هو الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد ولا ننسى الغزالي وإخوان الصفا وعلماء الكلام وغيرهم كثير من الغرب المسلم إلى الشرق المسلم في بغداد وقاهرة المشرق هناك في تونس ووصولاً إلى قرطبة وإشبيلية وبقية المدن الأندلسية العظيمة والتي لعبت دوراً مهماً في هذا العلم الإسلامي الجديد علم الحكمة.

الفارابي،

الفارابي هذا العالم المسلم التركي الأصل من ناحية أبيه الفارسي من جهة أمه الذي مر على تاريخنا بعد زيارة هامة للكندي الذي حاول دراسة القرآن باستخدام المنهج المنطقي والرازي الراض للفكر أرسطو الراض أيضاً لإفحام الدين في المسائل العقلية، والذي يلقب بالمعلم الثاني بعد المعلم الأول أرسطو الذي تأثر به ونقل عنه

حاول الفارابي التوفيق بين إسلامه وبين الفلسفة اليونانية التي تأثر بها وتبناها فيقسم أحياناً الموجودات إلى قسمين: ممكن الوجود وواجب الوجود. وذلك في سبيل إثبات وجود الله فواجب الوجود عنده هو الموجود الذي وجوده من ذاته أي الله، فإذا فُرض عدم وجوده لكان ذلك محالاً. أما ممكن الوجود فهو الذي وجوده من غيره، فإذا فُرض عدم وجوده لما كان ذلك محالاً. ويرى أن الطريقة الوحيدة للوصول إلى الحقيقة هي عبر الفلسفة. (دي بور، 1938).

من هذه النقطة بالذات بدأ الفارابي بالعمل كيف نفهم الإنسان البسيط في أسواق بغداد قائدة الفلسفة ودورها في تنظيم حياته وكان يرى أن الفلسفة هي طريق السعادة والجمال وأدائها العقل الذي يعلمها الصواب من الخطأ بل وكان يرى أن الفيلسوف هو حاكم المجتمع المثالي وانظر هنا تأثيره بأراء أفلاطون السابقة الذكر ذلك لأن الفيلسوف هو القادر على الحكم بقانون العقل والمنطق ثم تبسيط هذه القوانين ليفهمها الإنسان البسيط ومن هنا رأى الفارابي أن الرسول الكريم هو فيلسوف الإسلام الذي حكم المجتمع المثالي فيما سبق وهذا الفيلسوف يحمل صفات فريدة مثل تفرغ القلب من الدنيا وما فيها وسلامة المزاج والقيام بالقروض عليه من عبادات والالتزام بالصدق والأمانة وغيرها من الصفات العربية الإسلامية الأصيلة (مذكور، 1947).

نظرة الفارابي إلى الإنسان

لم يخرج الفارابي في نظره إلى الإنسان على أنه نفس وجسد ولكن يثوب يوناني ارتداء متأثراً بما جاء به المعلم الأول فبنى الفارابي تقسيم أرسطو للنفس فيقول بأنها قوى تتغير بتغير مراحل نمو الإنسان فهي بداية قوة غاذية أي القوة التي يتغذى بها الإنسان ثم تظهر القوة الحسية وتخصص بالحواس وقدرائها المختلفة ويتطور الأمر إلى قوة متخيلة وهي الذاكرة حيث يتخيل العقل الأشياء في غيابها وتبدأ هذه القوى بمراحل أخرى في مراحل نمو متطورة مثل النطق فتظهر لدينا القوة الناطقة فيميز الإنسان فيها الأشياء العقلية ويعرف بها عمل الإرادة الجميل من القبح ويتمكن من العلوم وغيرها كالصناعات مثلاً ويستعصر قوة يعقل بها الإنسان المعقولات وأخيراً القوة النزوعية وهي المسؤولة عن الإرادة فتحب بها ونكره وننظر ونعمل ونصادق ونعادي وهي فوق القوى السابقة جميعاً. كما ويفرق الفارابي بين نوعين من القوى تسيطر على الإنسان قوة بهيمية وأخرى ناطقة البهيمية تحقق الرغبات الشهوانية والناطقة تحقق الأمور الحمودة عند الإنسان (أي بور، 1938).

نظرة الفارابي إلى المعرفة

في كتابه الحروف تحدث الفارابي معطولاً عن كيفية تكوين المعرفة ابتداءً من الحس وانتهاءً بنشوء العلوم والنظريات وتلخيصاً للموضوع فإن الفارابي يقسم المعرفة إلى معرفة حسية وترتبط بالحواس الخمس وحواس باطنة هي حس مشترك ومتخيل ووهم وذاكرة. يرى الفارابي أن المعرفة ملكة إنسانية يتمكن بها من تمييز المجردات والتعرف إلى المعنى الكلي للأشياء مثل الله الروح الرياضيات وله كما يرى الفارابي ثلاث أقسام هي: العقل الميولاني أو العقل بالقوة أو المنفعل.

النوع الثاني من المعرفة هو المعرفة العقلية ولها يرتب صديقنا العقل إلى عدة مراتب مثل العقل المنفعل يكون العقل هنا فارغاً من المعلومات، ولكن له الاستعداد على تقبل المعلومات كلها كعقل الطفل والعقل بالقوة والعقل المتعال بعد أن يتقبل العقل المنفعل صور الأشياء يكتب العقل بالقوة ما لم يكن فيه من قبل فيصبح عقلاً بالفعل بعد أن كان بالقوة وهكذا يستمر في العمل من القوة إلى الفعل على الدوام. والخروج من القوة إلى

القفل أو المعرفة المكتسبة يستفيد بها العقل بالفعل من العقل الفعال الذي يسميه الفارابي الروح الأمين وروح القدس والعقل المستفاد فهو العقل، وقد صار بالقفل وأصبح يعلم المعقولات كلها دون مادتها بل بصورها المجردة التي اكتسبها الإنسان الذي استكمل عقله المنفصل بالمعقولات كلها وصار عقلاً بالفعل ومعقولاً بالقفل، وهو أرقى من العقل المنفصل وأكثر كمالاً منه وأكثر ابتعاداً عن المادة وأقرب إلى العقل الفعال الذي يشع عليه المعرفة إشعاعاً، وهذا هو ما يسميه الفارابي المعرفة الإشرافية حيث تنتزل الحقائق على العقل ويفيض منه اشراقات تعطي للشخص الذي يتحرر من قيود العالم المادي ويرتفع إلى مرتبة الكائنات السماوية والله عند الفارابي هو الذي يوحى بهذا العقل المستفاد بواسطة العقل الفعال وبالتالي يصبح الإنسان هذا فيلسوفاً. (تحلاوي، 1982).

نظرة الفارابي للمجتمع

يحب علينا ألا ننسى في هذا المجال أن الفارابي كان يعيش ضمن مجتمع مضطرب نوعاً ما أيام الدولة الحمدانية وكان يطمح من خلال فلسفته جمع أشتات هذه الدولة ولذا نراه يمثل المجتمع من خلال قسمين ناقص أو كامل مثالي كما يراه وأفلاطون أنه مجتمع المدينة الفاضلة غير المدن على الأرض. أما المجتمع الناقص فهو المدينة الجاهلة التي يطلب أهلها السعادة عن طريق الغضب والشهوة أو المدينة الفاسقة التي يتصرف أهلها عكس المبادئ الصحيحة التي عرفوها على حقيقتها والمدينة المبدلة ويبدل أصحابها سلوكهم الفاضل بآسرف على التقيض أما المدينة الضالة فأصحابها أعادنا الله يعتقدون في الله والعقل اعتقادات فاسدة ويستعمل رئيس هذه المدينة سياسة الخداع والتصوير الخاطيء لله والعقل والمجتمع في هذه المدن لا يوفّر السعادة للفرد أو الكمال المنشود مثل القرية أو المنزل أما المجتمع الكامل فهو الذي يضمن الكمال للفرد وكذلك الخير والسعادة وتكون في المجتمعات الكبرى وكأني أراه يتقصد العلم والمجتمع الأوسط أي دولة أو مجموعة دول وفي مجتمعات صغرى في الغالب هي المدينة كالمدينة الفاضلة التي حلم بها وجعلنا نعلم بها معه وقد تصورها مرتبة إلى تقاسيم وطبقات يحكمها فيلسوف فاهم حاكم عالم يليه طبقة أولى تلتزم أوامره ثم ثانية وثالثة ورابعة حتى نصل إلى عباد يطيعون الله ما أمرهم ويطيعون بقية الطبقات وهذه هي وظيفتهم وللمدينة شرائع وقوانين مما يحفظ هيئتها وكمالها ولأهلها كذا الأمر صلوات

مميزة مثل معرفة الله وصفاته ومعرفة الأفلاك والعقول ومعرفة الأجسام الطبيعية والأجرام السماوية بمعنى آخر معرفة الموجودات كلها (الأكرسي، 1990).

نظرة الفارابي إلى الأخلاق والقيم

الأخلاق والقيم إحدى أبرز سمات الشخصية الإسلامية وما ملكتنا زمام الدنيا إلا بالتراسة الشديد بها وكان رأي المعلم الثاني كذلك حتى أنه قسم الأخلاق والفضائل إلى أربعة أقسام هي:

- الفضائل النظرية وتحصل عليها بدراسة العلوم لأنه طريق التأمل والتعلم والتعليم
- الفضائل الفكرية وبها نسمى إلى تحقيق العمل النافع الجليل بعد صياغة الفضيلة النظرية للفقهاء الأخلاقيين.

- الفضائل الخلقية وتسعى لعمل الخير وتكون على صلة كبيرة بفضيلة فكرية سابقة لها وبهذا تصبح الفضائل الأخلاقية قوية وعظيمة الشأن بقدر ما تكون الفضيلة الفكرية عند الأفراد قوية كاملة وفي هذا طلب الكمال الإنساني الذي لا يتحقق إلا في شخصية الحاكم، حاكم المدينة الفاضلة طية الذكر.

- الفضائل العلمية وتسعى إلى تحقيق الفضيلة الخلقية عن طريق الفعل الظاهر من أصحابها الحرفيون وأصحاب الصنائع. (المعاطة، 2007).

نهاية القصة لا يملك الفرد جمع هذه الفضائل إلا عن طريقين ليس لهما ثالث،

1. الأول، التعليم وبها يملك الفرد الفضائل النظرية.
2. الثاني، هو التأديب وذلك لتكوين الفضائل الخلقية والصناعات العلمية.

الفارابي والتربية

التربية عند الفارابي هي مقترنة إلى حد بعيد بمفاتيح الشخصية المثالية التي رسم عطاؤها أفلاطون ولونها للأمة الإسلامية الفارابي فكانت لوحة جميلة.

بداية اختط الفارابي التربية سبيلاً لخلق هذه الشخصية الحاكمة القدوة والتي تتصف بأنها تامة الأعضاء وفي هذا تركيز على التربية البدنية الم يقل السابقون وأولهم أفلاطون العقل السليم في الجسم السليم؟ ولكن الفارابي لا يقل دون إضاعة ولا يحمل فكراً دون

إبداء رأي لذا يعطى رأيه حتى في مآكل هذه الشخصية ومشربه ثم ينتقل لتربية العقل وذلك بتنمية التدريب العقلي من خلال الحفظ وتنمية الملكة اللغوية لكي يملك لسانا قويا يعبر به بلغة سليمة صحيحة.

أكد الفارابي على ضرورة امتلاك حب العلم عند هذه الشخصية أمثال فيقبل تبه وآلامه متحملا لمسؤولية نشر العلم. (الألوسي، 1990).

ثم ينتقل الفارابي إلى تربية الجانب الأخلاقي عند شخصية حاكم المدينة الفاضلة فيحمله الصدق والكرامة والنفس صاحبة الهمة العالية عادلا زاهدا شجاعا جسورا صقاتا عليه الالتزام بها وجعلها جزءا من شخصيته وهنا رأى الفارابي صعوبة المهمة التربوية في صناعة هذه الشخصية فاقترح ضرورة التنبيه إلى التربية العقلية فطالب أن يكون الشخص أمثال حكيما، عاما بالشرائع والسنن، له جودة في الاستنباط والقياس على ما جاء به السلف، له القدرة على الخدس واستنباط ما من شأنه تكوين تشريعات جديدة لإحداث لم تكن معروفة فيما سبق عهده، مرشدا لجماعه المدينة الفاضلة ورجل حرب بما يتطلب جسدا قويا وعقلا عسكريا.

لو أمعنا النظر لرأينا العديد من أشكال التربية التي يطالب بها الفارابي فمن تربية يدنية إلى أخرى اجتماعية دينية إلى تربية عقلية والتتاج هو حاكم المدينة الفاضلة. (فرحان، 1983).

ابن سينا

ابن سينا هذا البخاري الذي ملأ الدنيا علما وكلاما في حياته وبعد وفاته.

تخرج من بيت علم وأدب وكان هو ذاته فيما بعد موسوعة تغطي على الأرض ولا تنكر تأثره بمن سبقه من العلماء والفلاسفة الأوائل من أمثال الفارابي والكندي بل وتعدى حدود فكره عالمنا الأرضي فضائيا هناك إلى اليونان فملأ ابن سينا فكره من آراء علماء اليونان من أمثال أرسطو وأفلاطون. (المعاطة، 2007).

نظرة ابن سينا إلى الإنسان

نظرة ابن سينا للإنسان أنه روح وجسد، الجسد نعرفه أما الروح فهي الخفاء ذاته تتحرك ولكن ضمن الجسم البشري وهنا يظهر علم النفس الفلسفي عند ابن سينا وفيها أن

النفس حادثة مع حدوث الجسد وهي على اتفاق تام معه في النوع والعنى والنفس صورة الجسد إلا أنها صورة لا تظهر على الجسد إلا عند حدوث الاستعداد لها والجسد لا يوجد النفس بل الله موجودها وهي مبدأ الأفعال والحركات التي تنوزع بين كونها نباتية أو حيوانية أو إنسانية. (ناصر، 2007).

أما النباتية فهي قوة يتولد بها الكائن الحي وينمو ويتغذى وفي هذه القوة يشترك الحيوان والنبات والإنسان.

القوة الحيوانية فهي قوة الإرادة وهي موجودة في الإنسان والحيوان وتقسم إلى قوة حركة وقوة مدركة والأولى منهما تقسم إلى قوة باعثة وأخرى فاعلة والباعثة هي التروعية عند الفارابي وفيها القوة الشوقية والغضبية أما الفاعلة فهي التي تجذب الأوتار العصبية وترعيتها.

القوة المدركة تقسم إلى قوتين ما يدرك إدراكا خارجيا بالخواس الخمس وإدراكا داخليا عن طريق إدراك الصور المحسوسة أو معالي المحسوسات.

النفس الإنسانية، هي النفس الناطقة وتشمل على قوتين القوة العاملة والقوة العالمة والقوة في هاتين القوتين هي العقل ولكن عقل نظري وعقل عملي أما العقل العملي مبدأ سياسة البدن أو مبدأ الأخلاق والعقل النظري يتطلع نحو المبادئ العالية. والإنسان عند ابن سينا مولود على الفطرة ليس شريفا أو خيرا بطبعه وإنما يستمد شرفه أو خيره من المجتمع والبيئة المحيطة كما هو رأي الطبيعيين ويمكن لهذه البيئة الاجتماعية تغيير أخلاقه أو عاداته بوسائلها الخاصة براهين وجود النفس: هي البرهان الطبيعي والبرهان النفسي والبرهان الاستمراري وبرهان الإنسان المعلق في الهواء.

البرهان الطبيعي، وهو دليل استفادة ابن سينا من فلسفي أفلاطون وأرسطو، مؤداه أن أفعال الكائن الحي من تغذٍّ ونمو وتوليد وإحساس وحركة بالإرادة، لا يمكن أن تصدر عن الجسم وحده، ومن ثم لابد من التسليم بأنها تصدر عن مبدأ آخر في ذاتها غير الجسم وهو النفس.

البرهان الفلسفي، النفس المدركة عند الإنسان تتنقل عن الكائنات غير المدركة، فأفعال الإنسان، كالتفكير وتصور المعاني الكلية العقلية المجردة ومعرفة المجهول من المعلوم، كل هذه ليست أفعالاً للجسم فلا بد أنها أفعال النفس.

البرهان الاستدلالي، الجسم يخضع للتغير والتبدل، لكن جوهر النفس يظل هو هو، ونستطيع أن نعرف ذلك من الذكريات المترابطة، فإذا تأمل الإنسان نفسه وجد أنه خلال عشرين سنة ظل هو هو، وإن تبدل جسمه وطراً عليه كثير من التغير والتبدل، فالذات مستمرة الوجود.

برهان الإنسان للعقل في الهواء، فحوى هذا الدليل أن الإنسان، وإن كان طائرًا أو معلقًا في الهواء، يستطيع أن يغفل عن أعضاء بدنه، لكنه لا يستطيع أن يغفل عن نفسه وشعوره بأنانيته وهذا برهان على وجود النفس، والنفس تبقى العقل خالداً لا يموت. (مذكور، 1947)

ابن سينا والمعرفة

المعرفة عند ابن سينا لها علاقة بالعقل الفعال دون وسائط تذكر والتي أسماها القارابي الروح الأمين سابقاً.

ويرى أننا قادرون على اكتساب المعارف عن طريق النفس ذلك بأن المعرفة لا تكون بالإحساس فقط بل عن طريق إدراك المعنى بتجرد من الصورة ولكن عن طريق العقل ولكن العقل بحاجة للجسم لأن الروح التي تصلها المعلولات من العقل جوهر روحاني وليست آلة جسمية هذا وقد حدد ابن سينا مراحل لتكوين المعرفة النظرية أولها العقل أو القوة النظرية وفي هذه الحالة لا يوجد بداخل العقل معلومات ولكنه مستعد لتقبلها وهو ما أطلق عليه اسم العقل المهيولائي وهذا العقل يميز الإنسان عن غيره وبه يقدر العقل على القيام بالقراءة والكتابة قبل أن يتعلمهما.

الثاني هو عقل الملكة حيث يتكون العقل وينمو ويتمكن العقل من التمييز ويصدق أن الكل أكبر من الجزء مثلاً أي يبدأ التصديق بما هو معقول.

العقل بالفعل ويتنقل العقل هنا من مرحلة تخزين المعلومات إلى حصول المعرفة بالفعل عن طريق العقل وكأنه به يتحدث عن إدراك الصورة المجردة دون محسوس.

العقل المستفاد حيث تكون المعلومات حاضرة في العقل وهي موجودة على الدوام في العقل يستحضرها متى شاء ذلك. (أخلاوي، 1982).

ابن سينا والأخلاق

الحُلق عند ابن سينا هو ملكة تسال فيها النفس حيث تصدر أفعالا هكذا دون استئذان فهو يقوم بتقديم السلوك القويم لا لأنه خُلِقا فاضلا فحسب بل لأنه تقوّذ عليه وقد ميز الشيخ الرئيس بين نوعين من الأخلاق أخلاق فاضلة وأخرى رذيلة الرذيلة لا شأن لنا بها مثل الخسد والحقد والكذب وغيرها مما يجب الابتعاد عنه أما الفاضلة فهي لباس القدوة التي ستجذب الأفراد في المجتمع لتقليدها وذلك لأنها تحمل قيما نبيلة تتمنى جميعا أن تكون من أصحابها مثل العفة والفتاة والسخاء والشجاعة، الصبر والحلم، الحكمة، القدرة على كتمان الصدر الغليظة والصدق والتواضع ولا خير من الحياء والهمة العالية والرحمة والصدق.

التربية في عقل ابن سينا

ركز ابن سينا على هذا الجانب في فلسفته من خلال عرضها في كثير من كتبه حيث اهتم بالطفل منذ ولادته حتى زواجه وأحاط بشخصيته من كل الجوانب العقلية والجسدية والانفعالية ويجب ألا ننكر تأثير نظرة ابن سينا التربوية بالتعاليم الإسلامية المستقلة من القرآن الكريم والسنة المشرفة واهتمامه بالمجتمع ومشكلاته ورغبته في تغيير هذا المجتمع إلى الأفضل من خلال هذه التربية ويمكن استعراض أفكاره حول هذا الموضوع من خلال ما يلي:

1. تربية النفس ويتعرف من خلالها الفرد على نفسه وبالتالي يتمكن من تربيته وربما كان اهتمامه بهذا المجال بسبب اهتمامه للطب حرقه منذ صغره
2. تقديم الخبرة للطالب بحيث يستلهمها في معرفة نفسه والتي يجعلها له الصديق الخبير الذي يمثل دور المرأة في عكس الخير والشر في نفس الفرد
3. التربية عند الطفل تبدأ حسب رأي ابن سينا مع سنوات عمره الأولى وذلك بعد فطامه من الرضاعة إلى أن يتعلم مهنة من المهن ثم بعد التربية يظهر التعليم.

4. الطالب عند ابن سينا صاحب خلق حسن وله ميول تختلف عن مهول غيره من الطلاب لذا فإن ابن سينا يراعي الفروق الفردية ويطلب للمعلم الانثناء إليها فالحل عند طالب صعب عند غيره.

5. الاهتمام بالمعلم المصلح الذي يملك العديد من الصفات الواجبة كالعقل والدين صاحب الحيرة الوقور كما يؤكد على ضرورة الالتزام بالنظافة والروية وحسن الحديث وأدب الجالسة ويكون له القدرة على تحليل الفساد وبيان عناصره فيتعد عنها في نفسه ويعد عنها الآخرين وذلك في سبيل إصلاح المجتمع.

6. استخدام التعزيز مع النفس أو العقاب إذا أحسنت عززها وإن أساءت عاقبها وعظها وكذا يمكن للمعلم

7. استخدام العقاب المعنوي مع الطالب من أجل تعديل سلوكه، وليس لكراهية، أو بغض في نفسه؛ لهذا الطالب وتتفاوت من الإغراض أي التجاهل إلى (الايحاش) ثم التهيب ومن ثم التوبيخ للحد من التصرفات السيئة.

8. طريقة التدريس الصائبة عند ابن سينا تكون عن طريق المجموعات المشابهة وتعتمد على التلقين والمحاكاة والحفظ دون إغفال الفهم.

9. اهتم ابن سينا بالتعليم المهني وإعداد الطالب لصناعة يتقنها حسب ما يناسب ميوله ومعرفة طبيعته ومستوى ذكائه ويجب أن تخدم المناهج المدرسية المتمثلة بالمحتوى هذه الميول فمن يرغب في تعلم الكتابة واختيارها مهنة له يدرس متاهجا فيه ما يؤهله لهذه المهنة بالذات وحسن ممارستها يعد ذلك

10. أما المواد الدراسية التي يمكن الاستعانة بها لتعليم الصبيان فهي القرآن والحكايات والشعر وخاصة ما فيه مدح للمخلوق والأدب وبر الوالدين ومكارم الأخلاق.

الصورة الخلقية الجميلة هي ما يجب على المعلم أو المربي إظهارها للطلاب ويتعد به عن الخلق السيئ من خلال الترغيب. (ناصر، 2007).

أبو حامد الغزالي،

حجة الإسلام المشافع عنه شيخ المريين، صفات تطلق على الغزالي هذا الإمام الذي انتهى به مطافه في ساحات العلم إلى الالتحاق بأحد الطرق الصوفية متبرعا من كل شيء في

الدنيا وعلى صدره كتاب صحيح البخاري. هذا الطوسي الذي أكرمه الله بالإسلام فكان رائدا علما من أعلام هذه الأمة.

نظرة الغزالي إلى الإنسان

شخصية الفرد عند الغزالي هي نبت يظهر للبيئة والطاقة التي يتفاعل معها في مجتمعه فخصيته مكتسبة لتفاعله مع مجتمعه وهو يملك الحرية والإرادة ولكن بشكل متوسط بين الإجبار والاختيار.

والإنسان عند الغزالي حديد الوجود فهو مادة وروح عقل وإرادة ووجدان وفي كتابه العظيم إحياء علوم الدين يوضح لقراره طبيعة الإنسان بأنها قلب خفاف له شكل هندسي إلى الجانب الأيسر من الصدر وفيه تسكن حقيقة الإنسان وروح مسكنها هناك في تحوير القلب كجسد لطيف لا يؤذي، ولا يتعب القلب، ونفس عظيمة تحوي الغضب، والشهوة، وأخرى تثل حقيقة الإنسان، وما أكثر ساكني هذا القلب المسكين! فهي تسكن القلب أيضا، وعقل للحقيقة مفتاح وبه نعلم حقائق الأمور أو المدرك للعلوم بمعنى أنه القلب نفسه وكم للقلب من وظائف عند الإمام الغزالي أنه الإرادة التي تجلب الشهوة وتدفع الغضب وهو صاحب القدرة التي تعطي الأعضاء القوة وهو كذلك الحواس المتمثلة بالقوة على إدراك الأشياء سواء كانت ظاهرة كالحواس الخمس أو باطنة مثل التخيل والحس المشترك والتخيل والتفكير والحفظ والتذكر (عبد النديم، 1973).

يرى الغزالي أن للإنسان أربع أصول ربانية وهي قوة حاكمة تضبط السلوكيات جميعا ومنها العفة والزهد والورع وغيرها من الصفات الحمودة وشيطانية وهي اسم على مسمى فهي القوة التي تحمل الفكر والخداع ثم السبعة وتؤدي إلى التنازل والفجور والظلم وتقع تحت مسمى كلب الغضب وأخرى بهيمية ويسمونها خنزير الشهوة وتثل سلوك الحبث والوقاحة وغيرها من السلوكيات القذرة وكل هذا يسكن القلب وما أجل تعب الإمام في هذا الملام حيث يقول: «أهاب الإنسان كلب وعنزير وشيطان وحكيم (ناصر، 2007) وبالطبع فإننا جميعا نعانى في سبيل مجاهدة قوى الشر في قلوبنا فمننا من يغلبه هواء وسيطر عليه ومننا من يحمل سبله محاربا عن نفسه ضد نفسه وهو في مرتبة عالية ورتبة الأنبياء ولا يصلها إلا من غلب هواء وسيطر على شرو نفسه.

المعرفة عند الغزالي:

كانت بداية حمل الغزالي في الفلسفة عندما حاول إثبات وجود الله الذي دفعه إلى القراءة المتعمقة في فلسفة اليونان وآراء الفارابي وابن سينا وغيرهم ممن يملكون مدارس فكرية فلسفية في الشرق والغرب وأثبت أن وجود الله فكرة غير قابلة للقياس والملاحظة بالحواس ووصل به الأمر أن بدا يشك في كل شيء فقرر ترك التدريس والبحث بعد كل هذا الجهد والتوجه إلى التصوف عليه يصل إلى اليقين بوجود الله في حياته بذل الانتظار للوصول إليه بعد الموت وبهذا أقر الغزالي أن التفكير المنطقي والبحث في وجود الله لا يثبتان لأن وجود الله فوق التفكير المنطقي. (شريف، 1962)

المعرفة تعرف طريقها للإنسان كما يرى الغزالي عن طريق الحس فالحيال والوهم وتكتمل دورتها إلى العقل بمعنى أن المعرفة تبدأ بالصورة المحسوسة وتنتهي بفكرة عقلية مجردة وفي هذا المجال يهتم أبو حامد الغزالي بالحواس لأنها من وسائل الوصول إلى المعارف بل هي مفاتيح المعرفة ولن المعرفة المباشرة التي نتوصل لها عن طريق الحس هي المعرفة الحقيقية وهي معرفة الله التي لا تحتاج إلى الحواس لإدراكها وفي هذا اتفاق مع الفارابي وابن سينا يرى الغزالي أن العقل غريزة قابلة ومستعدة لقبول العلم وهو أي العقل على أشكال عدة فمنه العقل العملي والتفري ويكمن في مجال العلوم النظرية ويستخدم فيها الحس والوهم والتمثيلية ذلك لأن الحس تابع للعقل بمدد بالمعلومات المصورة في جميع المجالات ولكن ذلك لا يحدث بصورة مباشرة بل تتدخل التمثيلية لاستقبال المعلومات من الحواس ثم تنقل الصور إلى أقصى مدى وتحليل الصور إلى ماهية وصورة ووصف وإعداد قوائم موجودة ثم تقدمها للعقل فتصبح في داخله مفهوم أو تصور والآن يبدأ حمل الفكر الذي ينفك المفاهيم ثم يجمع التشتات بتركيبها إلى بعضها البعض بنسب معينة وفصل المفاهيم عن بعض الصفات التي لا تناسبه وإضافة ما يناسبه منها فتصبح في هذه الحالة حقائق وأحكام والبصيرة وتكون في البحث عن الله ونور الإيمان الذي يحصل يرجوع العقل إلى أحكام وأنوار العلوم الشرعية التي مصدرها القرآن والذي يعتبر نور الشمس للعين وهي معرفة أتم من العقل وأعلى مرتبة منه.

بعد رحلته هذه من إيمان إلى شك ثم تصوف وعودة من جديد إلى الغزالي جسرا يعلق عليه آراءه في طبيعة المعرفة تقسم العقل إلى قسمين مطبوع ومسموع فأما المطبوع فهو الأحكام الأولى للعقل وهي أساس العلم والمعرفة مثل أن الشيء أكبر من الجزء هو حكم لا شك فيه ثم تأتي المرحلة الثانية بالعقل المسموع المعتمد على الحس والتجربة ليثبت صحتها من عدمه. (الغزالي، 1933).

نقطة الغزالي إلى الأخلاق

من اللافت للنظر عند الفيلسوف المسلم رغبته بإيجاد فردا لا يخطأ أبدا كالملائكة على الرغم من أن الله تعالى لم يرد لنا هذا فلو أننا لا نخطأ لخلق آخرين يخطئون ويستغفرون أما أبو حامد الغزالي فيرغب بفرد قدوة كالأنبياء صاحب سلوك حسن ليس بظالم، يغلظه إيمان بالواجب. من هذا المطلق اتفق أبو حامد مع السلوكيين بتحويل الصفة إلى فعل يمكن ملاحظته وقياسه وهذه الصفات هي ما يوافق الأغراض والغرض هو المصلحة أو ما يتغالف المصلحة وأخيرا ما لا يؤثر في المصلحة ولا يعود على الفرد بأي نفع يرى الغزالي أن العقل الموافق للمصلحة حسن والمخالف لها سيء. أما النوع الثالث الذي لا يأتي بفائدة فهو حيث خالص.

فمن أين لنا بهذه الأخلاق التي تصنع الفرد القدوة هذا ؟

يرى أبو حامد أنها تأتي من العادات والتربية والتأديبات الشرعية التي رسخت في نفوس الناس ونظمت حياة البشر مع بعضهم البعض فتمرض هذه الفضائل على العقل فيرتبها من خلال ربطها بالمصالح أو الأغراض.

ولا ينسى دور الفقه في ضبط أمور البشر وتنظيم حياتهم وفوق كل هذه الأخلاقيات على الفرد القوة الالتزام بما يسمى الفضائل وهي شكل من أشكال القيم الأخلاقية ولكنها في مرحلة متقدمة لأن من يحمل هذه الفضائل يجب أن تتوفر فيه شروطا هاما هو التخلي عن الرذائل والمعائب وما يعتبر تقاعس في النفس.

الآن على صاحب هذه الفضائل (القدوة) التدرب على هذه الفضائل وممارستها حتى يصل إلى القدوة في الفضيلة التي يحملها ومن أشكال هذه الفضائل التوبة والصبر ثم الشكر والإخلاص والصدق والمحاسنة والمراقبة للنفس (المعاينة، 2007).

الغزالي والتربية،

كان الإمام الغزالي من أكثر الفلاسفة اعتماداً بالتربية لأنه الوسيلة التي تصل بالإنسان لأعلى مراتب الكمال وتحقيق السعادة له وفيها تهذيب للنفس من الأخلاق للعمومة وإرشادهم للأخلاق الحميدة وللغزالي العديد من الكتابات بهذا الشأن مثل كتاب إحياء علوم الدين ورسالة إليها الولد وكتاب الاقتصاد في الاعتقاد وكتاب ميزان العمل (مذكور، 1947).

أهداف التربية عند الغزالي،

كما سبق وذكرنا فإن التربية عند الغزالي تهدف للتطريب من الله وتنمية الشخصية الإنسانية للمسلم الذي يعيش في إطار مجتمعي له قيم وأخلاق ومثل وأخيراً تهدف التربية إلى إصلاح الإنسان في دنياه آخرته.

هذه أهداف التربية فمن هو الطالب الذي سيحقق هذه الأهداف.

الطالب عند الغزالي،

يرى الغزالي أن الطالب يجب أن يتعلم العلوم ككل متكامل فيه العلوم الدينية كما فيه ما ينفع دنياه من علوم أيضاً حتى يتنفع بهذه العلوم في دينه ودنياه فلا يفسح أحدهما في سبيل الآخرين وحدهما فإنه كما يرى ضرورة التدرج في التعليم وذلك عن طريق تقسيمها إلى عدة أقسام هي: تعلم القرآن أولاً فالسنة المشرفة ولا بد من دراسة الفروع ومنها الفقه على أي مذهب شرط عدم النظر في خلافات العلماء وأخيراً دراسة الأصول مثل القراءات والتفسير واللغة والنحو والفقه.

بالطبع لا يمكن لكل إنسان إدراك العلم جميعاً فالحل هو متابعة الخططة الغزالية الآتية في تحصيل العلوم:

- دراسة اللغة وما فيها من كلام العرب وغريب القرآن والحديث ثم القيام بدراسة التفسير وخاصة تفسير النيسابوري، فدراسة الحديث بالاعتماد على البخاري ومسلم ثم الفقه بدراسة مختصر المزني وعلم الكلام مهم لحماية المتعلم لمعتقداته ودراسة الخلافات مع الحنابلة الشديده منها.

- كان أبو حامد يرى أن تحصيل العلوم يجب أن يهدف منفعته للإنسان في دينه ودنياه وتعلمه في حياته الاجتماعية وتحقيق الاستمتاع بهذا العلم.
- على المتعلم أن يكون قدوة في نفسه، إنها كلمة هو قائلها (أبو حامد) وفي هذا المجال أراد من الطالب الالتزام بعدد من الصفات التي تجعله من قدوة: أولاً الفضيلة بأن يعمل للتعلم الأخلاق الحسنة ويعتمد عن المذمومة لتظهر نفسه.
- أن يكون زاعداً، وأرى هنا أفكار المعتزلة الذين انتمى الغزالي إليهم في حالة أبحاثه في الحقيقة.
- التواضع بتسليم المعلم زمام الأمور في كل تفاصيل حياته لأنه وعاء العلم الذي سيتعلم منه.
- الابتعاد عن المجادلة بالابتعاد عن الخوض في أمور تحير الأذهان وتشغلها.
- الإلمام بعلوم العصر في جميع مجالاتها.
- الإلمام بفنون العلم حسب أهميته وبترتيب يبدأ بالأهم دوماً.
- أن يكون للمتعلم منهاجاً في التعلم وهو كما ذكر سابقاً عن ضرورة الإلمام بفنون العلم جميعاً المجمودة منها طبعاً والالتزام بالتدريب حسب الضرورة والأهمية. (الغزالي، 1933).
- ولا بد من التنويه إلى أن على المتعلم عند الغزالي أن يطلب العلم لذاته لما فيه من متعة يشعر بها

المعلم عند الغزالي،

- المعلم عند الغزالي هو الشفوق الذي يحمل من صفات الأب أكثر مما يحمل الأب نفسه وهو النصوح المرشد للطلاب والمعلم عند أبو حامد يحمل لله فلا يطلب أجراً على عمله أو شكر.
- المعلم وظيفته تنبع من أسلوبه في توجيه الطالب وتهذيبه وقدرته على تعليم الطالب تقدير جميع العلوم على اختلافها حتى وإن لم يكن متخصصاً بها.
- على المعلم أن ينظر بعين فاحصة للمتعلم فيحدد الفروق الفردية لديه ويعرف قدراته وطاقاته العقلية.

وأخيراً على المعلم إتقان الطالب بالعلوم التي يدرسها من خلال عمله هو المعلم الذي يحمله فكما أن الطالب قوة فالمعلم قدوة أيضاً. (الغزالي، 1933).

طريقة التدريس،

جاء للمعلم وجلس الطالب للتعلم واحضر النهج الذي سيدرسه فما هي طريقة التدريس عند الغزالي؟

تحدث الغزالي عن عدد من أساليب التدريس هي:

- أسلوب الأبوة الحاتية أو الشفقة والعطف وهي طريقة مرجحة عنده.
- أسلوب الإثارة وتنتج كثيراً في تعليم الصغار من خلال التمييز وإشباع رغبته باللعب.
- أسلوب التفريد لوجود اختلافات وفروقات فردية بين المتعلمين.
- أسلوب التدرج والتوجيه وذلك بمراعاة المرحلة العمرية للطالب وقدراته وحاجاته.
- أسلوب القدوة وصحة المعلم وذلك لتحسين السلوك يرسم المعلم نفسه قدوة ليقوم الطالب بتقليده وتغيير سلوكه ليصل إلى هذا المعلم القدوة.
- أسلوب اللعب وله عدة وظائف هي: ترويض جسم الطفل وتنمية عضلاته، ويدخل السرور على نفسه ويروح من تعب الدروس.
- يؤكد الغزالي على ضرورة عدم استخدام العقاب البدني والنفس مع الطلاب.
- إبعاد الأطفال عن قرينه السيئ والابتعاد قدر الإمكان عن التلذذ.

المدارس الفلسفية،

طافت الفلسفات بأشكالها ووجوهها المختلفة شرقاً وغرباً تحكي لغربي يهتزون عما حوله من أحداث وتغيرات ولعربي مقتون بالغرب وأفكاره تقتنع هذا وتحادل ذاك حتى وصل الأمر إلينا في هذا العصر ولكي نكمل ما بدأنا مستقوم ببيان أهم المدارس التي تبنت هذه الفلسفات في الغرب وخاصة في أمريكا الحلم كما يربط البعض بسميتها.

أهم المدارس التي تبنت الفلسفات التربوية هي: المدرسة التقدمية وتقوم على تطبيق البرجماتية فلسفة وديانة ومذهب فلسفة أنا ومن بعدي الطوفان ولقد تعلمنا مطولاً عن هذه

الفلسفة وبقي أن نقول أن أهم روادها في هذه المدرسة هو ديوي صاحب كتاب مدارس الغد وتايلر وجون تشايلد وغيرهم هذا وقد ارتبطت التقدمية في أمريكا بالأزمة الاقتصادية ولعبت دورا في المطالبة بالتغير الاجتماعي قامت المدرسة التقدمية على أسس معينة في المجال التربوي منها أن الطفل جهاز حي وينبغي وضع حياة الطفل في الاعتبار من حيث اهتماماته ومراحل نموه المختلفة

تري التقدمية أن الإنسان يملك إرادة تعمله بخيار طريقه ويستخدق عقله ليبرر أعماله أما أهم مبادئ التقدمية فهي:

- حرية النمو طبيعيا
- الحوى والميل هو الدافع للعمل
- المدرس يعمل موجهة فقط
- الاهتمام بكل ما يؤثر في نمو الطفل
- البحث في احتياجات الطفل من خلال التعاون بين البيت والمدرسة (لمايطقة، 2007).

المدرسة التجديدية،

بعد الحرب العالمية الثانية ظهرت على الساحة مدرسة أخرى بمسمى جديد هو المدرسة التجديدية والتي ارتبطت بمجاعة أطلقت على نفسها اسم مفكرو الحدود وصفها البعض بأنها وريث المدرسة التقدمية وكانت تهتم بمستقبل المدنية وأهداف ثقافتها وكيفية تحقيق هذه الأهداف وترتبط بين الغاية والوسيلة لخلق أداة فاعلة لمواجهة سرعة التغير والتوتر الثقافي في العالم.

أما الهدف الرئيس للتربية في هذه المدرسة فهو تجديد المجتمع لمواجهة الأزمة الثقافية في هذا العصر تؤكد هذه المدرسة على النظام الاجتماعي وأهمية المدارس وترفض حرية الفرد مقابل المجتمع.

أهم مبادئ المدرسة التجديدية هي تقديم برنامج دقيق وواضح للإصلاح الاجتماعي:

- قيام المعلمين في تنفيذ برنامج التربية دون تأخير
- يجب أن يكون النظام الاجتماعي ديمقراطيا أصيلا

- إقناع الطالب عن طريق المعلم بصحة وجهة النظر التجديدية
- إعادة صياغة وسائل وأهداف التربية وفقاً لنتائج العلوم السلوكية
- يجب أن تصل المدرسة والنزيرة والطفل إلى أقصى مدى ممكن عن طريق القوى الثقافية والاجتماعية. (بفوت، 1989).

المدرسة التواترية،

نشأت هذه المدرسة كردة فعل على المدرسة التقدمية وتستند إلى الفلسفة الواقعية التقليدية في رسم طريقها وتعتقد أن المبادئ الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير أما أبرز روادها فهم هشتير ومور تيمر أدلر.

أهم مبادئ التواترية هي،

- طبيعة التربية ثابتة كالطبيعة البشرية.
- العقل هو صفة الإنسان المميزة والتي يجب تنميتها والاهتمام بها.
- التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة.
- يجب على الطفل تعلم بعض الموضوعات الرئيسة التي تمكنهم من معرفة الصفات الدائمة للمالم.
- الكتب المعظمى هي أفضل المراجع لدراسة الصفات الدائمة (الألوسي، 1990).

المدرسة الجوهرية،

ليس للجوهرية مرجع واضح من الفلسفات بل تتلام مع العديد منها ومن أشهر روادها وليم باجلي ومايكل دوما شفيتش وهيرمان هورن.

تقوم هذه المدرسة على ضرورة معرفة الطالب بعض الجوهريات وتنادي مثل المدرسة التواترية بإعادة وضع المواد الدراسية في قلب العملية التعليمية وإعادة مكانة المعلم أما أهم مبادئها فهي :

- ضرورة المثابرة والعمل الشاق للوصول إلى التعلم.
- المعلم صاحب المبادرة وليس الطالب.

- هضم المواد الدراسية المقررة هو لب التربية في هذه المدرسة.
- على المدرسة المحافظة على الطرق التقليدية للتنظيم العقلي (فرحان، 1989).

ثانياً: الأساس الاجتماعي

تقديم

يبحث الأساس الاجتماعي في تراث المجتمع، ثقافته وقيمه ومبادئ وعاداته وتقاليدته ومشكلاته والتي تشكل ما يسمى بالنظام الاجتماعي للمجتمع وعلى أساسه تتحدد فلسفة التربية التي تبني على أهداف مشتقة من خلال هذا الأساس ويوضع المحتوى وتُفترَح طرق التدريس والأنشطة المتعلقة بالمحتوى ودور المنهج في هذه الحالة هو عكس ثقافة المجتمع وفكره وقيمه وعاداته وتقاليدته والعمل على اكتساب الطلبة لها بما يتوافق وحياتهم في هذه المجتمعات.

مفهوم الأساس الاجتماعي

ويقصد بالأساس الاجتماعي هو القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها.

ويمكن تعريفه بأنه: مجموعة المقومات والركائز المتعلقة بالمجتمع الذي يعيش فيه الطلبة والتي يجب أخذها بالاعتبار عند تخطيط المنهج ويعتبر هذا الأساس من أكثر الأسس تأثيراً على تخطيط المنهج وذلك نظراً لظروف كل مجتمع وخصوصياته وعاداته وتقاليدته (مرعي، 2000).

وبما أن التربية أهم أدوات المجتمع في بناء شخصية الفرد السليمة والمتمية لهذا المجتمع فإن من واجبه الرئيسي تمثيل المجتمعات التي تخدمها من خلال استخدام المنهج في تحقيق أهدافها وعكس المقومات الاجتماعية للنظام الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع وتحويلة إلى سلوكيات يمارسها الطلبة في حياتهم بما يتفق مع المجتمع الذي يتמודون عن طريق المدرسة التي تعمل على ترجمة أهداف المنهج، والذي يشمل دورها في:

- في تحقيق الأهداف المنشودة.
- لتثيل البيئة المحيطة بالطالب.
- لتثيل اتجاهات المجتمع الثقافية والفكرية والعلمية والتجارية.
- لتثيل طريق المجتمع في إعداد الأفراد لحياتهم القادمة بآمالها وطموحاتها.
- التعبير عن قيم المجتمع وآماله وطموحاته وتراثه بشكل عام (شاعين، 2007).

المنهج والمؤسسات الاجتماعية

تمثل مهمة التربية في نقل الثقافة إلى أبنائها من جيل إلى جيل من خلال المنهج، ولا يتم ذلك بمعزل عن بقية مؤسسات المجتمع الأخرى والتي تلعب دوراً مهماً في تسهيل مهمة المدرسة في القيام بالدور المناط بها في تحقيق الأهداف لدى الطلبة. فإن طبيعة الحياة وزيادة المعارف والتضخم الكبير في العلوم بشكل عام جعل من الصعب القيام بهذه المهمة دون غرض الطرف من المؤسسات الاجتماعية الأخرى

المؤسسات الاجتماعية،

الأسرة،

وهي المؤسسة الأهم والأكبر في حياة الطالب ولحاجة في عملية التعليم في المدارس يتوقف في كثير من الأحيان على التعرف إلى هذه الأسرة ودراسة البيئة المحيطة بها. ويتم ذلك من خلال التفاعل ما بين الأسرة والمدرسة من خلال مجالس الآباء والأمهات ونقل الأسرة حاجات وميول وقدرات ورغبات أبنائها إضافة إلى نقل المدرسة الصورة الحقيقية عن تقدم الأبناء وتحصيلهم وتفاعلهم في العملية التعليمية التعليمية. والتفاعل مع المؤسسة الأسرية وتبادل المعلومات حول الطالب يشكل عملية متكاملة ما بين الأسرة والمدرسة في خدمة المنهج.

المسجد،

يكن دور المسجد في التربية الأخلاقية والدينية للطالب ويلعب المسجد دوراً هاماً في حياة الطالب في عملية التربية والتعليم للأبناء وإن كان دور التعليم قد انتقل إلى المدارس

يرتكزها الحالية فإن التربية بقيت مهمة رسمية للمسجد وعلى هذا يجب على المدرسة تعزيز دور المسجد من خلال التركيز على التربية الأخلاقية والدينية والتعاون مع المسجد والتنسيق مع المهتمين بعملية تربية الطلبة في داخله حول القضايا التي نرغب في التركيز عليها وحلها بشكل مشترك.

وسائل الإعلام،

تعتبر المؤسسة الإعلامية مؤسسة اجتماعية هامة وضعها المجتمع لخدمة أهدافه وعلى هذا لا بد للمدرسة من التعاون والتنسيق معها لخدمة المجتمع وأعداد أفراده وتشكيل شخصياتهم كما يرغب له المجتمع وبرزيه.

المكتبات والمتاحف والتلفزيون،

وهي تمثل دوراً في التربية والتثقيف والترويح ونسب متفاوتة ويمكن للمدرسة التعاون مع المكتبات والمتاحف ودور السينما والمسرح ومقاهي الانترنت في كثير من الأحيان للاستفادة من خدماتها في تحقيق أهداف معينة قد يصعب على المدرسة تحقيقها.

الثقافة والمجتمع

تلعب المدرسة والمؤسسات الاجتماعية دوراً كبيراً في نقل الثقافة والمحافظة عليها فإن لكل مجتمع من المجتمعات فلسفته الخاصة به، وثقافته وعقائده المميزة، وتقاليده لذلك نجد اختلاف الأنظمة واختلاف الاتجاهات نحو طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع وطبيعة المعرفة والفلسفة التي يتبنّاها المجتمع.

مع وجود عناصر مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد والمجتمعات الإنسانية فهناك عناصر مشترك في الثقافة تتمثل في الاختراعات والمكتشفات الحديثة والتقنيات بكل أشكالها فإنها ملك البشرية، والمعرفة أيضاً بغض النظر عن طبيعتها وهويتها فهي مُلك للناس جميعاً. وحتى نوضح الأساس الاجتماعي لا بد من تعريف المصطلح بالمجتمع والثقافة من جانب والعلاقة بينهما من جانب آخر.

فالثقافة هي، جميع أساليب ومظاهر الحياة الاجتماعية السائدة في المجتمع سواء في المجال الفكري أو في المجال المادي. وتعرف الثقافة أيضاً بأنها: طريقة الحياة الكلية للمجتمع بهوائها الفكرية والمادية وهي تشمل مجموعة الأفكار والقيم والمعتقدات والتقاليد والعادات والأخلاق والنظم والمهارات وطرق التفكير وأساليب الحياة، فالثقافة هي ولادة المجتمع وتختلف من مجتمع لآخر وهي الأداة التي عن طريقها يحافظ أي مجتمع على كيانه ويضمن لنفسه الاستقرار والتقدم والرفق إضافة إلى أنها المرآة التي تعكس طبيعة الشعب وواقعته (مرعي، 2000).

إن مجموعة من الأفراد الذين يرتبطون فيما بينهم بمجموعة من الأهداف والرغبات والمناخ المشتركة والمبادلة والذين تحكمهم مجموعة من القواعد والأساليب المنظمة لسلكهم وتفاعلاتهم يرغبون في انتماء أفرادهم إلى هذه الأهداف والقواعد من فلسفات وعقائد وعادات وتقاليد، ويتولي المنهج والمدرسة الدور الأكبر في نقل ثقافة المجتمع والحفاظ عليها.

عناصر الثقافة

بما أن الثقافة المجتمعية ضرورية، يجب على المنهج والمدرسة نقل أكبر قدر منها إلى الطلبة لساحتهم في الانخراط داخل مجتمعاتهم وتتمثل عناصر الثقافة ب :

1. **العموميات**، وهي العناصر الثقافية المشتركة لمجتمع ما مثل الطعام الواحد والملبس المشترك واللغة المستخدمة بينهم، والدين الواحد والإحساس المشترك تجاه المشكلات والانتماء لنظام سياسي واقتصادي واحد والسير وفق قوانين معينة في حياتهم. وتتمثل قائمة العموميات في:
 - توحيد النمط الثقافي في المجتمع.
 - تقارب طرق التفكير بين أفراد المجتمع.
 - تؤدي إلى التماسك الاجتماعي لبقاء المجتمع واستمراره.
2. **الخصوصيات**، وهي ذلك الجزء من الثقافة الذي يمثل الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة.

والخصوصيات تخص فئة أو طبقة أو شريحة معينة من المجتمع كافة العمال والموظفين أو شريحة الأطباء أو المهندسين فلكل طبقة أو شريحة ثقافتها الخاصة التي تميزها عن غيرها وتشمل هذه الثقافة العادات والقيم والأنظمة والقوانين وأساليب العمل.

3. البدائل أو التغيرات، وهي بعض الأنماط الثقافية التي لا تنتمي للمعومات أو الخصوصيات ولا يشترك فيها إلا عدد قليل من أفراد المجتمع ولا تقتصر على جماعة معينة أو طبقة خاصة.

فالبدائل الثقافية تشمل العديد من السلوكيات وطرق التفكير وأساليب العمل وأنواع الاستجابات غير المألوفة لمواقف معروفة، ولا تنطق بالأفكار والأعمال التي يقوم بها عامة الناس وهذه الأنماط متغيرة ومتجددة، وتظهر البدائل نتيجة اختراع ما أو اكتشاف أو احتكاك مع ثقافة أخرى مثل طريقة الأكل أو إعداد الطعام أو تغيير أسلوب الناس في الحياة عندما يتم استخدام التقنيات الجديدة من الفضائيات والتلفونات والإنترنت فهذه التغيرات المادية في الحياة غيرت من سلوكيات الناس. (هنتي وجليان، 1999).

المنهج والثقافة

كون الثقافة سمة من سمات أي مجتمع من المجتمعات فيجب أن تظهر هذه السمة بكل وضوح في المنهج بمفهومه الشامل ومكوناته من محتوى وأنشطة وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأوجه التقويم المختلفة. والثقافة بهذا المفهوم هي المنهج ذاته فهي التي تربي وتجعله قادراً على التطور كما أن المنهج يؤثر في الثقافة فهي مصدرة الأساسي.

فالمنهج يجب أن يشتمل على عموميات الثقافة في مراحل التعليم الأولى لاكتساب المتعلمين الخبرات العامة الحديثة والمتوارثة ويجب أن تقدم المدرسة الخبرات بطرق مختلفة بهدف إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، وبهذا تعد العموميات العمود الفقري للمنهج الحديث بكل مكوناته.

أما خصوصيات الثقافة التي تخص فئة معينة من أفراد المجتمع والتي تختص بمهنة معينة أو عمل معين فترتبط بالمنهج من خلال توجيه المنهج للتلاميذ كل حسب قدراته

واستعداداته وميوله إلى نوع المهنة التي يتفوق في موادها العلمية والنظرية من خلال الخبرات التي يقدمها للتلاميذ بطريقة متكاملة.

أما البدائل: وفي ضوء حالتنا المتغير والمتبدل باستمرار في جميع جوانب الحياة فعلى النهج أن يتناول هذه المتغيرات والتطورات الإيجابية بحيث تساعد الطلبة على التطور والنمو لخدمة المجتمع. وذلك باختيار ما يتناسب وثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده وتعود الطلبة على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وإكسابهم أسلوب حل المشكلات.

خصائص الثقافة

للتقافة مجموعة خصائص ترتبط مع بعضها البعض من أهمها:

- أنها مكتسبة أي متعلمة.

- متحركة (قابلة للانتقال) وراثية تتحول من جيل إلى جيل وتنتقل بوسائل مختلفة كالعادات والقيم والنظم الاجتماعية والسياسية كلها تنتقل من الأفراد والجماعات إلى غيرهم.
- متغيرة متطورة: يتقدم العلم والتكنولوجيا تتغير الثقافة كما يتغير العلم ويتجدد.
- تكاملية لتكامل كافة جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتشكيل الثقافة معاً.
- نتاج المجتمع (إنسانية) أي إنها من نتاج الإنسان فلا ثقافة بلا إنسان ولا إنسان بلا ثقافة.
- مشبعة لحاجات الفرد تشبع الحاجات الأولية والتكنولوجية والسياسية والدينية للفرد وتنظم حياته.

- وسيلة من وسائل الاتصال، فكثيراً ما يلقي الأفراد على ارتباطهم بعناصر ثقافية مشتركة وخاصة عند تواجدهم في مجتمعات غريبة عنهم. (أبو حويج، 2007)

المنهج والتغيير الاجتماعي

يمثل المنهج الإطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين جميع أفراد وكونه يتكون من مجموعة من الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتي تمارس أدوارها من خلال المؤسسات الاجتماعية فإن النهج يلعب دوراً كبيراً في مساعدة التعلم على فهم

طبيعة المجتمع من حيث نظمه ومؤسساته وكيفية التفاعل بينها بما يحقق ترابطه. كما يسهم المنهج في تحقيق تماسك المجتمع وترابطه وتكثيف الفرد مع مجتمعه ولكن كيف يمكن للمنهج أن يخدم المجتمع في ظل التغير المستمر.

إن التغير الاجتماعي يعني تغير النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتداخل عناصر جديدة في حياة الناس.

ويمثل دور المنهج نحو التغير الاجتماعي في توضيح أسباب التغير الطبيعية والبشرية. وبيان مدى تأثير التغير في المجتمع وتحديد أنواعه، والدوافع التي أدت إلى سيطرة كل نوع من الأنواع على المجتمع. وعلى المنهج عرض الأمور التي تتيح التغير الاجتماعي، وتوعية الطلاب لمواجهة التغيرات السلبية وتعزيز التغير الإيجابي نحو الأفضل ومساعدة الطلبة على التكيف مع التغير المرغوب فيه. وعلى المنهج أن يتخذ دوراً إيجابياً وفاعلاً في حل المشكلات السائدة في المجتمع عن طريق تركيز محتواه وأنشطته على المشكلات الاجتماعية وإتاحة الفرصة للطلبة للتعرف على هذه المشكلات واتخاذ موقف محدد نحوها وطرح الحلول المناسبة لها ومناقشتها حسب قدراتهم ومستوياتهم.

ثالثاً: الأساس المعرفي

يتصل الأساس المعرفي بفلسفة المعرفة التي يتبناها المجتمع ويقدمها لأبنائه كما يعبر عنها بمحتوى المواد التعليمية. وتعتبر نظرية المعرفة جزءاً من النظرية التربوية التي يستند إليها المنهج التربوي لأن أي منهج لابد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تؤثر في عملية وضعه وتطبيقه.

مفهوم المعرفة

المعرفة مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمعلومات والحقائق والقاهيم والتصورات الفكرية في الحقول المختلفة التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به (مرعي، 2000).

والمعرفة في الفكر التربوي تتمثل بـ:

الفكر التقليدي، وينظر إلى المعرفة باعتبارها هدفاً في حد ذاتها وبالتالي تركز الجهود لتحقيق هذا الهدف فيصبح محور المنهج ومهمة نقل المعارف والمعلومات إلى الأجيال المتلاحقة.

التربية التقدمية، وتنظر إلى المعرفة باعتبارها جزءاً مكملاً لحياة الفرد وأداة للإعداد لحياة الكبار ولذلك نجد أن أصحاب هذا الفكر يولون اهتماماً خاصاً بالخبرات التي تم إتاحتها للفرد ليعمله وأيضاً بمجريات الأمور من حوله وقادراً على ممارسة دوراً فاعلاً فيها.

طبيعة المعرفة

تقسم المعرفة إلى المعرفة الناتجة عن الخبرة المباشرة، والمعرفة الناتجة عن الخبرة غير المباشرة.

الخبرة المباشرة تتج من معرفة الفرد الذاتية للمعلومة بناء على الاحتكاك المباشر معها ومثال ذلك تماقب الليل والنهار، فهي معرفة توصل إليها الفرد نتيجة خبرة مباشرة أما المعرفة الناتجة عن الخبرة غير المباشرة، التي يتوصل إليها عبر وسيلة من وسائل المعرفة مثل الكتاب أو الانترنت أو التلفاز أو غيرها، ومثال ذلك معرفته عن حياة القائد صلاح الدين، فهي معلومات حصل عليها من الكتب وليس له خبرة مباشرة معها. وعلى المنهج أن يهتم بالمعارف الناتجة من الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة من أجل التكامل في مصادر المعلومات المقدمة للطالب.

المقسم الثاني، من المعرفة هو المعرفة الذاتية والموضوعية: إن المعرفة بشكل عام لها جانبان: ذاتية المتعلم ونفسية وافتعالته أو موضوعية تهتم بموضوع المعرفة نفسها والجماليات التي تبحث فيها، وفي هذه الحالة على المنهج الاهتمام بذاتية الفرد والاهتمام بمجال المعرفة وموضوعها وتوضيح الأشياء أو الموضوعات التي تكلف الطالب بالتعرف عليها. ولكل مجال معرفي صفتان: حصيلة المعلومات المكتسبة الخاصة بهذا المجال. وطريقة تعلمها أو إستراتيجية اكتسابها وإن طبيعة المعلومات وطريقة اكتسابها تعملان كمعيار لإتمام المنهج وكهدف في تنظيم واختيار المحتوى وتقليد أساسياته. (هندي وعليان، 1999).

مصادر المعرفة

إن المصادر التي نتوصل من خلالها هذه المعرفة، إنسانية خالصة ناتجة عن تجارب الإنسان في حياته وتعامله مع الكون الكبير أو معلومات إلهية نزلها لنا الأنبياء والرسل من خلال وحي الله إليهم

وتتمثل مصادر المعرفة التي يستقي منها الإنسان معلوماته ومعارفه بـ:

- الوحي والإلهام: المعرفة التي يتم التوصل إليها من خلال الوحي وتمثلها الكتب السماوية وهذه المعرفة لا يتم دحضها أو الرفض عليها بطريقة تجريبية وعلى الإنسان تقبلها كما هي وعلى المنهج أن يعد التلاميذ للعمل بها واحترامها.

أما الإلهام فهو المعرفة التي تم التوصل إليها من خلال الاتصال ما بين الله والإنسان ويقص الله تعالى فيها أئام معينين مثل الأنبياء والرسل والقديسين والمتصوفين عن طريق التفكير الملهم أو البصيرة والإلهام المباشر من خلال الرقيا الداخلية للنبي وهي معرفة أصيلة غير مشتقة.

- العقل: يتم التوصل إلى المعرفة من خلال العقل ومن خلال عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان فالعقل نستمد منه أحكاماً معينة ومشقة ومبادئ المطلق الصوري والرياضي ولكن لا بد لنا من الإقرار بأن المعرفة العقلية لها حدود معينة تقف عندها. وترتبط عملية التفكير العقلي بالإدراك الحسي، فالمعرفة التي نتوصل إليها من خلال المدركات الحسية تسمى البعدية أما التي نكتسبها عن طريق العقل الخالص دون تدخل الإدراك الحسي فيسمى المعرفة القبلية (المعاطفة، 2007).

- الحواس والتجريبية: ويتم التوصل إليها من خلال السمع والبصر واللمس والأشياء التي تتم ملاحظتها على الرغم من أن الحواس يتقصها الدقة ولذلك نستخدم التجربة لتأكيد من صحة الفرضيات العلمية. ومن واجب المنهج استخدام الوسائل التعليمية والاهتمام باستخدام الحواس والتجربة في توصيل هذه المعرفة للطلبة.

- الخبراء أو السلطات: وهي المعرفة الصادرة عن مختصين وهم أفراد خبراء، أو سلطات فهي معرفة مقبولة وصادقة.

- **الحدس**، وهي أكثر طرق المعرفة اتصالاً بشخصية الفرد ويتوصل إليها الفرد بطريقة غير شعورية طويلة وهي عملية ذاتية مباشرة حيث يقوم الفرد بالتوصل إلى حل مشكلة ثم التذكير بها لفترة طويلة بشكل مفاجئ. والحدس لا يعني على الإطلاق الإدراك الحسي لأنه يحدث داخل الإنسان ولا علاقة للتعليم الخارجي بها.

- **التقاليد أو النمطية**، وهي ما خلفه الإنسان من تراث ثقافي وكذلك اللغة والدين والأخلاق.

بما أن التقاليد في معظمها ترتبط بالنمطية لكثرة استخدام الناس لها وتطبيقهم لها ولهذا يشكل نوعاً من الصعوبة للأجيال في استخدامها مع هذه التجديدات المختلفة في جميع المجالات، مع أن هذه التقاليد تبقى مصدر معرفة هؤلاء للسلوك الأخلاقي واحترام الآخرين ومثال ذلك طريقة اللباس والأكل التي نتعلمها من الآخرين (مرعي، 2000).

والنهج هنا يلعب دوراً مهماً في التوفيق بين التقاليد القديمة وبين المعارف المستمدة من مصادر أولية أصيلة في التوصل إليها دون البحث في الميراث السابق للغير لأن لكل من هذين المصدرين معارف أصيلة ومعارف تقليدية أنصاراً لا يقبلون إلا بالمعرفة التي مثل وجهة نظرهم الخاصة لها.

مستويات المعرفة

للمعرفة عدة مستويات تقدم من خلالها على شكل معرفة متكاملة للطلاب وهذه المستويات هي :

1. **الأفكار الرئيسة**، بمعنى المبادئ والقوانين التي تمثل المادة الدراسية مثل القوانين الرياضية أو الطبيعية التي لا بد للطلاب من امتلاكها لتفسير العديد من الظواهر، وتشكل هذه الظواهر الأفكار الرئيسة في المواد الدراسية ومن واجب النهج تعليمها للطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.

2. **المفاهيم**، وتعني مجموعة معقدة من الأفكار المجردة تتكون من محاللات خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية. و يقدم النهج هذه المفاهيم بشكل متدرج للطلاب وحسب مناسبتها لعمرة والمرحلة التعليمية التي ينتمي إليها.

3. الحقائق: تعتبر المادة الخام للمعرفة التي يعتمد عليها في تكوين الأفكار واشتقاق التعميمات وهي حقائق جزئية تتطلب مهارات محددة الشمس تشرق من الشرق. عمان عاصمة الأردن.

وعلى المنهج تقديم هذه الحقائق بشكل مناسب ويربط بينها بشكل يمثل أفكارا مترابطة خادمة.

4. الاتساق والتراكيب الفكرية: إن المواد الدراسية المقدمة للطلبة تمثل مجموعة من الاتساق الفكرية تتكون من مفاهيم معينة يوجه طريق التفكير بمعنى أنها توصل إلى الطرق العقلية والمعارف التي نستخدمها في سبيل الوصول إلى المعرفة، ومن واجب المنهج أن يعلم الطالب كيفية التفكير ويربط بين المحتوى وطرق التدريس المستخدمة لتنمية هذه التراكيب الفكرية لدى الطلاب (هنلي وعليان، 1999).

2

حقول المعرفة

تمثل المعارف في عدة أشكال هي :

- العلوم الرمزية: وتشمل اللغات والرياضيات والفنون التصويرية.
- العلوم التجريبية: وتشمل الفيزياء والكيمياء والعلوم الحيوانية والنباتية والعلوم الإنسانية مثل التربية وعلم الاجتماع.
- العلوم الأخلاقية: التي ترتبط بالقيم والسلوكيات للمفيدة والمراة في المجتمع.
- العلوم الفنية: مثل الموسيقى والشعر والأدب.
- العلوم الاجتماعية: مثل التاريخ والنزيرة الدينية.

وبناء على تنوع أشكال المعرفة هذه يجب على المنهج أن يشمل على جميع هذه العلوم ويربط بينها بقوة وتكامل سليم.

من هنا فإن المعرفة تلعب دوراً مهماً في تخطيط المنهج وبنائه وخاصة فيما يتعلق باختيار المحتوى وذلك بسبب زيادة الانفجار المعرفي والتغير الهائل في المعرفة ولتجديدها الذي أدى إلى تساؤلات كثيرة حول تضمين المعرفة في المنهج وطبيعتها وتعدد الأثر قيمة

والأهمية. وضرورة تخطيط الشجع اعتماداً على بنات المجالات الرئيسية الأربعة للمعرفة واستراتيجياتها ممتلئة في العلوم الطبيعية والرياضيات والعلوم الاجتماعية والإنسانية. وتركيز الاهتمام في تدريس تلك المجالات على الأنماط المختلفة للتفكير والاستخدامات المختلفة للغة التي تحاط بها. (إبراهيم، 1991).

المعرفة وعصر التكنولوجيا

يجب أن تؤدي المعرفة دوراً رئيسياً في ضوء الأبعاد والجوانب الجديدة لاجتماع حديث يناهز بالتركيز على الاقتصاد القائم على المعرفة ولكن هذه المعرفة وفي هذا العصر المسم باستخدام التقنيات الحديثة والوصوف بأنه عصر التكنولوجيا يجب أن يكون فيه التركيز على المعرفة من خلال:

- التركيز على المعرفة النظرية التي تمثل أساساً للاختراعات والإبداعات في مجال التكنولوجيا.
- انتشار المعرفة المهنية والفنية باعتبارها أكثر المعارف ملائمة لروح العصر.
- التغير أو التحول من الإنتاج إلى الخدمات الأساسية الجديدة في المجالات الفنية والمهنية الإنسانية.
- التغير في معيار التطرق حيث تتركز المكافآت على التعليم واستلاك المهارة أكثر من التركيز على الثروات المملكية العينية.
- ظهور مفهوم اقتصاديات المعرفة من أجل تحقيق أقصى استثمار اجتماعي لها. (سعادة وإبراهيم، 1997).

ثالثاً الأساس النفسي

تقديم

كان المنهج القديم يهتم بتقديم أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف إلى الطلبة ويركز على حشوها في أذهانهم ويتم تقويم الطالب حسب قدراته في استرجاع هذه المعلومات. دون النظر إلى شخصية الطالب، وهو ما ثبت خطأه بتطور الدراسات والبحوث العلمية،

فالطالب له اهتمامات وميول ومهارات واستعدادات وخصائص تُمَيِّزُه عن غيره من المرحلة الأخرى وتختلف ميوله واستعداداته وحاجاته عن بقية الأفراد، وعلى المنهج هنا أن يهتم بكل جوانب شخصيته دون إغفال أحدها عن الآخر أو تغليب أحدها على غيره.

مفهوم الأساس النفسي

يقصد بالأساس النفسي: المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس وبحوثه حول طبيعة التعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته (مرعي، 2000).

إن تخطيط أو دراسة أي منهج جديد نصف من الصفوف أو المرحلة دراسية معينة يتطلب معرفة حاجات المجموعات الطلالية وقدراتها وخبراتها السابقة مما يساعد في وضع الأهداف واختيار المحتوى والخبرات التعليمية وإجراءات التقويم المناسبة.

كما وتعد الأسس النفسية من الأسس الهامة والمؤثرة في بناء أو تخطيط المنهج بل من أهم الأسس السيكولوجية التي بني عليها المنهج المدرسي قديماً ما عرف باسم نظرية الملكات ونظرية التدريب الشكلي. وقد أدت بحوث علم النفس الحديث إلى الاهتمام بالأسس النفسية للطلاب من حيث خصائص نموه وحاجاته، وميوله، واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته وطبيعة عملية التعلم وغيرها. فعلم النفس قدّم خدمة كبيرة في رفع الكفاءة التعليمية من جوانب كثيرة.

وللأساس النفسي اهتمامات تثلّ الجوانب التي يجب احتوائها والبحث فيها وهي:

1. طبيعة المتعلم، أي معرفة الإنسان المتعلم من حيث تكوينه العضوي والسلوكي بمعنى حاجات الأفراد وقدراتهم وميولهم.
2. طبيعة التعلم، أي ماهية موضوعات التعلم ومحتواه ومناسبه للمتعلم والاهتمام بنماذج أو نظريات التعلم واختيار المناسب منها.
3. طبيعة البيئة، وذلك بمعرفة البيئة اجتماعياً وطبيعياً واثراً ذلك على الطالب ومناسبة موضوعات التعلم للبيئة الاجتماعية والمجتمع والتراث وطريقة التفكير وتأثر هذا بالبيئة الطبيعية من مناخ وموقع وتضاريس (ناصر، 1994).

التعلم والمنهج

عرف التعلم بأنه: تعديل في السلوك من خلال الممارسة، وأنه تغير في الأداء نتيجة التدريب والخبرة، وأنه تغير في الأداء تحت شروط الممارسة. وأنه نشاط عقلي يمارسه الفرد ويؤدي خبرة جديدة. ويعد التعلم جانباً مهماً من جوانب الأساس النفسي للمتعلم، وعملية التعلم تخضع لها جميع جوانب شخصية الفرد نتيجة الاحتكاك بمواقف مختلفة، مما يؤدي إلى اكتساب وظهور مستويات للتعلم تبدأ بالسيط وتنتهي بالمقد. ويحدث التعلم نتيجة ملائمة المواد التعليمية مع قدرات التلميذ واستعداداته واهتماماته وحاجاته (دندش، 2003).

وهناك مبادئ للتعلم لها علاقة بالمنهج منها،

- ارتباط التعلم بمستوى نضج الطلاب.
- ارتباط التعلم بواقع حياة الطالب لذا لا بد من التأكيد على رغبته وحاجاته وميوله
- التعلم والنمو عمليتان مستمرتان داخل وخارج المدرسة فالخبرة لدى الطالب متكاملة ومتراصة.
- وجود فروق فردية بين الطلاب في سرعة الحصول على الأهداف التعليمية لذا يجب توفير خبرات تناسب جميع مستويات الطلاب.
- يمكن للطلاب أن يتعلم عدة أشياء في وقت واحد.
- يحصل التعلم بشكل أفضل إذا ارتبطت خبرات الطلاب بالحياة الواقعية.
- انتقال اثر التعلم عند الربط بين التعلم السابق وبين المواقف الحياتية الجديدة (عجمي، 2004).

النمو والمنهج

يعد النمو الشامل للطلاب من أهم الأهداف التربوية التي تشمل كافة جوانب: العقلية والمعرفية والجسمية والاجتماعية والنفسية. والنمو عملية تتفتح خلالها إمكانيات المتعلم وتظهر قدرات ومهارات وصفات وخصائص مشتركة وهذه الجوانب تشكل شخصية الفرد.

وبما أن عملية النمو الشامل في شخصية الطالب مطلباً تربوياً لذا يعمل علماء التربية وعلماء النفس على الوصول بالطالب لحالة من التوازن النفسي من خلال تحديد المدرسة للجهود والنشاط المقدم لكل طالب بما ينطبق له عملية النمو الشامل في كل جانب من الجوانب بما يتناسب مع مستواه وظروفه.

وتتم تنمية الجوانب النفسي من خلال قدرة الطالب على التحكم في انفعالاته والسيطرة على سلوكه وإتاحة الفرصة أمامه لإشباع ميوله وحاجاته بحيث يقبل على العمل أو النشاط بجهد كبير وحماس مستمر. وهذا الجانب أثر كبير في تعديل السلوك عند المتعلم نحو الأفضل. لذلك لا بد من الاهتمام بنموه من جميع جوانبه (الوكيل، 2007).

مبادئ وأسس النمو،

- النمو عملية متكاملة، تشمل على جميع الجوانب التي تمثل شخصية الإنسان العقلية والأنفعالية والعاطفية لذا كان لا بد من الاهتمام بجميع هذه الجوانب.
- عملية النمو عملية مستمرة ومتدرجة، فالحاضر مرتبط بالماضي والمستقبل، وحياة الأفراد مقسمة إلى مراحل مختلفة لذلك على مخططي المنهج أن يراخوا ذلك بربط الخبرة السابقة باللاحقة والحاضرة بالمستقبلية على أن تكون خبرة متدرجة ومتراكمة.
- النمو عملية فردية، تختلف عملية النمو في سرعتها من طالب لآخر وفي جميع جوانب النمو الجسدي والاجتماعي والعقلي. فلا بد من أخذ ذلك بالاعتبار لأن معناه العام يعني أن عملية تحصيل الأهداف لا تتحقق بنفس الدرجة عند جميع الطلاب.
- النمو يؤدي إلى النضج الذي يحقق التعلم، بمعنى أن النمو في الجانب الجسدي والعقلي إنما تعلن نضج الطالب الكافي لحدوث التعلم، فلا يمكن له أن يتعلم معلومة ما دون حدوث النضج الذي يسمح بهذا التعلم.

من هنا عملت المناهج الحديثة على تقديم المعلومات للطلاب بعد التأكد من قدرتهم على استيعابها في الوقت المناسب ثم لهاثياً ونسجوا كافياً لقهم المعلومة المقدمة. ومن واجب المنهج تجاه اختلاف عملية النمو عند الطلبة:

- إعطاء الطالب الفرصة للقيام بعمليات التعلم بطريقة فاعلة مما سيؤدي بالتأكد لتغيير سلوك الأفراد نحو الأفضل.
- مساعدة الطلاب على عملية النمو الشامل المنشودة بأفضل الطرق.
- تنويع النشاطات ليجد كل طالب أيا كانت درجة نموه النشاط الملائم له.
- التنويع في طرق التدريس والأساليب المتبعة في شرح الحصة لتناسب قدرات الطلاب بشكل عام.
- إعطاء الطلاب فرصة الشعور بالفرح عند تحصيل النجاح كل حسب درجة نموه ونضوجه.
- زيادة الأنشطة لفتح الطالب الفرصة لتعلم أفضل حسب خصائص المرحلة النمائية التي ينتمي لها.
- الاهتمام بالفروق الفردية وخاصة في مرحلة المراهقة التي تزيد فيها الفروق الفردية وضوحاً.
- توفير التوجيه الدراسي السليم وذلك بمراعاة حاجات الطالب وميوله واستعداداته (عجمي، 2004)

المنهج وحاجات الطلبة

تعد الحاجات من الاعتبارات الرئيسة في تخطيط المنهج، وكلمة حاجة بمعناها الواسع يقصد بها حالة من النقص أو الاضطراب الجسمي أو النفسي إن لم تلق من الفرد إشباعاً بدرجة معينة فإنها تثير لديه نوعاً من الألم أو التوتر والضغط أو اختلال التوازن سرعان ما يزول بمجرد إشباع هذه الحاجة (الوكيل، 2007).

للحاجة دواع مختلفة لدى الأفراد تشعرهم بضرورة قبول أو رفض الاتجاه وهي دواع خارجية مثل تعلم الحاسوب أو تعلم سلوكيات معينة فالداعي لها هنا توجهات ثقافية أو حضارية. دواع داخلية، وهي الدواعي التي يطلق عليها البيولوجية مثل الحاجة للطعام أو الشراب أو أسباب سيكولوجية مثل الحاجة للأمان أو الحرية والانتماء.

أما هذه الحاجات فتتمثل بـ:

- الحاجات الأساسية أو البيولوجية مثل الحاجة للأكل أو الشرب.
- الحاجات العقلية مثل الحاجة للتزود بالمهارات الضرورية للحياة مثل التعرف إلى أساليب العمل أو تذوق الجماليات.
- الحاجة إلى النمو الجسمي والروحي والاجتماعي والعاطفي.
- الحاجة إلى الجماعة الإنسانية والانتماء إليها.
- الحاجة إلى المحبة والحرية والنجاح.
- الحاجة للشعور بالأمن والاستقرار.
- الحاجة إلى اعتراف الآخرين بالفرد وشعورهم بأهميته ودوره في حياتهم.
- الحاجة إلى البحث والامتشاف والتعرف على كل جديد.

قام «ماسلو» بتمثيل هذه الحاجات في هرم عام أطلق عليه «هرم ماسلو» والهدف واضعي المنهج بأهتمام أثناء بناء «أوزمون، هاورد وكوافر، صموئيل (2006).

وقد عبر ماسلو عن الحاجات مرتبة حسب أهميتها بالهرم الآتي. شكل رقم (3).



هرم ماسلو

شكل (3)

فعلى المنهج أن يراعي حاجات الطلبة ويساعد على تنمية القدرات النفسية الإيجابية نحو التعلم. كما أن المنهج الذي يتخذ حاجات الطلبة محوراً له يجب أن ينوع من خبراته بحيث يجد كل طالب من الخيرات ما يشبع حاجاته. وعلى واضعي المناهج أن يتخذوا من الحاجات المشتركة في كل مرحلة من مراحل النمو أساساً لبناء المنهج، وأن يكونوا على دراية بطرق ووسائل تحديد الحاجات ومن هذه الوسائل: الملاحظة والمتابعة ودراسة الحالة والبطاقات المدرسية.

المنهج والميول

يعرف الميول بأنه، شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام والانتباه أو يدفعه إلى التفضيل. قاليل فيه نشاط ذاتي وناحية انفعالية، والنزعة الحديثة اهتمت بميول الطلبة ورغباتهم وظهر هذا واضحاً في مناهج النشاط. وهناك علاقة بين الميول والتعلم، فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يرتبط بالميل، ويشير كثير من العلماء إلى أن الميول تعطي بعض الدلالات على استعداد المتعلم للتعلم. ويظهر الجانب العاطفي والانتقالي بشكل واضح في الميل إلى الأشياء. كما يجب علينا معرفة أن الميل يتأثر بعوامل مختلفة مثل العمر الزمني والذكاء والجنس والبيئة.

أن الميول نحو الأشياء تختلف من شخص لآخر وهي مهمة جداً بحيث يمكن أن يغير الاهتمام بها وجهة التعليم بشكل ملحوظ على أن لا يكون نقطة الاهتمام الوحيدة في صناعة المنهج فهناك ميول وحاجات ومشكلات تؤثر على حياة الطلاب وتشارك الميول في بناء شخصية الطالب (الحيلة، 2003).

- أما دور المنهج نحو تحقيق الميول المشتركة بين الطلاب فيمكن أن يتضح من خلال،
- العمل على تنمية الميول عند الطلبة وخاصة الميول التي تؤدي لصالح الطالب ومجتمعه.
- ضرورة توجيه الطلبة دراسياً ومهنياً بإتاحة الفرصة لهم للقيام بالدراسات التي تتفق مع ميولهم وتمشى مع مقدراتهم.
- استقلال ميول الطلبة في تنمية القدرة لديهم على الابتكار وفي تكوين مجموعة من المعدات والأجهزة الحديثة (مرداش، 2001).

المنهج والقدره والاستعداد والمهاره

يختلف كل طالب عن الآخر في قدراته ومهاراته واستعداداته ولا بد أن يراعي المنهج ذلك كلما زادت قدرات الطلبة واكتملت استعداداتهم تمت عملية التعلم في وقت أقل وبنتائج أفضل.

وتعرف القدرة، بأنها ما يستطيع الفرد أدائه نتيجة التدريب أو من دون تدريب، كالقدرة على التفيز أو القراءة، ولقد صغفت القدرات في ثلاث فئات: قدرات عامة وقدرات طائفية وقدرات خاصة. وهناك علاقة وثيقة بين الاستعداد والمهارة والقدرة، فالمهارة: هي القدر على القيام بأي عمل ما بسرعة وبدقة وبأقل وقت وجهد وتكون حركية أو ذهنية. أما الاستعداد، فهو قدرة الفرد الكاملة ليتعلم بسرعة وسهولة على أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين. والاستعداد سابق على القدرة، والاستعداد يختلف من شخص إلى آخر ومن موقف إلى آخر. وتعتمد قائمة التعليم دون الاستعداد، والاستعداد ضروري ليس للعمل الفكري وحده بل في الاستجابات الانفعالية والحركية والأعمال اليدوية. (شبر، وآخرون، 2006).

ومعرفة الاستعداد تساعد المدرسة على توجيه الطلبة على ما يناسبهم من دراسة ومن نشاط عملي في المدرسة وخارجها، ويتمثل دور المنهج نحو قدرات الطلبة ومهاراتهم واستعداداتهم بـ:

- العمل على تنمية قدرات الطلبة عن طريق التدريب الموجه، والتركيز على بعض القدرات العقلية.
- العمل على ربط قدرات الطلبة واستعداداتهم وإتاحة الفرصة لكل طالب لتحديد عدد المواد التي سيدرسها وفقاً لقدراته واستعداداته.
- استخدام طرق ووسائل للتعرف إلى قدرات الطلبة ومهاراتهم واستعداداتهم مثل: الملاحظة الدقيقة وتسجيل نتائجها ودراسة هذه النتائج بعناية واختبارات معدة إعداداً خاصاً واختبارات القدرات والمهارات واختبارات الذكاء.

المنهج والاتجاهات الطلبة

للاتجاهات أهمية كبرى في حياة الفرد والمجتمع وتشارك مع الميول والحاجات في توجيهها لسلوك الأفراد. وتعد عملية تكوين العادات والاتجاهات هدفاً من الأهداف التربوية، وتساعد العادات على تكوين الاتجاهات، والتربية الحديثة تعمل على تحويل بعض العادات النافعة إلى اتجاهات، والعادات التي ترتبط بمواقف حياة الطالب كثيرة مثل العادات الصحية، والعادات الاجتماعية وغيرها.

ويعرف الاتجاه بأنه: الاستعداد للوقوف مع شيء، أو خضوع إلى درجة معينة من الشدة (صمود، 2006).

ويرتبط الاتجاه باعتقاد خاص لدى الأفراد ويتضمن عناصر كثيرة بعضها عقلي وبعضها انفعالي. ويؤدي الاتجاه إلى قبول أو معارضة أو رفض.

تتكون الاتجاهات عند الأفراد عن طريق التقليد والدين والعادات والعرف والتقاليد والقيم الاجتماعية والخبرات.

ونتيجة لاختلاف الأفراد بالاتجاهات وعاداتهم فإن على المنهج المدرسي مراعاتها من خلال:

- الاهتمام بالعادات والاتجاهات التي منها مصلحة الفرد والمجتمع.
- محاربة العادات والاتجاهات السلبية.
- استخدام وسائل تعليمية حديثة التكنولوجية بوسائل مختلفة.
- إتاحة الفرصة للطلبة للقيام بالدراسات الاجتماعية بهدف حصر العادات والاتجاهات وتصنيفها وتحليلها، وإتاحة الفرصة لهم للقيام بالأنشطة التي تؤدي إلى تكوين العادات والاتجاهات النافعة (McDonald, 1997).

المنهج والفروق الفردية

أدت الدراسات النفسية إلى التعرف بالفروق الفردية بين الطلبة وأثرها في تعلمهم مما أدى ذلك إلى تطوير المنهج ليأخذ بالاعتبار هذه الفروق. وعلى المنهج مراعاة هذه الفروق حتى يتيح لكل طالب فهم طبيعة النمو الشامل له. ويتمكن من القيام بعمليات التعلم

على أحسن وجه، لأن إغفال عن هذه الفروق يجعل المدرسة غير قادرة على توجيه الطلبة دراسياً ومهنياً.

وترجع الفروق الفردية كما يرى علماء التربية وعلم النفس إلى عاملين هما: الوراثة والبيئة. وهناك تداخل كبير بينهما ومن الصعب جداً فصل أثر كل منهما في ظهور الفروق الفردية، فالوراثة تزود الفرد بالإمكانات والاستعدادات ثم تأتي البيئة بعد ذلك لكي تقرر ما إذا كانت هذه الإمكانات والاستعدادات ستحول إلى قدرات فعلية أم لا. فالبيئة والوراثة تفرى تعمل معا لتحقيق نمو الطالب بشكل عام من ناحية القدرات والبول والاستعداد والذكاء وظهور صفاته الجسمية والعقلية والشخصية والاجتماعية (ناصر، 1994).

ويتمثل دور المنهج في مراعاة الفروق الفردية في:

- تنظيم المنهج للدراسة في صورة مجموعات أو مجالات يختار الطالب عددا منها وفقاً لقدراته واستعداداته.
 - تنوع الكتب المدرسية أثناء عرض المعلومات وربطها، والإكثار من الرسوم والتوضيحات.
 - العمل على أن يتضمن كل فصل من الفصول الدراسية مجموعة من التمارين والأسئلة الشاملة المتدرجة والمتنوعة.
 - استخدام الكتيبات التعليمية المصاحبة التي تزود الطالب بمعلومات مهمة.
 - التنوع في طرق التدريس والوسائل التعليمية لمواجهة الفروق الفردية.
 - استخدام العديد من الأنشطة التي تعمل على تمثيل الطلاب بأكثر قدر من الخبرات.
- (زيتون، 2006).



عناصر المنهج

- « تقديم
- « أولاً ، الأهداف
- « ثانياً، اختيار المحتوى
- « ثالثاً، الأنشطة والمبررات واستراتيجيات التدريس
- « رابعاً، التقويم

عناصر المنهج

تقديم

المنهج كما هو معلوم يقوم على أربعة عناصر مترابطة ومتكاملة تؤثر في بعضها البعض وتشكل معاً ما يعرف بعناصر المنهج وهي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة وطرق التدريس، التقويم. وتعمل هذه العناصر جميعاً معاً وهي في حالة تكامل دائمة فلا يمكن أن نحدد هدفاً بلا محتوى أو محتوى بلا طريقة لتنفيذه ولا قياس بلا تقويم، بل إنها تعمل معاً بشكل متكامل فكل عنصر يؤثر في بقية العناصر، والعناصر مجتمعة تؤثر في العنصر الواحد.

أولاً: الأهداف

وتتل الأهداف أهم عنصر من عناصر المنهج حيث أنها تؤثر في بقية العناصر وترتبط بها ويتم اختيار بقية العناصر في ضوء الأهداف، وتتل الخطوة الأساسية الأولى والأهم بالنسبة لمخططي المنهج.

ويعرف التربويون الهدف بأنه: نتائج تعليمية مخططة على المتعلم أن يكتسبها بالنفس ما تستطيع قدراته وبشكل يلي احتياجاته.

أما التعريف التربوي لمفهوم الأهداف: يعني عملية إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين.

وان تحديد الأهداف مع بداية عملية التخطيط إنما تمثل أهمية في عملية البناء لاعتماد بقية العناصر عليها وارتباطها به وفي إقامة العملية التعليمية وفي تحسين المنهج وتطويره وهي المعايير التي يتم في ضوءها اختيار المواد وتنظيم محتواها وإعداد أساليب التدريس ووسائل التقويم (السويدي والخليلين 1997)

وهناك من يعرف الهدف بأنه: وصف لتغيير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد موروقة بخبرة تعليمية (الحيلة، 1999)

أهمية الأهداف

تتمثل أهمية الأهداف بما للحقة في مجال العملية التعليمية بالآتي:

- لتحديد مسار العملية التعليمية التعليمية.
- تساعد في عملية اختيار المحتوى والخبرات والأنشطة وتحديد طرق التدريس.
- تمثل الغاية النهائية في العملية التربوية.
- تعدد الغايات العريضة للتعليم مثل نقل التراث وثمنية المسؤولية الاجتماعية عند الأفراد.
- تساعد في بلوغ الأهداف العامة من خلال ترجتها إلى أهداف سلوكية محددة.
- تعتبر معيار عالي المستوى لتحديد كفاءة المنهج وقدرته (أبو حله، 2005).

مصادر اشتقاق الأهداف

توجد مصادر عديدة يمكن اشتقاق الأهداف التربوية منها ومن أبرز هذه المصادر وأهمها:

1. المجتمع وأعدائه وفلسفته وثقافته والقيمهات وعلى مخططي المنهج أن يأخذوا بالاعتبار أهمية المجتمع ومؤسساته وأهمية الأنظمة التي يضعها مع التركيز على دورها في نمو المجتمع واستمراره.
2. المتعلمين وعصائهم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم ومشكلاتهم وقدراتهم العقلية وطرق تفكيرهم وهي ثقل مصدراً مهماً لمخططي المناهج لاشتقاق الأهداف والتنوع في الأهداف الموضوعية لتناسب الفروق الفردية بينهم.
3. مكونات عملية التعلم وأشكال المعرفة ومتطلباتها وما يواجه المجتمع من مشكلات.
4. اختيار المادة الدراسية: وذلك من خلال مجموعة من الأسس والمعايير بحيث تكون قابلة للتعلم وارتباطها بالأهداف ومدى أهميتها في الحياة.
5. اقتراحات المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس.

6. دوافع ورغبات واتجاهات معدي المناهج والبرامج التربوية والعلميين المشاركين في إعدادها وتنفيذها

7. التقدم العلمي والتكنولوجي والمفاهيم العالية للماصرة. (الطبري، 2000).

معايير اشتقاق الأهداف

- أن تكون مستندة إلى فلسفة المجتمع وفكره وما يؤمن به.
- أن تراعي نتائج الخبرات التطورية واستمرار النمو عند التعلم.
- أن تكون الأهداف واقعية أي يمكن ترجمتها.
- الاتساع والشمولية بحيث تشمل جميع أنواع نتائج التعلم.
- أن تكون وثيقة الصلة بالموضوع أو المادة الدراسية.
- أن تكون ذات قيمة في مضمونها.
- أن تكون قابلة للقياس عند الطالب (المراعي، 1994)

مستويات الأهداف

للأهداف عدة مستويات ترتبط مع بعضها البعض وتعتمد على بعضها البعض وهذه المستويات هي:

المستوى الأول: أهداف عامة بعيدة المدى ومثل نتائج تربوية حيائية، وتشتق من فلسفة التربية وأهدافها ومن الأهداف العامة لتدريس المواد المختلفة وتكون الأهداف العامة نهائية وتحتاج في تحقيقها إلى عدة سنوات مثل أهداف مرحلة التعليم الأساسي أو الثانوي.

المستوى الثاني: أهداف عامة مرحلية: وتشتق من الأهداف العامة بعيدة المدى وتكون أكثر تحديداً وأقل عمومية منها وتشير إلى التقدم الذي يحرزه الطالب خلال فصل دراسي واحد أو سنة دراسية واحدة.

المستوى الثالث: أهداف خاصة محددة وتشتق من الأهداف العامة المرحلية وهي تصف نتائج التعليم بصفة عامة وينتظر من الطلبة أن يحققوها في حصة واحدة أو في عدد محدود من الحصص.

الاستوى الرابع، أهداف سلوكية خاصة ونصاغ من الأهداف الخاصة وتكون أكثر تحديداً منها وتتل نتائج تعليمية يُنتظر من الطالب أن يحققها ويسهل ملاحظتها وتقومها (هندي وعليان، 1999).

صياغة الأهداف

- تستدعي صياغة الأهداف اتخاذ العديد من الخطوات أو القرارات المنهجية والتدريسية وتعدد الوسائل الواجب إتباعها لتطبيق هذه القرارات وتمثل هذه الخطوات في الآتي:
- تحديد المعارف والمهارات المرغوب إكسابها لطلبة.
- تحديد السلوك الملاحظ الذي نرغب من المتعلم القيام به. وتعتبر هذه الخطوة مهمة حيث يتم اتخاذ القرارات التي تحدد الفصل المراد تطبيقه.
- تحديد النتيجة المرغوب فيها أو تحديد نتائج السلوك الذي تم تحديده من قبل.
- تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه.
- وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب (سماعة وإبراهيم، 2008)

شروط صياغة الهدف

- من الشروط التي ينبغي مراعاتها في صياغة الأهداف التعليمية:
- أن نصاغ الأهداف على نحو تشير إلى أنماط السلوك التي ينبغي على الطالب أن يقوم بها.
- أن الغاية من التربية هو إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين وعليه فيجب أن توضح صياغة الأهداف التغييرات السلوكية المراد حدوثها ومن هنا يستطيع المعلم تحديد أنواع النشاط الذي يجب أن يقوم به لتحقيق الأهداف والنشاط المتوقع من الطالب.
- أن يُراعى في صياغة الأهداف تمييز نوح السلوك المراد تنميته في الطالب. بمعنى يجب أن تشمل صياغة كل هدف من الأهداف على السلوك وتواحي المحتوى الخاصة بهذا الهدف.
- أن يُصاغ الهدف بشكل يجعله قابلاً للملاحظة والقياس.
- أن يكون الهدف بسيط وغير مركب.

- أن تتدرج الأهداف من السهل إلى الصعب.
- أن يصاغ بمستوى مناسب من العمومية.
- أن تكون الأهداف متنوعة وتضمن جميع مستويات السلوك المرغوب.
- أن يشتمل كل هدف على عناصر ثلاثة: السلوك الواجب برهته من جانب المعلم والشرط الذي سوف يؤدي المتعلم السلوك في ضوءه. (هندي وعليان، 1999).
- ويمكن أن يقع من يقوم بعملية صياغة الهدف في خطأ الصياغة الصحيحة وذلك لعدة أسباب أشهرها وأهمها:
- وصف ما يقوم به المعلم في غرفة الصف من أنشطة بدلاً من تحديد نتائج التعليم وما يتبع ذلك من سلوكيات الطلاب نتيجة عمل المعلم والخبرات التي يحصلون عليها.
- وصف ما يحدث في عملية تعلم الطلاب وليس نتيجة عملية التعلم.
- ذكر موضوع التعلم وليس نتيجة التعلم.

3

تصنيف الأهداف

بعد تصنيف بلوم، من أهم تصنيفات الأهداف التربوية المعرفية ومن أكثرها استخداماً في العملية التعليمية التعليمية / وتتيح أهمية هذا التصنيف كونه يساعد في التعرف إلى الأهداف التعليمية وتحديدتها. وقد صنف الأهداف التربوية أصلاً في ثلاثة مجالات هي:

- المجال المعرفي الإدراكي (العقلي). Cognitive Domain
- المجال الانفعالي أو الوجداني (قيم وانفعالات وميول). Affective Domain
- المجال النفسي الحركي (مهارات حركية جسدية). Psychomotor Domain

وهيما يلي توضيح لهذه المجالات ومستوياتها:

أولاً، المجال المعرفي،

قسم بلوم هذا المجال إلى ست مستويات تناولت الأهداف التي تتصل بالعرفة والقدرات والمهارات العقلية للمتعلم وهذه المستويات مرتبة على شكل هرم قاعدته في الأسفل ورأسه في القمة ويتدرج التعلم في تعلمة حسب قدراته من مستوى المعرفة والتذكر

حتى يصل إلى إصدار الأحكام بحيث يكون انتقاله إلى المستوى الثاني معتمداً على المستوى الأول والثالث معتمد على المستوى الثاني وهكذا، وزعت المستويات الستة على ثلاثة مجموعات هي:

- المستوى الارتباطي المحسوس، ويشتمل على مستوى المعرفة والحفظ.
 - المستوى المفاهيمي، ويشتمل على المستويات: الفهم والتطبيق والتحليل.
 - المستوى الابداعي، ويشتمل على التركيب والتقويم. (مرعي والحيلة، 2000)
- والشكل رقم (4) يوضح هذه المستويات مرتبة هرمياً



هرم تصنيف الأهداف في المجال المعرفي (بلوم)
شكل (4)

- المعرفة، وتشتمل في قدرة الطالب على تذكر المعلومات والمعارف التي تعلمها سابقاً سواء عن طريق استذكارها من الذاكرة أو التعرف إليها. ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يعد - يذكر - يسمي - يحدد.
- الاستيعاب أو الفهم، ويشتمل في قدرة الطالب على استدعاء المعارف والمعلومات وفهم معانيها، وفي اختيار أمثلة محسوسة. ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يفسر - يميز - يلمح - يترجم.

- أن يستخرج الطالب الأفكار الرئيسة في نص معين.

- «التطبيق» - ويمثل في قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه في مواقف تعليمية جديدة والقدرة على توظيف المعارف والمعلومات، ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يطبق - يحسب - يستخرج - يبرهن.

- «التحليل» - ويمثل في قدرة الطالب على تحليل المادة التعليمية إلى أجزائها الرئيسة وإدراك العلاقات الموجودة بينها والقدرة على تبرير السلوك: ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يقارن - يحلل - يوازن - يقاehl.

- «التركيب» - ويمثل في قدرة الطالب على إعادة تجميع الأجزاء أو العناصر إلى أصلها وتركيبها على نحو يتميز بالأصالة والإبداع. ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يكتب - يبني - يركب - يقترح - يتكرر.

- «التقويم» - ويمثل في قدرة الطالب على التوصل إلى أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة اعتماداً على معايير داخلية أو خارجية. ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يقدر - يعطي حكم - يقوم - يتخذ قرار. (Smith & Ragan, 1999)

ثانياً، المجال الانفعالي أو الوجداني :

يرتبط هذا المجال بتنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية علاقاته واتجاهاته في التكيف مع الناس والتعامل مع الأشياء، وتتصل الأهداف فيه بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي تتضمن أنواعاً من السلوك تصف إلى درجة من الثبات مثل الاتجاهات والقيم واليول.

وقد صنف كراثوول (Kratwohl) الأهداف التربوية في المجال الانفعالي أو الوجداني إلى مستويات خمس مرتبة هرمياً. وثقلها يعتمد على التدرج في المستويات وهي معتمدة على بعضها البعض كما في مستويات المجال المعرفي:

- الانشاء للمثيرات القيمة (الاستقبال) Receiving.

- الاستجابة الانشائية Responding.

- إعطاء القيمة للأشياء. Valuing
- تنظيم القيم. Organization
- مثل القيم وتحسينها. characterization
- (Morrison & Ross & Kemp 2001)

أما بلوم فصنف المجال الاتصالي أو الوجداني إلى المستويات التالية ،
الاستقبال- الاستجابة- التقييم - تنظيم القيم - مثل القيم وتحسينها
والشكل رقم (5) يوضح مستويات المجال الوجداني مرتبة هرمياً :



هرم تصنيف الأهداف في المجال الوجداني

شكل (5)

- ملاحظة، تبدل المعلومات الموجودة في الجدول
- الاستقبال، والمطلوب من المعلم الليام به في هذا المستوى: أن يبدى الرغبة في الاهتمام بقضية أو موضوع معين. ويتضمن هذا المستوى مستويات فرعية ثلاث:
 - 1. الوعي بالخير
 - 2. الرغبة في الاستقبال
 - 3. اختيار الخير المناسب

ومن الاعمال التي تصاغ في هذا المستوى: يمي - يحيل - يتب - يصلي - يقدر.

الاستجابة الايجابية، والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: ان يهتم بالمشاركة والتفاعل مع المثير الذي تم استجابة في المستوى الاول ويتخذ موقف تجاهه. ويتضمن هذا المستوى مستويات فرعية ثلاث:

1. قبول الاستجابة.

2. الميل إلى الاستجابة.

3. القناعة في الاستجابة.

ومن الاعمال التي تصاغ في هذا المستوى: يتقبل - يشارك - يلوق - يقدم - يظهر المحبة.

«التقييم» والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: اعطاء قيمة للاشياء بصحبها نوع من الاتساق في المواقف المشابهة. ويتضمن هذا المستوى مستويات فرعية ثلاث:

1. تقبل القيمة: اي اعطاء قيمة للاشياء لكنها غير ثابتة.

2. تفضيل القيمة: يفضل الطالب قيمة على غيرها

3. الالتزام: اي التزام الطالب بالقيمة.

ومن الاعمال التي تصاغ في هذا المستوى: يلتزم - يدافع - يحافظ - يحترم - يشترك.

«تنظيم القيم» والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: إيجاد قيمة كلية تضم التقديرات القيمة. ويتضمن هذا المستوى مستويين فرعيين:

1. تكوين منظومة قيمة

2. تنظيم النظام القيمي

ومن الاعمال التي تصاغ في هذا المستوى: يتحمل المسؤولية - يؤمن - يتمسك - يوازن.

تمثل «القيم» وتجسيدها، والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: وصول المتعلم إلى النضوج الانفعالي وتكامل الشخصية ويكون قد بنا لنفسه نظاماً قيمياً متكاملأً ومن الاعمال التي تصاغ في هذا المستوى: يتطور - يؤمن - يعيد النظر - يحكم. (سليم

واخرون، 2006)

ثالثاً، المجال التفسيري،

أشهر من صنف الأهداف في المجال التفسيري هو (كبلر) إلا أن تصنيف سمسون كان أكثر شيوعاً بمعنى آخر فإن هذا المجال يشمل الأهداف التي تتعلق بالمهارات الآلية واليدوية كالسباحة والطباعة والكتابة والعزف والرسم، ونحو ذلك من أنواع الأداء التي تتطلب التماسك الحركي النفسي والعصبي. وقد صنفت سمسون ((Simpson) الأهداف الزبورية في المجال الحركي أو التفسيري إلى سبع مستويات مرتبة هرمياً. واتقانها يعتمد على التدرج في المستويات وهي معتمدة على بعضها البعض كما في مستويات المجال المعرفي والوجداني ويتم قياس أداء المهارات في هذا المجال من خلال معيار أو محك متمثل بالزمن أو الدقة والانتقان: وهي: الإدراك الحسي - لليل أو الاستعداد - الاستجابة الموجهة - الآلية أو التعويد - الاستجابة المعلقة - التكيف - الإبداع.

والشكل رقم (6) يوضح مستويات المجال الوجداني مرتبة هرمياً :



الترتيب الهرمي لمستويات المجال التفسيري

شكل (6)

- **الادراك الحسي**، والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: استخدام أعضاء الحس لاستقبال المثيرات للقيام بالنشاط. ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يختار- يتعرف - يتقن - يربط.

- **الاهل أو الاستعداد**، والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: محاولة القيام بنوع معين من العمل ويستعد لأداء وأنشطة مختلفة. ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يستجيب- يظهر- يبدى - يبرهن - يقدم.

- **الاستجابة الموجهة**، والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: القيام بأداء العمل فعلياً وفق ما يطلب منه أو يقلد معلمة ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يقلد- يتبع - يبعد - يحاول - يحاكي.

- **الالية أو التعويد**، والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: القيام بأداء المهارة دون معاناة أو تعب كما اعتاد على أداءها وذلك لتكرارها لمرات متعددة. ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يقيس - يعرض بدقة - يرد - يستخدم - يتعود - يقيس.

- **الاستجابة المعقدة**، والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: أداء المهارة بدرجة عالية من الدقة والانتان والكفاءة، بأقل جهد ممكن والوقت. ويخلص الطالب هنا من الحروف والتعدد ويتحكم بأعضائه ومستوى. ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يصنع - يثبت - يرسم - ينظم.

- **التكيف أو التعديل**، والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: اتقان المهارة مع معرفة تفاصيلها ودفائق الأمور فيها مما تمكنه من الحكم على أداء الأشخاص الآخرين لحدة المهارة والحكم عليه. ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يعدل - يحكم - يفسر.

- **الابداع**، والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: ابتكار طرق جديدة للقيام بالمهارة لم يسبق عليها أحد من قبل (التميز). باستخدام خبراته السابقة. ومن الأفعال التي تصاغ في هذا المستوى: يبدع - يقترح - يصمم - يبتكر.

الأهداف التربوية في المجال الاجتماعي

مجال التعلم الاجتماعي مجال حديث إلى حد ما حيث جاء به «ريشارد در» وتم تقسيمه إلى أربع مجالات على شكل أهداف تمكن المتعلم من الحفاظ على قيم وعادات وتقاليد المجتمع واستبدال الغير مألوف منها وهي كالتالي :

1. أهداف حفظ وصيانة القيم والتقاليد والمعتقدات.
2. أهداف تحسين استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات.
3. أهداف استقرار واستمرار استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات.
4. أهداف تعديل أو استبدال القيم والتقاليد غير المرغوبة.

ثانياً: اختيار المحتوى

تعني كلمة المحتوى المادة التعليمية بشكل عام بكل ما تتضمنه من معلومات ومهارات والتي يتم اختيارها بهدف تحقيق الأهداف المنشودة عند الطلبة. كما ويعرف بأنه مجموعة من الخيرات التي تقدم من خلال المقررات الدراسية لتحقيق التنمية الشاملة للمتعليم من خلال ما يكتسبه من المعلومات والمفاهيم والمهارات والانتماءات والقيم التي يحتاج إليها ليتوافق مع مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة والتي تعدها المؤسسة التربوية للمتعليمين من أجل دراستها.

مكونات محتوى المنهج المدرسي

- الحقائق، وتعني مجموعة من البيانات أو المعلومات خاصة بالأشياء أو الأشخاص أو الظواهر أو الحوادث تم التحقق منها بالحواس ويعتقد على الأغلب بصحتها.
- المفاهيم، وتمثل مجموعة من الرموز أو الأشياء التي تجمع معا على أساس أنهم يمثلون صفات مشتركة وهي صورة ذهنية مجردة يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما وتشتمل على مجموعة من الحقائق أو الأفكار ذات الخصائص المتقاربة.
- مثل كلمة مناخ: يتم تدريسه بالتركيز على مشتقاته وأنواعه وعناصره بالانتقال من السهل إلى الصعب

« التعميمات » عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر. ويتمثل هدفها توضيح العلاقات بين المفاهيم.

« النظريات أو القيادات » وهي تنظيمات من المفاهيم أو التعميمات التي تكون على علاقة مع بعضها بعضاً (شاهين، 2006).

العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى

عملية اختيار المحتوى والخبرات التعليمية ليست سهلة كما يتصور البعض، فالمحتوى والخبرات التعليمية يتم اختيارها في ضوء دراستنا للمجتمع والمتعلم ولطبيعة العملية التربوية والمستجدات العصرية. وبناء على ذلك فإن كل ما يرتبط بهذه الجوانب من حقائق يمكن أن يتخذ دليلاً يوجهنا في اختيار محتوى المنهج وخبراته من هنا تبرز المشكلة المتمثلة في الحاجة إلى المعايير الأساسية التي تيم في ضوءها اختيار محتوى المنهج، وبما يؤكد الحاجة إلى مثل هذه المعايير العوامل التالية:

- 1 - الزيادة الكبيرة في كم المعرفة في ظل عصر التطور والسرعة.
- ب - التغيرات الاجتماعية السريعة التي تختم على المدارس أن يعيد النظر في المناهج في ضوء حاجات الطلبة وأهدافهم.
- ج - عدم التجانس الواضح بين طلبة المدارس، مما يتطلب تكييف المنهج بحيث يتواءم مع التباين السريع في الميول والقدرات والحاجات.
- د - التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع، والمستجدات التي تطرأ عليه.
- هـ - عدم وجود اتفاق تام على المعايير أو المحكات التي يمكن الاعتماد عليها في اختيار المحتوى أو طريقة تنظيمه (هندام، وآخرون 1978).

معايير اختيار المحتوى

« أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف » أن الأهداف وارتباطها بعناصر المنهج جميعاً تمثل قوة للمنهج وكذا الحال مع المحتوى فارتباط المحتوى بالأهداف المرادة من أهم معايير الاختيار؛ فالوصول إلى الأهداف هي غاية عملية التعليم ويستخدم المحتوى من أجل

ذلك وعليه لا بد أن يرتبط المحتوى بالأهداف، كما يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف؛ حتى يتمكن من تحقيقها.

- أن يكون المحتوى صحيحاً وذات أهمية ، والصحة على الأغلب تعني الصدق وذلك من عدة نواح أهمها استواء المحتوى المتمثل بالمعلومات والمعارف بكل حديث وجديد كما يجب أن يكون المحتوى قابلاً للتطبيق على المواقف التي تقابل الطلبة في حياتهم وعلى نطاقات واسعة.

والصدق صفة تطلق على المحتوى في حال كان قادراً على إكساب الطلبة المعرفة وإمكانية البحث فيها.

يقسم صدق المحتوى إلى نوعين هما ،

1 - الصدق الميكولوجي، بمعنى أن يكون المحتوى مناسباً للمتعلمين.

2 - الصدق الاجتماعي، بمعنى أن يكون المحتوى معبراً عن حاجات المجتمع وأبعاده.

- أن يكون المحتوى ملائماً للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه المتعلمون فالشعج يكون منبياً بمقدار خدمته للطلاب المتعلم، كما يجب أن يتصف المحتوى بملاءمته للمجتمع والثقافة التي يخدمها كما يجب أن لا تنسى عند وضع هذا المحتوى أن الطالب يعيش ضمن مجتمع يحمل ثقافة معينة وفكر ومعتقدات وعادات وتقاليد ويعاني من مشكلات مختلفة مما يجعل مما لا بد فيه من وضع المحتوى في ضوء هذا جميعاً لتحقيق المراد منه.

وبالنسبة إلى الأكاديمية الصرفة للمحتوى في غياب النظرة العامة لمشكلات المجتمع والبيئة المحيطة بالطلاب تحكم على المحتوى بالفشل الذريع في تحقيق الأهداف.

- أن يكون المحتوى على درجة كبيرة من الشمول والعمق، إن شمول المحتوى على العديد من المعلومات التي تحيط بكافة جوانب المادة وتناولها للكثير من المبادئ والمفاهيم والأفكار الرئيسة وتطبيقها على واقع حياة الطالب يعطي المحتوى الكثير من القوة والأهمية.

كل ذلك يجب اعتباره المحتوى الذي يشمل العديد من المعارف الأساسية في حياة الطالب الحاضرة والمستقبلية.

- الاهتمام بحاجات وميول الطلبة، إن الاهتمام بميول الطلبة وحاجاتهم يعطيهم الرغبة في الفاضل لدراسة المعارف والمعلومات الموجودة في المحتوى، كما ويحدث حالة من الإشتياق للحاجات والميول والاهتمامات. بناء على هذا يجب أن يكون المحتوى ملائماً لمستوى الطلاب وقدراتهم الخاصة في كل مرحلة من مراحل عمرهم.
- أن يكون المحتوى قابلاً للتعليم، بمعنى مناسبة المحتوى لمستوى الطلبة العمري وقدراتهم على فهم المراد مراعيًا للفروق الفردية بينهم.
- إن اختيار عناصر المحتوى بما يناسب نضج الطالب الجسدي والعقلي وقدراته واستعداداته للتعليم تعني نجاح العملية التعليمية بكل تأكيد.
- أن يكون المحتوى مفيد، بأن يشمل المعلومات للقيدة لحياة الطلبة والمجتمع الذي يخدمه. فالمعلومة المقدمة في الشرح الدراسي المتمثل في المحتوى يجب أن تخدم الطالب والمجتمع وإلا سيفقد معيار الفائدة المرجوة منه.
- أن يحمل المحتوى صفة العائلية، ويكون يوضع منهاج يحمل قضايا عامة عالمية تهم الأفراد في جميع العالم، مثل قضايا البيئة وحقوق الطفل ونقص المياه والاحتباس الحراري والمضغ بأشكاله.
- التناسبية، بمعنى وجوب التزام المحتوى بعدد الحصص الدراسية في كل مرحلة وصف دراسي فلا اتساع كبير في المحتوى بحيث لا يتمكن المعلم من إنهاء المحتوى خلال الفصل أو العام الدراسي ولا ضيق شديد يحكم على المعلم أن ينهي المحتوى في فترة بسيطة ويبقى الطلاب بلا عمل لفترة طويلة (الجعفري، 2010).

طرق اختيار المحتوى

من طريقة اختيار المحتوى :

1. الطريقة الأولى، المختصين: تشكيل لجنة من عدد من المختصين وتنظم العلم والأسناد الجامعي للمختص في المادة المراد اختيار محتواها والمشراف المختص للمادة ولكنها طريقة تتميز بالذاتية إلى درجة كبيرة والتي يمكن إصلاحها بعدة أمور من أهمها زيادة عدد المشاركين من المختصين وتفعيل المناقشات ثم الاختيار بناء على إجماع عام.

2. الطريقة الثالثة، استخدام الاستبيانات والمقابلات الشخصية والمؤتمرات وحلقات النقاش حول موضوعات تضمن اختيار المحتوى الأفضل، إلا أنها طريقة غير كافية ولا بد لها من أسلوب داعم آخر للوصول للمحتوى المطلوب.
3. الطريق الثالثة: دراسة مناهج أكثر تطوراً: خلال الاطلاع على محتويات المناهج في دول متقدمة للبناء عليها والاستفادة منها مع الوعي التام للمجتمع الذي تخدمه المناهج ومعدى إمكانية الاستفادة منه في مجتمعاتنا.
4. الطريقة الرابعة، التجربة: وذلك بالقيام بالتجريب العلمي الموضوعي لمحتوى معين واختار ضمن معايير محددة على عينة عشوائية تمثيلية واختيار عينة ضابطة ومقارنة النتائج وعلى أساس هذه المقارنة يتم التأكيد على صلاحية المنهج أو عدم صلاحيته في تحقيق الأهداف المنشودة.
5. الطريقة الخامسة، التحليل: وتتم عملية التحليل باستخدام مجالات النشاط المختلفة لدى الكبار في حياتهم اليومية في سبيل استخدامها لتعليم الطلبة بمعنى أن تكون نشاطات الكبار هي الأهداف والمنهج هو كيفية ممارسة الطلبة للأنشطة وبالطبع فإن الأنشطة التي تخدم هذا الموضوع هي التي ترتبط بالجوانب الآتية من نشاطات الحياة مثل اللغة والصحة والصحة النفسية والدين والعمل وغيرها (بهاور، 1984).

تنظيم المحتوى

بالطبع فإن عملية اختيار المحتوى الذي يحقق الأهداف الموضوعية بعناية ووفق معايير مناسبة وبما يخدم الفرد والمجتمع لا يعني على الإطلاق نهاية المطاف حيث لا بد من التحديث في موضوع على جانب كبير من الأهمية إلا وهو كيف لنا أن ننظم هذا المحتوى وترتيبه كما يجب لتتخطى ثمراته في وقت مناسب وبشكل مناسب.

بدلية فإن المراد من مفهوم تنظيم المحتوى يعني: تحديد مراكز الاهتمام التي تلعب دوراً في الأهداف والخبرات والأنشطة، وترتيب أجزائه وفق نسق معين مع مراعاة ربط تلك الأجزاء طويلاً وأقرباً بما يحقق الأهداف التعليمية.

أساليب تنظيم محتوى المنهج

إن المحتوى يتكون من العديد من الأفكار وما يتبعها من حقائق ونظريات عامة وقوانين في كل مرحلة من المراحل لذا لا بد من تنظيم هذه الأفكار والموضوعات بما يناسب المرحلة العمرية.

اعتبارات تؤخذ بعين الاعتبار عند تنظيم المحتوى

«التنظيم المنطقي، الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن الغسوس إلى الجرد، ومن البسيط للمركب، ومن السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل».

«التنظيم السيكلوجي، بما يتناسب مع ميول وحاجات وقدرات واستعدادات التلاميذ ومدى استفادتهم من محتوى المنهج».

3 «التنظيم الثرائسي، بالامتداد الزمني وهذا يعني تكرار مفهوم معين مع مستويات مختلفة من المعالجة انتقالاً من المستوى البسيط إلى مستوى التوسع والتعمق في المعالجة بالتقدم الزمني في المنهج».

«التنظيم الأخقي، ترتيب محتويات المنهج جنباً إلى جنب بشيء من التماسك والربط بين مقررات الصف الدراسي الواحد (مناهج الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية)».

بعد اختيار أسلوب التنظيم يجب أخذ بعض الاعتبارات أثناء عرض المادة كمحتوى داخل المنهج منها :

1. تحديد الأفكار الرئيسية التي يتضمنها كل موضوع من الموضوعات المختارة.
2. التدرج في تنظيم المادة من الغسوس إلى الجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، مع ضرورة التنبيه إلى مستوى الطلبة وخبراتهم السابقة.
3. مراعاة التسلسل في تنظيم الأفكار الرئيسية. بمعنى أن يتم البدء بالأفكار التي تمثل خبرة سابقة لدى الطالب، ثم الانتقال منها إلى الأفكار التي تبني على أساسها (السيد علي، 1998).

نماذج ترتيب وتنظيم المحتوى

نموذج نورمان (Noeman)،

وهو نموذج شبكي يتحدد فيها الأفكار الرئيسة ثم الأقل عمومية وذلك في خط مستقيم، أو يمكن عرض الأفكار العامة التي تشمل محتوى المادة بشكل عام في صورة شبكية ويبدأ عملية التوصل بشكل تدريجي للأفكار على مراحل متدرجة.

نموذج أوزبيل (David Ausubel)،

وفي هذا النموذج يمثل ارتباط السابق من المعلومات في ذهن الطالب باللاحق وهذا ما يراه أوزبيل ضرورة لحدوث التعلم ذو معنى.

نموذج أوزبيل يعتمد على التعرف إلى بنية الطالب المعرفية السابقة والبناء عليها بشكل مناسب، فالمفاهيم السابقة تعطي الإشارة لإعطاء الطالب مفاهيم جديدة خريطة مفاهيم شاملة وكذا الحال في المبادئ أو الموضوعات العامة ولكن بتحديد المعرفة السابقة لدى الطالب (فلاذة، 2005).

نموذج رايجلوث (Reigeluth)،

ويشمل هذا النموذج المفاهيم والمبادئ والحقائق والإجراءات ويتم تنظيم المحتوى لها من خلال :

- عرض المقدمة أو الأفكار الرئيسة.
- عرض المادة الدراسية بالتفصيل.
- التلخيص.
- التجميع.
- الخاتمة.

مشكلات التنظيم

- تواجه عملية تنظيم المنهج محتواه وخبراته مشكلات عديدة من أبرزها ما يلي:
- صعوبة تطبيق الطريقة العملية في عملية تنظيم المنهج نظراً لأن هذه العملية تستدعي خبرة مبادئ التعلم المتضمنة في نظريات كثيرة عن السلوك والتفوق بينها.

- الحاجة إلى تطبيق ما يعرف عن طبيعة المعرفة وهو الطفل وارتكابه، وعن عملية التعلم.
- الحاجة إلى تحديد المواضيع التي يفضل مراعاة كل من قوانين الاستعداد والتدريب والأثر التفضيطة في النظريات الترابطية للتعلم، أي يجب استخدام أفكار أكثر ديناميكية عن التعلم، كإعادة بناء الخبرة وتنظيمها والاستبصار ونحو ذلك. وكيف يمكن تخطيط خبرات التعلم بحيث تؤدي إلى إتباع أكثر الطرق اقتصاداً في تحقيق الأهداف العديدة المراد تحقيقها. وتنظيم التعلم بحيث يؤدي إلى تحقيق أقصى حد من الكفاءة، وبحيث يسهم كل جزء من أجزاء المنهج أقصى إسهام في عملية التعلم، والحاجة إلى التوفيق بين الطرق المختلفة التي يستخدمها الطلبة لاستيعاب المعرفة. ويتطلب ذلك:
- التوافق بين تنظيم المادة الدراسية والتنظيم السيكولوجي لتعلمها.
- تنظيم طريق تعلم المحتوى بحيث تؤدي إلى تحقيق أهداف سلوكية متنوعة (فلافة، 2005).

3

ثالثاً، الأنشطة والخبرات واستراتيجيات التدريس

تقديم

كان المعلم وما زال يلعب دوراً كبيراً في العملية التعليمية التعليمية، وبعد من أهم عوامل تحقيق الأهداف التربوية، ويقع تنفيذها على عاتقه، فهو المنفذ الحقيقي للمنهج ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المجال العملية التعليمية. فوجود المعلم الجيد يضمن أن الجهود الحثيثة التي بذلت في تخطيط وبناء المنهج وتحقيق الأهداف، قد أصبحت في أيدي أمينة قادرة على إيصال ما نريد من أهداف. والقيام بالمهام الصعبة المطلوبة منه، بما يمتلكه من المعلومات والمهارات تمكنه من القيام بذلك. ورغم كل الظروف التي تمر على معلمنا اليوم مما أثر على مكانته الاجتماعية إلا أنه سيبقى الأقدر والأصلح لتمثيل أهدافنا وتقديمها للطلاب بأفضل طريقة ممكنة.

مفهوم التدريس

يقصد بعملية التدريس مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة الطلبة في الوصول إلى أهداف تربوية محددة من خلال توفير

الامكانيات المدرسية اللازمة والخاصة بمكان الدراسة كالأصنام والأجهزة والمواد التعليمية كالسبورة وغيرها من الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم بطرق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه.

والتدريس هو موازنة دقيقة بين الأهداف والغثرى والطرق اللازمة لتحقيق الأهداف. ويمكن اعتبار التدريس بأنه الجانب التطبيقي للتعليم، لدى فالتدريس نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه. ويمكن اعتبار التدريس نشاط من الأعمال المخطط لها لكي يقوم المعلم بتعليم الطلبة في من خلال مجموعة من الإجراءات والأنشطة الهادفة. (الحيلة، 2003)

وطريقة التدريس تحدد مدى نجاح المعلم في تحقيق الهدف المراد وعلى هذا يمكن لنا أن نعرف طريقة التدريس بأنها: النشاط الذي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال والقرارات التي يتم تنفيذها بكيفية مقصودة من المدرس الذي في موقف تعليمي معين (الصيفي، 2009).

وهي خطة لعرض وترتيب المادة التعليمية بالشكل الذي يحقق الأهداف التربوية المرسومة.

ولطريقة التدريس أهمية كبيرة، فلا يستطيع الطالب الاستفادة من المعلومات دون طريقة سليمة تعرض من خلالها وهذا يتوقف على المعلم المتمكن من مادته وطريقة عرضها فهو يمتلك المادة والطريقة معا

تعتبر عملية التدريس نظاماً تربوياً متكاملًا له مدخلات ومخرجات وعمليات خاصة به. فعملية التدريس تعتمد في تطويرها على البحث عن اثر المتغيرات في موقف التدريس والتعلم على مخرجاتها وطبيعة التفاعلات بين الآثار والنتائج (أبو الصبيحات، 2007)

ومن المهم السيطرة على العوامل المؤثرة في طريقة التدريس ليقوم المعلم بعمله على أحسن وجه وهذه العوامل هي: الأهداف التي يسعى لتحقيقها في طلابه والوسيلة التعليمية التي سوف يستخدمها ومدى الخبرة وجودتها عند المعلم وقدرتها على خدمته إنشاء عمله كذلك فإن مستوى الطلاب وقدراتهم وتنظيم النهج الدراسي وطبيعة الموضوعات

المطروحة في المنهج من حيث مناسبتها أو عدم مناسبتها، قوتها وضعفها تؤثر في طريقة التدريس ولا تنسى بالطبع دور الإدارة والتنظيم المدرسي وإمكانيات المبنى المدرسي في تحديد طريقة التدريس. (بكار ووأخرون، 2004).

ولابد هنا من الإشارة إلى الخلط الذي يمارسه الكثير من التربويين بين الاستراتيجية والطريقة والاسلوب فيعتبرونها على أنها مصطلحات تدل على شيء واحد بينما الواقع غير ذلك وأن هذه المصطلحات كل منها يختلف عن الآخر، وأكثرهم شمولية الاستراتيجية: وهي عبارة عن خطة وتصور شمولي عام ومنظم يخطط له لينفذ في التعامل مع موضوع الدراسة. والاستراتيجية تتكون من مجموعة من المكونات التي يتطلب تنفيذها مدة زمنية معينة وهي تشمل أهداف ومحتوى وطرائق واساليب تقوم مواد تعليمية متنوعة وطرائق التدريس هي أحد مكونات استراتيجية التدريس.

3

واستراتيجية التدريس: وسيلة لتحقيق غاية مطبقة ومحددة لتحديداً دقيقاً. ولتقل المبادئ الأساسية والإجراءات والعمليات المطلوبة لكي يحدث التعلم. ويتم تحديدها بناء على الموقف التعليمي والهدف منه ومستويات المعلمين وعصائهم، وتتضمن مجموعة من الأنشطة والاساليب والوسيلة والطرق واساليب التقييم التي تساعد على تحقيق الاهداف.

خصائص الاستراتيجية ،

1. خاصة لتعلم موضوعات معينة مثل إستراتيجية تعلم القاهيم والمهارات والاتجاهات وحل المشكلات.
2. تعتمد على مبادئ في التعلم والتعليم.
3. التخطيط فيها دقيق.

أما طريقة التدريس فهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة التعليمية المنظمة التي يمارسها المعلم داخل وخارج الغرفة الصفية في موقف تعليمي معين ولحصة دراسية واحدة بهدف توصيل المعلومات والمعارف للطلبة وتحقيق الاهداف السلوكية.

وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع أو إثارة مشكلة تدعو إلى التساؤل أو محاولة لاكتشاف فرض أو فروض وتعتمد الطريقة حلقه الوصل،

بين التلاميذ والمنهج، ويتوقف على الطريقة نجاح وإخراج الكتاب المقرر، أو المنهج إلى حين التنفيذ، كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها.

خصائص الطريقة في التدريس

1. تكون عامة لكل الموضوعات.
2. تبنى على مبادئ في التعلم والتعليم.
3. التخطيط فيها قليل.
4. السلطة فيها للمعلم في الدرجة الأولى.
5. الضغط والربط فيها قليل.

والأسلوب مجموعة الإجراءات والعمليات والأساليب التي تتضمنها الإستراتيجية والطريقة والكيفية التي تستخدم فيها؛ وهي في مجموعها تشكل نمطاً مميزاً لسلوك المعلم في التدريس، فكلنا مثلاً قد يستخدم طريقة حل المشكلات كطريقة في تدريس التاريخ، ولكن قد يختلف في الأسلوب، أو في استخدام هذه الطريقة أو الإستراتيجية، فالأسلوب يعكس شخصية وهدف المعلم وكيفية تناوله لعملية التدريس، أما الطريقة فهي تلزم المعلم أن يستخدم إجراءات محددة.

خصائص الأسلوب

1. خاص بالمعلم حيث لكل معلم أسلوبه الخاص فيه.
2. لا يعتمد على مبادئ في التعلم والتعليم.
3. لا يوجد فيه تخطيط.

الفرق بين طريقة التدريس وإستراتيجية التدريس

ظهر مفهوم إستراتيجية التدريس بقوة في السنوات العشر الأخيرة من هذا القرن ويعني بها: مجموعة تحركات المعلم التي تحدث بشكل متظم ومتسلسل داخل الصف.

إن تصنيف استراتيجيات التدريس يختلف عن طرق التدريس حيث أنها تتمثل في تصنيفان فقط :

التصنيف الأول، المحور الذي يدور حوله التعلم ويقع تحت هذا النوع من التدريس أسلوب المعلم في التدريس والتعلم مثل المحاضرة والعرض والأسئلة.

- أسلوب محوره التعلم مثل الطرق البحثية والتعلم الذاتي.

- أسلوب محورها المعلم والتعلم معا مثل المناقشة والحوار.

التصنيف الثاني، ويكون حسب الطريقة التي يحصل بها التعلم وذلك من خلال توجيه المعلم إلى المعلومات والحقائق. ويقع أسلوب التدريس المباشر واستنباط المفاهيم الجزئية من خلال الشرح المسبق للمفهوم أو الفكرة الرئيسة الموجه للطلاب من قبل المعلم ثم إفصاح المجال لديه للتعرف إلى الحقائق الجزئية التي يستنبطها من المفهوم العام أو الفكرة العامة.

ويمكن أن تكون طريقة المعلم للتعليم هي التدريس غير المباشر من خلال الاستقراء أي توجيه المعلم طلابه إلى استقراء المفهوم أو القانون العام عبر سلسلة من الخطوات الجزئية.

كما يمكن أن تكون طريقة التدريس مباشرة وغير مباشرة بمعنى استخدام الطريق الاستنباطية والاستقرائية معا (محمود، 2006).

أهمية طريقة التدريس

لطريقة التدريس مكانة مرموقة في عملية التدريس ذلك لكونها أحد أهم الوسائل التعليمية في ترجمة أهداف المنهج المدرسي إلى مكونات البنية المعرفية ودورها في تحديد لمجاس المعلم وأثرها الواضح في اتجاهات وميول ورغبات الطلبة. وتكتمل أهمية طريقة التدريس بالآتي:

1. بالنسبة للمعلم:

- نقل المعلومات والخبرات للطلبة بسهولة ووضوح

- التفاعل مع الطلبة والأجابة عن استفساراتهم

- التخطيط للعملية التعليمية

- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة وتوظيفها في الدرس

2. بالنسبة للطلاب:

- متابعة المادة الدراسية والاستجابة للمعلومات والمعارف والتوضيح والتفسير

- التفاعل الجيد مع المعلم داخل الحصة الصفية

- التسلسل الجيد المنطقي والمتدرج لموضوعات المادة الدراسية

3. بالنسبة للمادة الدراسية:

- نقل الموضوعات والقيود والتجاهات بعمق ووضوح

- تكون المادة الدراسية مرغوبة للطلبة وأكثر ثباتاً

- مناسبة الكم والنوع من المعلومات والأفكار إلى أعمار الطلبة

- مناسبة الوقت والجهد والوسائل للطلبة

- تراعي ميول ورغبات الطلبة واتجاهاتهم (طلائع، 2010).

مجالات طرائق التدريس

للتدريس ثلاثة مجالات هي:

1. طرق التدريس العامة: تصلح لتدريس جميع المواد الدراسية الدرامية.

2. طرق التدريس الخاصة: تصلح لتدريس مواد مخصصة مثل العلوم أو الرياضيات أو التاريخ أو الفن.

3. الزية الميدانية: وهي تمثل الجانب التطبيقي والعملية لما يقوم به الطالب المتعلم داخل الغرفة الصفية. (فرج، 2005)

تصنيفات طرائق التدريس

تنوع طرائق التدريس وتعددت لتناسب تعليم الأفراد والجماعات ولتتماشى مع ظروف وامكانيات العملية التعليمية ومع أعمار الطلبة وقدراتهم الجسمية والعقلية

ويستند هذا النوع إلى أسباب تتعلق بالنظريات التربوية والنفسية، التي تستند عليها العملية التعليمية. والمعلم واعداده وتدريبه. والامكانيات السائدة في المدرسة.

هناك أكثر من منهج متبع في تصنيف طرائق التدريس ويعتمد ذلك على الغرض من عملية التصنيف وفلسفة المعنى بالأمر أو المصنف ومن هذه التصنيفات:
أولاً، التصنيف الذي يعتمد المحور في عملية التعلم:

- طرائق تدريس تدور حول المعلم: وتتمثل في طرق التدريس القديمة مثل: المحاضرة والتلقين.

- طرائق تدريس تدور حول المتعلم: وتتمثل في طرق التدريس الحديثة مثل: حل المشكلات، والمشروع والاستقصاء والاستقراء.

- طرائق تدريس تدور حول طبيعة المادة العلمية: وتتمثل في طرق تدريس التاريخ أو الجغرافية أو القراءة.

ثانياً، التصنيف الذي يعتمد أنواع النشاط المستخدم في التدريس:

- طرائق التدريس التي تحتاجها المواد النظرية ويكثر استخدامها في المؤسسات التعليمية مثل: المحاضرة، وحل المشكلات، والمناقشة.

- طرائق التدريب: وهي الطرائق التي تأخذ الطابع العلمي وتستخدم في التعليم المهني والتقني مثل: طريقة المشروع (طلافحة، 2010)

ثالثاً، التصنيف الذي يعتمد على نوع التغذية:

- الطرائق الإلقائية: مثل أسلوب المحاضرة.

- الطرائق الحسية: تقديم المعلومات بالاستعانة بالوسائل الحسية المحاضرة الموضحة أو المشروعة بالتوضيح.

- الطرائق العملية: تعتمد على الممارسة الفعلية مثل طريقة المشروع.

- طريقة الحوار: تعتمد على الاستجواب والحوار مثل المناقشة والطريقة السقراطية.

- الطرائق الاستدلالية: والتي ينتقل فيها المتعلم من الجزء إلى الكل، الطريقة الاستقرائية، أو ينتقل من الكل إلى الجزء الطريقة الاستنتاجية.

- طرائق تدريس لا تركز على نشاط المتعلم مثل المحاضرة).
- طرائق تدريس يتفاعل فيها المعلم والمتعلم لفظيا مثل المناقشة والتسميع والاستجواب.
- طرائق تدريس تركز على التفكير وعرض المحتوى التعليمي مثل الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية.
- طرائق تدريس تهتم بالمشكلات التعليمية وإحاطتها بالبحث العلمي الطريقة الاستقصائية وطريقة الاكتشاف وطريقة حل المشكلات وطريقة المشروع.
- طرائق تهتم باستخدام تقنيات أو فنيات أو الدراما الاجتماعية مثل: تمثيل الأدوار وطريقة المحاكاة وطريقة النملجة.
- طرائق تدريس تعتمد نشاط المتعلم الذاتي مثل طريقة التعلم عن بعد، وطريقة التعليم المبرمج، وطريقة الحفائب التعليمية.
- وايضا، التصنيف الذي يعتمد مدى الاهتمام بنشاط المتعلم: وتهتم بميل الطلبة وحاجاتهم ومشاركة الطالب في اكتساب المعارف مثل استخدام طريقة المشروع في التعليم.
- طرائق التدريس المتوازنة: وهي طرق تراعي الطالب من حيث حاجاته واهتماماته وتراعي المادة الدراسية القائمة على المعلومات والمعارف وقضايا المجتمع.
- خامسا، التصنيف الذي يعتمد على عدد المتعلمين:
- طرائق التدريس الجماعي: مثل المحاضرة والمناقشة.
- طرائق التدريس الفردي: مثل الحفائب التعليمية والتعليم المبرمج.
- طرائق يتوزع فيها المتعلمون إلى مجموعات: مثل: المشروع وحل المشكلات (صبيحي وعليمات، 2001).
- سادسا، التصنيف الذي يعتمد على الاتجاه التربوي أو الفلسفة التربوية:
- مجموعة العرض: وهي الطرائق التي تأسست على الفلسفة التقليدية للتربية والتي تنظر للمتعلم على أنه سلبية غير قادر على تحصيل المعرفة.

- مجموعة الاكتشاف: تأسست على ضوء الفلسفة التربوية الحديثة والتي ترى بأن المتعلم قادر على البحث بنفسه، وأن دور المعلم هو التوجيه والتشجيع بطريقة المشروع، والاستقصاء.

- مجموعة التعلم الذاتي: وهي التي تؤكد على قدرة المتعلم على اكتساب المعلومات من المواقف التعليمية بنفسه دون مساعدة المعلم طريقة التعليم المبرمج، والحقائب التعليمية.

سابعاً، الذي يعتمد دور المتعلم وفاعليته في الطريقة:

- طرائق تدريس يكون دور المتعلم فيها سلبي.

- طرائق تدريس يكون دور المتعلم فيها إيجابياً.

- طرائق تدريس يكون دور المتعلم فيها نشيطاً.

- طرائق تدريس يكون دور المتعلم فيها رئيساً وأكثر اعتماداً على نفسه (فروج، 2005).

معايير اختيار طرق التدريس :

هناك مجموعة من المعايير التي يتم في ضوءها اختيار طريقة التدريس. ومثل هذه المعايير بعد ذاتها عناصر المنهج، حيث إن اختبار طريقة التدريس تعد من أهم عناصر تنفيذ المنهج ومن هنا تتكامل عناصر المنهج معاً وتكون أكثر وضوحاً عند تنفيذها. عموماً فإن معايير اختيار طرائق التدريس هي:

1. ملائمة الطريقة للأهداف المنشودة: إن طبيعة الهدف المراد تحقيقه في الحصة هو ما يحدد طريقة التدريس المناسبة فإذا كان الهدف هو التعريف بشاعر معين على سبيل المثال فمن الأفضل الاتجاه إلى طريقة طرح الأسئلة والمناقشة للوصول للهدف المطلوب وهكذا يتم اختيار طريقة التدريس بما يناسب الهدف.

2. ملائمة الطريقة للمحتوى: إذا كان المحتوى يرتبط بالهدف فعلى هذا يجب أن تناسب طريقة التدريس ووسائله المحتوى المطروح وعناصر هذا المحتوى فمثلاً الطريقة

المستخدمة لشرح القانون أو النظرية تختطف عن طريقة شرح آيات من القرآن الكريم فما يناسب الأولى لا يناسب الثانية.

3. ملائمة الطريقة لمستوى نمو الطالب: يجب أن تناسب طريقة التدريس ووسائله المرحلة العمرية التي يعيشها الطالب وعلى هذا لا بد للمعلم من دراسة الخصائص التنمائية لكل مرحلة والتعرف إلى قدرات الطلاب واهتماماتهم وإن كانت مهمة صعبة إلا أن نجاح المعلم يكمن في اختيار طرق تدريس متنوعة تناسب الجميع مع الاهتمام بالفروق الفردية بينهم.

4. نظرة المعلم إلى التعليم: إن الفلسفة التربوية التي يؤمن بها المعلم ويتبناها تحدد طريقة تدريسه مادته فإن كان من أنصار التعليم التقليدي فله أساليبه التقليدية التي تجعل منه الشهل الوحيد للمعرفة فهو محاضر مقود يتكلم والجميع ينصت ولا يسمح بمشاركة أحد وإن كان من المعلمين المؤمنين بدور المعلم الجديد بأنه مصدر للمعرفة ولا يمثل جميع المصادر فيلعب دور الموجه والمرشد والموجه الذي يستخدم جميع الأساليب والطرق للإقادة منها في إيصال المعلومة للطلاب بما يخدمه في حياته ومستقبله (أبو حويج، 2006).

العوامل التي تحدد في ضوءها طريقة التدريس:

سبق وأشرنا إلى أنه ليس هناك طريقة واحدة هي الأمثل للتدريس، وكأداة لتحقيق الأهداف المتعددة، وإنما هناك طرائق وأساليب تدريسية متعددة ومتنوعة يستخدم منها المعلم ما يتلاءم وطبيعة المادة، وأهداف تدريسها، ونضج التلاميذ وخبراتهم والظروف المتاحة في المدرسة إلا أن هنالك عوامل عديدة تتدخل في اختيار المعلم لطريقة التدريس منها:

1. أهداف التعليم ويقصد بها، الأهداف العامة المتبثقة عن سياسة التعليم في الدولة إن أهداف أي دولة مبنية من الفلسفة التي تؤمن بها، فالدولة المسلمة شعارها تطبيق مبادئ الدين الإسلامي، لذا فإن أهداف التعليم فيها ترمي إلى تربية الطلاب تربية إسلامية في سلوكهم، لذا فإن أي طريقة تحقق هذا الغرض تُعد طريقة مناسبة لتدريس التاريخ مهما كان الموضوع الذي يدرسه المعلم.

2. أهداف الدرس: فطريقة التدريس هي الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف الدرس، لذا فعلى المعلم أن يختار الطريقة المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، فمثلاً: إذا كانت أهداف أحد الدروس في التاريخ هي معرفة حقائق معينة عن الحضارة الإسلامية، ونظام الدولة السياسي والاقتصادي والاجتماعي فإن الطريقة المناسبة لتحقيق مثل هذه الأهداف، تختلف عن درس آخر في التاريخ أهدافه، مقارنة نظام الحكم بين الحضارة الإسلامية وحضارة اليونان والرومان، لذا فإن اهتمام المعلم بتحديد أهداف الدرس السلوكية يساعد في تحديد طريقة التدريس المناسبة.
3. مستوى الطلبة: إن المدرس الناجح قبل أن يختار الطريقة التي يتبعها في تدريس طلابه، عليه أن يتعرف إلى مستوى تفهمهم وإمكاناتهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة، فطريقة التدريس التي تناسب طلبة الصف الرابع والخامس قد لا تصلح لطلبة أكبر سناً، كما أن الطريقة التي تستخدم لتدريس شعبة ما في نفس الصف، قد لا تصلح لتدريس شعبة أخرى من الصف نفسه، فإذا كانت معلومات الطلبة التاريخية جيدة، وقدراتهم على التعبير الواضح والسليم عالية، فيمكن للمعلم أن يستخدم في تدريسهم طريقة المناقشة والحوار، وإذا كان مستوى الطلبة العام ضعيف ومعلوماتهم التاريخية بسيطة، فإنه يستخدم في تدريسهم طريقة حل المشكلات، وهكذا نجد أن وضع الطلبة في الصف ومستواهم العام، يؤثر في اختيار طريقة تدريسهم.
4. محتوى الدرس (موضوع الدرس) يعد عاملاً مهماً من عوامل اختيار طريقة التدريس، فإذا كان موضوع الدرس يدور حول نشر الدعوة الإسلامية، ودخول كثير من الرجال في الإسلام، فإن طريقة القصة، هي الطريقة المناسبة لتدريس هذه الأحداث التاريخية أما إذا كان الموضوع يدور حول أثر الحرب العالمية الأولى على أوضاع الدول العربية، السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فإن طريقة حل المشكلات والمناقشة هي الأنسب في تدريس هذا الموضوع.
5. تنظيم التهج: يؤثر أسلوب تنظيم التهج على نوعية الطريقة أو الطرق التي يستخدمها المعلم أثناء تدريسه، فإذا كان التهج متظماً على أساس مشكلات، فإن طريقة التدريس

- التي يستخدمها المعلم هنا تختلف عن طريقة التدريس التي يستخدمها في منهج منظم على أساس مواد دراسية منفصلة أو على أساس مفاهيم وحقائق وتعميمات.
6. شخصية المعلم: لشخصية المعلم أثر في نوع الطريقة، فإذا كان المعلم متسلط وعنده حب الظهور والسيطرة والترفع عن النزول إلى مستوى طلابه، فإنه يختار طريقة الإلقاء والمحاضرة، فيكون هو مصدر المعلومة، وهو المتكلم والطلبة مستمعين، فالدور الأول في المحصة له، ودور الطالب فقط هو تلقي المعلومات، أما إذا كان المدرس ديمقراطياً وثقته بنفسه عالية، فإن دوره يكون موجه ومرشد ومنظم للعملية التعليمية، وينطلق من مستوى طلابه ويرقى بهم إلى مستوى أعلى، لذا يركز في تدريسه على الأنشطة والحوار والنقاش وحل المشكلات.
7. الوسائل التعليمية: إن توفر الوسائل التعليمية وتنوعها في المدرسة، يساعد المعلم في اختيار طريقة التدريس المناسبة، وتوظيف هذه الوسائل في تدريسه، وإن نقص الوسائل التعليمية يؤدي إلى تحديد المعلم وتقيد في نوعية الطريقة التي يستخدمها، فعين يفشل المعلم في العثور على فيلم تعليمي عن معركة تاريخية ليستعين به في تدريسه، فإنه يجد نفسه مضطراً لاستخدام طريقة أخرى، لا تقتضي وجود مثل هذا الفيلم، ومع ذلك فإن توفرها قد لا يؤدي إلى النتيجة المرجوة لاستخدامها، لأن ذلك يرتبط أيضاً بشخصية المعلم ومدى فناعته بعمله وفلسفته ومستوى إعداده.
8. البيئة المحلية: البيئة المحلية هي العمل الحقيقي الذي يفتح عليه تدرس التربية الاجتماعية، مما يؤدي إلى إكساب الطلبة، معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات، قد يتعد إكسابهم إياها من خلال استخدام وسيلة تعليمية مثل الخريطة أو الصور أو المجسمات، ذلك أن البيئة المحلية تحتوي فضلاً عن العناصر المادية، عناصر ثقافية متعددة وعلاقات بشرية متنوعة تربط بينها وبين غيرها، من البيئات الأخرى، لذا فإن طريقة التدريس التي يختارها المعلم تتأثر بمدى توفر القواعد التي يريد أن يدرسها في البيئة، فالبيئة الريفية تحوي على النباتات والأراضي المنبسطة، وربما الصحراوية، ولتحثي على صناعات ريفية وعلى عادات وتقاليد، وقيم، وغير ذلك، أما البيئة

المدرسية فتحتوي على الأسواق ووسائل الاتصالات المختلفة أو المصارف والمستشفيات والأندية وغيرها.

9. التنظيم المدرسي: يعتبر أسلوب التنظيم المدرسي السائد، من العوامل الرئيسية التي تؤثر في تحديد واختيار طريقة التدريس، وذلك من خلال عدد الطلبة في الصف، وأسلوب توزيعهم على الصفوف، والوقت المخصص للمادة المراد تدريسها، وعدد الحصص التي يكلف بها المعلم، وعلامة غرفة الدرس، وتنظيم الجدول الدراسي، ومدى التعاون بين المعلم والإدارة المدرسية، والمشرف التربوي، وغيره من العوامل، وهذه كلها تؤثر في تحديد المعلم لطريقة التدريس المناسبة.

10. الإدارة المدرسية: يلعب مدير المدرسة دوراً رئيسياً في العملية التربوية، فللمدير كفاءة ومشرف تربوي مقيم، يساعد معلميه ويوجههم من خلال خبراته التي اكتسبها في التدريس، ومن خلال اطلاعه المستمر على المستجدات في مجال التربية والتعليم، كما أنه يساعدهم في توفير الوسائل التعليمية اللازمة، ويذلل العقبات التي تعترضهم، لذا كان لابد من التعاون بين مدير المدرسة والمعلم، لأن هذا التعاون يؤثر حتماً على الطريقة التي يختارها المعلم في تدريس (طلافه، 2010).

خصائص ومميزات طريقة التدريس الجيدة

نظراً لعدد طرائق التدريس وتنوعها فإن اختيار طريقة التدريس الجيدة المرونة والقابلة للتكيف مع الظروف المادية المتاحة والمناسبة عن غيرها من الطرق، خاصة في ظل وجود معارف مختلفة، وطلبة يختلفون في مستوياتهم العقلية والوجدانية ودرجة تفهمهم ومجتمع مدرسي ذات إمكانيات مختلفة وبيئة محيطة تختلف من مكان لآخر يمكن لنا ذلك من خلال البحث عن الخصائص الآتية والتي تمثل طريقة التدريس الجيدة.

1. القدرة على تحقيق الأهداف الموضوعة للمدرس
2. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتوفير فرص التعلم المناسبة لكل منهم.
3. التعرف إلى الخلفية المعرفية لكل طالب وقدراته وميوله وحاجاته.
4. إمكانية تنفيذها بما هو متوفر من قدرات المعلم والبيئة الصفية والمدرسية.

5. لها القدرة على إشباع حاجات الطالب وإثارة اهتمامه.
6. تشتمل على وسائل تعليمية تسهم في فهم أفضل للمادة عند الطلاب.
7. تدفع الطلاب إلى المساعدة والمشاركة في الحصة مع المعلم.
8. تحترم شخصية الطالب وتنميتها.
9. التدرج في التدريس من المعلوم للمجهول ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.
10. المرونة وقابلية التعديل والتغيير حسب الموقف التعليمي.
11. الإبداع والتجديد والتنوع (الحريري، 2010).

مراحل التدريس

إن عملية التدريس عملية متكاملة ومتداخلة مع بعضها البعض وحتى يتم المجازها بشكل سليم لابد من المرور بمراحل أساسية ثلاث لتحقيق فاعليتها وتمثل هذه المراحل بـ:

المرحلة الأولى، مرحلة التخطيط أو ما قبل التفاعل هي مرحلة النشاط الذهني الذي يهدف لتحديد الأهداف واختيار أفضل السبل لتحقيقها. وهي مرحلة خالية من التفاعل لأنها تتم خارج الفصل، وهي تمثل نشاطاً منطقياً مقصوداً يبدو فيه الموقف التدريسي على أنه موقف سهل ومنسجم.

المرحلة الثانية، تبدأ بمواجهة المدرس لطلبة، وهي مرحلة تفاعل حي وهي سريعة بأحداثها وما كان منطقياً في مرحلة التخطيط يصبح موقفاً ميكولوجياً معقداً.

المرحلة الثالثة: وتتميز عن وقوف المعلم على مدى تأثيره في الطلبة وبالتالي يكون نظرة دقيقة على مدى فاعلية التدريس. (قرج، 2005).

الخبرات التعليمية

إن تغير طبيعة الحياة يعني بالضرورة تغير الخبرات المقدمة للطلاب ليتمكن من خلالها التكيف مع المواقف التي يتعرض لها في حياته، ولأن المدرسة هي المكان الأمثل لتقديم هذه

الخبرة للطلاب عبر اختيار مناسب وتنظيم صحيح يلاءم مستوى الطالب وقدراته ومهاراته وميوله كان من الواجب على المدرسة اختيار الخبرة بعناية فائقة وعدم إغفال ما يحيط الطالب من تعديلات مستمرة يقدمها التطور المعرفي له في جميع المجالات وبشكل منظم أو غير منظم. وتمثل الخبرات غاية في الأهمية بالنسبة لتخطيطي للنهج والمعلمين.

ويشير مفهوم الخبرات إلى عملية التفاعل ما بين المتعلم والظروف المحيطة بعملية التعلم داخل البيئة التي يعيشها المتعلم وذلك بتخطيط من المدرسة التي تنظم العلاقة بين المتعلم والبيئة والمتعلم والمعلمين.

وبعني مفهوم الخبرة بشكل أو بآخر عملية التفاعل بين الطالب والظروف الخارجية في البيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها سواء كانت بيئة طبيعية أو فكرية أو نفسية أو اجتماعية.

3

و تعني ما يفعله المتعلم كي يتعلم وليس ما يفعله المعلم لتعليمه، وهي مجموعة التمارين والواجبات والأمثلة والمشكلات والأنشطة والمشروعات.

ويمكن لنا أن نقول بأنها الخبرة التي تعمل المدرسة على التخطيط لها وتنفيذها مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب. وتلعب الخبرات التعليمية دوراً هاماً في تحقيق أهداف النهج مع المحتوى إلا أن المحتوى أحياناً يقف قاصراً أمام بعض الأهداف مما يعطي الخبرات دوراً أكبر في مساعدة الطالب على اكتساب السلوك المرغوب فيه ويتضح ذلك بشدة في بعض عمليات التفكير أو في اكتساب الاتجاهات (هتدي، 1999).

معايير اختيار الخبرات التعليمية

تشارك الخبرة في كثير من معايير اختيارها مع معايير اختيار المحتوى إلا أننا يمكن أن نحدد ما يأتي:

- الارتباط الوثيق بالأهداف.
- الصدق والدلالة والصلة بالواقع.
- مراعاة ميول وحاجات التلاميذ.
- تنوع الخبرات بحيث تغطي مدى واسعاً من الأهداف المعرفية والوجدانية والنفوسحركية.

تنظيم الخبرات التعليمية

بعد اختيار الخبرات التعليمية في ضوء اختيار عناصر المحتوى وتنظيمها تأتي خطوة تنظيم هذه الخبرات. وهذا التنظيم يتطلب وضع الخبرات التعليمية في تتابع مؤلف من أربع مراحل هي:

1. مرحلة التقديم والتنشيط والتوجيه:

في هذه المرحلة توضع الخبرات التي تؤدي الوظائف التالية:

- مساعدة التلاميذ على ربط خبراتهم السابقة بالخبرات الحالية.

- إثارة اهتمام التلاميذ والكشف عن ميولهم.

- التعرف إلى المشكلات التي يمكن تناولها في مراحل تالية.

- إيجاد الدافعية لدى التلاميذ لضمان اشتراكهم في المواقف التعليمية.

- تقديم معلومات تشخيصية عن التلاميذ، ليستفاد منها في مراحل تالية من مراحل تنظيم الخبرات التعليمية. (الريمي، 2006)

2. مرحلة النمو والتحليل والدراسة:

في هذه المرحلة توضع الخبرات التعليمية التي تؤدي إلى إثراء معلومات الطلبة عن الأفكار الخورية، وما يستلزم ذلك من عمليات كالقراءة، والبحث، وتحليل البيانات، وتكوين مجموعات العمل وتنظيم الدراسة داخلها، والتنشيط لطرق عرض نتائج الدراسة، ويلاحظ أن الخبرات في هذه المرحلة يجب أن تتسم بالتنوع في الأنشطة وإثرائها.

3. مرحلة التعميم:

في هذه المرحلة توضع الخبرات التعليمية التي تحت الطلبة على ربط أفكارهم في كل معين وصياغتها بأسلوبهم الخاص، والمقارنة بين المواقف من حيث أوجه الشبه والاختلاف بينها، واستخلاص النتائج وصياغتها.

4- مرحلة التطبيق والتلخيص والتفويم:

في هذه المرحلة تصمم الخبرات التي تمكن الطلبة من القيام بما يلي:

- تطبيق ما تعلموه في المراحل السابقة على مواقف جديدة لم يمروا بها من قبل.
- قيامهم بالنشطة يلخصون فيها ما تم تعلمه من أفكار وعبرات، ويحاولون ربطها بغيرها من أفكار وعبرات أخرى.
- قيامهم بعملية تقويم تتناول طريقتهم في العمل خلال الخبرات التعليمية التي مروا بها، وكيف يمكن أن يقوموا بالعمل بطريقة أفضل، أو بطريقة مختلفة إننا ما أتبع لهم القيام به مرة أخرى (قاسمي، 2001).

جوانب الخبرة

- للخبرة عدة جوانب تكون شخصية الطالب من حيث امتلاكه للمعلومات والمهارات واكتساب الميول والاتجاهات والقيم كما وتؤثر الخبرة في تذوق الطالب لموضوعات معينة والأهم من هذه الجوانب جميعا هو تحديد الخبرة لتفكير الطالب ومواجهته للمواقف التي يمر بها في حياته وسأتي على أبرز الجوانب التي يظهر من خلالها أثر الخبرة في كل منها.
- التفكير، ويعد من أهم جوانب الخبرة لأن الفرد يستخدم عقله في استدعاء الخبرة السابقة لديه عندما يواجه موقفا حياثا يتطلبها ويستخدم عقله في ابتكار حلولاً جديدة لمشكلة قد يتعرض لها وبالتالي على المنهج أن يدرب الطالب على استخدام التفكير العلمي في حل مشكلاته.
- التدقيق، ويتضح ذلك بقوة عند استماع الطالب بأنواع الفنون المختلفة في الأدب والمسرح والرسم وغيرها وعلى المنهج أن ينمي لدى الطالب قدرته على تذوق الأدب والفنون المختلفة نظريا وعمليا وتهيئة الأسباب المختلفة لذلك.
- المعلومات، وهو جانب مهم من جوانب الخبرة لأن المعلومة السابقة هي التي تصنع الخبرة وبالتالي القدرة على مواجهة المشكلات والتفكير في حلها ومع الانضجار المعرفي الذي لا يتوقف ويندفع بقوة أما العقل البشري كان لا يد للمحتاج من تحديد المعلومات التي يجب أن يعرفها الطالب بما يرتبط مع البيئة التي يعيشون فيها وتكون على مستوياتهم من النضج في جميع المجالات.

- المهارات، إن المهارات التي يمكن للطلاب أن يمتلكها كثيرة جداً والمواقف الحياتية اليومية تعطيه القدرة على امتلاكها واكتسابها سواء كانت هذه المهارة اجتماعية أو أكاديمية أو مهارة في استخدام الآلات والأجهزة أو مهارات فنية وعلى المنهج أن يستغل هذا في تحديد المهارات المراد للطلاب أن يكتسبها في كل خبرة تقدم إليهم وتنتهي جميع الظروف والمواقف لاكتساب الطالب لها.

- التهيؤ، إن الميل القلبي للأشياء تحكم على العمل بالنجاح أو الفشل فإن أحب الطالب شيئاً ونجح فيه كرره وأحب ولو فشل توقف عنه وكرهه وعلى هذا فمن واجب المنهج أن يعرف الأم بميل الطالب ويسعى إلى تنمية ميوله المناسبة وتصحيح الميول التي لا تصلح لحياته وحياة مجتمعه كما على المنهج أن يهيئ الظروف لتكوين الميول والعادات والميوليات المفيدة والأيجابية لدى الطالب.

- الاتجاهات والقيم، إن التعامل مع الحياة اليومية وما فيها يكسب الفرد العديد من الاتجاهات والقيم أحياناً تكون مرغوبة وأحياناً كثيرة تكون عكس ذلك وعلى المنهج أن يزود الطالب بالمعلومات الوافية عن الاتجاهات والقيم المرغوبة وتهيئة الظروف لملئهم لتكوين الاتجاهات السليمة وتدعم القيم الصحيحة.

(صلاح وآخرون، 2007).

شروط اختيار الخبرات

- الاستمرارية، وتعني استخدام الخبرة السابقة في بناء الخبرة اللاحقة لها حسب الموقف الذي يوجد فيه الطالب فالخبرات مترابطة بشكل واضح ودقيق فالخبرة السابقة تحزن في ذهن الطالب وترتبط بالخبرة الجديدة حين استخدامها.

وهذا يوصلنا إلى أهمية إيجاد علاقة رأسية بين عناصر المنهج الرئيسية. ويقصد بالعلاقات الرأسية خبرات التعلم علاقات هذه الخبرات خلال سنوات الدراسة، ومن الأمثلة على ذلك فحص العلاقة بين خبرات الصف السابع وخبرات الصف الثامن في مادة التاريخ. ومن الواضح أن الاستمرار يكفل رقي مهارات المتعلم، والتساع دائرة معلوماته، وزيادة صقلها، ويكسبه الاتجاهات والقيم المطلوبة.

- **الانيجابية**، إن دور المنهج في الخبرة يركز على الخبرات الايجابية في حياة الطلاب ويدعمها ويعرضها للطلاب من خلال المواقف المختلفة ويدفعه لتكوينها وحفظها في ذاكرته.

إن الخبرة تتنوع فتمتص الخبر الجيدة والنافعة ومنها الخبرة السالية أو الضارة، فالخبرة التي تعرض لها المجرمين مثلاً خلال حياتهم تختلف تماماً عن الخبرات التي مر بها القادة العظماء، ولكن دور المنهج يكمن في التركيز على الخبرة القيدة والاييجابية حتى تخرج للمجتمع أفراداً أسوياء فيهم من القيم والأخلاق والالتزامات ما يدفعهم إلى تقدم مجتمعاتهم ورفقها.

- **التكامل**، ويقصد به إيجاد علاقة آتية بين عناصر المنهج وعلاقة آتية بين الخبرات التعليمية. وعلى سبيل المثال إذا أردت تنمية أفكار ومفاهيم معينة في التربية الإسلامية في صف معين، فإني من المهم معرفة كيف يمكن أن تتصل هذه الأفكار والمفاهيم بالموضوعات وأنواع النشاط في المواد الدراسية الأخرى بنفس الصف. بحيث تؤدي إلى ازدياد تكامل ووحدة نظرة الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم. بمعنى ألا تنسى هذه الأفكار والمفاهيم على أنها أنواع منعزلة من السلوك تستخدم فقط في مواد التربية الإسلامية، وإنما تنمي أيضاً على أنها أفكار ومفاهيم تتصل بمكونات المواد الدراسية الأخرى.

ومن المؤكد أن مراعاة التكامل يعود بعدد من الفوائد من أبرزها ما يلي:

- مساعدة الطالب على تحقيق نظرة موحدة متسقة لديه، وعلى توحيد سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي يتناولها المنهج.

- الإسهام في إثارة الدافعية لدى الطلبة.

- توفير الوقت والجهد على الطالب بالمقارنة مع ما يبذله لدى تعلم كل فرع معزولاً عن الآخر.

- **التنظيم**، تتم مراحل النمو عن الطالب بجميع جوانب شخصيته بالتدرج لذا فإن تقديم المعرفة يجب أن تتم بشكل متدرج حتى يتمكن من امتلاكها واكتساب المهارة فيها وكذلك الخبرة يجب أن تكون منظمة حسب مناسبتها لمراحل نمو الطالب واهتماماته واستعداداته وميوله. إن التدرج في تقديم الخبرة ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب يجعل منها خبرة مفيدة ومن السهل اكتسابها.

- التوازن بين حاجات الفرد والمجتمع، إن التوازن هو أساس النجاح في العملية التعليمية وفي غيرها فالفرد جزء من المجتمع الكبير من حوله والمجتمع هو الراعي لهذا الفرد الذي يقدمه للمدرسة لاعداده ليغيد نفسه وأسرته ومجتمعه، وعلى المنهج أن يراعي ذلك بتقديم الأنشطة التعليمية التي تزود الطالب بالخبرة المطلوبة بشكل متوازن.

- التنوع، إن الخبرة المقدمة للطلاب تتسم بالتنوع من خبرة عملية إلى خبرة علمية ومن خبرة دينية إلى أخرى اجتماعية وبهذا تتكون عند الطالب خبرات عديدة تتلاقى أحيانا وتغترق مع خبرات أخرى ولكنه تعرض لها جميعا لذا على المنهج عدم الاكتصار على نوع واحد من الخبرات.

- التوافق، يجب أن تكون الخبرات متنوعة ومتراكبة ومستمرة حتى تحقق الأهداف وحتى يحقق المنهج ذلك عليه أن يقوم بـ :

1. الربط بين الموضوعات الموجودة في المادة الدراسية.

2. الربط بين المواد الدراسية على طريقة واسعة وإقليمية.

3. ربط الخبرة بالبيئة المحيطة.

4. التنسيق بين المقررات الدراسية.

حتى تشكل الخبرات التكامل في حياة الطالب يجب أن تكون متنوعة وتساعد في مواجهة المشكلات في حياة وما أن محور العملية التعليمية وهدفها هو تحقيق الأهداف المنشودة عند الطالب فعلى المنهج أن يفيد من الخبرات في تحقيق الأهداف مجتمعة، حيث يمكن لنا من خلال الخبرة الواحدة أن نحقق العديد من الأهداف (صلاح وآخرون، 2007).

- التراكم، ويقصد به تنظيم الخبرات التعليمية بحيث يعزز بعضها البعض الآخر لكي تحدث أثراً مجمعا، أو تراكمياً يؤدي إلى إحداث تغييرات عميقة في المتعلم. حيث أن التغييرات في سلوك الطالب، مثل طرق التفكير والعادات والفاهيم الأساسية والالتجاهات والميول تكون بطيئة لتجمع وتراكم الخبرات التعليمية. ومن أكثر العوامل أهمية في تحديد أثر التراكم لخبرات التعلم هو التنظيم الرأسي والأفقي للعلاقات بين هذه الخبرات. فإن بناء خبرات في مادة التاريخ في الصف السابع تعتمد على خبرات هذه المادة في الصف

الثامن يؤدي إلى تنمية المفاهيم التاريخية والمهارات وزيادة التعقيد فيها. وارتباط خبرات التاريخ في الصف السابع بخبرات التاريخ في نفس الصف، يؤدي إلى جعل كل منهما يعزز الآخر، مما يوفر معنى وتكاملاً ويجعل البرنامج التعليمي أكثر فاعلية.

- التوازن، ويقصد به تحقيق التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم السيكولوجي للتعلم، بمعنى أن يراعى في التنظيم الترتيب الذي يتماشى مع طبيعة ومنطق المادة من جهة، ومع مستوى الطلبة وعصائهم من جهة أخرى، مع مراعاة أن تقوم طرق التعلم اللازمة على أساس تطوري (نظامي 2001)

- التميز، ويقصد به أن يكون هناك مركز أو محور أو نقطة ارتكاز يتركز حولها المحتوى والخبرات التعليمية. ومن شأن ذلك أن يساعد في تحديد الأفكار الرئيسية التي يجب التركيز عليها، وتوضيح أي من العلاقات التي يجب إبرازها بين هذه الأفكار، ما تحتويه تلك الأفكار من مادة خاصة بها كالحقائق والمفاهيم والمبادئ وغيرها، مما يتيح للمعلم إدراك المهم والأهم والأكثر أهمية، ويساعد الطلبة على إدراك العلاقات سواء بين الأفكار الرئيسية، أو بين ما تحتويه من مادة خاصة بكل فكرة رئيسية منها.

أنواعها،

على المعلم الناجح أن يتعرف إلى أنواع الخبرات والأنشطة المختلفة التي يمكن لها أن تنفيذه في عملية تدريسه وعليه أن يتوخى فيها ولا يقتصر على شكل واحد منها حتى يحقق أهدافه عند جميع الطلاب حسب الفروق الفردية لديهم، أما أشهر أنواع الخبرات أو الأنشطة فهي على النحو الآتي:

1. الخبرات التعليمية الأولية: وهي الأنشطة التي تثير اهتمام الطالب وتدفعه لطرح الأسئلة المقيمة أو المناقشة مع المعلم أو غيره من الطلاب ويحتاج إلى العديد من الوسائل التعليمية.

2. الخبرات التعليمية التطويرية: يتم من خلال الخبرة التطويرية تحقيق الأهداف المنشودة في المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم وأشهر أنواع هذه الخبرات البحث والملاحظة وتقديم العروض والتجريب العلمي والخبرة الإبداعية مثل الرسم والتثيل وغيرها.

3. خبرات المناقشة: تشكل المناقشة في هذه الخبرات معظم أنشطة الوحدة التدريسية وتقوم على مبدأ التبادل في الكلام ولا تنهي على الإطلاق الإجابة عن الأسئلة المطروحة من المعلم.
4. الخبرات الفنية أو الحرفية: مثل صناعة المجسمات ولوحات الإعلانات للصف أو للمدرسة أو أي أنشطة فنية أو حرفية.
5. الأنشطة الختامية: وهي أنشطة تلخص ما تعلمه الطالب أو تقويم ما تم تحقيقه من أهداف. (سعادة وإبراهيم، 1997).

الأنشطة التعليمية

وتمثل الأنشطة، عنصراً رئيساً من عناصر المنهج. ويقصد بها الجهد الذي يبذله المعلم أو الطالب لتحقيق الأهداف، فهناك أنشطة يقوم بها المعلم وأنشطة يقوم بها الطالب، ومنها أنشطة تعتمد على الطالب والمعلم معاً. ويتم اختيارها في ضوء الأهداف والمحتوى. وتتمايز الأنشطة في كثير من الأحوال مع الخبرات.

والنشاط بشكل عام يعني: الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم من أجل بلوغ هدف ما.

تشكل الأنشطة المدرسية عنصراً من عناصر المنهج التي يعتمد عليها الطالب في الوصول إلى الأهداف، مستقبلاً الطالب كونها تؤدي عدة وظائف أهمها:

1. تكشف ميول ومواهب الطلاب المختلفة رياضية أو فنية أو أدبية أو غيرها.
2. تزيد من تشويق الطلاب للاهتمام بالمواد الدراسية.
3. استخدام أوقات الفراغ في أنشطة مفيدة ونافعة تنمي شخصية الطالب.
4. تساعد الطالب في اظهار مهاراته وقدراته.

أشكال الأنشطة

تتم الأنشطة المدرسية من خلال الأنشطة الصفية والأنشطة غير صفية المنهجية وتحصل في عدة مرات في العام الدراسي حسب الوقت المتاحة والحاجة إلى ذلك، أما الأنشطة الصفية فتقسم إلى عدة أقسام:

القسم الأول:

1. نشاطات داخل الصف مثل المناقشة والمحاضرة والمشاهدة والاستماع وتثليل الأدوار وغيرها
2. نشاطات خارج الصف، مثل الزيارات والرحلات والمعسكرات ومشروعات الخدمة البيئية.

القسم الثاني، أنشطة من حيث العدد

1. نشاطات المجموعات الكبيرة، وهي نشاطات يشارك فيها طلاب الصف جميعاً مثل مشاهدة الأفلام أو حضور مناقشة مع زائر أو غيرها.
2. نشاطات المجموعات الصغيرة، بمعنى ممارسة نشاطات من قبل طلاب معينين مثل إجراء التجارب أو عمل الاستفتاءات.

القسم الثالث، نشاطات الفرد الواحد، وهي أنشطة يمارسها طالب واحد مثل عمل تمرين أو صنع وسيلة تعليمية للنشاطات من حيث الحواس المستخدمة :

القسم الرابع، نشاطات حركية مثل التمارين الرياضية أو تشكيل التماذج من العججون أو الصلصال.

نشاطات من حيث الهدف المراد منها وتشمل:

- نشاطات للمعارف، وهذه الأنشطة تتمثل في قراءة الكتب أو الاستماع إلى المحاضرات أو الرجوع إلى المصادر والمراجع المختلفة.
- نشاطات وجدانية، وترتبط بوجود الفرد مثل الاستماع إلى البرامج الدينية أو تفسير القرآن الكريم أو فهم معاني قصيدة شعرية.
- النشاطات المهارية، وهي النشاطات التي تتطلب استخدام الطالب لمهارات معينة في استخدام جهاز أو عمل ما (الدمرداش، 2001).

معايير اختيار الأنشطة التعليمية

- مراعاة تحقيق أهداف المنهج.
- مناسبة الأنشطة لمستوى نضج التلاميذ.

- ارتباط النشاط باستعدادات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم.
- تحقيق التنوع بين الأنشطة ومراعاة الفروق الفردية.
- إمكانية التنفيذ.
- تحقيق التوازن بين احتياجات الفرد ومتطلبات المجتمع. (الأحد، ويوسف، 2003)

الوسائل التعليمية

تلعب الوسائل التعليمية دوراً هاماً في إيصال المعلومة للطالب بسهولة وإثارة دافعيته للتعلم، ذلك لأن استخدام الوسائل التعليمية أحياناً توضح كثير من المفاهيم التي تستغرق من المعلم وقتاً طويلاً قد يختصره باستخدام وسيلة مناسبة توصل للهدف المنشود.

لما الوسائل التعليمية فهي كل ما يشاهد أو يقرأ أو يسمع أثناء الدرس ويساعد على التعلم وتشمل القصص، التمثيل، الرحلات، الصور، السينما، الشرائع، التماذج، العينات، الخرائط، الرسوم، التخطيط، والتوضيح، والرسوم البيانية، الإذاعة، المتاحف، التلفاز.

الأهداف التي تحققها الوسائل التعليمية

للساات التعليمية العديد من الأهداف التي تكون مجموعها قوة تضاف إلى المنهج المقدم للطالب ومن هذه الأهداف :

- إثراء التعليم: وذلك بتعميق المفاهيم والمعلومات، واكتساب المهارات عند الطلاب.
- التشويق والإمتاع وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، حيث تثير الوسيلة التعليمية المناسبة والقرية من الواقع الطالب وتدفعه إلى الاهتمام بالموضوع المطروح.
- زيادة خبرة الطالب: حيث تقوم الوسيلة التعليمية بتهيئة الطالب أحياناً للتعلم وإيصاله إلى درجة كبيرة من إتقان المعرفة ودمجها ضمن خبراته والاستفادة منها.
- تنمية القدرات الإبداعية: حيث تنمي الوسيلة التعليمية قدرة الطالب على التأمل ودقة الملاحظة وحل المشكلات بطريقة علمية صحيحة.
- التغلب على بعض المشكلات التربوية، مثل التكلفة فيمكن لوسيلة تعليمية بسيطة الوصول إلى هدف جليل بأقل جهد وضمن وقت.

- مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب: أن التنوع في الوسائل التعليمية المستخدمة أثناء التعليم يؤدي إلى ترتيب الأفكار المطروحة في المادة التعليمية بما يناسب الطالب كما ويعتدل سلوكه ويروجه إلى اتجاهات إيجابية جديدة حول المادة (إبراهيم، 2005).

أسس استخدام الوسائل التعليمية

- هناك العديد من القواعد والأسس التي يستند إليها عند استخدام الوسيلة التعليمية وهي على النحو الآتي:
- تحديد الأهداف المراد تحقيقها من خلال استخدام الوسيلة، ويتم ذلك باختيار وسيلة تعليمية تحقق الأهداف بمستوياتها المختلفة.
- أن تتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب، فيمكن للوسيلة التعليمية عدم تحقيق المراد منها عند اختيارها بشكل لا يتناسب المرحلة العمرية فتكون أكبر من استيعاب الطالب أو أقل مستوى من عمره مما يفشلها.
- ارتباط الوسيلة بالمشجع، أي ارتباط الوسيلة بالهدف والمحتوى وطريقة التدريس والتقييم معا.
- تهيئة الطلاب لاستقبال محتوى الرسالة التي تحملها الوسيلة (الأحمد، ويوسف، 2003).

قواعد اختيار الوسائل التعليمية

- استخدامها وفق أسلوب النظم، بمعنى أنها تعمل ضمن نظام تعليمي متكامل لا يمكن الاستغناء عنها لما لها من فوائد عديدة ولم تعد مجرد أداة للتدريس تستخدم أحيانا وتترك أحيانا أخرى.
- إتباع قواعد قليلة لاستخدام الوسيلة: أي على المعلم تحديد الوسيلة المناسبة لشرح المادة والتأكد من توافرها في المدرسة وتجهيزها متطلبات تشغيلها ومكان استخدامها.
- قواعد استخدام الوسيلة، إن التمهيد لتقديم الوسيلة التعليمية واستخدامها في الوقت والمكان المناسب وعرضها بشكل مشوق مع ضمان دقتها من جميع الطلاب وعدم تطويل عرضها أو تقصير وقتها، وعدم استخدام العديد من الوسائل معا بالضرورة يحقق قدرتها على جلب انتباه الطالب وإثارة دافعيته للتعلم.

- قواعد بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة، بتقويم مدى تأدية الوسيلة لما كان مخططا له ثم العمل على صيانة الوسيلة التعليمية حرصا على بقائها لفترة طويلة في خدمة المادة التعليمية من خلال تنظيفها واستبدال النالف منها وإصلاح الأعطال إن وجدت ثم الحفاظ عليها بتخزينها في مكان مناسب لتلافي وقوع ما يعرضها للتلف أو التعطيل (إبراهيم، 2005).

رابعاً التقويم

مفهوم تقويم المنهج

التقويم عنصر من عناصر المنهج وقد ارتبطت به العملية التربوية لمعرفة ما تحققه الجهود التربوية من نتائج. ويقصد بالتقويم التربوي اصدار حكم على مدى ما تم تحقيقه من أهداف وتقديم مقترحات لتحسين المنهج وتطويره. وقد ارتبط مفهوم التقويم بمفهوم القياس وتطور بتطور الفلسفة التربوية فشمل مفهوم التشخيص والعلاج والوقاية. وتنوعت وسائل التقويم وظائفه وأصبح يستند إلى أسس نظرية تمثل في نماذج علمية تربط بين عناصر العملية التعليمية.

التقويم عملية تشخيصية تعاونية مستمرة تهدف لإصدار الأحكام عما إذا كان النظام التربوي قادرا على تحقيق الأهداف لدى التلاميذ، وتستخدم من أجل ذلك كافة البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها حول النظام التربوي من أجل تصحيحه أو تعديل مساره من أجل بلوغ الأهداف التربوية.

وقد اختلف التربويون في تعريفهم للتقويم باختلاف تخصصاتهم العلمية وخلفياتهم المعرفية لذلك تعددت التعريفات. فعرفه (صلاح وآخرون، 2007). « بأنه العملية التي يقوم بها الفرد أو تقوم بها الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف بأحسن صورة ممكنة. وعرفة بلوم (Bloom، 1991) بأنه اصدار احكام على الافكار والاعمال والانشطة التربوية المتعددة. وعرفة اخرون بأنه العملية التي يتم فيها تحديد الأهداف في جانب من الجوانب التربوية.

ولا تنحصر عملية التقويم في تشخيص الواقع، بل تمتد إلى وضع تصور لعلاج نواحي القصور التي كشفت عنها عملية التشخيص؛ إذ لا يكفي أن نحدد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلاقيها، والتغلب عليها، للوصول إلى أفضل أداء وأحسن إنتاج ممكن.

أسباب تقويم المنهج

تتم عملية تقويم المنهج لعدة أسباب منها :

1. معرفة المهتمون بمدى البرامج الدراسية المطبقة في المدارس
2. عدم رضى المجتمع عن نتائج أبنائهم ويعززون ذلك إلى قصور المؤسسات التربوية في تعليمهم
3. التغيرات المستمرة في المجتمع الذي يستدعي تغير المناهج وبالتالي ضرورة تقويمها
4. الزيادة الهائلة في المعارف والمعلومات التي تقتضي القيام بعملية التقويم لأخذ القيد منها
5. ضرورة متابعة كيفية سير المنهج التعليمي ومدى الاستفادة منه.

وظيفة تقويم المنهج

للتقويم العديد من الوظائف أهمها:

1. تزويدنا بالمعلومات المهمة عن مستوى العملية التعليمية التعليمية.
2. إصدار الحكم على استمرار المنهج أو تعديله أو حتى إلغائه.
3. توجيه الطلاب إلى كيفية قيامهم بعملية الدراسة أو التعلم.
4. بيان أوجه القوى والضعف في تحصيل الطلاب.
5. بيان جوانب التعليم التي ينبغي تركيز النظر عليها بشكل أكبر.
6. تزويد المعلمين والمهتمين بمعلومات عن الفروق الفردية بين الطلاب.
7. توجيه المعلمين إلى الاهتمام بطرق تدريسهم.
8. تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة حول تحصيل أبنائهم.
9. التأكد من استعداد الطلاب لتعلم مفهوم أو موضوع معين. (عبيدات، 1988).

أسس تقويم المنهج

- الشمول، أي يشمل على جميع أنواع الأهداف كما وتقويم العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف المنهج من معلم وطالب وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأنشطة.
- الاستمرارية، بحيث يواكب التقويم عملية تطبيق المنهج وتنفيذه وذلك للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العناصر المكونة للمنهج والعمل على معالجة الخلل للتأكد من أن هذا المنهج قادراً على تحقيق الأهداف.
- التنوع، ويتم ذلك باستخدام العديد من وسائل التقويم وعدم الاكتفاء بنوع واحد منها مثل الاختبارات لأن في ذلك ظلماً كبيراً يقع على الطالب الذي يمكن أن يفشل نتيجة تقويمه في الاختبارات الكتابية والشفوية وينجح عبر ملاحظة تقدمه.
- ديمقراطية التقويم: يفسح المجال أمام المهتمين من أولياء أمور أو عاملين في مجال التربية والتعليم أو الأفراد من المؤسسات المجتمعية المختلفة لإبداء الرأي حول عملية التقويم والاستفادة من الخبرات المقدمة مما يثري معلوماتنا حول تقويم الطلبة.
- اقتصادية التقويم: أن يكون التقويم الاقتصادي في النفقات وفي الجهود المبذولة من أجله. فالتقويم الجيد يتميز بقلّة التكاليف والوقت والجهد وأن يبنى على أسس علمية وإصدار أحكام صحيحة حول عملية التعليم فالوسيلة التقويمية صادقة كونها تقيس المراد بشكل دقيق وهي ثابتة النتائج عند تكرار استخدامها وموضوعية بعدم تأثرها بالعوامل الشخصية للمقوم وتمتيزة بإظهار الفروق الفردية عند الطلبة والتمييز بين القوي والضعيف منهم (علام، 2007).

مجالات تقويم المنهج

- عند عملية تقويم المنهج يجب الأخذ بالاعتبار مجموعة من المجالات التي يبحث فيها المنهج والتي نلّ بالاصل عناصر المنهج وتمثل هذه الجوانب بالاتي:
- تقويم الأهداف: وتقويم الأهداف تعد من أهم جوانب تقويم المنهج وتقويم العملية التعليمية والتربوية. ويتم تقويم الأهداف من خلال معرفة:

1. وضح الأهداف ودقتها.

2. شمولها وتنوع مستوياتها.

3. مدى إمكانية تحقيقها.

4. تصنيفها وترتيبها.

5. علاقتها بالطالب والمجتمع وطبيعة المادة الدراسية.

تقويم المحتوى، ويتم ذلك من خلال معرفة

1. ارتباط المحتوى بمستويات الطلبة.

2. مراعاة للفروق الفردية.

3. شمولية المحتوى والخبرات.

4. نوعية النشاط المستخدم في عملية التقويم.

تقويم المعلم وأساليبه التدريسية، وتقوم عمل المعلم من خلال طريقته في التدريس

وعناصر شخصيته ومدى قدرته على التغيير في سلوك الطالب

تقويم نمو الطلبة، ويكون تقويم نمو الطلبة بمعرفة مدى تقدمهم في تحقيق الهدف المنشود

في جميع المجالات.

تقويم المنهج في ضوء نتائج تقويمه، بحيث تشمل عملية التقويم على جميع عناصر المنهج

والعلاقات التي تربط بينها من أهداف ومحتوى وخبرات وطرق تدريس وأنشطة.

تقويم نتائج المنهج، وأثره في نمو الطلبة والبيئة والمجتمع (هندي وعليان، 1999).

وسائل التقويم

هناك مجموعة من الوسائل والأساليب للتمديد والتنويع في التقويم فمنها ما اعد

لقياس تحصيل الطلبة ومنها ما اعد لقياس الذكاء ومن أهم وسائله وأشكاله:

- الاختبارات بأنواعها.

- الملاحظة: وتستخدم في تقويم النمو الشخصي والاجتماعي.

- المقابلة: وتستخدم لجميع بيانات عن الطلبة.
- سجل الطالب، ويستخدم لمعرفة التغير الذي يطرا على الطالب وتفكيره.
- قوائم الشطب، وتكون يذكر توفر صفات معينة عند الطالب.
- التقويم الذاتي: وتعتمد على المعلومات التي يعطيها الطالب أو الأنشطة التي يرغب فيها (شحاتة، 2003).

كيف تتم عملية التقويم

- إن التخطيط لعملية التقويم ضرورة لنجاحها في تحقيق أهدافها فالتقويم خطوات مترابطة يتصل السابق منها باللاحق يؤكد على أنها مبنية على أسس علمية وليست عملية عشوائية تأتي حقو الحاضر، أما الخطوات التي تمر بها عملية التقويم فهي :
1. تحديد الأهداف السلوكية للموضوعة مسبقا للمنهج.
 2. تحديد المواقف التي تظهر فيها السلوكيات التي نقوم بتقويمها.
 3. اختيار وسائل التقويم المناسبة.
 4. اختيار الشخص المدرب الذي سيقوم بعملية التقويم.
 5. وضع خطة زمنية لاستخدام الوسيلة التقويمية.
 6. مقارنة النتائج التي نحصل عليها من التقويم بالنتائج السابقة لعملية التقويم.
 7. تحليل نتائج التقويم لمعرفة نقاط القوة والضعف في الشرح.
 8. استخدام النتائج في سبيل تحسين وتطوير المنهج إلى الأفضل من خلال تقديم العلاج المناسب لتلافي القصور ودعم مواطن القوة.
 9. متابعة ما ندخله من تحسينات حتى يحقق الأهداف المنشودة (ربيع، 2006).

الفصل الرابع

تنظيمات المنهج

- « مفهوم تنظيم المنهج
- « أسس تنظيم المنهج
- « معايير تنظيم المنهج
- « تنظيمات المنهج

تنظيمات المنهج

مفهوم تنظيم المنهج

يقصد بتنظيم المنهج بناءً وتشكيله من خلال تحديد مساره، وتتابع خبراته، وعلاقة هذه الخبرات ببعضها البعض. كما وتعني أيضاً تحديد مراكز الاهتمام التي يبنى بها واضعي المنهج: كالتعلم وميوله واهتماماته ومشكلاته، أو المعرفة بغض النظر عن اهتمامات الطالب وحاجاته، أو الجمع بين الاهتمام بالتعلم والمعرفة. وبالرغم من التركيز على أي من الجوانب السابقة، فإن المعلومات والخبرات والمشكلات تنظم داخل المادة التعليمية وتعرض في المنهج سواء كان الاهتمام بالمادة التعليمية أو الطالب. أما مجال الاهتمام الجديد لتنظيم المنهج فهو ما يعرف بتكنولوجيا التعليم والتي يتم تنظيم المنهج المدرسي في ضوءها. (Chamot، 1988)

والتنظيم يعني الخطوة التي يقوم فيها المختصون بوضع المواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية التي تخص مكونات المنهج المدرسي المقترح وتوضيح العلاقات التي تربط بينها. وعملية التنظيم تتناول ترتيب العناصر وتنسيقها وإظهار العلاقة بينها.

أسس تنظيم المنهج

من الأسس المتبعة في تنظيم المنهج المدرسي التنظيم المنطقي: والذي يتم فيه التركيز على المادة الدراسية وينتهي بالمنطقية أكثر من التركيز على التعلم وخصائصه. والتنظيم السيكولوجي: ويتم فيه التركيز على خصائص التعلم وحاجاته ورغباته وميوله واستعداداته ورغباته أكثر من التركيز على المادة الدراسية. وبالرغم من الاختلاف بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي إلا أنه لا يمكن الفصل بين مجال تركيز كل منهما فقد يكون التنظيم المنطقي مناسباً من الناحية السيكولوجية أي أنه ينمي علاقات ذات معنى وأهمية بالنسبة للمتعلم.

معايير تنظيم المنهج

هناك معايير رئيسة ثلاث يجب مراعاتها في تنظيم خبرات المنهج وتتمثل بـ:

- الاستمرارية، ويقصد بها العلاقة الرأسية لعناصر المنهج: ولتوضيح معيار الاستمرارية في تنظيم المنهج لا بد من طرح المثال الآتي: إذا كان الهدف من تدريس العلوم الاجتماعية تنمية مهارات التفكير لدى الطالب فيجب إتاحة المجال أمامه لممارسة المهارات التي تنمي التفكير بشكل متكرر خلال سنوات الدراسة التي تدرس فيها مناهج العلوم الاجتماعية. وتناول المهارات بشكل متتالي وباستمرار

- التتابع، يؤكد على أهمية أن كل خبرة نالها مبنية على الخبرة السابقة مع التأكيد على الاتساع والعمق في الخبرات، مثال: إذا كان الهدف من تدريس العلوم الاجتماعية تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة فإن منهج العلوم الاجتماعية يجب أن يتضمن مهارات متقدمة في الصعوبة والتعقيد مع توسيع استخدام تلك المهارات واستخدام خبرات متكررة ومتدرجة في تنمية تلك المهارات شرط أن لا تكون الخبرات المقدمة للطلاب مجرد عملية تكرار

- التكامل، يشير إلى العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج وتنظيمه ويجب أن يتم تنظيم هذه الخبرات بطريقة تساعد الطالب على تحقيق نظرة موحدة متسقة، وتساعد على توحيد سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي يتناولها المنهج (يونس وأخرون، 2004).

تنظيمات المنهج

هناك مجموعة من التنظيمات المستخدمة في تنظيم المنهج منها:

أولاً التنظيمات التي تركز على طبيعة المادة الدراسية

منهج المواد الدراسية المنفصلة

من أبرز تنظيمات المنهج، منهج الموضوع أو منهج المادة الدراسية ويعتبر من أقدم أنواع المناهج وأكثرها استخداماً.

يقصد بمنهج المواد المنفصلة المنهج الذي يرى أن المعرفة هي أهم عنصر في العملية التعليمية ويتم التركيز على فروعها وأقسامها وما تتضمنه من معلومات وحقائق ومفاهيم

وقوانين، وتقدم للطلاب من خلال المدرسة، ويتم تقسيم المنهج فيها إلى مواد دراسية متصلة مرتبة من السهل إلى الصعب حسب سنوات دراسة الطالب. أي أنها مرتبة ترتيباً منطقياً. وإن المعرفة هي المحور الذي يدور حوله هذا المنهج.

كما ويعرف بأنه المنهج المنظم تنظيماً منهجياً متمركزاً حول المعرفة في شكل يفصل مجالاتها من بعضها البعض دون ترابط بين الموضوعات ودون وجود تكامل في تدريسها أو تنسيق بينها. (طعيمة وآخرون، 2008).

وهذا النوع من المناهج ينظم حول عدد من المواد الدراسية التي يتفصل بعضها عن بعض كالناريخ والجغرافية والثروة الوطنية، أو الفيزياء والعلوم والرياضيات.

خصائص منهج المواد الدراسية المتفصلة :

يتألف هذا المنهج من عدد من المواد الدراسية المتفصلة وذلك بسبب ازدياد المعارف والتوسع مجالاتها فلا مفر من وضعها بهذه الطريقة لضمان الإحاطة بها جميعاً. ويمكن الطالب من التخصص في موضوع معين وتنمية مهاراته وقدراته لزيادة الحصيللة المعرفة لديه في المادة التي يقوم بدراستها.

يقوم تنظيم المعارف في هذا المنهج على الترتيب المنطقي ويتوقف ذلك على طبيعة المادة ويتم ذلك بترتيبها من بالتدرج من السهل إلى الصعب أو من المحسوس إلى المجرد أو من البسيط إلى المركب ويمكن ترتيبها ترتيباً زمنياً كما جاء في تطور المادة أو ربما اختار واضع المنهج التدرج بها من الكلي للجزء أو العكس أو من العام للخاص أو العكس.

- يتم تخطيط مناهج المواد المتفصلة مسبقاً عن طريق الشخصين في المادة الدراسية دون مشاركة من الطلاب أو غيرهم.

- الكتاب المدرسي هو الممثل الوحيد لهذا النوع من المناهج حيث تنظم المعلومات فيه على شكل هرمي معين يقدم للطلاب مع بداية العام الدراسي ويطلب منه حفظ المعلومات التي توجد داخلة.

- يتميز بسهولة بنائه وتنفيذه وتطويره.

- يعتمد على التلقين في تدريس موضوعاته، على أساس أنها تساعد المعلم في إعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات
- يقتصر على الأنشطة التعليمية في داخل غرفة الصف. يعني بالأنشطة اللاصفية المصاحبة أو المكملة له (علمية، 2008).

عيوب منهج المواد المنفصلة،

- قصور أهداف المنهج على الاهتمام بالعقل دون الاهتمام بالاهداف الوجدانية والمهارية.
- نفتيت المعارف والعمل على تجزئتها. إن فصل المواد عن بعضها البعض بهذه الطريقة لا يساعد على تكاملها وترابطها ولا يستطيع الطالب اكتساب خبرة متكاملة.
- الاهتمام بالمادة النظرية وعدم ربطها بحياة الطالب فلا يحقق النمو المطلوب والتكامل.
- إهمال الفروق الفردية فالمطلوب في هذا المنهج تقديم المعرفة للطلاب وافترض حصول الجميع عليها بنفس السرعة والقدرة.
- الاهتمام بالمحتوى على حساب بقية جوانب النمو عند الطالب.
- اعتماد طرق تدريس تقليدية مثل الشرح والمخاضة دون مشاركة قاعة من الطلاب.
- اهتمامه بتفاصيل المواد الدراسية على حساب تنمية عمليات التفكير النشطة عند الطالب.
- يهمل كل نشاط يمكن أن يتم خارج غرفة الصف، كما يهمل تنمية الاتجاهات السليمة واكتساب طرق التفكير العلمية.
- إنه يركز على الحبرات غير المباشر، وهي التي يمر بها المتعلمون خلال قراءاتهم ومشاهداتهم.
- أنه ينظر إلى الامتحانات على أنها مرادفة لعملية التعلم.
- انعزال المدرسة عن المجتمع. (الطنطاوي، ٢٠٠٢).

مميزات هذا المنهج،

- يساهم في نقل التراث الثقافي للأجيال من جيل إلى آخر بطريقة منظمة.
- يعتبر منهاج اقتصادي بالنسبة لغيرة من المناهج التي تحتاج إلى تجهيزات لتنظيمه وتدريسه.

- سهولة تقطيط مثل هذا النوع من المناهج وتطويره وتطويره.
- يقدم المعلومات والمعارف للطلبة بعمق وتنظيم وترتيب.

منهج المواد المترابطة

ظهر هذا المنهج نتيجة للاتجاهات التي وجهت لمنهج المواد المتفصلة وانتشار الدراسات التربوية التي تهتم بحياة الطالب وحاجاته ولاهتمام التربويين لايجاد نوعا من التكامل في جوانب حياة المتعلم.

ويعني الترابط إظهار العلاقة التي توجد بين مادتين دراسيتين أو أكثر أو بين مجموعة من الموضوعات الدراسية والهدف من هذا الربط هو توسيع المعارف وتعميقها بحيث يحصل التكامل الشئود في المعارف بشكل عام فكل مادة تستخدم المادة الأخرى (المكاوي، 2006)

هناك نوعان من الربط هما :

الربط العرضي، وفيه تقدم كل معرفة قائمة بملئها ومطبوعة في كتاب خاص بها، ومعنى ذلك أن هناك فصلاً بين الموضوعات التي تدرّس للطلبة في الصف الدراسي فانه تم ترك للمدرسة الحرية لربط بعض موضوعات المعرفة الأكاديمية بموضوعات معرفة أخرى سواء مشابهة أو مختلفة عنها.

ويتأثر هذا النوع من الربط بـ:

- خصائص وطبيعة المواد التي يتم بينها الربط
- حجم المادة الدراسية.
- ثقافة المعلم وقدرته على الربط.
- رغبة المعلم بالربط
- الوقت الدرس المتاح للربط.

خصائص الربط العرضي :

- الاهتمام بالمادة الدراسية كما هو المنهج القديم فهي الهدف الذي يسعى إليه.
- زيادة الجهد على المعلم بالتعرف إلى ما تم دراسته مسبقاً عند الطالب.

- خروج المعلم من نطاق المادة الدراسية إلى مواد أخرى تثقل كاهل المعلم والطالب
(سلامة، 2008)

«الربط المنظم» يتم وفقاً لتخطيط جماعي يشترك فيه المعلمين والمدرسين حيث تصل إلى المدارس في بداية العام الدراسي مجموعة من النشرات تبين موضوعات بعض المعارف التي يمكن ربطها، وتعمد الاجتماعات من وقت لآخر بين الشرف والمعلمين لدراسة أفضل الطرائق والأساليب للقيام بعملية الربط. وبعد هذا النوع أفضل من النوع السابق.

ويتمثل الربط المنظم في مجالين هما ،

1. الربط بين موضوعات المواد المشابهة التي تدرس في العام ذاته مثل الربط بين الجغرافيا والتاريخ، والاقتصاد والاجتماع.
2. الربط بين الموضوعات المواد غير المشابهة مثل ربط الأدب بالتاريخ، أو علم النفس بالتاريخ، أو الشعر بالموسيقى، أو الجغرافيا.

تقد النهج المترايب،

لم يحقق التكامل المنشود إنما حاول الربط بين بعض الموضوعات التي يدرسها الطلاب في العام الدراسي ذاته، ولكن عملية الربط هذه لم يكتب لها النجاح المطلوب. أما بقية التخصص فهو يتفق فيها مع منهج المواد الدراسية المتفصلة وبالتالي فإن العيوب التي ذكرناها لمنهج المواد الدراسية المتفصلة هي العيوب ذاتها التي يعاني منها.

منهج الدمج

نتيجة لزيادة حجم المعارف واضطر التربويين وضعها ضمن مواد جديدة مما زاد في إعداد المواد الدراسية وتضخم المعرفة فظهر منهج الدمج في محاولة جديدة للتغلب على تجزئة وتفنيث المعرفة، والمواد المندمجة تمثل المواد التي ترتبط معاً بهدف فهم مسألة أو حل مشكلة فلا يوجد بينها فواصل، وتظهر كأنها مادة واحدة، بحيث تزول الحواجز تماماً بين موضوعين أو أكثر من ميدانين مختلفين، ويدمجان في منهج واحد يقوم بتدريسه معلم واحد، مثل الدمج بين التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية فظهرت في منهج واحد يطلق عليه التربية الاجتماعية والوطنية وكذلك مواد التربية الإسلامية.

على الرغم من محاولات منهج الدمج لتحقيق التكامل إلا أن الدمج اقتصر على المادة الواحدة. عيوب هذا المنهج ينطبق مع عيوب المنهج المترابط.

منهج المجالات الواسعة

بعد منهج المجالات الواسعة، محاولة من المحاولات المتعددة التي بذلت لتطوير منهج المواد الدراسية المتفصلة فقام هذا المنهج في سبيل تحقيق ما يسمى بإزالة الحدود التي تفصل بين المواد الدراسية وذلك من خلال تلويب المواد المتشابهة من المواد الدراسية. مثل

- منهاج العلوم العامة ويشمل: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء.

- منهاج اللغة العربية ويشمل: القواعد والتلخيص والمقالة.

- منهاج المواد الاجتماعية ويشمل: التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية (الكاوي، 2006)

4

تطور هذا المنهج إلى أن أصبح يمثل مجال المنهج مجموعة الخبرات اللازمة للطلاب من أجل الحياة في مجتمعه أي أنه أصبح يمثل مشكلات الحياة الواقعية التي يواجهها الطالب والمجتمع وفي هذه الحالة على الطالب أن يفهم العلاقات التي تربط بين المواد الدراسية من خلال الأنشطة التي يقوم بها ويمكن لهذا المنهج تحقيق التكامل المنشود. هذا وقد اقترح سميت (Smith) وسكانلي (Scanley) نمطين من التكامل يمكن من خلالهما بناء مناهج قائمة على مبدأ المجالات الواسعة وتهدف إلى التكامل في المعرفة على نمطين :

النمط الأول، القائم على الأفكار العامة: بمعنى استخدام أفكار عامة ينظم حولها المجال الواسع مثل منهاج العلوم.

النمط الثاني، هو النمط المبني على التطور التاريخي: ويكون من خلال التطور التاريخي للعلاقات الدولية أو الأسرة ولكنه لكثير إمكانية في التشغيل في المستويات التعليمية

العليا (عادل، 2008)

مزايا منهج المجالات الواسعة،

- يؤدي دمج بعض الموضوعات بموضوعات أخرى إلى التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة.

- تقديم الموضوعات في صورة مجالات، تدرب فيها الفواصل بين موضوعات المجال الواحد ينشأه إلى حد كبير مع الصورة التي تظهر بها المشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع، وبالتالي فإن تقديم الموضوعات في صورة مجالات يساعد على فهم طبيعة المشكلات ودراساتها.

- دمج بعض الموضوعات في مجال واحد يساعد أيضاً على إثارة القمص أمام الطلبة والمعلمين في إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات.

- يعمل هذا المنهج على إيجاد نوع من الربط بين المدرسة والمجتمع وذلك من خلال التعرض لدراسة المشكلات. (شحاتة، 2008).

صوب منهج المجالات الواسعة،

من أهم عيوب منهج المجالات الواسعة:

- صعوبة دمج بعض الموضوعات في مجال واحد.
- يحتاج هذا النوع من المناهج إلى المعلمين والخبراء والمتخصصين.
- ما زال هذا المنهج يركز على النواحي العرفية أكثر من تركيزه على الجوانب الأخرى للتعلم.
- إن هذا التنظيم المنهجي يصلح فقط للإلمام بأساسيات المعرفة ولا يسمح بالدخول في التفاصيل، وبالتالي فهو يناسب المرحلة الأولى من مراحل التعليم. (الوكيل والمقي، 2005)

المنهج الحلزوني

إن كانت تنظيمات المعرفة الأكاديمية السابقة (المنهج الترابط، المنهج المتدمج، ومنهج المجالات الواسعة) تبحث في العلاقة الأفقية بين موضوعات المعرفة (التكامل)، فإن المنهج الحلزوني يبحث في العلاقة الرأسية للمفاهيم العرفية (الاستمرار والتتابع)؛ حيث تقدم هذه المفاهيم في نظام حلزوني يزداد عمقاً ونساعاً كلما تقدم المتعلم في صفوف الدراسة، في هذا الصدد ترى هيلداتابا (Hilda Taba) أنه يمكن في ظل المنهج الحلزوني تكرار المفاهيم

العلمية من صف دراسي إلى آخر شريطة أن تتجاوز المستوى الذي عولجت به من حيث الاتساع والعمق (عادل، 2008).

المنهج المتمركز حول ميادين المعرفة

إن تصميم المنهج حول النظام المعرفي يعني تصميم المنهج على أساس بناء النظم كما يرى (برونر). بمعنى تقصي القواعد التي تحكم عملية التقصي وتحقيق الصدق في النظم المعرفية. في هذا المنهج تقدم المادة الدراسية بما يخدم طبيعة النظام المعرفي من حيث المشاكل والتحديات وكيفية معالجتها باستخدام طرق ومنهج وأدوات تمت لفهم وتفسير ما يتناوله النظام المعرفي.

خصائصه :

- يخطط هذا المنهج على أساس ميادين المعرفة المنظمة، ويعد هذا المنهج لنجاح المنهج للمواد الدراسية المتصلة وشبهه به من جوانب متعددة، وإن كان يختلف عنه في بعض الأمور منها:
 - إن مواصفات المادة الدراسية غير محددة تماماً، وبعض المواد الدراسية لا تعد ميادين معرفة منظمة.
 - التركيز على فهم العناصر الأساسية التي تكون ميدان المعرفة، بدلاً من مجرد تجميع وتحصيل معلومات.
 - التركيز على طريقة الاكتشاف بدلاً من طرق العرض والحفظ والتلقين.
 - يعمل هذا النظام على الاهتمام بالمادة الدراسية بتقديمها على شكل منظم داخل المنهج على أساس أن المعارف التي قدمت عبر سنوات خلت تستحق أن تقدم بما يضمن إنتاج معارف جديدة من أجل الفائدة والمنفعة (سعادة، إبراهيم، 2001).

مميزاته :

- يتميز منهج ميادين المعرفة المنظمة بأنه:
 - يعد أكثر تنظيمات المناهج فعالية في نقل التراث الثقافي، وبالتالي حفاظاً على المعرفة الإنسانية.

- يقدم المعرفة الأكاديمية في صور مفاهيم وعلاقات، بدلاً من مجموعة من الحقائق، لحفظها واسترجاعها عند الحاجة.

- يشجع المعلمين على ممارسة العمليات العقلية التي تستخدم في ميادين المعرفة مثل، الملاحظة، والاستنتاج والاستقراء، والتجريب، والاكتشاف، والاستقصاء، (العجمي، 2005)

عيوبه،

- إن تنظيم المنهج على أساس ميادين المعرفة المنظمة قد يكون هو الأنسب في البحث المتخصص، وقد لا يكون كذلك في التربية العامة للناشر.
- تركز العناية في هذا المنهج على المعرفة النظرية دون التطبيقات العملية.
- عدم مراعاتها لميول وحاجات المتعلمين، نظراً لعنايته بالنتائج المعرفية فقط.
- قلما يبرز تكامل المعرفة، نظراً لاستقلالية ميادين المعرفة المنظمة عن بعضها.

المنهج الحديث

هو احد احدث أشكال تنظيمات المنهج القائمة على المعرفة المتصلة وظهرت في نهاية القرن العشرين، ويقوم هذا الشكل من التنظيمات على تحديد أهدافه التي تبحث في تنمية عقل الفرد وتدوينه على كيفية حل المشكلات التي تواجهه وتوظيف المعرفة واستخدامها بشكل مفيد مما يمكن الطالب من الاستفادة مما تعلم من معرفة لسنوات مستقبلية آتية (Anglin، 1991).

أما طريقة التدريس المستخدمة في هذا النوع من التنظيمات فهي طريقة العرض والشرح والاستقصاء ويمكن تنظيم المحتوى في المنهج الأكاديمي الحديث من خلال التنظيم المركز يوضع القضايا الرئيسة إلى جانب معارف أخرى، أو عن طريق التنظيم الشكامل باستخدام المهارات المتعلمة في مادة دراسية لخدمة مادة دراسية أخرى أو يمكن تنظيم المحتوى بشكل مترابط بمعنى ربط مفاهيم مطروحة في مادة ما بمفاهيم مطروحة في مادة أخرى.

ثانياً، التخطيمات التي تركز على طبيعة التعلم

1. منهج النشاط (منهج الخبرة).

نتيجة لوجود العديد من وجهات النظر المعارضة لمنهج المواد الدراسية الذي يركز على المادة الدراسية جاء منهج النشاط ليركز على التعلم وحاجاته واهتماماته وميوله. كان منهج النشاط متمثل في بداياته بمحاولات (جون دوي) وهي مناهج مبنية على دوافع بشرية. وحدد دوي أربع دوافع للنشاط ثلثت به :

1. الدافع الاجتماعي، ويمثل في ميل الطالب إلى مشاركة من حوله عن طريق اللعب والحركة.

2. الدافع الإنشائي أو البنائي، ويمثل بحب الطالب إلى البناء وتشكيل الأشياء.

3. الدافع إلى البحث والتجريب، ويمثل في قيام الطالب بعمل الأشياء رغبة منه في التعرف على ما ينتج عن العمل الذي قام به.

4. الدافع إلى التعبير، ويمثل في تعبير الطالب عن ميوله الإنسانية، من خلال اتصاله بزملائه.

وقد ظهر الاهتمام بمنهج النشاط في الولايات المتحدة الأمريكية وقد نادى دوي بضرورة ربط المنهج بميول الطلبة واهتماماتهم، وجاء بعدة كليات ترك وحدد الطريقة التي يمكن من خلالها تنفيذ الفكرة التي نادى بها دوي وأطلق عليها طريقة المشروع (طعيمة وآخرون، 2008).

وينظم منهج النشاط وينفذ في اتجاهين:

الأول « يركز على ميول وحاجات واهتمامات التلاميذ.

الثاني، يركز على مجموعة مواقف اجتماعية مرتبطة بحيات التلاميذ.

أسس منهج النشاط،

يقوم منهج النشاط على مجموعة من الأسس أهمها:

1. ينشئ على ميول وحاجات الطلبة، ويتم التركيز على ميول وحاجات الطلبة من خلال تحديد هذه الحاجات الأساسية والاهتمام بالميول التي تحقق للطلبة فوائد تربوية.

2. الاعتماد على إيجابية الطلبة في الأنشطة التي تقدم لهم. وذلك من خلال مرور الطلبة بالحيثيات التربوية المتعددة التي تساعد على النمو الشامل والتكامل وتنمية التفكير العلمي والقدرة على التخطيط وتنمية العمل الجماعي.
3. تنظيم الأنشطة على شكل مشروعات أو مشكلات. مثل مشروع صناعة الطعام ومشروع تنسيق حديقة المدرسة وتربية النحل ومن المشكلات التي ترتبط بحيات الطالب والمشكلات الاجتماعية.
4. إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة والالتزام بالتنظيم السيكولوجي. وذلك من خلال اتاحة المجال للطلبة بجميع المعلومات من المراجع المختلفة بغض النظر عن طبيعة وخاصية المادة التي يدرسونها. وبما يتناسب وقدراتهم وحاجاتهم ورغباتهم وميوله. وهذا يترتب عليه:
 - عدم تقديم المعرفة للطلبة في صورة مواد منفصلة بل على شكل معلومات مترابطة.
 - الطالب يتوصل إلى المعلومات بسهولة وحيلة وقدرة تحت إشراف المدرسة.
5. لا يخطط له سلفاً. يتم التخطيط له في بداية العام الدراسي بعد معرفة المعلم بحاجات وميول ورغبات الطلبة ثم يقر الطلبة بمشاركة المعلم بتحديد الموضوعات والمشروعات والمشكلات التي تلي هذه الحاجات (الوكيل والملي، 2005).

مزايا منهج النشاط،

- توجيه العتابة بنمو التعلم نمواً متكاملأ من جميع نواحيه.
- إشباع حاجات المتعلمين وميولهم، وإشعارهم بالاستقرار والطمأنينة خلافاً لمنهج المعرفة التي يشعر المتعلمون معها بالقلق والخوف من الفشل في الامتحانات.
- التأكد على تكامل المعرفة، وإشعار المتعلمين بأن الحقائق والمعلومات التي يتعلمونها متممة لبعضها البعض، على خلاف المنهج القائم على المعرفة التي تحز فية.
- تحقيق مبدئي، إيجابية التعلم في العملية التعليمية التعليمية، ومراعاة القروق الفردية (طبعة واخرون، 2008).

صعوبة منهج النشاط :

- صعوبة تحديد مهول المتعلمين وحاجاتهم الأساسية.
- عدم مساعدة المتعلمين على إتقان المعرفة، مما يترك في ثقافتهم فجوات كبيرة تحول دون حصولهم على المبادئ العامة التي تنظم المعرفة تنظيمًا منطقيًا.
- توجيه العناية إلى حاضرات المتعلم، وإعمال التراث الثقافي الذي اغمر إليه من الماضي، وكذلك إهمال ما ينبغي للتعلم أن يكون عليه في المستقبل لمواجهة المشكلات التي تنتظره.
- الصعوبات التي يواجهها هذا المنهج في تنفيذه، ومن أبرزها صعوبة وضع منهج تعليمي متسق منطقيًا، وصعوبة تقويم أعمال الطلبة من أجل نقلهم من صف إلى آخر، وعدم وجود معلمين مدربين، وعدم وجود كتب مدرسية مناسبة ومواقف الآباء السلبية من شأنهم اعتادوا على منهج الموضوعات المنفصلة. (هتدي وعليان، 1989).
- انتقاد منهج النشاط إلى التتابع والاستمرارية: فإذا كان منهج النشاط يدور حول اهتمامات الطلاب وميولهم فلا بد له من معرفة أن هذه الميول متغيرة حسب العوامل المحيطة بها مثل البيئة أو الوراثة.

منهج المشروع :

يعتبر (وليم كلباتريك) أول من أطلق عليه هذا الاسم ويعني هذا المفهوم: سلسلة من أنواع النشاط المختلفة المخططة والمقصودة التي يشارك بها الطالب بميل وحماس ويتم خلال إطار اجتماعي، من خلال الاعتماد على مبدأ أن التربية هي الإعداد للحياة. يقوم التعلم بالنشاط بشكل منفرد أو جماعي لتحقيق هدف ما، ويكتسب من خلال تنفيذ هذه المشروعات الأنشطة والمعلومات والخفايق والاتجاهات التي تتعلق بجوانب المشروع المختلفة ويتعلمون من خلالها التفكير وإيجاد حلول لمشاكل المشروع.

عناصر المشروع :

1. الهدف: ويتم من خلال قيام الطلبة بتحديد واختيار المشروع الذي يناسبهم ويحقق أهدافهم.

2. الميل: نشاط الطالب ينبع من ميولة واهتماماته وحاجاته ويستمر حتي يحقق الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه.

3. الصفة الاجتماعية: الطالب يقيم علاقات انسانية مع غيره داخل المدرسة وخارجها. من خلال اختياره للمشروع وتخطيطه وتنفيذه (شحاد، 2001).

خطوات المشروع: يتكون المشروع من خطوات رئيسية اربع ،
أولاً، اختيار المشروع،

ويتم اختيار المشروع من خلال المناقشة بين الطلبة والمعلم يعرض المعلم مجموعة من الأنشطة والمشروعات مع إتاحة المجال للطلبة بطرح مشروعات ومناقشة أهميتها وفائدتها واخذ موافقة الجميع على مشروع الذي تم اختياره. شريطة ان يكون المشروع الذي تم اختياره مناسباً لميول وحاجات الطلبة. مراعيًا لمستوى تفهم الطلبة. ومرتبطة بحياة الطلبة. ويمكن الطلبة من اكتساب مجموعة من الخبرات. وان تكون المشاريع المطروحة متنوعة ومتوازنة. اختيار الأنشطة وتنظيمها مع رسم خطة عمل لتنفيذها.

ثانياً، التخطيط للمشروع ،

ويتم القيام بها من قبل الطلبة بإشراف المعلم. وتتكون الخطة :

- الأهداف التي يسعى المشروع لتحقيقها ويجب ان تكون واضحة
- تحديد المواد اللازمة لتنفيذ المشروع.

- تحديد دور كل مجموعة ودور كل فرد داخل المجموعة وما يتطلب القيام به من أنشطة وأعمال.

ثالثاً، تنفيذ المشروع،

قيام الطلاب بممارسة أنشطتهم لإيجاد حل مشكلة ما يواجهونها وهذه هي عملية التنفيذ، وتتم هذه العملية بتابعة المعلم لعمل الطلاب وإرشادهم وتوجيههم، ويجب قبل البدء بالتنفيذ التأكد من اختيار المكان المناسب لتنفيذ المشروع ووجود المواد والأدوات اللازمة ومعرفة الطلاب للمهام الموكولة إليهم بدقة (الوكيل والمفتي، 2005).

رابعاً، تقويم المشروع،

ويتم مناقشة ما تم التوصل إليه من حيث الأهداف والخطة الموضوعية والأنشطة وتجاوب الطلاب مع المشروع، وكتابة تقرير عن المشروع.

المنهج المتناسق،

في هذا النوع من المناهج تعطى المدرسة المسؤولية الكاملة لتنظيم اليوم الدراسي حسب نظريتها وفلسفتها الخاصة فمثلاً تهتم بالمواد الدراسية بالإضافة لمنهج النشاط وتقسّم يوم الطالب الدراسي زمنياً حسب رؤيتها الخاصة بينهما.

المنهج القائم على ميول وحاجات المتعلمين،

هذا النوع من المناهج هو تطور آخر لمنهج النشاط ولقد وجد صدق كبير ومعارضين أكثر لعدة أسباب تبدو منطقية من وجهة النظر المعارضة لها أما أهم هذه الأسباب فهي:

إن هذا النوع من المناهج يقوم على ميول المتعلمين التي يشعرون بها من تلقاء أنفسهم، وليس على الميول التي يفرضها الكبار عليهم، ومن الثابت أن المتعلم إذا قام بنشاط يتماشى مع أحد ميوله، فإنه يندفع إلى مزاولة نشاط آخر يولد في نفسه ميلاً جديداً. ولذلك قيل إن النشاط يدعو إلى النشاط، وما يتميز به هذا المنهج من غيره، أنه مبني على كون النشاط شيئاً داخلياً، وليس شيئاً خارجياً، نظراً لأن ميول المتعلمين وحاجاتهم تتحقق في أثناء تنفيذ المنهج وهو من هذه الناحية يختلف عن مناهج المعرفة الأكاديمية التي تحتاج إلى إضافة نشاط خارجي لها يسمى بالنشاط اللا منهجي (الوكيل والمفتي 1998)

ثم حصل تطور آخر على منهج النشاط وهو دوران المنهج حول مواءمة اجتماعية :
- فالمدرسة أولاً وأخيراً مؤسسة اجتماعية تزود الطلاب باحتياجاتهم من الخبرات لإعدادهم للمستقبل لذا يجب عليه إعداد الطالب لخدمة الجماعة والنشاط الذي يدور فيها يجب أن يكون حول ظروف المجتمع ومشكلاته وأهم ما جاء في هذا النوع من المناهج يمكن تلخيصه في الآتي: هذا النوع من المناهج يقوم على مواقف الحياة الاجتماعية، وما تنطوي عليه من مشكلات، وليس على ميول المتعلمين وحاجاتهم فحسب، وذلك على أساس أن المدرسة تعد منظمة اجتماعية، وعليها أن تضطلع بمهمة تزويد المتعلم

بالخبرات والمهارات الضرورية له في مستقبل حياته. وذلك بالنظر إلى نجاحه في المستقبل يتوقف على ما يزود به من الخبرات الاجتماعية. فالتعلمون هم رجال المستقبل، وتصور المستقبل يعد عاملاً أساسياً في تخطيط المناهج الدراسية. ومن مزايا هذا المنهج ما يلي:

- تزويد المتعلمين بخبرات تعليمية تتصل بحياتهم وحياة المجتمع الذي يعيشون فيه وعلى سبيل المثال إذا نظمت المدرسة وحدة دراسية تدور حول موضوع العيش الكريم وقام المتعلمون بدراستها، فإنه يصبح باستطاعتهم بعد ذلك الإطلاع على الأعمال المختلفة التي يقوم بها الناس لكسب رزقهم، ومعرفة الشيء الكثير من فرص العمل، وطرق الحصول عليه، والمشكلات المتعلقة بإدارة الأعمال، وغير ذلك. (الحليقة، 2005)

- المساعدة في تحقيق أهداف المدرسة ووظائفها الاجتماعية، نتيجة لإسهامه في نقل القيم الأساسية للمجتمع والمحافظة عليها.

- المساعدة على تكامل الخبرات التعليمية وتنظيمها على نحو وظيفي يبرز علاقاتها بالمواقف الاجتماعية، ويؤدي إلى حل المشكلات المتعلقة بتلك المواقف.

أما أبرز عيوب هذا المنهج،

- إن وحدات هذا المنهج تبنى على أساس تصور الكبار، وإنه ليس كل ما يتصوره الكبار يعد ملائماً لحاجات المتعلمين وميولهم.

- إن وحدات هذا المنهج تقلل من قيمة المعرفة الأكاديمية، ووجه انظار المتعلمين إلى تعلم موضوعات منها، مما يحول دون دراستهم لها دراسة منطوقية، وعلى نحو متكامل.

- إن تطبيق هذا المنهج في ظل النظم التربوية القائمة يعد أمراً صعباً بسبب قلة عدد المدرسين الأكفاء، وعدم وجود الكتب المدرسية المناسبة والوسائل التعليمية اللازمة.

نهاية ورشم هذا التنوع الكبير في أشكال منهج النشاط إلا أننا يمكن أن نجمال خصائص منهج النشاط بالنقاط المهمة الآتية:

- قيام هذا المنهج على اهتمامات الطلاب وحاجاتهم وميولهم.

- وجود الدافعية اللازمة للتعلم عند الطلاب.

- لا تجهز المناهج مسبقا بل تتحدد بعد النظر في اهتمامات وميول وحاجات الطلاب.
- العمل على مراعاة الفروق الفردية
- الاهتمام بوحدة المعارف وتكاملها لأن الطلاب عندما يحلون مشكلة يحتاجون لمعارف وحقائق وأفكار مترابطة ويستخدمونها في حل المشكلة.
- التعاون بين الطلاب والعلمين مما له أكبر الأثر في العملية التعليمية التعليمية
- تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات.
- تنظيم اليوم الدراسي بطريقة مرنة، فلا يتبع هذا المنهج في اليوم الدراسي نظام الحصص بل يقوم على تقسيم اليوم الدراسي إلى فترات زمنية مناسبة لنوع النشاط.

نقد منهج التشاغل بشكل عام

- عدم العناية بالمادة الدراسية العلمية خاصة في المنهج القائم على حاجات الطلاب وميولهم فترك الحرية لهم فيهمل الجانب العلمي المعرفي في سبيل حاجاته واهتماماته.
- عدم ارتكاز هذا المنهج على تنظيم محدد حتى وإن كان يغلب التنظيم السيكولوجي عليها إلا أنه غير كاف من وجهة نظر العلماء المختصين
- عدم وجود خاصية الاستمرار والتتابع في هذا الشكل من المناهج وذلك لتغير اهتمامات الطلاب من وقت لآخر ومن مرحلة لأخرى.
- عدم توفر المعلم المعد إعدادا سليما لمثل هذا النوع من المناهج.
- افتقار الكثير من المدارس للمتطلبات المادية في تجهيزها من صفوف وكتب ووجود جداول خاصة وصعوبة إعدادها.

2- المنهج المحوري

المنهج المحوري يعتبر من المناهج الحديثة حيث ظهر في القرن العشرين بسبب النقد الذي تعرض له منهج المواد المتفصلة.

أما المعنى المراد من مفهوم (المحور) فهو النقطة المركزية التي يدور حولها شيء ما أو الجزء الرئيس من الموضوع الذي يرتبط به وتدور حوله بقية الأجزاء أما المقصود بها في مجال المنهج فمعنى وجود مركز في المنهج تدور حوله وترتبط به أجزاء المنهج الباقية ارتباطا وثيقا.

مفهوم المنهج المحوري :

والمنهج المحوري يطلّق على المنهج الذي يهتم بحاجات الطلاب وميولهم ومشكلاتهم ويحقق الاتصال بين عناصر المعرفة الإنسانية. إلا أنه يجب علينا أن نعرف أن المنهج المحوري يختلف عن البرنامج المحوري ذلك لأن البرنامج جزء من المنهج والمنهج يعني الاثنان معاً أما معنى المحور فيعني تنظيم الخبرات التعليمية بطريقة متكاملة وهذا المنهج يمثل الوجه العام للمنهج الدراسي. في حين يمثل الجانب الأكاديمي وجهه الخاص (حيدة، 1998).

والمحور هو النقطة المركزية التي يدور حولها الشيء أو الجزء الرئيسي بالموضوع الذي يرتبط به وتدور حوله بقية الأجزاء، ويطلق على المحاور التي تدور حولها الموضوعات التي يدرسها الطلبة، ويمثل المنهج المحوري الصورة العامة للمنهج المدرسي (طعيمة وآخرون، 2008).

الأسس التي يقوم عليها المنهج المحوري :

يقوم المنهج المحوري على أسس فلسفية وأخرى نفسية

الأسس الفلسفية

- التأكيد على قدرات الطلاب وخبراتهم.
- اشتراك جميع الطلاب في حل المشكلات.
- ربط الطلاب بالاجتماع
- العمل على تعاون جميع الطلاب في المدرسة
- الاهتمام بالعلاقة بين المعلم والطلاب.
- الإيمان بقيمة الطالب وذكائه.

أما الأسس النفسية :

- عملية التعلم تقوم على أساس تغيير السلوك نحو السلوك المرغوب به.
- وجود الفروق الفردية وضرورة مراعاتها عند الطلاب.
- الاهتمام بتدافع الطلاب وربطها بالخبرات التعليمية.

خصائص المنهج الحوري:

1. التركيز على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم المشتركة في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.
2. إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة، والتقليل من التركيز على الموضوعات الأكاديمية، من خلال تنظيمه في صورة واحدة قائمة على المشكلات. فالمعرفة هنا لا تكون هدفاً في حد ذاتها. وإنما وسيلة لإشباع حاجة أو حل مشكلة أو تنمية ميل
3. تحديد مجال الدراسة باستخدام الأسلوب العلمي، وذلك باستخدام نتائج البحوث والدراسات والمقالات لتحديد حاجات الطلاب النمائية ومدى مناسبة المشاكل المطروحة عليهم بشكل صحيح.
4. إشراك جميع المتعلمين في دراسته إجبارياً، لأنه يرمي إلى إشباع الحاجات الرئيسة، وتكوين الاتجاهات العامة وتنمية المهارات اللازمة لكل فرد.
5. تخصيص فترة زمنية لدراسته تشمل من حصتين إلى ثلاث حصص متصلة في اليوم الدراسي الواحد، ليستنى تنفيذ الوحدة وما يرتبط بها من أنشطة متنوعة.
6. قيام المعلمين بالتخطيط لكل وحدة وتنفيذها تحت إشراف المعلم وتوجيهه.
7. قيام المتعلمين بالتدرب على حل المشكلات، لاكتساب مهارات التفكير العلمي.
8. اشتراك المعلم في عملية التقويم المستمر لنشاطه (صلاح وآخرون، 2007).

مراحل بناء المنهج الحوري:

- التعرف إلى مشكلات الطلاب وحاجاتهم وقدراتهم
 - تحديد المشكلات الرئيسة في المجتمع عن طريق دراسات علمية.
 - تحديد الخبرات والأنشطة التي يقوم بها الطلاب.
 - تحديد برنامج زمني بتنفيذ هذه الأنشطة في الجدول الدراسي.
- وقد ظهرت عدة نماذج للمنهج الحوري وذلك بسبب تعدد الاتجاهات التربوية ونتيجة لاهتمام المربين وجهودهم وتركيزهم على الحاجات الطلابية ظهرت عدة تصنيفات مثل

البرامج المحورية وذلك في ثلاث مجموعات هي:

1. المجموعة الأولى، وتضم المحاور التي تركز على المعرفة الأكاديمية، ومن أمثلتها:

أ - المحور القائم على المواد الدراسية المنفصلة.

ب - المحور القائم على المبادئ المعرفية المنظمة.

ج - المحور القائم على المجالات الواسعة.

2. المجموعة الثانية، وتضم المحاور التي تركز على نشاط المتعلمين:

أ - المحور القائم على ميول وحاجات المتعلمين.

ب - المحور القائم على المجالات الحياتية.

ج - المحور القائم على الأدوار الثقافية.

د - المحور القائم على الوظائف أو المهام الاجتماعية.

3. المجموعة الثالثة، وتضم المحاور التي تركز على تكنولوجيا التعليم، ومن أمثلتها:

أ - المحور القائم على البرمجة الآتية.

ب - المحور القائم على البرمجة المتشعبة.

ج - المحور القائم على البرمجة الإلكترونية.

د - المحور القائم على الكفايات المهنية.

هـ - المحور القائم على المهارات العلمية. (طعيمة والخرنوب، 2008).

مزايا المنهج المحوري:

من أبرز مزايا المنهج المحوري:

- التحرر من تقسيم المعرفة إلى موضوعات منفصلة بل يقوم على ربط المواد التدريسية مع ربطها بالتطبيق العملي داخل أو خارج المدرسة مما يحقق التكامل.

- العناية بأسلوب حل المشكلات حيث يدرّب الطلاب على مواجهة المشكلات وحلها بما يتماشى مع ميولهم واحتياجاتهم.

- مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين وذلك بتعريف الطالب إلى مواطن الضعف والقوة عنده كما ويديرهم على وضع الخطط وعمل المسؤولية.

- العناية بتوجيه المتعلمين وإرشادهم فيما يتصل بإشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم ومن خلال اتصالحهم بالمعلم الذي يقوم بعملية التوجيه بشكل مباشر.
- إبراز العلاقات القائمة بين جوانب الحياة المختلفة.
- إتاحة المجال للإيجابية المتعلم في عملية التعلم من خلال مرونة بالخبرة واحتكاكه بعناصرها، وتفاعله معها وكذلك في الاشتراك تخطيط الدراسة والنشاط المتعلقة بها.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين حيث يتفاعل كل واحدة منهم مع الموقف في حدود إمكانياته.
- إتاحة فرص النشاط الذاتي في عملية التعلم.
- توسيع مصادر الخبرة التعليمية.
- تنمية اهتمامات مشتركة لدى التلاميذ نحو مجتمعهم المحلي وأمتهم والعالم.
- تشجيع المتعلمين على العمل بروح الفريق وينمي عندهم العديد من المهارات ويؤكد على القيم الاجتماعية الضرورية لحياة الأفراد.
- يتحرر من الحصر المعتادة في الجدول للدرسي اليومي (عيد الموجود، 1981).

عيوب المنهج المحوري،

- ضعف التخطيط والتنسيق المناهج.
- عدم قدرة الطالب على الاستمرار في التركيز، بسبب طول فترة دراسة المحور.
- اهتمام المناهج بمعلومات الثقافة وإعماله خصوصياتها.
- صعوبة اختيار الخبرات المناسبة لمستوى نحو الطلبة.

مشكلات تدريس المحور،

- إن تدريس المحور يواجه صعوبات مختلفة من أبرزها ما يلي:
- تجزئ المعلم مادة تخصصه، فيعمل الجوانب الأخرى التي تتضمنها دراسة المحور
- افتقار تنظيم خبرات المنهج إلى عناصر الاستمرار والتتابع والتكامل، التي تعد من أهم شروط ومعايير الخبرة الجيدة ويقصد بالتكامل هنا التكامل بين المحاور التي يعاد على أساسها تنظيم الخبرات التعليمية، وليس التكامل بين الموضوعات الأكاديمية.

- عدم نجاح استخدامه في الكثير من البيئات التعليمية، بسبب ضعف الإمكانيات المادية والبشرية فيها، وعدم توافر جهاز فني من المشرقيين والمرشدين التربويين، فالمنهج يحتاج إلى متطلبات بنائية خاصة تتمثل في غرف صغيرة، إعداد معلم متخصص لتدريس المحور.
- عدم توافر الاتجاهات السليمة لدى المعلمين الآخرين بالنسبة لدراسة المحور، مما يعرقل التخطيط التعاوني.
- ظهور مشكلات إدارية بالنسبة لوضع الجداول الدراسية، وتوفير الوقت اللازم لدراسة المحور.
- بحاجة إلى نوعية خاصة من الطلبة لديهم الرغبة في العمل واستمراره والعمل المسؤولية.
- صعوبة الحصول على منهج يتكون من خبرات متسلسلة ومتتابعة، (الوكيل والمفتي، 2005).

المنهج التكاملي،

جاء المنهج التكاملي كرد فع على منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج المواد الدراسية الترابطية وبأخذ مكان وسط بينهما ومحاولة ربطها وإدماجها معا. يتميز فيه بالمواد المنفصلة ويستخدمها ولكنه يربط المواد معا دون دمجها كما هو الحال مع منهج الدمج.

مفهوم التكامل في المنهج ،

التكامل هو: العملية التي يتم من خلالها البحث في العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج أو مكونات المحتوى لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر توحدا توجه سلوكه وتعامله بفاعلية مع المشكلات الحياتية. ويمكن تعريفه أيضا بأنه: تجميع المعارف والمهارات وجميع جوانب التعلم في مجالات المعرفة المختلفة بهدف اكتشاف موضوع أو مجال أو قضية ملائمة للتعلم (الطيطي وأبو شريخ، 2007).

العلاقة بين منهج الدمج والربط والمنهج التكامل ،

هناك علاقة كبيرة بين منهج الدمج والربط والمنهج التكامل، يرى البعض أنهم جميعا يقعون ضمن مسمى المنهج التكامل ولكن الفارق هو تركيز منهج الربط والدمج على

ربط المعارف أو المواد التعليمية معاً والمنهج المتكامل يركز على الطالب كمحور للعملية التعليمية وتعمل على تحقيق تكامل شخصيته وذلك من خلال المعارف والأنشطة المختلفة.

مميزات المنهج التكاملية

للمنهج التكاملية عدة مميزات جعلته في نظر الكثير من التربويين الحل الأمثل لرفع المعلومات والمعارف للتجدة. ومن أهم هذه الميزات:

1. ارتباطها بالحياة الواقعية للمتعلم ومجتمعه مما يجعله مدخلاً لحل المشكلات.
2. التخلص من التل الذي يرتبط في الغالب بمنهج المواد المنفصلة.
3. توفير الجهد والمال والوقت في تحصيل المعلومة.
4. مراعاة النمو السيكولوجي للمتعلم
5. يحتاج إلى معلم كفء جيدة في جميع المجالات.
6. ربط المعلومات والمعارف الكثيرة والتجدة معاً.
7. الطالب محور العملية التعليمية.
8. الاستفادة من البيئة المحلية لتطوير أفكار الطلبة. الوكيل والمنفي، (2005).

التكامل في المناهج الدراسية

يتم تحقيق التكامل بين المواد الدراسية بعدة طرق منها:

- الربط بين المواد المنفصلة وذلك بربط موضوعين أو أكثر بينهما علاقة وصلية واضحة مثل الجغرافيا والتاريخ أو مواد التربية الإسلامية أو اللغة العربية وفروعها.
- جمع المواد المتشابهة في مجال واحد مثل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية معاً أو الفيزياء والكيمياء والإحياء معاً.
- إقامة علاقات عامة بين مادتين أو أكثر مثل التاريخ واللغة العربية أو العربية والتربية الإسلامية
- دمج مواد مترابطة في مواد دراسية مثل الحديث عن تكون المطر في العلوم وربطها بشح الأمطار في مادة الجغرافيا.

- دمج موضوعات كثيرة في مبحث جليد وهو ما يسمى بمنهج المواد الواسعة مثل تدريس علم الية من خلال مادة علوم الأرض والجغرافيا والكيمياء والسياسة وعلم الاجتماع.

منهج الوحدات القائمة على موضوع دراسي ويدور حول محور مشتق من المادة الدراسية ولكنه يعالج ناحية مهمة في حياة الطلاب ولا يتقيد بتنظيم المعلومات والحقائق ولا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادة أو المواد الدراسية. (الشافعي، وزميله 1996).

تنظيم المنهج التكاملي

هناك عدة أشكال لتنظيم محتوى المنهج التكاملي:

المفاهيم والتعميمات والنظريات

يتم تنظيم خبرات المنهج وحقائقه ومعلوماته عند تخطيطه وينتهي على المفاهيم والتعميمات، والنظريات، لأنها ارتباطاً بمهمة الطالب، وتساعد في ممارسة عمليات التفكير العلمي، وتعد أكثر ديمومة، وأقل عرضة للنسيان، وينبغي أن تقتصر المناهج التكاملية على عدد قليل من المفاهيم حتى يستطيع التلاميذ استيعابها.

مدخل المشكلات المعاصرة

يركز هذا المدخل على مشكلات الطلبة الحياتية، والتي يشعرون بها، ويعلمون أثرها في حياتهم، ويرغبون في البحث عن حل لها، سواء كانت مشكلة قائمة فعلاً أو مشكلة مستقبلية.

المدخل التنظيبي

تنظيم المنهج يعني ربط خبراته التربوية بعضها ببعض، وفق مبادئ تنظيمية معينة أهمها :

من الخاص إلى العام. من الكل إلى الجزء. من الجزء إلى الكل من مجرد إلى المحسوس. ومن القريب إلى البعيد.

المدخل «التحقيقي»

يتحقق من خلال التكامل بين جانبي المعرفة النظري والعملية، فمن خلال الزيارات الميدانية يتمكن الطلبة من الخروج إلى البيئة، ليطبقوا ما درسوه، إضافة إلى ربط المدرسة بالبيئة وما يدور فيها من مشكلات وأنشطة مختلفة.

المدخل البيئي

يدرس هذا المدخل مشاكل البيئة المختلفة، ويعمل الطلبة بمحاولات إيجاد الحلول لهذه المشاكل، مما يجعلهم بحاجة للرجوع إلى عدد كبير من المواد الدراسية للحصول على المعلومات والبيانات التي تساعد في التوصل لحل المشكلة. (الشريتي، والطاوي، 2001)

مدخل المشروع

يقوم الطلبة باختيار مشروع معين يعملون إلى دراسته، ويضعوا خطة لدراسة، ويقوموا بتنفيذها، على تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

تخطيط المنهج التكاملي

في البداية لا بد من تحديد نوع التكامل الذي نريد ثم نقوم بتحديد الفئة المشتركة في بناء المنهج ومدى رغبتهم في التعلم والتدريس وحب الطلاب ويمتلكون مهارات الاتصال الاجتماعي

- تحديد الأهداف المرجوة من المنهج

- تحديد عناصر التصميم وتشمل وقت التخطيط وإعداد جدول زمن قابل للتعديل ثم تقييم للمنهج بشكل سنوي.

- وكذلك لا بد من تحديد المدخل المستخدم في بناء المنهج وأسلوب بنائه عن طريق الموضوع أو عن طريق المشروع كما يجب تحديد إطار زمني لتنفيذ المنهج

الوحدات الدراسية كتنظيم منهجي لأسلوب التكامل

ماذا نعني بالوحدة الدراسية ؟ إنها مشروع تعليمي مخطط ومنظم يدور حول موضوع أو مفهوم أو مشكلة يشعر الطلاب بها ويرغبون في حلها وتحتوي على معلومات وأنشطة متعددة تختار وتنظم بطريقة تعاونية ما بين المدرس والطلاب (Lowton 1986).

وتبرز أهمية الوحدات الدراسية في هذا المجال لكونها تتضمن شخصية الإنسان بشكل متكامل فتقوم على موضوع ما أو مشكلة تتطلب جميعها الدراسة والبحث ولا بد فيها من الاستعانة بعدد من المواد الدراسية التي تلقي جميعا حول موضوع الوحدة مما يمكن الطلاب من تعلم عددا لا بأس به من المعلومات والمفاهيم وبهذا تكون الوحدات الدراسية أصح التنظيمات لبناء المنهج التكاملي وقد حدد (كوتر 1998) ست خطوات تفصيلية يقوم بها المطور لبناء وحدة مناهج تكاملية

1. حدد الموضوع أو الفكرة الرئيسة، ومبرراتها، ومخرجات التعلم المقصودة للطلاب.
2. عدد وحل أي الأفكار تملكها حول الموضوع أو الفكرة الرئيسة.
3. قم بحث أكثر حول الموضوع بالقراءة في المصادر والمراجع المختلفة.
4. حدد استراتيجيات وأنشطة التدريس المناسبة.
5. حدد واختر المواد التعليمية التي ستحتاجها في تدريس الوحدة.
6. اكتب خطة منظمة لتلك الوحدة الموضوعية التكاملية.

الإطار الزمني لتنفيذ المناهج التكاملية

ويعد تحديد الأهداف والفكرة الرئيسة يتم تحديد الإطار الزمني الذي يعد من أهم العناصر في المناهج التكاملية، ويعتمد الإطار الزمني على نوع المناهج المتكاملة المستخدمة. فالمناهج المتوازنة أو المتراصة تبقى فيها المواد الدراسية في حصص منفصلة، وربما استخدمت الحصص التقليدية أو المعتادة أيضاً مع المناهج متعددة التخصصات التي تبقى فيه كل مادة منفصلة. (Holt & Mourice 1988).

ويوجد عدة أشكال للإطار الزمني ومنها:

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

- الوقت الجماعي وفيه يستمر المدرس مع طلابه لفترة أطول، يقدم الوحدة للتهجية التكاملية

- الوقت الجماعي المزوج يتم العمل وفق الجدول السابق ولكن مع إضافة فصل خاص بعد الوقت الجماعي الذي استمر لخصتين.

تبدل الوقت الجماعي وفيه يتم تغيير الوقت المغلق بين يوم وآخر، فيمكن أن يكون يوم الاثنين ثم ينقل للثلاثاء.

التوزيع وإعادة التوزيع وفيه يتم إعادة توزيع الطلاب لأداء بعض المهام أو الزيارات أو المشاريع، ويتم ذلك بإعادة توزيع تلك المجموعات من الطلاب لفترة محددة ثم يعودون لفصولهم الأساسية (Kahn، 1998)

سبلات المنهج التكاملي

- سطحية الموضوعات المطروحة وعدم التعمق في بعض التفاصيل المهمة لبعض المواد الدراسية

- تحتاج كفاءة معلمين من نوع خاص مما يعطل العمل بهذا المنهج

- تحتاج لوقت أطول من المنهج العادي التقليدي.

المنهج التكنولوجي :

يقصد بالمنهج التكنولوجي على أنه منظومة إنتاجية تهدف إلى استخدام وتطبيق أساليب التكنولوجيا وما يتطلبه من تشغيل للعمليات العملية للتعليم وتكييف الأجهزة في عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات وتوظيفها بالعملية التعليمية، من خلال مواد وبرامج ذات أهداف إلى استخدام عخطوات ثابتة في عملية التعلم مبنية على أسس ونظريات سلوكية (يونس وآخرون، 2004).

ويمكن تعريفه على أنه: ما تتوصل إليه من خلال تحليل ووصف التكنولوجيا وما تقوم به من الإجراءات التي تمكن من استخدام التكنولوجيا وتوظيفها كأداة لتخطيط وبناء وتطوير المنهج. أي أنه مازال المنهج التكنولوجي غير واضح وغير محدد. وأن التكنولوجيا توظف في عملية تنفيذ المنهج بواسطة العديد من الوسائل والأدوات والبرامج التي تمكن من تحقيق الأهداف بمهارة وسهولة وبأكثر سرعة.

المنهج الخفي

يعتقد بعض التربويين بأن الكتاب المدرسي هو المصدر الأول في توفير المعلومات للجميع إلا أن هذا الاعتقاد ليس صحيح بل هناك العديد من المصادر التي يمكن لها التزويد بالمعرفة الجديدة.

إن عدم قدرة المنهج الرسمي على توفير بعض من المعلومات والقيم المهمة وإكسابها للطلبة وتدريبهم على سلوكيات ضرورية لحياتهم الاجتماعية. هو ما أبرز للتربويين والمهتمين مفهوم المنهج الخفي فما (Nelson 1999).

مفهوم المنهج الخفي

يعتقد كل من أبلي (Apple 1979) وقودن (Godon 1982) أن أول من تحدث عن المنهج الخفي هو (فيليب جاكسون Philip Jackson 1970) عالم الاجتماع المشهور وكان يرى أنه يرتبط بعملية التعلم غيرا المقصود ويرى أن المنهج الخفي هو: كل النواتج الثانوية للعملية التعليمية أو الناجمة عن المنهج الصريح. وقد عرف بعض التربويين المنهج الخفي بأنه مخرجات المدرسة غير الرسمية أو ما يتعلمه الطلبة من غير تخطيط.

كان الهدف الأساسي وراء هذا المصطلح هو الكشف حول الدور الخفي أو المستتر الذي تقوم من خلاله المدرسة بقرص القيم والسلوك لدى الطلبة بدون تخطيط.

ثم تناول جون ديوي عندما تحدث عن دور المدرسة في التعامل مع الطلبة من خلفيات اجتماعية مختلفة. وأن التفاعلات اليومية والتناسق الداخلي للحياة داخل المدرسة بين الطلبة والمعلم والإدارة والتي يفرضها المنهج المعلن ضمن سياق ثقافي واجتماعي معين من جهة وبين ما ينتج عن هذه التفاعلات من عادات ومعارف وقيم غير معلنة من جهة أخرى مثل ما يعرف بالمنهج الخفي. لذلك يعتبر عملية نقل غير واعية لقيم وممارسات ومفاهيم الثقافة السائدة.

وعرفه أيضا (EVA 1988) بأنه المنهج الشكوي من السلوك والقيم والأفكار والمعاني التي تدرس للطلبة في المدرسة بدون تخطيط.

وعرفه مينا (1992) بأنه المنهج الذي يشير إلى تقديم الخبرات والقيم والاتجاهات والممارسات الاجتماعية من خلال الحيلة للدرسية والتعامل مع الزملاء والمعلمين في الفصل الدراسي دون أن يكون ذلك وارداً في أهداف المنهج الرسمي.

أما (فلاته، 2006). فيرى بأن المنهج المستتر يقصده: تلك الخبرات المصاحبة للعملية التعليمية التي غالباً ما تكون غير مقصودة ولكنها هامة جداً من الناحية التربوية، ومن أمثلة ذلك: اكتساب القيم الدينية والأخلاقية والاتجاهات الفكرية والسلوكية المرغوب فيها، وكافة المعارف والممارسات التي تنجم عن العلاقة بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ فيما بينهم، وبين الهيئة الإدارية في المدرسة، علاوة على ذلك فإن عناصر العملية التربوية كالمعلم، والمنهج التدريسي، وطرائق التدريس، وأساليب الإشراف والتوجيه التربوي، وأساليب التقويم، كلها يمكن أن تفرز مناهج مستترة لما تتركه من آثار إيجابية أو سلبية لدى المتعلم، فتشجعه أو تعده من التعلم أو من النمو الشامل عقلياً وجسدياً وفكرياً واجتماعياً. ولا بد من الإشارة إلى أن البعض من التربويين مثل لاكموسكي (Lakomski- 1988) شكك بوجود مثل هذا النوع من المناهج واعتبره من الخيال ودعى التربويين بعدم تكريس جهودهم ودراساتهم بالبحوثات وسليانة معتمداً بذلك على أنه من غير الممكن تخطيط وتنظيم مثل هذا المنهج.

بالرغم من اختلاف التربويين وعلماء الاجتماع وقيدهم عن عرف المنهج الخفي والجدل الذي دار حوله. إلا أنه يبقى للمنهج الخفي دور في التأثير القوي على الطالب وتغيير سلوكه السلي والتأكيد على القيم والعادات الاجتماعية المرغوبة والتي يكتسبها من خلال المدرسة والمعلم. وللمنهج الخفي عدة مسميات منها المنهج المستتر والمنهج غير النظامي، والمنهج الضمني والمنهج غير المرتي، وغير المعلن وغير الرسمي والمنهج غير المقصود والمنهج المغطى والمنهج الدفين.

أهمية المنهج الخفي وعلاقته بالمنهج الرسمي

يلعب المنهج الخفي دوراً مهماً في العملية التعليمية، أكبر من الدور الذي يلعبه المنهج الرسمي، فالتنهج الخفي أو يقدم للطلبة خبرات متنوعة في الجانب الديني والاجتماعي والفكري، والأخلاقي والسلوكي.

واليوم ونحن نعاين من التأثيرات السلبية لهذا الانفتاح الكبير على العالم وفي جميع المجالات يجب علينا التفكير بجدية أكبر في أهمية المنهج الحقني من أجل تحقيق الأهداف التي لم ولن تستطيع المناهج الرسمية من تحقيقها.

وبما أن تأثير المنهج الحقني في الطالب أكثر من المنهج الرسمي. فإن على المدرسة العمل على بناء منظومة من القيم الإيجابية، تعمل على إكسابها للطلبة من خلال توظيف المنهج الحقني في المدرسة من خلال الاهتمام بسلوكيات المعلمين والاداريين وأفكارهم وضبطها والتي قد تؤثر في الطلبة إما إيجابياً أو سلبياً.

والاهتمام بعملية تكامل المنهج الرسمي مع المنهج الحقني في تقرير المعرفة بأشكالها مع كلفة تقديمها للطلبة. والتأكيد على التربية الصحيحة من خلال التربية غير المدرسية، كما أنه من الضروري بلورة السلوك التدريسي والممارسات التربوية في البيئة المدرسية والصحية، ومحاولة توظيفها كخدمة الجوانب الإيجابية للمنهج الحقني.

ويساعد المنهج الحقني المدرسة في تحقيق هدفها لمعالجة الطلبة للتفاعل مع المجتمع. إذ يتولى المنهج الحقني عملية التطبيع الاجتماعي للمتعلمين الذي يتجاهله المناهج الرسمية، لأنه يمثل أهداف الطلبة الخاصة بهم، والتي توجه المخراطهم في الفرص التعليمية المتاحة لهم من قبل المدرسة (عجاور والديب، 1984).

مصادر المنهج الحقني

المصدر الأول، المدرسة وعناصرها والنتملة بالمعلم، خصائصه وصفاته وقدرة وشخصية. المدير وقدرة على إدارة المدرسة وضبطها وقيمة وأخلاقة وإدارة. المرشد الاجتماعي والنفسي. البيئة المدرسية. ما يحيط بالمدرسية من بيئة خارجية عام دوراً هاماً في توفير مصدر المنهج الحقني: سواء في المنهج الرسمي باحتوائه على ما يلبي باحتياجات الطالب وميوله واهتماماته أو طرق التدريس من حيث مناسبتها للطلاب أو التقنيات التعليمية بشمولها وتنوعها أو التقويم بشموله ومناسبه وتنوعه ونهاية مدى توفير المدرسة للظروف المناسبة للطلبة للتكيف معها جميعاً.

المصدر الثاني، المجتمع بكافة جوانبه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي تحيط بالطلاب وتؤثر في حياته.

خصائص المنهج الحفي:

1. لا توجد له أهداف محددة
2. غير ثابت، يتغير بتغير الزمان والمكان والأفراد.
3. الناجمة العامة غير أكاديمية.
4. يمكن إعداده مسبقاً أو حسب طبيعة الموقف الحفي.
5. لا نستطيع تقويمه بوسائل تقويمية وأدوات محكمة دقيقة.
6. نواتج المنهج قد تكون إيجابية كإكتساب القيم الدينية والاجتماعية، كالصدق والأمانة والتعاون والإخلاص، وحب الخير واحترام مشاعر الآخرين، وتعزيز المواطنة والأمن الفكري، وغير ذلك من القيم والمثل والمخرجات التربوية الحميدة. وقد تكون سلبية، مثل تعلم الكذب والخداع وتكرارية الدرس والمعلمين، وحتى للدرسة، نتيجة مواقف سلبية قد تظهر أحياناً من خلال التعامل غير المناسب من المعلم تجاه الطلبة كالترقة بينهم أو القسوة عليهم، أو إهمال المعلم في أداء واجباته التدريسية.
7. أهداف ومحتوى المنهج اختيارية من حيث تحقيقها من قبل المعلمين وغيرهم، بل أحياناً يشجعون على تحقيقها خاصة إذا كانت أهدافاً ومحتويات إيجابية (صلاح، وآخرون، 2007).

فوائد المنهج الحفي

1. يلعب المنهج الحفي دور مهم في تقديم الخبرات الإضافية للطلبة وكذلك الخبرات ذات الطابع الأخلاقي والديني والسلوكي والاجتماعي.
2. تعزيز بعض المطالب للمجتمع من خلال بعض المواد التي تحمل الصفة الوطنية والاجتماعية مثل: التربية الوطنية، الاهتمام بالبيئة، التربية المهنية.
3. يلعب المنهج الحفي دوراً في حماية الطلبة من خطر الأفكار السلبية للعولمة وذلك من خلال توعية الطلبة إلى ضرورة التنبيه إلى هذه الأفكار التي تؤثر في مجتمعاتنا بشكل عام. يمكن المنهج الحفي المعلم من لعب الدور الأمثل له وهو دور القدوة الحسنة وهو دور في غاية.

المنهج الصريح،

إن المفهوم السائد عن المنهج الصريح أو الرسمي هو الوثيقة الرسمية المقررة من وزارة التربية والتعليم حيث تتضمن هذه الوثيقة الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة وأساليب التقويم وتسمى وثيقة المقررات الدراسية (الحاشمي، العزاوي، 2010). وعرفه آخرون بأنه مجموعة من الأنشطة المنهجية واللامنهجية والخبرات التي المدرسة من أجل إحداث تغييرات اجتماعية وتعديل في القيم الأساسية لثقافة الشعوب المختلفة متفقة مع الأسرة والمؤسسات الدينية والجمعيات المهنية ويكون مصادر هذا المنهج أشخاص مؤهلين ومدرسين بأساليب حديثة متنوعة.

4

الأدوات التي تشكل المنهج،

- فلسفة التربية والتعليم في ذلك المجتمع
- السياسات التربوية والهيكل التنظيمي والإداري للنظام التربوي
- الخطط الدراسية والتقويم السنوي المدرسي.
- أسلوب الامتحانات العامة ومحتواها وتنوع أسئلتها والأهداف التي تركز على قياسها.
- لبناء المدرسي ومرافقه وتجهيزاته.
- تقنيات التعليم والوسائل والتجهيزات المخبرية.
- نوعية الأنشطة الإضافية والرحلات المدرسية والمناسبات الاجتماعية والاحتفالات المدرسية

- محتوى البرامج الإذاعية والتلفزيونية والمصحفية العامة
- محتوى برامج إعداد المعلمين وأساليب الإعداد والتدريب في أثناء الخدمة وقبلها
- دور الأسرة وأولياء الأمور وعلاقتها بالمدرسة.

العوامل المؤثرة في المنهج الرسمي،

- من دخول المدرسة، بمعنى السبب في توليد الدولة ممثلة بوزارة التربية والتعليم لسن معينة في دخول المدرسة دون غيره.

- طول المرحلة الدراسية : تحديد عدد سنوات التعليم الأساسي المناسب للمجتمع وعدد سنوات المرحلة الثانوية فكتثير من الأمور الثابتة في النظام التعليمي يعوزها الميوزغات للتطبيق أو التربوية حيث أنها موجودة في النظام لمجرد وجود من يتعامل عن سبب وجودها.

- طول الحصص الدراسية وعددها : من الأمور الهامة في سياسات النظام التعليمي طول الحصة الدراسية وعدد الحصص اليومية والسنوية وطريقة تنظيم جدول الدروس اليومي وطول الحصة المناسب للمراحل التعليمية المختلفة.

- طول «اليوم الدراسي» : إن عدد أيام الدوام الرسمي في المدارس يلقى اهتماما كبيرا في نظام التربية والتعليم فلا يزيد عدد أيام الدوام الرسمي في الأردن عن (198) يوما مقسمة على فصلين وإذا نقصت عن هذا العدد لسبب من الأسباب يتم تعويض النقص بشكل من الأشكال التي يراها المختصون أفضل الطرق للتعويض.

- المواد التي ستدرس : تحديد المواد التي ينبغي تدريسها في المرحلة الدراسية وكيفية توزيع الخطة الدراسية على المواد وعدد الحصص الأسبوعية وتنظيم جدول الدروس اليومي وتحديد طريقة التدريس والتكامل بين المواد والغرض منه وتقويم المنهج.

- لغة التدريس : إن لغة التدريس من العوامل المهمة في المنهج كونها تتضمن معان حسية واجتماعية وثقافية وفلسفية ولذا تجد الدولة المستقلة تهتم بلغتها اهتماما بالذالما.

- نتائج التقويم في العملية التربوية : تسيطر نتائج الامتحانات والاختبارات على المناهج الرسمية وطرق التدريس حيث توجه المعلمين للتركيز على نواح معينة في المنهج أكثر من غيرها وكذلك تؤثر على طبيعة الطلبة ونشاطاتهم واهتماماتهم وتوجههم نحو أهداف الامتحان (مرعي والحيلة، 2000).



الفصل الخامس

نماذج بناء المنهج وتصميمه

- « تقديم
- « فوائد النموذج
- « أشكال النماذج
- « معايير تصميم نماذج المنهج الجيدة
- « نظريات المنهج

نماذج بناء المنهج وتصميمه

تقديم

النموذج لتنظيم شمولي أو دليل عمل منظم يعطي تصورا تفصيليا لكيفية وضع أو تطبيق منهج أو برنامج تربوي مبينا فلسفته وأهدافه ومدخلاته البشرية والمادية الأخرى بمواصفاتها القياسية، وما يتم أثناء عملية التنفيذ من قيام كل عنصر (مدخل) بدوره في العلاقات المتفاعلة بين هذه العناصر وبينها وبين العناصر والمؤثرات الغيطة للحصول على المخرجات المطلوبة لتحقيق لأهداف المنهج أو البرنامج. (كويران، 1994).

ويمكن أن نعرفه بأنه تشيل مبسط للمنهج له وظائف عدة ويقوم بالمساعدة على فهم المنهج ويكون على شكل مخطط وبين الفلسفة التي يعبر عنها وأهم العوامل المؤثرة فيه وأهم عناصره ومكوناته والعلاقات التي تربط بين هذه العناصر والنموذج مرن يمكن أن يعدل بعد مراجعته وتقويمه

وعملية بناء المنهج عملية شاقة لا الأهمية لعدة أسباب:

أولها، لأن محتوى المنهج يعكس وظيفة المدرسة والغرض من إنشائها وهو الوسيلة المؤثرة في تكوين الجيل الذي نريد، فهو يمثل محتوى العملية التربوية، ولا بد أن تنال عملية البناء هذه عناية فائقة في جميع مراحلها، ولعل مما يساعد على تحقيق ذلك وجود تصور علمي واضح لها وما تنطقت من خطوات متتالية وأخرى متداخلة.

ثانها، النموذج تنظيم يعطينا صورة عن طريقة عمل تستند إلى إطار نظري ويتألف من عدة خطوات واصفا العلاقات والوسائل والأدوات التي يمكن استخدامها.

ثالثا، النموذج يشبه الخارطة في الغرض منها بحيث يعين التربوي في توجيه سيره في الجهة الصحيحة بأبسط وأسهل الطرق. (العامود، 2001)

ويجب أن يتصف النموذج بالصفات الآتية: الدقة، والتحديد، وإمكانية الإثبات أو التحقق من صلاحيته. وتعني بالدقة إمكانية استخدام أدوات القياس لوصف الظاهرة. أما التحديد: فيقصد به الاعتماد عن الفروض والعموميات بحيث يتناول النموذج عدداً مختاراً من الظواهر أو الجوانب ويتعد عن التعقيد، أما إمكانية التحقق: فتعني استخدام الفروض أو النظريات للتأكد من دقة النموذج وصلاحيته.

شوائد النموذج

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

أشكال النماذج ؟

لنموذج عدة أشكال: النموذج الجسم، والرياضي، المفاهيمي، والتخطيطي. والنهج يتخذ من الشكل المفاهيمي، والتخطيطي غطاءً له لأن المخطط دائماً يسعى لبيان العوامل المؤثرة في النهج وعناصره وبيان العلاقات التي تربط بينها كما توضح بسهولة عمليات بناء النهج وكيفية بناه وتنفيذه وتقويمه وتطويره.

معايير تصميم نماذج المصهح الجديدة

- وضوح الأهداف.
- وضوح الفلسفة أو الفكر الذي يحمله.
- إمكانية تطبيقه على أرض الواقع.
- بيان العلاقة بين عناصره بوضوح.
- البساطة والبعد عن التعقيد.
- المرونة وقبول التعديل والتطوير. (كويران، 1994)

نظريات المنهج

عرفت هيلدا تانا نظرية المنهج على أنها: طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا تخص تطوير المنهج مثل مكونات المنهج أو أهم عناصره وكيفية اختيارها وتنظيمها ومصادر القرارات المنهجية وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر لأجل بناء قرار منهجي محسوس.

أما يوشامب فيعرفها على أنها مجموعة من العبارات المترابطة التي تعطي المنهج معنى، عن طريق إبراز العلاقات التي تربط بين عناصره وتطويره واستخدامه وتقويمه.

أما اللقاني فقد عرف نظريات المنهج بأنها « مجموعة من القرارات التي تسفر عنها دراسة المجتمع وثقافته وقيمه وقيلته التي يلتزم بها ودراسة المعلم وطبيعته وعلاقاته وتفاعلاته في السياق الاجتماعي الذي ينتمي إليه والتي تنعكس على أهداف المنهج ومحتواه وتحدد العلاقة بين المحتوى والمعلم واستراتيجيات التدريس وغير ذلك من مقومات العملية التعليمية».

بشكل عام لا بد لواقع المنهج أن يمتلك نظرية عامة للمنهج الذي سيقرم ببنائه ذلك لأن المنهج لا يكون واقعياً بدون قاعدة نظرية يمثلها بشكل تطبيقي ومن خلالها يمكن رسم الملامح الرئيسية للمنهج، فما هي نظريات المنهج التي تمثل المقدمة التي تشمل نظرية باني المنهج حول المعرفة والإنسان والمجتمع

هناك نظريات أربع تبين بناء النموذج هي:

النظرية الموسوعية، وتنادت بالاهتمام بالمعرفة في سبيل تنوير العقل وهو الجانب الوحيد الذي اهتمت به في الإنسان.

النظرية الجوهرية، واهتمت بالأصالة من خلال الاهتمام بالجانب الثقافي ودعت إلى ضرورة الاحتفاظ بما هو أصيل وجوهري فيه مع ضرورة إبراز دور العلم بشكل جيد.

النظرية البرجماتية، واهتمت بالطالب بدلاً من الاهتمام بالمادة العرفية أو بالمجتمع.

النظرية البيوتكنولوجية، واهتمت بالمجتمع من خلال ربط التعليم بالعمل الإنتاجي عند الطلبة. (حميدة، 1998).

من هنا أجريت العديد من الدراسات التي تبحث في بناء نماذج متبقة عن هذه النظريات فظهر نموذج ماكبا وتيلور وجونسون وماكدونالد وهيلدا تاي وغيرهم وللتعرف على أهم هذه النماذج سنقوم بعرضها والتعليق عليها. والتي تمثل بالبساطة أحيانا وبالتعقيد أحيانا أخرى وهذا يعود إلى أهمية عملية بناء النماذج التي تتطلب أحيانا نتيجة للتطور في هذا المجال إلى إظهار العديد من العمليات الفرعية في النموذج ليان تداخلها وتربطها وهي نماذج تقوم على ثلاث اتجاهات هي: الأهداف مثل نموذج تيلور وهيلدا تاي وغيرهم، ونماذج تقوم على العلاقات والعمليات مثل نموذج جريفر وكير وغيرهم، ونماذج تقوم على الموقف في إطار اجتماعي مثل نموذج جونسون.

وسنقوم بعرض هذه النماذج والتعرف على مكونات كل نموذج والانتقادات التي وجهت له.

نموذج رالف تيلور Tyler

وهو من النماذج الخطية التي تقوم على الأهداف وظهر هذا النموذج عام 1950. يرتكز نموذج تيلور على أربعة تساؤلات يتم الإجابة عنها من خلال الخطوات الآتية:

1. ما الأهداف التي يجب أن تتجزأها المدرسة ونحيط عنها من خلال وضع أهداف عامة قابلة للتعمدبل ويمكن أن تشتق هذه الأهداف من مصادر ثلاث هي: الطالب - المجتمع - المادة الدراسية .

2. ما الخبرات الخبرات التعليمية التي تحقق الأهداف الموضوعية ؟

3. كيف ننظم الخبرات بحيث تكون فعالة ؟

4. كيف يمكن تحديد مدى تحقق تلك الأهداف؟ وتكون الخطوة تقويم الخبرات

والشكل رقم (7) يوضح صورة عن نموذج الأهداف أو النموذج الخطي الذي يتسبب إلى تيلور. (Tyler, 1949)



الأسس العناصر للتقويم هدف التربية

شكل (7)

ومن الملاحظ على هذا النموذج أنه:

- وضع المعلم على قائمة مصادر الأهداف، مما يعطي انطبعا بأن المنهج وفقا لذلك النموذج يركز أساسا على المعلم وبذلك ينتمي إلى النظرية البرجائية للمنهج والتي تقوم على الاهتمام بالطالب.
- يوضح مصادر اشتقاق الأهداف التربوية التي حددتها في المعلمين، المجتمع، المادة الدراسية وهذه العناصر متبع وأساس تحديد الأهداف واختيار محتوى المنهج من الخبرات التربوية.
- الأهداف تنقسم بتنوع مصادرها مما يعطيها صفة المرونة والملائمة لكل من المحتوى والتعلم.
- المحتوى متنوع نتيجة لتنوع مصادر اشتقاق الأهداف وقد جاءت حيوية تتمثل في صورة خبرات تعليمية تعبر عن البيئة وليس حاجات المعلمين.
- أطلق مسمى التنظيم على مجموعة الخبرات والوسيلة والتلميذ والمعلم والتفاعلات التي تحدث بين كل هذه العناصر مجتمعة.
- أما التقويم فهو مرحلة نهائية تأتي في نهاية العملية التعليمية ووظيفته مجرد الحكم بالإيجاب أو السلب فقط.

الماخذ على النموذج:

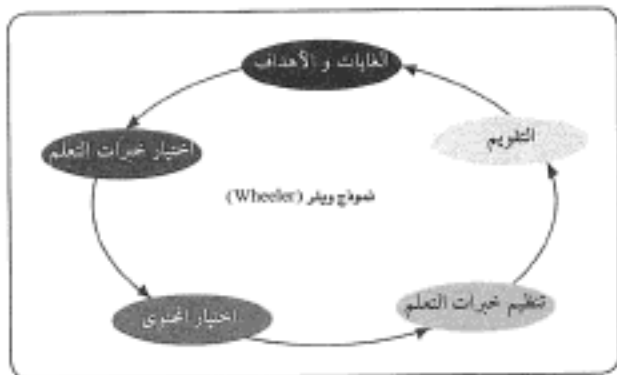
- العلاقة بين العناصر خطية وأنه يسير في اتجاه واحد والاتصال بين أطراف العملية غير مباشر، ولا يوجد فيه استمرارية.
- أن التقويم جاء في نهاية عملية البناء ولهذا أثره على مفهوم المنهج في العملية التعليمية وكأنه هدف في حد ذاته.
- لا يوجد به تغذية راجعة.
- الأسس تؤثر على الخبرات فقط ولم تؤثر على بقية العناصر.
- كذلك الأسس تؤثر على عنصر واحد هو الأهداف وليس على جميع العناصر.

نموذج ويلر (Wheeler)

قام ويلر بتطوير نموذج تايلور ولكن يجعله حلقي الشكل حتى يضمن أن تقدم عملية القويم جميع عناصر النموذج من محتوى وتنظيم الخبرة أو المحتوى والأهداف، كما يتصف بأنه مرنة ومستمر وهو ما هدف إليه يجعله نموذجاً حلقياً أي أنه لا يقف عند آخر خطوة وهي القويم بل يستمر حتى يتصل بالأهداف ويقية العناصر الأخرى.

قام ويلر بتقسيم المنهج إلى خمس مراحل هي :

- اختيار الأهداف والغايات.
 - اختيار الخبرات التعليمية التي تساعد في تحقيق الأهداف.
 - اختيار المحتوى أو المادة التي تقدم الخبرة.
 - تنظيم الخبرات والمحتوى وتكاملها.
 - القويم العام لجميع عناصر النموذج.
- والشكل رقم (8) يبين لنا تخطيط نموذج ويلر بشكل أدق.



شكل (8)

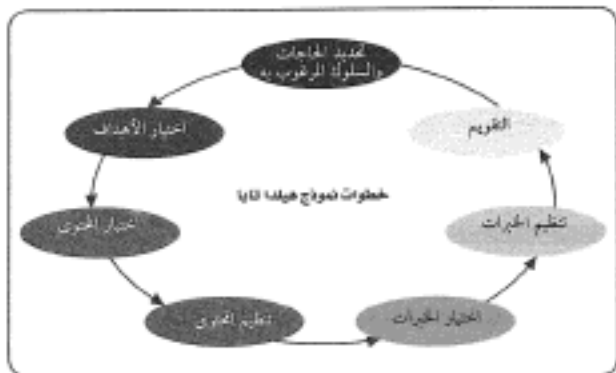
رأت أن أي نموذج يجب أن يبدأ من الأسفل إلى الأعلى كما كانت تركز على بناء المنهج على أساس الانتقال من الجزء إلى الكل أو من المثال إلى القاعدة لذلك صممت منهاجاً مكوناً من خمس خطوات هي:

- قيام المعلم بتصميم وحدات تعليمية تعليمية لصف أو لمادة معينة.
 - تدريس الوحدات المختارة لاختبار صدقها وإمكانية تدريسها
 - تنظيم الوحدات ودمجها لتوافق حاجات الطلاب
 - تكوين إطار عام للمنتج للتأكد من تلبيح المحتوى وكثافته.
 - اعتماد الوحدات الجديدة ونشرها من أجل أن توضع الوحدات موضع التنفيذ.
- في نطاق الخطوة الأولى وهي تصميم المعلمين للوحدات التعليمية التعليمية يقوم المعلم بما يأتي.

- تشخيص حاجات الطلاب
- صياغة الأهداف
- اختيار المحتوى
- تنظيم المحتوى
- اختيار خبرات التعلم
- تنظيم خبرات التعلم
- التقويم والمراجعة

(Tanner 1983)

والشكل رقم (9) يمثل خطوات نموذج هيلدا تابا على النحو الآتي :



شكل (9)

وينضح من الشكل (9) أن تابا أرادت أن تبين العلاقة التي تربط بين الحاجات والأهداف لأن هذه الحاجات والسلوكيات المراد إلى تغييرها إنما مثل المصادر التي تعتمد عليها بقية العناصر التي تشتق منها الأهداف في النموذج.

أوضحت تابا نقطتين هامتين في مجال تخطيط المنهج وتطويره الأولى: اختيار الخبرات والثانية تنظيم الخبرات بمعنى أن الخبرة ووجودها في حياة الطالب من الأهمية التي تحول المنهج إلى عدم الافتحصار على الحصول على المعرفة الموجودة في الكتب بل البحث عنها من خلال مواقف الحياة التي يمرون بها داخل وخارج المدرسة.

كما بينت تابا أهمية اشتراك المعلم في عمليات تطوير المنهج وتخطيطه وتلقونه وتنفيذه. (Tanner & Tanner- 1980).

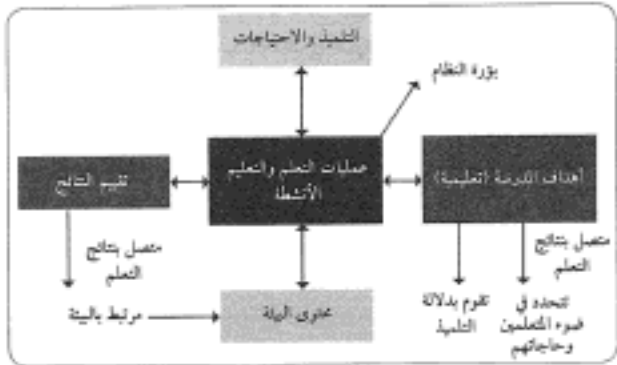
الماخذ على النموذج:

على الرغم من أن هذا النموذج جاء خطوة لاحقة لنموذج تايلور إلا أنه وقع في نفس الأخطاء فنلاحظ فيه الآتي:

- عدم وجود ثقلية راجعة.
- يسير باتجاه خطي فلا ارتباط بين العناصر جميعا
- التقويم خطوة نهائية ترتبط بتنظيم الخبرات فقط.
- الأسس تتمثل بالاحتياجات فقط.
- عدم وجود استمرارية بين عناصر المنهج ومكوناته.

نموذج وفير

قدم وفير نموذجا يقوم على خمس خطوات هي: تحديد الأهداف المدرسة والتي يفسطها معايير مكونة من احتياجات الطالب وامتصاصاته ثم الانتقال إلى عمليات التعلم والتعليم وجعلها بؤرة النظام المكون لنموذجه وهذه العمليات مستمدة من احتياجات الطالب ومن البيئة واحتياجات المجتمع وترتبط عمليات التعلم والتعليم واحتياجات الطلاب والبيئة علاقة تبادلية ثم تقويم النتائج المرتبط بمدى تحقيق الأهداف والتي تقوم بدلالة الطالب والشكل رقم (10) يوضح نموذج وفير. (Stellens 1983).



نموذج وفير

شكل (10)

مميزات نموذج وفور:

1. أنه نظام تبادلي متكامل
2. بؤرة النظام (عمليات التعلم والتعليم)
3. الأهداف تقوم بدلالة التلميذ
4. المحتوى التعليمي يرتبط بالبيئة
5. اعترف أن هناك تعلم وتعليم
6. عملية التقويم عملية متصلة بنتائج التعلم
7. الأهداف التعليمية توضح وتحدد في ضوء المعلمين وحاجتهم.

سلبياته:

1. الأسس غير موجودة
2. المعلم عنصر وليس هرج
3. العمليات غير موجودة
4. للمعلم غير موجود
5. اعتبر الأنشطة محور النظام ولم يشر للمعلم كمنظم لعملية التعلم
6. لا يوجد تغذية راجعة

نموذج جونسون (Jonson)

يعرف جونسون المنهج على أنه سلسلة مركبة من نتائج التعلم المقصود أي الأهداف وبهذا يعتبر المنهج هو النتائج التعليمي، ويقوم نموذج جونسون على ما يلي:

- المنهج هو نتائج التعلم.
- المنهج ليس نظاماً إنما هو نتائج النظام.
- وضوح العلاقة بين التقويم من جهة وبين المنهج وطريقة التعلم من جهة أخرى
- ضرورة تحديد القضايا المنهجية القابلة للبحث.

والشكل رقم (11) يوضح نموذج جونسون بعناصره المختلفة



نموذج جونسون

شكل (11)

نلاحظ على هذا النموذج أن جونسون ،

- حدد أن المنهج يتكون من نتائج التعلم ويوضح ذلك من خلال المعرفة والمهارات والعمليات والقدرات ثم القيم.
- يحدد جونسون اختيار المحتوى من الثقافة المجتمعية أما معايير اختيار المحتوى فهي قابلية التعلم، الفلسفة التي يقوم عليه المجتمع، واختيار عناصر مرافقة أو تدريس مفاهيم سابقة قبل تدريس مفهوم جديد والتفريق بين التدريب والتربية.
- تحديد ما ستقوم بتعليمه وذلك بتنظيم الخبرات وترتيبها لعملية التعليم.
- تطبيق المنهج من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلم.
- التقييم ويقوم عند جونسون بدلالة صدق الاختيار والتنظيم، أو الأدلة الواقعية التي نأخذها من التعليم وتكشف الثغرات الموجودة في المنهج.

نموذج ماكدونالد (Macdonald)

تقدم ماكدونالد بنموذج جديد للمنهج المدرسي مبني على تقسيم الأنظمة المدرسية إلى أربعة أنظمة هي :

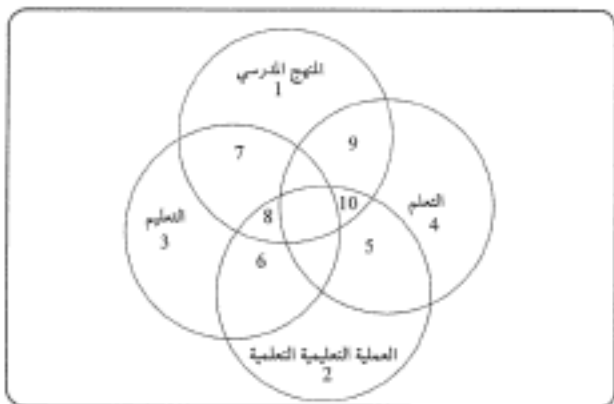
1. نظام المنهج، ويمثل النظام الاجتماعي المدرسي والمكون من الأفراد الذين تظهر سلوكياتهم في المنهج عند نهاية العملية التعليمية.

2. نظام العملية التعليمية التعليمية ، وهو النظام الذي يحصل من خلاله بيان أنواع السلوك بنوعها الرسمي أو الخاص بكل من التعليم والتعلم في آن واحد، فماكدونالد كان يقسم عملية التعلم والتعليم إلى قسمين الأول نظام شخصي وذلك عندما يحصل عملية التعلم لوحدها دون ارتباطها بعملية التعليم والعكس صحيح، والنظام الآخر هو نظام اجتماعي يتم عندما يجتمع فيه التعلم والتعليم معا.

3. نظام التعليم، وهو نظام يظهر فيه سلوك المعلم التدريسي والذي يسعى من خلاله لتسهيل تعلم الطلبة. عن السلوك المهني للمعلم من أجل تسهيل أو تسير عملية التعلم.

4. نظام التعلم، حيث يشارك الطلاب فيه بذاعلية في العملية التعليمية التعليمية وله علاقة وطيدة بواجباتهم المدرسية.

والشكل رقم (12) يوضح نموذج مكدونالد



نموذج مكدونالد للتفاعل بين الأنظمة الأربعة

شكل (12)

نموذج ماكديونالد للتفاعل بين الأنظمة الأربعة

لو تنبها إلى ارتباط الأنظمة معا للاحقنا ما يلي:

بين التعلم والعملية التعليمية التعليمية مناطق مشتركة تمثل التفاعلات بين هذين النظامين فالقراخ رقم (5) يشير إلى التعلم المباشر، أما القراخ رقم (6) والذي يربط بين نظام التعليم والعملية التعليمية التعليمية فيشير إلى سلوكيات المعلم أو ما يقوم به من أجل تعديل سلوك الطلبة في ضوء إمكانيات المدرسة وظروفها.

والقراخ رقم (7) فيشير إلى الخبرات التدريسية التي مر بها المعلمون من خلال ارتباط المنهج بنظام التعليم والعملية التعليمية التعليمية، بينما يوضح القراخ رقم (8) ارتباط نظام المنهج والعملية التعليمية التعليمية والتعليم من خلال الخبرات والأنشطة الإشرافية الضرورية للمعلمين كي يؤديوا واجباتهم التعليمية، أما القراخ رقم (9) والقراخ رقم (10) فيركزان على الخبرات أو الأنشطة التعليمية التي يتم التخطيط لها من جانب كل من المعلمين والطلبة وذلك بارتباط المنهج ونظام التعلم والعملية التعليمية التعليمية.

المآخذ على هذا النموذج

- رغم أن هذا التقسيم وبناء العلاقات للتقن بين هذه العمليات إلا أننا نرى فصلا بين هذه الأنظمة والأصل أنها مترابطة لتخدم بعضها بعضا.
- لا يوجد تعريف حقيقي عند ماكديونالد لماعية طبيعة المنهج ومجالات هذا المنهج.
- رسم ماكديونالد نموذجاً بسيطاً للمنهج والحقيقة أن التطبيق في الميدان اعتمد من هذا بكثير.

نموذج زايس (Zais)

يقوم نموذج زايس على أربع خطوات تتمثل بما يأتي:

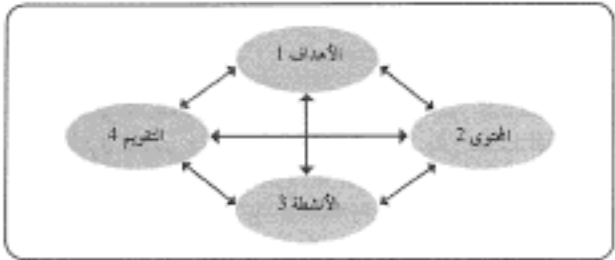
- تحديد الأهداف والغايات (Aim)

- اختيار المحتوى.

- اختيار الأنشطة التعليمية.

- التقييم.

ويمكن لنا أن نفهم نموذج زايس من خلال الشكل رقم (13)



نموذج زايس للمنهج الدراسي

شكل (13)

لو حاولنا النظر إلى الشكل يتبين لنا أننا سنأخذ الملاحظات الآتية:

مدى تأثير زايس بأفكار تايلور.

تأثير العناصر المكونة للمنهج بعضها ببعض من خلال علاقات تبادلية واضحة المعالم.

وجود التقفية الراجعة في المنهج بشكل واضح من خلال ارتباط التقييم بجميع

أركان النموذج وليس بالأهداف فحسب.

نموذج ويلسون

ويلسون رأى إن وضوح المنهج يتطلب قدرا كبيرا من التفكير العميق، وإن نظرية المنهج

هي التي تعكس هذا التعمق أو الاستبصار، هذا ويذكر ويلسون العديد من النظريات هي:

1. نظرية المعرفة: التي تهتم بتنظيم وبناء المعرفة.

2. نظرية البيئة: التي تركز على كيفية تفسير الناس للمكان الذي يعيشون فيه.

3. نظرية الإدارة: التي تعني بالإجراءات التي يستخدمها الناس لإدارة المؤسسات أو تنظيمها

كما ويوضح نموذج ويلسون ثلاثة أبعاد رئيسية للمعرفة وهي: الحقائق، والصدق

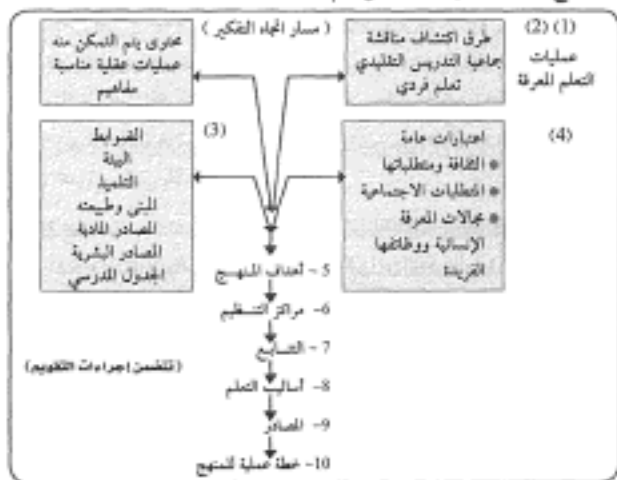
للتنازع عليه، والاستكشاف أو الاستطلاع المنشرح.

يتضح مفهوم الحقائق الذي عناء ويلسونه عندما يستخدم المعلم طريقة المحاضرة في التدريس من جهة، والقراءة الموجهة من جهة ثانية أما المراد من الصديق المتنازع عليه قيمته عند استخدام المعلم لحقائق المناقشة.

في حين يمكن تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في الأنشطة عند التعامل مع الاستكشاف أو الاستطلاع المفتوح هذا وقد اهتم النموذج بأمور ذات علاقة بالمنهج المدرسي وطرق التدريس في أن واحد، وأوضح أيضا بأنه يمكن للتلاميذ الدخول إلى نظام المنهج في مرحلة الاستكشاف المفتوح، ثم السير نحو الصديق المتنازع عليه والحقيقة المعلوماتية، وذلك من أجل مراعاة حاجات الطلبة واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم.

نموذج والتون

قدم والتون نموذجا يوضح فيه الاعتبارات العامة التي يجب وضعها في الحسبان عند بناء المنهج وذلك كما يوضحه الشكل رقم (14)



نموذج والتون

شكل (14)

يتضح من هذا النموذج إن الأسهم تشير إلى اتجاه التفكير في تخطيط المنهج ابتداء من مكونات المعرفة وعمليات التعلم التي يجب مراعاتها قبل تحديد الأهداف كما يمثلها السهمان (1) و(2) في حين يشير السهمان (3) و(4) إلى الاعتبارات والمحددات التي يجب أخذها في الحسبان عند مناقشة المنهج بصفة عامة مثلثة في البيئة والتلميذ، وطبيعة المبنى الذي يتم فيه التعلم والمصادر المادية والبشرية ونظام الجدول المدرسي والثقافة ومتطلباتها، وكذلك المتطلبات الاجتماعية وأهمية مجالات المعرفة الإنسانية ووظائفها التي تنفرد بها، ثم تأتي بعد ذلك أهداف المنهج، وتنظيم الموضوعات في ضوءها، مع تحقيق التتابع بينهما، وتحديد أساليب التعلم التي تستخدم في علاجها، والمصادر التي سيستعان بها في العالجة، وإجراءات التقويم التي يجب إتباعها.

يلاحظ على هذا النموذج أنه يضع المعرفة في المقام الأول (1) أي أنه يعكس فكر النظرية الموسوعية والنظرية الجوهرية اللتان تركزان على المعرفة، ثم يجعل العملية التعليمية تدور في نطاق المعرفة بعد ذلك، بمعنى أن أهداف المنهج وتنظيمه وتتابع موضوعاته وأساليب تعلمه ومصادره وتقريبه يتم تطويعها لخدمة المعرفة. كما إن العلاقة بين مكونات النموذج من طرف واحد لا يترك مجالاً للتنفيذ الراجعة في ذلك النموذج.

نموذج جريفز (Graves)

قدم جريفز عام 1979 نموذجاً لتوضيح العلاقات بين مختلف الأبعاد الرئيسة للمنهج ويجمع فيه بين نموذج الأهداف ونموذج العمليات كما هو موضح في الشكل رقم (15).



نموذج جريفيز
شكل (15)

يتضح من نموذج جريفيز ما يلي :

- يتصلق فيه من الأهداف العامة للتربية عملة في الجانب المعرفي، وإكتساب المعارف والمهارات الأساسية، وإكتساب مهارات اجتماعية.
- ينتقل من ذلك إلى اختيار المادة العلمية. ثم يتم بعد ذلك تحديد الأهداف العامة للمادة، واختيار المحتوى (مفاهيم مبادئ قوانين نظريات) ثم تنظيم المحتوى لقرن معين مع الأخذ

يعين الاعتبار الصورة الكلية لمناهج المدرسة ونتائج البحوث التربوية والموقف التعليمي للمدرسة.

- يهتم نموذج بالاختبارات وتقويم المنهج، بحيث يؤدي ذلك التقويم إلى إعادة النظر فيما سبق من تحديد العناصر جميعاً ومن ثم يعد ذلك النموذج من النوع الديناميكي، بمعنى أنه يعبر عن منهج متطور في ضوء تجريبه أو تنفيذه. وما يلاحظ على ذلك النموذج، أنه يركز على المعرفة في المقام الأول أي أنه يعكس فكر النظرية الموسوعية والنظرية الجوهريّة. هذا بالإضافة إلى أنه لم يوضح المصادر التي تحدد الأهداف العامة للتربية وإن كان قد حدد المصادر التي تحكم المادة العلمية وتنظيم المحتوى بالنسبة لقرور معين.

- إن بناء هذا النموذج على أنه نموذج ينظر المنهج باعتباره عمليات جمعه يركز على الطريقة التي يتم فيها التعلم والوصول إلى الأهداف من خلال إجراءات موجهة لأنشطة التعلم ولا تقدم الأهداف جامزة على الإطلاق.

نموذج هيريك

يقسم هيريك الأهداف إلى المجالات المعرفية والوجدانية والضحركية مع توضيح مستويات تلك الأهداف سواء كانت أهدافاً عامة أو أهدافاً مدرسة أو أهدافاً مادة، وينتقل بعد ذلك الخبرات التعليمية التي تسهم في ترجمة تلك الأهداف، مع توضيح العوامل التي تحدد تلك الخبرات مثل: طبيعة المادة، وطبيعة التعلم وقدراته، وكيفية التعلم وشروطه، وذلك في ضوء إمكانات البيئة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى ثم ينطرق إلى الخبرات التعليمية وتنظيمها مراعيها شروط التنظيم من حيث الاستمرارية والتتابع والتكامل والمحاور التي تنظم حولها موضوعات دراسية، وحاجات المتعلمين، وأفكار ومفاهيم أساسية، وتوضح العوامل التي تؤثر في تلك الخبرات مثل نوع المدرسة ووظيفتها، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والنشاط المدرسي، ومصادر التعلم مثل الكتاب والتلفاز والمكتبات العامة والخاصة والزيارات الميدانية ومواد تعليمية مختلفة وهذا واضح في ويهتم النموذج بالتقويم، موضعاً أنواعه من حيث: تقويم عمليات التطوير، وتقويم أثر المنهج ووسائله، ممثلة في الاختبارات، والملاحظة، وتقويم أعمال التلميذ.

1 يمثل نموذج هيريك بالشكل رقم (16)



نموذج هيريك
شكل (16)

يقسم هيريك الأهداف إلى المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية مع توضيح مستويات تلك الأهداف سواء كانت أهدافاً عامة أو أهدافاً مدرسة أو أهدافاً مادة، ويتنقل بعد ذلك الخبرات التعليمية التي تسهم في ترجمة تلك الأهداف، مع توضيح العوامل التي تحدد تلك الخبرات مثل: طبيعة المادة، وطبيعة المتعلم وقدراته، وكيفية التعلم وشروطه، وذلك في ضوء إمكانيات البيئة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى ثم يتطرق إلى الخبرات التعليمية وتنظيمها مراعاة شروط التنظيم من حيث الاستمرارية والتتابع والتكامل والمحاور التي تنظم حولها موضوعات دراسية، وحاجات المتعلمين، وأفكار ومفاهيم أساسية، وتوضيح العوامل التي تؤثر في تلك الخبرات مثل نوع المدرسة ووظيفتها، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والنشاط المدرسي، ومصادر التعلم مثل الكتاب والمناصف والكتيبات العامة والمتخصصة والزيارات الميدانية ومواد تعليمية مختلفة وهذا واضح في ويختتم النموذج بالتقويم، موضحاً أنواعه من حيث: تقويم عمليات التطوير، وتقويم أثر المنهج ووسائله، كمثلة في الاختبارات، والملاحظة، وتقويم أحوال الطلبة.

5

كما يلاحظ على هذا النموذج أنه يضع محددات الأهداف التربوية (الاجتماع والتعلم والمادة العلمية) داخل المستطيل (1) مما قد يوحي بأن تأثيرها في هذا الإطار فقط، وكان من الأفضل وضعها أعلى النموذج لأنها تشكل النظرية العامة للمنهج، التي تحكم كل مكوناته، وذلك بترجمتها إلى أهداف تربوية ثم ترجمة تلك الأهداف إلى خبرات تعليمية وتنظيمها وتقويمها في ضوء تلك النظرية هذا بالإضافة إلى أنه لم يتناول تقويم تنفيذ المنهج أو بمعنى أدق لم ينص عليها صراحة في المستطيل (4) تحت عنوان التقويم خاصة وأنه أوضح بصورة تكاد تكون تفصيلية العوامل التي تؤثر على تنفيذ المنهج مثل إمكانيات البيئة والمدرسة، وطرق التدريس المطبقة والوسائل التعليمية المستخدمة، والنشاط المدرسي السائد، ومصادر التعلم المتوفرة كما وردت في المستطيلين (3) و(4) تحت عنوان المؤثرات. وما يميز هذا النموذج العلاقة بين مكوناته من طرفين، مما يصفه بالديناميكية أو التجديد والتطور، لأنه يعني بذلك الاستفادة من التغذية الراجعة من التقويم لعمليات التطوير والإثراء بالنسبة للمنهج.

نموذج بوشامب (Beauchamp):

المنهج عند بوشامب لا يعني مجرد محتوى دراسي أو خبرات تعليمية هضمة أو سلسلة من المخرجات التعليمية فقط وإنما يتضمن تلك الأبعاد جميعها، حيث يشمل على تنظيم مكون من التخصصين والإجراءات المتعلقة بتصميمه، وتنفيذه، وتقييمه من أجل تعديله أو تطويره

تتم عملية تخطيط المنهج من جميع العمليات اللازمة للتخطيط وتبدأ بالفكرة للتخطيط حتى تكتب وثيقة المنهج وتشمل البيئة الجغرافية والاجتماعية التي يتم فيها التخطيط واختيار الأشخاص الذين سيشاركون في التخطيط والتنفيذ ثم عملية التنفيذ للقرارات النهائية المناسبة

ثم تأتي عملية تطبيق المنهج من قبل المعلم فلا يعطي المنهج جميع الخبرات وإنما على المعلم اختيار الإستراتيجية المناسبة لتوصيل المعلومة للطلاب وهو الذي يختار الخبرة والوسيلة والكتاب.

بعد هذا يظهر التقييم الذي يتألف من العمليات الضرورية للمحكم على مدى قدرة المنهج وفاعليته بل وحتى فاعلية النظام نفسه. (Beauchamp, 1981)

والشكل رقم (17) يوضح ذلك



نموذج بوشامب

شكل (17)

كان بوشامب صاحب نظرة جديدة وقائمة عندما قرر أن المنهج يقوم على عناصر مهمة وأهمها جميعاً هي الأهداف كما يرى بوشامب أن وظيفة المنهج هي مساعدة المعلم على رسم استراتيجيات الموقف التدريسي في الميدان ويعتبر أن طرق استخدام المنهج إنما هو جزء من تصميم المنهج ثم ينظر إلى التقويم على أنه يؤدي إلى الأهداف وذلك من خلال المراجعة والتعديل للمنهج الذي هو أهم خرج من مخرجات النظام حتى نصل للهدف المنشود. ولا ننسى التدخلات في هذا النظام والتي تمثل الفلسفة العامة للمجتمع والموضوعات الدراسية ثم الثقافة المجتمعية وأهمية المراحل التنمائية للطلاب واحتياجاتهم ولتحديد المشاركين في عملية التخطيط. (Beauchamp 1981)

مميزات نموذج بوشامب:

- تمكن من صنع نظام عام منظم يعمل على رسم تصور للمنهج وحل أي مشكلة يمكن أن تطرأ على هذا النظام ببساطة.
- الاهتمام بطرائق التدريس المختلفة التي تدرس احتياجات الطالب وميوله واستعداداته وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- الترابط الواضح بين جميع عناصر النظام ابتداءً بالتدخلات وانتهاءً بالمخرجات يفرض معالجة القضايا والمشكلات المختلفة للمتعلم ومجتمعه.
- القدرة على تعديل النظام بعد تقويمه وعدم الاستغناء عنه أو الحكم على النموذج باليد من جديد.
- توفير التغذية الراجعة باستمرار في هذا النظام مما يكفل تحقيق نجاح مقبول بتقديم بدائل مستمرة في حالة ظهور مشكلة في النظام.
- وجود توازن بين التدخلات المقدمة وتوقعات الحصول على مخرجات مناسبة.
- يتسم هذا النظام بشكل كبير من الدقة والوضوح في التوصل إلى النتائج.
- تطوير استراتيجيات التدريس والوسائل والأساليب لتحقيق الأهداف المنشودة.
- ارتباط النظام بالبيئة مما يسبب الحصول على نتائج تبحث في تطوير المجتمع ومراعاة ظروفه بعد استمداده لتدخلاته من البيئة أيضاً.

- قدرة هذا النظام على رسم منهاج متكامل من الناحية التخطيطية والتنفيذية والتقويمية بشكل يحقق الأهداف ويضمن للمخطط استمرارها.
- مراعاة الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والعرفية واعتبارها مدخل من مداخلات النظام.

نموذج كير (ker) :

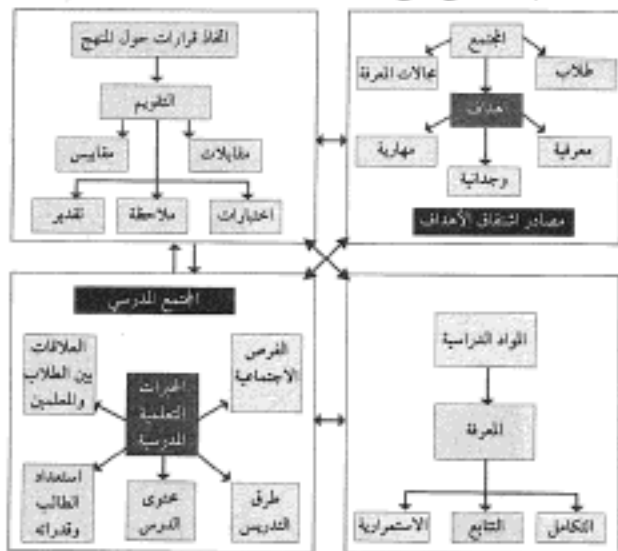
كير ينظر إلى المنهج على انه بناء متكامل تتأثر عناصره ببعضها البعض وإذا تطور احد العناصر يوجب تطوير بقية العناصر ويتكون نموذج كير من أربع عناصر هي:

1. الأهداف
2. المحتوى
3. الخبرات التعليمية
4. التقويم

لما مصادر اشتقاق الأهداف فهي طيبة المجتمع وطبيعة الطلاب والمادة المعرفية. قام كير بتصنيف الأهداف التعليمية على أساس تصنيف بلوم للأهداف المعرفية والنفس حركية والأهداف الوجدانية.

- نظم كير المعارف بناء على عناصر الاستمرار والتتابع والتكامل
- لم ينسئ كير في نمودجه الخبرة التعليمية وما يؤثر فيها من عناصر كما قام بتحديد وسائل التقويم من خلال الاختبارات والتقدير والمقاييل واعتم بالمراجعة الدائمة لعناصر النموذج جميعا.
- بنى كير نمودجا يركز على عملية التداخلات بين عناصر المنهج حيث يعمل على تحديد العناصر من خلال وضع كل عنصر في جهة وفي الجهة المقابلة يضع المعلومات التي تستخدم في اتخاذ القرار ثم يعمل على بيان العلاقات بينها والربط بينها وبين عناصر الجانب المقابل.

والشكل رقم (18) يوضح نموذج كير:



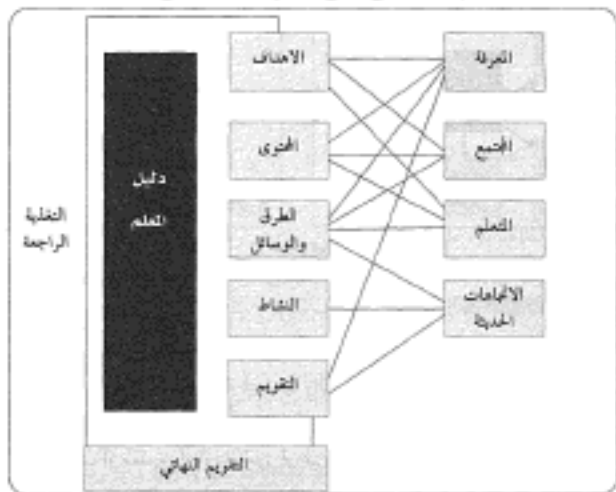
نموذج كير

شكل (18)

نموذج اللقاني

- إن نموذج اللقاني يعكس الفكر الحديث للمنهج من حيث ارتباط العناصر ببعضها وشموله لجميع عناصر العملية التعليمية والتفاعل مع الأسس التي يقوم عليها المنهج.
- أهم خطوات اللقاني في نموده تقوم على الإحساس بالمشكلة من قبل المهتمين بالمنهج من طلاب أو معلمين أو أولياء أمور أو غيرهم.
- استشارة الحماس والتحفيز لعملية التطوير من أجل تجميع الطاقة العاملة لتحديد المشكلة ووضع الفرضيات لها والحلول المقترحة.

- تشكيل لجان فنية وعلمية لتحديد الأهداف والخبرات والمحتوى وطرق التعليم والوسائل والأنشطة ووضع خطة التطوير.
 - استمرار عملية التطوير وشموليتها وتكاملها. مع استخدام نتائجها في إحداث التغذية الراجعة.
- طرح اللفظي هذا النموذج ليبيّن اهتماما بالغا بالاتجاهات العالمية كمصدر للأهداف وركز بشكل غير مسبوق على إعداد دليل المعلم أثناء عملية التخطيط والتقيّد وذلك لعدة أسباب هي:
1. وجود علاقات وثيقة بين الدليل وجميع عناصر المنهج.
 2. يبين الدليل فلسفة المنهج وأهدافه وكيفية تنفيذه بما يحقق الأهداف المنشودة.
- يمثل الشكل رقم (19) يوضح نموذج اللفظي في تطوير المنهج:



نموذج اللفظي
شكل (19)



الفصل السادس

تخطيط المنهج المدرسي

- « تقديم
- « فوائد تخطيط المنهج
- « خطوات تخطيط المنهج المدرسي
- « المبررات وراء التخطيط
- « مجال المنهج
- « أهداف المنهج
- « التقويم
- « مخرجات النظام

تخطيط المنهج المدرسي

تقديم

يقصد بعملية تخطيط المنهج الإجراءات والممارسات المتبعة في صياغة الأفكار المرتبطة بتطوير المنهج أو بنائه في خطة منظمة تحدد الأهداف المطلوبة وتقرّر الإجراءات والوسائل والأدوات اللازمة للوصول إلى تلك الأهداف، كما تقرّر إجراءات وعمليات التقويم الخاصة بها وتحدد الوقت اللازم لذلك والأطراف المشاركة وأدوارهم. وبشكل عام تعني عملية تخطيط المنهج: التصور الذي يسميه مخططوا المنهج حول ما يجب تحقيقه من خلال المنهج وما يجب عمله والاستعانة به للوصول إلى ذلك وكيفية التأكد منه ومن يقومه ومن يقوم بذلك.

والتخطيط هو العملية التي يتم فيها جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها، وتركيب المعلومات ذات العلاقة من مصادر عدة لتصميم الخبرات والأنشطة التعليمية التي تساعد المعلمين على تحقيق أهداف المنهج، وتأخذ بالاعتبار، الأهداف العامة والأهداف الخاصة، والأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والعرفية للمنهج، وغيرها من المعايير المهمة في تخطيط المنهج نفسه.

فالتخطيط عبارة عن تصور لما يجب أن يكون عليه المنهج من حيث التصميم وتحديد الأهداف واختيار المحتوى وتنظيمه، وما يكون عليه تنفيذ المنهج، بالإضافة إلى عملية التقويم التي على المنهج مراعاتها. (سعادة وإبراهيم، 2001).

والتخطيط خطوة تمهيدية يقوم خلالها المختصون بوضع المواصفات والمعايير التطويرية والتفصيلية التي تخص عناصر المنهج المقترح، وتوضيح العلاقة التي تربط بينها.

أن عملية تخطيط المنهج وتصميمه وتطويره يشمل تخطيط مكوناته وتنظيمها والتكبير بكيفية الجملها وتقسيم هذا الانجاز والمكونات في ضوء النتائج التي يتم التوصل اليها من تنفيذ المنهج. وقد ظهرت عدة نماذج شاملة في بناء المنهج والتخطيط، من أشهرها نموذج نيكولز، ونموذج ويلزي ورونسكي، ونموذج لويس دينو.

ويتطلب من غير بناء المنهج قبل القيام بعملية التخطيط أن يكون لديه:

1. معرفة وخبرة في الاصول التربوية للمنهج.

2. معرفة بنظريات المنهج.

3. معرفة بنماذج المنهج.

4. معرفة بأنواع المناهج.

5. معرفة بمكونات المنهج.

6. معرفة باليات صناعة المنهج.

7. معرفة بمجالات التقويم.

8. معرفة بالأهداف.

9. معرفة بجمع البيانات.

وتأخذ عملية تخطيط المنهج أبعاد رئيسة ثلاث،

1. البعد السياسي الايدولوجي، لا يوجد منهاج يمكن أن يصنع دون أن تتدخل فيه

السياسة حيث يوجه البعد السياسي عملية تخطيط المنهج ومن يخطط ولصالح من يخطط ويجب ان تصب في النهاية في مصلحة النظام السياسي والاجتماعي في الدولة.

2. البعد الفني، ويتعلق باحتوى ومعايير اختياره وتنظيمه وأساليب تقويمه.

3. البعد الاجرائي، ويتعلق بأساليب تنفيذ وتوزيع عوامل النجاح واعداد الكتب

وتدريب المعلمين وتوفير الادوات والمصادر التعليمية.

وينبثق عملية التخطيط على وضع استراتيجيات تبدأ من أهداف معينة تشكل

حاضرها حركة دائرية حيث تتفاعل مكوناتها معاً وتتفاعل مع محيط تربوي وثقافي

واجتماعي بناءً على أسس اجتماعية وسيكولوجية ومعرفية وعلمية.

والشكل رقم (20) يوضح ذلك.



شكل (20)

قوائد تخطيط المنهج

لتخطيط المنهج للتدريس قوائد عدة منها:

- الحصول على معلومات أفضل عن الواقع التربوي الحالي.
- تساعد المعلم والمتعلم على السير في العملية التعليمية التعليمية برؤية واضحة.
- يساعد على استخدام المصادر التربوية بفعالية أكثر للوصول إلى معلومات أفضل للواقع التربوي الموجود.
- القيام بالعمل التعاوني المتتابع بين مخططي المنهج، وتحديد أولويات العمل المنظم بين هؤلاء الأشخاص.
- ظهور العملية التربوية بتظهر العملية المنهجية المنظمة المبينة على أسس ومعايير مخطط لها وليس عملية عشوائية ارتجالية.
- إمكانية صنع القرارات التربوية السليمة التي تعتمد على أفضل المعلومات. (جان، 2006)

وقبل البدء بعملية تخطيط المنهج ولضمان نجاحها ينبغي على القائمين بعملية التخطيط الآتيام بمجموعة من الأمور منها:

1. معرفة معنى عملية التخطيط وأدراك مفهومها.
2. المعرفة بنماذج التخطيط وتوظيفها.
3. على قناعة كافية بعملية التخطيط ومبرراتها
4. اقتناع الطلبة بأهمية التخطيط
5. اقتناع أولياء الأمور بتخطيط المنهج الجديد.
6. توضيح التبرير المنطقي من عملية التخطيط.
7. تحديد مسار عملية التخطيط (الطالب، المجتمع، المادة التعليمية، التكنولوجيا)
8. التعرف على النظام الإداري والمالي المستخدم في تسيير العملية التعليمية.

خطوات تخطيط المنهج المدرسي

إن عملية تخطيط المنهج تمثل الشكل النظري أو التصور الذهني لصناعة المنهج. لذا فإن عملية تخطيط المنهج تقوم على عدة خطوات متتابعة مترابطة وعلى هذا فإن على مخطط المنهج أن يضع في اعتباره ضرورة تحقيق المنهج لمتطلبات المستقبل من حيث الأهداف البعيدة الواجب تحقيقها لتلبية متطلبات العصر القادم وكذلك النظر إلى أهمية المبنى المدرسي وتنوعية المعلم والمدير والعلاقات بينهم وبين أولياء الأمور ولتخطيط المنهج على أساس أن ما يحققه المبنى والمدير والعلم اليوم يجب أن يتغير بحيث يواكب ما يريده المستقبل في الغد.

الخطوة الأولى التبرير المنطقي لتخطيط المنهج الجديد

إن عملية التخطيط بشكل عام ترسم صورة شاملة متكاملة عن المنهج الذي يمثل طريقاً جديداً في سبيل تحقيق الأهداف فإن إعطاء التبرير المنطقي وراء عملية التخطيط يسهل عملية تنفيذه عند جميع كل من له علاقة بعملية التخطيط ابتداء من الطالب الذي نقدم له التبرير وراء ما اعتاد عليه لأعوام عبر سلسلة من الكتب والوسائل التعليمية

المختلفة وطرق التدريس وإقناعهم بأن هذا التغيير من مصلحتهم ولأجلهم وفي سبيل مستقبلهم. (Lowton 1986) وإقناع المعلم بالتخطيط لشهـاج جديد وتدريبه عليه وتقديم الحوافز المادية والمعنوية له وهـمان عدم ثورته ضد النهـج الجديد وضد العمل الفعلي الجديد في عملية التخطيط للنهـج. من خلال تقديم رأيهم بالنهـج الحالي ومواضع الضعف والقوة في النهـج والاقتراحات التي يمكن لها أن تحسن من النهـج بشكل عام.

إقناع المجتمع الذي يرفض النهـج الجديد أحياناً لقناعات شخصية بأن كل قديم يعني الأصالة والقوة والتراث واتمسك بالمبادئ والأخلاق والتربية العربية القائمة على مجموعة من العادات والتقاليد التي نرفض تغييرها. ويان أسباب ضعف النهـج القديم وأهمية النهـج الجديد مع إعطاء فكرة واضحة عن عملية التغيير المرادة وعطواتها وأهمية (حسين، 2008)

الخطوة الثانية تحديد مسار النهـج

بعد تقديم تبريرات منطقية للمعنيين في العملية التعليمية من طالب ومعلم وإدارة وأولياء أمور نأتي إلى الخطوة الثانية والتي تتمثل في تحديد مسار النهـج. إن عملية تحديد مسار العمل يعني تحديد طبيعة الهدف وشكل المحتوى والخبرة المقدمة وطريقة تقديم المعرفة وتقويمها. ومسارات النهـج تتمثل في

المادة الدراسية أو الطالب أو المجتمع وهي الاتجاهات العامة التي يقوم عليها النهـج بشكل عام. والتي تمثل اسس النهـج الفلسفية والمعرفي والاجتماعية والنفسية. فإذا تم اختيار الطالب كمسار لتخطيط النهـج فهذا يعني التقليل من حجم المادة المعرفي وزيادة الأنشطة والتركيز على المواقف التعليمية التي تهتم بالطالب.

الخطوة الثالثة اختيار الأهداف

نعني بالأهداف في عملية التخطيط الأهداف الخاصة التي تحدد الإجراءات التي تستهدف إحداث تطوير في النهـج ويتنظر تحقيقها وهي تمثل التصور المستقبلي لما سيكون عليه النهـج في النهاية وتمثل المعايير التي سوف تستخدم للحكم على عملية التخطيط.

إن المخطط للمنهج الجديد يقرم يتناول جميع أشكال الأهداف وما يتبعها من عناصر أخرى تؤثر في المنهج مثل اختيار المحتوى والخبرات التعليمية وتنظيمها، وطرائق التدريس والتقييم. أما أهداف عملية التخطيط تتمثل في:

- معالجة نواحي القصور في المناهج القديمة
- ضعف الأهداف في إكساب الطالب مهارات تمكنه من العمل بطريقة ما
- قصور الخبرات التعليمية في المنهج القديم في ربط المدرسة بالحياة.
- عدم قدرة التقييم في المناهج القديمة في بيان ملامح الضعف والقوة في عملية التعليم.
- تبي أفكاراً تربوية جديدة مثل: تفريد التعليم، التعلم التعاوني وغيرها.
- تطوير نظاماً يختص بالإدارة والإشراف للإسهام في تطبيق المنهج الجديد.

بعد ذلك يتم تحديد الأهداف الخاصة بالمنهج لمعالجة المشكلات التي عانى منها المنهج القديم ويشمل جميع الأهداف المنشودة ضمن أهداف الخاصة بالمنهج والتي تمثل المكون الأساسي من مكونات المنهج. والتي يتم من خلالها تحديد بقية خطوات المنهج من محتوى وأنشطة وطرائق التدريس وأساليب التقييم.

ويمكن تلخيص المنهج «اشتقاق الأهداف من مصادر عدة منها»

- المعلم وحاجاته واهتماماته وقدراته وتعلمه.
- المجتمع وطيته ومشكلاته وطموحاته المستقبلية.
- المادة الدراسية مجالاتها ومكوناتها وتتابعها.
- مكونات المحتوى من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات. (كوجك، 1997)

الخطوة الرابعة: اختيار المحتوى وتنظيمه:

تم عملية اختيار المحتوى لتخطيط المنهج من قبل المتخصصين في المادة الدراسية المراد التخطيط لها والمعلم الذي سيرسها والمختص في علم النفس التربوي بعد تحديد مجال الاهتمام المراد في المنهج الجديد وسبب تغيير المنهج القديم وتحديد الأهداف المنشودة.

وعملية اختيار المحتوى عملية دقيقة تتم في ضوء الأهداف الموضوعية، والمنشقة من مصادرها المختلفة. ويتوقف اختيار المحتوى على الصدق والأهمية، واهتمامات التلاميذ وقابلية المحتوى للتعلم من المعايير المهمة التي يستند إليها مخططو المنهج عند اختيارهم للمحتوى، كما يعتبر معيار الفائدة معياراً مهماً آخر يتم في ضوءه اختيار المحتوى المناسب للمنهج.

يرتبط باختيار المحتوى عملية تنظيمه ويعتمد على الفكرة والتعميم والمبدأ والقانون وتقدمها للطلاب في المواقف التعليمية المختلفة من السهل إلى الصعب، وحسب أهمية هذه المعارف والمبادئ التنظيمية لمحتوى المنهج المدرسي مبدأ التتابع الزمني. ويتوقف نجاح التخطيط على عملية اختيار المحتوى وتنظيمه وحسن اختيار المحتوى للمنهج والقدرة على تنظيمه بشكل مناسب. (فلاته، وقلبان، 1995)

الخطوة الخامسة لاختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها

تعني الخبرة التعليمية ما يقوم به الطالب ذاتياً كي يتعلم وليس ما يفعله المعلم لتعليم الطالب، فهو الذي يواجه المواقف الحياتية ويؤثر ويتأثر بها وبالتالي يتعلم ويدرك أن ما واجهه من موقف قد قيل برفد فعل منه نتيجة لهذا الأثر الذي لعبه الموقف في شخصيته. فعلى مخططي المنهج لبناء الخبرة الجديدة المقيدة لدى الطالب إن يقر أنواعاً من الخبرات التي تحقق أهدافاً تعليمية مخطط لها وتوضح وجهات نظر وآراء مطلوبة وتقدم للطلاب التعلم بالمعاطلة المختلفة.

إن الخبرة التي يكتسبها الطلبة تعني بالضرورة اكتساب الكثير من المعلومات والاتجاهات والقدرة على التفكير ويكتسب القيم والمهارات وتقدم له بشكل متكامل بحيث تساعد على استخدام هذه الخبرة في عملية التعليم سواء كانت خبرة مباشرة من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به أو خبرة غير مباشرة مثل قدرته على التخيل أو الربط أو التذكر. فعلى مخططي المنهج مراعاة مستويات الخبرات التعليمية من حيث درجة صعوبتها عند تطبيقها داخل الغرفة الصفية وخارجها، حيث تراعي عملية التدرج هذه، قدرات التلاميذ واهتماماتهم.

ويجب التركيز على الخبرات التطويرية التي تهتم بتحقيق أهداف الوحدة التدريبية في المعارف والمهارات والاتجاهات.

وعلى مخططي المناهج عند اختيارهم للخبرات التعليمية الاعتماد على مجموعة من المعايير أو المحكات. مثل الصدق، والشمول، ويتطلب محك الصدق تحقيق الأهداف السلوكية والارتباط بها، ويتطلب محك الشمول أن تعمل الخبرات على تحقيق أكبر قدر من تلك الأهداف.

والتنوع بالخبرات لتتماشى مع الفروق الفردية بين الطلبة في القدرات والاهتمامات والحاجات والميول. (Louton، 1986).

وتنظم الخبرات التعليمية. بالمعايير أو المحكات التي تمثل في الاستمرارية، التكرار العمودي للخبرات واعتماد اللاحق منها على السابق، والتتابع الانتقال من خبرات بسيطة إلى أخرى أعقد منها، والتكامل يعني العلاقة الأفقية الوثيقة للخبرات التعليمية بحيث تتكامل خبرات الطالب التعليمية في المواد الدراسية التي يدرسها.

الخطوة السادسة: اختيار طرائق التدريس

وتقتل هذه الخطوة عملية تنفيذ المنهج من حيث الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية، وتحديد معنى مفهوم التدريس ومبادئ ودافعية الطلبة على التعلم، وضرورة، والتدريب على المهارات، والاهتمام بعملية انتقال أثر التعلم. وتوضح مراحل عملية تدريس المنهج التي ينبغي عليه أن يحققها مع طلابه. واختيار إستراتيجية التدريس المناسبة وجميع المواد التعليمية المساعدة في تحقيق الأهداف الموضوعية من قبل، أن اختيار الطريقة يعتمد على الهدف المرسوم، وخصائص الطلاب، ونوعية محتوى المادة الدراسية، وتوفر الإمكانيات، ووقت الحصة، وخلقية المعلم نفسه.

الخطوة السابعة: التقويم وإجراءاته

يحكم من خلال عملية التقويم على مدى ملائمة المنهج الجديد من عدمه. والتقويم هو عبارة عن إصدار حكم على الأعمال التربوية، وتحديد المدى الذي يحقق فيه الطلبة الأهداف التربوية الموضوعية.

ويركز مخطوط المناهج على وعي المعلمين بأهمية التقويم بالنسبة لهم وبالنسبة للطلبة، والثائمين على التعليم والمشرفين عليه. ويغيد التقويم المعلمين في صياغة الأهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلبة من نتائج، وفي اختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية للتعليم. وتزويد الطلبة بالتنفيذ الراجعة التي توضح مدى التقدم لديهم ونقاط الضعف التي يعانون منها. وفيدهم أولياء الأمور في توضيح نقاط القوة وجوانب الضعف لدى أبنائهم، وتحديد مدى التقدم الذي أحرزوه. ويساعد القائمين أو المشرفين على المدارس، في التعرف إلى مدى فعالية البرامج المدرسية، والتحقق من جوانب القوة والضعف في المنهج المدرسي. ومعرفة المعلمين بأنواع التقويم الرسمي. أو التقويم الشكلي أو التكويني أو التقويم الختامي أو التقويم التشخيصي أو العلاجي (سعادة وإبراهيم، 2001).

6

الخطوة الثامنة: تجريب المنهج

إن عملية تجريب المنهج مهمة ويتوقف عليها تطبيق المنهج من عدمه وعلى هذا لا بد من أن يتصف بالموضوعية والثبات للتعرف على مدى صلاحته وملاءمة للواقع الذي خطط له. وتتطلب عملية تجريب المنهج إعداداً مسبقاً ووضع خطة لتنفيذ عملية التجريب، ويمكن أن تتم من خلال:

- تحديد المدة الزمنية المناسبة لتطبيق المنهج الجديد
- تحديد المدارس التي سيطبق فيها المنهج الجديد، ففي هذه المرحلة بالذات يجب النظر في المكان المناسب لتجريب المنهج الحالي في مدارس متنوعة في تجهيزاتها ومكوادرها ونظامها وإدارتها ومعلميها وعدم التجريب في نوع واحد من المدارس.
- تدريب المعلمين على المهام التي سيقومون بتنفيذها، أثناء عملية التجريب وتحديد الجوانب الأساسية التي سيتم تجريبيها في المنهج مثل المحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والنتائج التعليمية، وتحديد الكيفية التي سيتم بها تجميع البيانات حول النواحي الأساسية موضع التجريب، وتوفير الأدوات اللازمة لذلك.

- اختيار المعلمين حسب شروط خاصة يحددها المنهج المطور الجديد بمعنى اختيار المعلمين الذين سيقومون بعملية التدريب يجب أن يكونوا ممن سيقومون بتدريسه بعد الانتهاء من التدريب (وندش، 2003).

الخطوة التاسعة: تعميم المنهج

بعد تدريب المنهج المطور والتأكد من صلاحية التنفيذ من خلال تجربة يتم وضع هذا المنهج موضع التعميم بمعنى أن المنهج الجديد يمكن تطبيقه.

وتتم عملية التعميم ضمن مجموعة من الخطوات:

- تحديد كمفاهيم وقدرات المعلم والمدير والمدرّس وغيرهم من يرتبطون بتطبيق المنهج وكذلك تحديد المواد والوسائل والكتب والأجهزة اللازمة لعملية التطبيق،
- تخطيط نظام الإشراف والمتابعة الميدانية.

- توفير الممارسات الميدانية، باستخدام معايير سليمة وصحيحة تبين مدى سلامة ممارسات المعلمين والمديرين والمدرّسين في تعاملهم بما يروحي بتطبيق أفضل للمناهج الجديدة. (شحاتة، 2008)

العوامل الخارجية التي تؤثر في تطبيق المنهج التدريسي

عند القيام بأي عمل، بغض النظر عن طبيعة لا يبدأ أن تواجهه بعض المعوقات، وقد تؤثر هذه المعوقات في تطبيق هذا العمل والحد من نجاحه، ومن هذه المعوقات:

- خصائص الطلبة، تعد خصائص الطلبة من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم وذلك كون المعلمين يختلفون من بعضهم البعض، في مستوى قدراتهم العقلية والحركية والجسدية والنفسية، كما أنهم يختلفون أيضاً في قيمهم والمجالاتهم وميولهم وسماتهم الشخصية، لذلك على مخطط المنهج، أو واضعي التصميم والبرامج التعليمية أن يتجهوا نحو ما يسمى « نماذج المقرر » والتي يستطيع الطلبة بواسطتها أن يتابعوا تجربة ونشاط الكثير من تعلمهم وفي سرعة سيرهم وتقديمهم ضمن برامجهم الخاصة، إن اختلاف الطلبة في قدراتهم على التعلم تتطلب أيضاً مختلفاً من المواد والموضوعات

المطلوب متابعتها، لذا ينبغي عند اختيار النشاطات مراعاة خصائص الطلبة وما بينهم من فروق فردية واهتمامات شخصية مختلفة.

• خصائص المعلمين، للمعلمين خصائص مميزة مثلهم في ذلك مثل أي شريحة في المجتمع، إذ يوجد بينهم فروق فردية في العطاء والانتماء للمهنة. فالمعلم الذي لديه خبرة حقيقية متنوعة ويعرف كيف ومتى يستعملها يكون قادراً على التخطيط وتنفيذ أي منهج أو تصميم تعليمي معين. فلهما كان المنهج جيداً من حيث التنظيم والتخطيط فإذا لم يجد معلماً ممارساً ولديه خبرة عميقة وواقعية والتزام بالتعليم فإن هذا الجهد يصبح عبثاً، إذ أن المعلم الضعيف يصعب عليه تطبيق المنهج الجيد بشكل قاعلي، ما دام يتميز بشخصية ضعيفة لا يستطيع بواسطتها إدارة الصف بالطريقة التربوية المثلى.

• القوانين والأنظمة، قد تؤثر بعض قوانين الوزارة أو الهيئة المشرفة على التخطيط سلباً على البرامج التعليمية وبخاصة عند اختيار المحتوى والخبرات التعليمية والأنشطة المطلوبة لها. فمثلاً إلغاء امتحان الثانوية العامة في نصف العام المدرسي وتأجيله إلى نهاية العام الدراسي، قد يولد بعض المصاعب والهموم على الطالب ولأولياء الأمور، مما قد يؤثر في تخطيط المنهج المدرسي.

• طبيعـية المجتمع المحلي، لا يمكن أن يكون التعليم مقتصرأ على ما يتم تدريسه داخل حجرة الدراسة فقط بل لابد من الاستعانة بالمصادر الموجودة في المجتمع المحلي، ولابد من مراعاة القيم والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع وبخاصة الرغوب فيها، فطبيعة المجتمع وما يحمله من قيم وعادات والتقاليد تؤثر في اختيار المنهج المدرسي وتنظم الأفكار الموجودة فيه (سعادة وإبراهيم، 2001).

مثال على تخطيط المنهج حسب نموذج بوشامب

المبررات وراء التخطيط

• الاهتمام بحقوق الطفل وظاهرة العنف ضد الأطفال في الأردن وخاصة في المدارس والإيعاز لجميع المؤسسات التربوية بضرورة التصدي لهذه الظاهرة على المستوى الرسمي

والشخصي وذلك من خلال وضع مشروع قانون حقوق الطفل الأردني والوقوف في وجه كل من يتسبب بالأذى الجسدي أو النفسي أو الجنسي للأطفال وتعريضه للمسؤولية أيما كان.

- انتشار ظاهرة العنف في المدارس الأردنية بشكل كبير في الآونة الأخيرة من خلال اعتداء المعلمين على الطلاب بالضرب المبرح والسب والتنقيير وما قابله من عنف مضاد من جانب الطلاب للمعلمين.

- توقيع الأردن على وثيقة حقوق الطفل الصادرة في عام 1989 وذلك في عام 1991 ووجوب العمل الجاد على تحقيق ما جاء في الوثيقة.

- ظهور مفهوم البيئة المدرسية الآمنة واستخدام استراتيجيات جديدة في التعامل مع الأطفال والتركيز على ضرورة تعريف الأطفال بحقوقهم وضرورة تدريبهم على الدفاع عنها.

- اهتمام وزارة التربية والتعليم بتلقي أجواء مريحة للطلاب والمعلم في المدرسة وضرورة التصدي لمشكلات العنف المتكرر ضد الطلبة واستحداث الخط الساعن لعرض هذه مشكلة من قبل أولياء الأمور في نصايها من جديد.

- بروز ظاهرة عمالة الأطفال في الأردن بكل ملحوظ حيث جاء في دراسة حديثة صدرت عن المجلس الوطني لشؤون الأسرة في الأردن إن الأطفال من الفئة العمرية بين (5 - 16) تعمل في العديد من الأعمال وتحرّم من التعليم وحوالي 40 % منهم لا يعرف القراءة والكتابة وحوالي 60 % منهم يعمل 60 ساعة في الأسبوع

- أفادت دراسة حديثة صادرة عن منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة «اليونيسيف» إن أكثر من نصف أطفال الأردن الذين تتراوح أعمارهم بين (6 - 18) حاما يتعرضون للعنف الجسدي أو أشكال أخرى من العنف على أيدي الوالدين أو المدرسين حيث أصبح الضرب أو الصفع أو السب أمرا اعتياديا بالنسبة للكثير من الأطفال سواء في البيت أو في المدرسة.

- التركيز على المادة المعرفية في المنهج أدى إلى إهمال الحاجات الخاصة لطلاب المراحل الأساسية العليا والمراحل الثانوية والتي تمثل في مراحل ثمانية مختلفة عن مرحلة الطفولة

وفيها الرغبة في الاستقلالية، التأثر بالآخرين وغيرها من مظاهر مرحلة المراهقة الصعبة.

- إغفال الدور المهم الذي يلعبه المعلم في حياة الطالب كمرشد ومرمي والتركيز على دوره كناقل للمعلومة وعدم حصوله على التدريب المناسب للعب دور الموجه للطالب في العملية التعليمية.

- إغفال المتطلبات المادية والمعنوية في حياة المعلم التي انعكست سلباً على تعامله مع طلابه. غياب القيم الإسلامية السليمة في حياة العديد من الأفراد في المجتمع وغياب دور الأسرة الكبيرة في رعاية الأطفال في غياب الأب والأم عن المنزل بسبب الظروف الاقتصادية السيئة أو تسليم دقة التربية في العديد من الأسر الأردنية للمعاملات الوافدة من مناطق مختلفة من العالم.

6

- تبني وزارة التربية والتعليم خلال العام 2003/2004 مبادرة مصفوفة حقوق الإنسان لعام 2003 والتي قررت فيها ضرورة إدماج مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج المدرسية كمطلب وطني ملحق في اللغة العربية واللغة الانجليزية والتربية الإسلامية التربية الوطنية.

عجالات المنهج

قبل أن نبدأ بتحديد الأهداف وإجراء العمليات لبناء المنهج نقوم بتحديد المجال الذي سنعمل من خلاله على تحديد مساراتنا في التخطيط وذلك في سبيل التركيز عليه والاهتمام به أكثر من غيره.

إن الموضوع الذي سنخطط له يتوجب مني كمخطط للمناهج التركيز على الطالب وجعله مركز الاهتمام الأول في التخطيط الوحيدة ذلك لأن موضوع حقوق الطفل بهم هذه الفئة العمرية (12-18) سنة ويقع ضمن حاجاتها وأوضاع بعينياتها في فهم الموضوع ولذلك سأقوم بتقديم العديد من الأنشطة المتنوعة والمناسبة لهذه الفترة العمرية والتي تقدم الوصول إلى الهدف.

ولكن المشكلة الاجتماعية كبيرة، تمس المجتمع الأردني بشكل خاص بجميع نظمه وتفاعلاته الاجتماعية إنها قضية مهمة تمس الأسرة الأردنية والمؤسسة التربوية وتهدد

استقرار وكيان هذا المجتمع ولذا يجب إن أضبح بعين الاعتبار التركيز على هذا المسار أيضا، أي الاهتمام بالمجتمع.

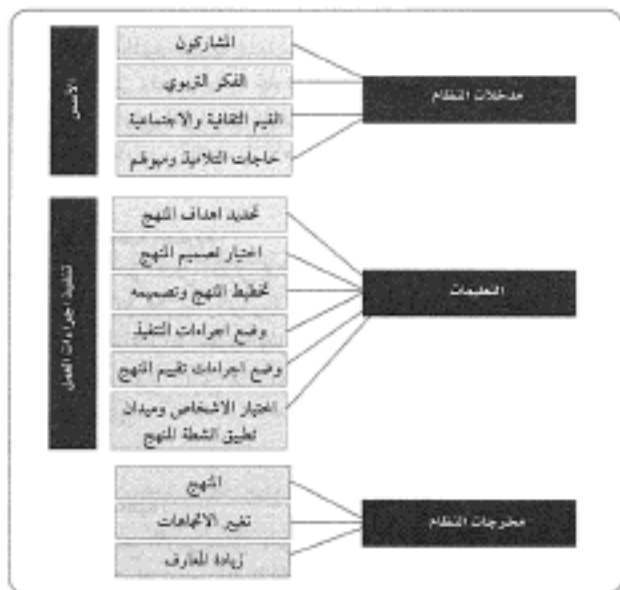
لا أنكر أن المادة الدراسية مهمة للتركيز على التفاصيل المهمة التي لا بد لي من الحديث عنها وعدم إغفالها لأن لها الدور الكبير في توضيح ما هو الحق وما هي حقوق الطفل وبالتالي حقوق الإنسان وما هي نظرة الإسلام والمجتمع الذي تعيش فيه هذه الحقوق وكيف لنا الدفاع عنها والمطالبة الشرعية بها، إن إغفال المادة الدراسية كمسار مهم يعني ضياع معارف ومعلومات ضرورية وهامة مؤلفة ومكتوبة ضمن اتفاقيات ومعاهدات دولية.

نهاية إن تحديد مساري في هذه الوحدة ستركز على الطالب والمجتمع والمادة الدراسية لصعوبة إهمال أيا منها فكل منهم يلقي مع الآخر في نقطة مهمة تقدم في النهاية لتحقيق المراد.

لماذا نموذج بوشامب؟

- تم اختيار نموذج بوشامب لعدة اعتبارات هي :
- تمكن من صنع نظام عام منظم يعمل على رسم تصور للمحتاج وحل أي مشكلة يمكن أن تطرأ على هذا النظام ببساطة.
- الاهتمام بطرائق التدريس المختلفة التي تدرس احتياجات الطالب وميوله واستعداداته وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- الترابط الواضح بين جميع عناصر النظام ابتداء بالمدخلات وانتهاء بالخرجات بفرض معالجة المشكلات المختلفة للمتعلم ومجتمعه.
- القدرة على تحليل النظام بعد تقيمه وعدم الاستغناء عنه أو التحكم على النموذج باليد من جديد.
- توفير التغذية الراجعة باستمرار في هذا النظام مما يكفل تحقيق غماح مقبول بتقديم بدائل مستمرة في حالة ظهور مشكلة النظام
- وجود توازن بين المدخلات المقدمة وتوقعات الحصول على مخرجات مناسبة

- يسم هذا النظام بشكل كبير من الدقة والموضوعية في التوصل إلى النتائج
- تطوير استراتيجيات التدريس والوسائل والأساليب لتحقيق الأهداف المنشودة.
- ارتباط النظام بالبيئة مما يسبب الحصول على نتائج تبحث في تطوير المجتمع ومراعاة ظروفه بعد استمداده لدخالاته من البيئة أيضا.
- قدرة هذا النظام على رسم منهاج متكامل من الناحية التخطيطية والتنفيذية والتقييمية بشكل يحقق الأهداف ويضمن للمخطط استمرارها.
- مراعاة الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والعرقية واعتبارها مدخل من مدخلات النظام.



المدخلات:

من هم المشاركون في نموذج برشامب لا بد من تحديد المشاركون في عملية التخطيط وتحديد مهامها وأوقات اجتماعاتها لتبادل المعلومات وتحديد برنامج العمل من تحديد للأهداف واختيار للمحتوى وتنظيمه واختيار الخبرات والأنشطة وتنظيمها ثم طرق التدريس وعناصرها وأخيراً التقويم واستراتيجياته وأدواته وبما إنني وحيدة في هذا التخطيط فاجتمع وحدي وأناقش وحدي وأحدد الأهداف واختار المحتوى والخبرات والأنشطة وأنظمها وحدي وسأقوم وحدي.

مكونات المنهج

أهداف المنهج

سيتم بناء المنهج بخطوات محددة تبدأ باشتقاق الأهداف من خلال الفلسفة السائدة في المجتمع الأردني وقيمه وألوهياته تجاه نفسه ودينه ومجتمعه وطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب والتي تمثل المرحلة الخطرة في سن المراهقة كذلك من طبيعة مادة اللغة العربية بشكل عام مع مراعاة شمول الأهداف على المجال المعرفي الإدراكي والوجداني ثم الأهداف المهارية أو النفس حركية

الأهداف الفلسفية الفكرية:

- فلسفة التربية هي الناقل الحقيقي لفكر الأمة ونظرتها العامة للإنسان والكون وبما أن دولنا تدّين بالإسلام ديناً وفكراً وعقيدة فقد تم تحديد الأهداف الفلسفية الفكرية الآتية لتخطيط الوحدة المرادة (حقوق الطفل).
- الإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الإنسان ويعطي من مكانة العقل ويحض على العلم والعمل والخلق.
- اهتمام التربية الحديثة بمبادئ المساواة وحقوق الإنسان وحقوق الطفل.

الأسس الاجتماعية:

يسعى المجتمع الأردني بشكل خاص والعربي بشكل عام على المحافظة على خصائص هويته العربية الإسلامية من خلال المحافظة على قيمه وعاداته وتقاليد وفكره. ابتداء من

الأسرة ووصولاً إلى الجامعات ولكن ظهرت مؤعراً مخاطر عديدة في المجتمع الأردني حددت كيان الأسرة الأردنية. وتتمثل في تغير العادات والتقاليد والقيم الفكرية نتيجة للظروف والتغيرات في جميع أنحاء العالم وانفتاح أوطاننا على أفكار وعادات وقيم جديدة ليست من ديننا وأخلاقنا في شيء. مما دعانا لضرورة تحديد الأسس الاجتماعية المطلوب من النهج التزامها حتى نحافظ على هويتنا وفي مجال الوحدة التي سيتم التخطيط لها تم مراعات الأسس الآتية:

- الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عطاءهم لخدمتهم وانتمائهم له
- احترام حرية الفرد وكرامته
- التربية ضرورة اجتماعية والتعليم حق للجميع كل وفق قابليته وقدراته الذاتية
- للأطفال الحق في الحصول على أفضل مستوى ممكن من الرعاية والحماية من الوالدين ومن الدولة، من أجل بناء الشخصية المستقلة المتعاونة للطفل الأردني، دون تمييز بين الذكور والإناث. (الميثاق الوطني)

الأسس النفسية:

الفرد هو الهدف العام من العملية التعليمية التعليمية الممد من قبل النهج للاغتراف بالمجتمع لخدمته وتطويره لذا كان لابد لي كمخطط من الأخذ بعين الاعتبار فهم ميول ورغبات واتجاهات هذا الطالب وإرتباط هذا الميول والرغبات والحاجات بعملية التعلم وأساليبها المختلفة ثم الاهتمام بمراحل النمو وخصائصه ومتطلبات كل مرحلة وما يناسب هذه المرحلة من أنشطة وخبرات وبناء على هذا سيتم مراعاة الأسس الآتية عند وضع هذه الوحدة:

- مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة وذلك أثناء وضع الخبرات التعليمية والأنشطة
- مراعاة التسلسل للتقني عند اختيار الخبرات والأنشطة من السهل إلى الصعب ومن القديم إلى الحديث ومن المألوف للمجرد وهكذا

- مراحل النمو المختلفة عند الطالب في المرحلة الثانوية (عاطفية، انفعالية، جسمية، عقلية)
- مراعاة عملية التضيغ المرتبطة بالتعلم عند الطالب في هذه المرحلة أثناء عرض المحتوى والخبرة التعليمية لارتباط التضيغ المطلوب بإستراتيجية التفكير الناقد والمناقشة بمسئولها المتقدم وكذلك ضرورة التضيغ لبعض النشاطات المهمة مثل تكوين بركان مصغر.

العمليات،

الأهداف العامة،

- تتبنى الأهداف العامة للتربية في المملكة من فلسفة التربية وتمثل في:
- المواطن اللأمن بالله تعالى المنتمي لوطنه وأمه المتحلي بالفضائل والكماليات الإنسانية النامي في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية بحيث يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم مواطناً قادراً على استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة.
- استيعاب القواعد الصحية وممارسة العادات المتصلة بها والنشاط الرياضي لتحقيق نمو جسمي متوازن.
- التمسك بحقوق المواطنة وتحمل المسؤوليات المترتبة عليها
- تقدير إنسانية الإنسان وتكوين اتجاهات وقيم إيجابية نحو الذات والآخرين والعمل والتقدم الاجتماعي وتمثل المبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي.
- مبادئ السياسة التربوية،
- توجيه النظام التربوي ليكون أكثر مواوأة لحاجات الفرد والمجتمع وإقامة التوازن بينهما.
- توجيه العملية التربوية توجيهها بطور شخصية المواطن القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع والحوار الإيجابي وتعزيز القيم المستمدة من الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية.
- التأكيد على أن التعليم رسالة ومهنة لها قواعدنا الحلقية والمهنية
- الاعتراف بمكانة المعلم العلمية والاجتماعية لدوره المتميز في بناء الإنسان والمجتمع.

اختيار المحتوى وتنظيمه

بالطبع هناك العديد من المعلومات والمعارف التي يمكن أن نقيدها في عملية اختيار المحتوى خاصة وأن هذا الموضوع الذي سنقوم بالتخطيط له على درجة عالية من الأهمية والحدائق مع ارتباطها بتراث الأمة ونظرة الدين والمجتمع للفرد صغيراً أو كبيراً على أنه أساس التكوين وبالتالي أساس العملية التعليمية إلا أنني اخترت هذا المحتوى الذي يبحث عن حقوق الأطفال والذي يحقق الأهداف التي سبق وذكرتها كما أنه يحتو لعدد من المعايير المهمة في اختيار المحتوى فهو يتميز بالمصدق وعلى درجة عالية من الأهمية للفرد والمجتمع كما أنه قابل للتعليم ويراعي الاعتمادات وميول وحاجات الطلاب.

تنظيم المحتوى

المحتوى يركز على المفاهيم والأفكار والتعليمات المهمة لذا تتميز بالسهولة والشمول لجميع الأفكار التي نخدم الموضوع فابتدأت الوحدة بدرس حقوق الأطفال فعرضت إلى النقاط الآتية :

- أهمية وجود الطفل في حياتنا
- نظرة الإسلام للطفل وحقوقه في هذا الدين العظيم
- حقوق الطفل في الدراسات التربوية الحديثة
- اعتماد المنظمات الإنسانية العالمية بشؤون الطفل وحقوقه
- ظهور بعض الاتفاقيات الدولية المنبثقة عن الإعلان العالمي لحقوق الطفل
- اعتماد الأردن بالعقل بشكل واضح من خلال العديد من المؤسسات الحكومية والمدنية
- بيان النتائج النهائي لعملية الاعتماد بالطفل بالنسبة للمجتمع والفرد ذاته وخير البشرية بشكل عام

الأهداف الخاصة (حقوق الأطفال) / النصوص القرآنية

تم اختيار الأهداف الخاصة للدرس والذي أتوقع من الطلاب القيام به خلال الحصة أو بعد الانتهاء منها وهي على النحو الآتي:

1. يقرأ الطالب النص (حقوق الطفل) قراءة صامتة سريعة فاعمة في غضون سبع دقائق.
2. يقرأ الطالب فقرات الدرس قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
3. يوضح الطالب معاني المفردات الجديدة والتركيب الصعبة.
4. يستشعر الطالب ضرورة العناية بالطفولة وأهمية تأدية الحقوق والقيام بالواجبات.

مفاتيح التدريس

يجب في البداية بيان مفهوم التدريس للمعلم ثم توضيح مبادئ التدريس التي تشمل المتطلبات السابق، وتقديم المعلومات والقواعد والمفاهيم والأمثلة والتطبيقات للطلاب ثم التركيز على طرح المعلومات متدرجة في سهولتها إلى الصعب منها ومن القريب للبعد ومن المعلوم للمجهول ثم لينا بيان مراحل التدريس بدقة تخطيطا وتنفيذا وتقويما ففي التخطيط يحدد المعلم الأهداف التي سيقوم بتحديدها في الحصة ثم اختيار إستراتيجية التدريس وتحديد عناصرها من خبرات وأنشطة تعليمية وتقنيات تربوية كما لا بد لي كمخطط من الوقوف على المتغيرات التي تؤثر في عملية التفاعل التعليمي وذلك بتوجيه المعلم كمتغير بشري إلى عدد من المصادر الاثرية التي يمكنه من زيادة معارفه نحو المادة أما من الناحية للمعلم فيجب على المعلم معرفة مستوى الطالب في مادة القراءة ومراعاة الوقت الذي سيتم فيه شرح الحصة كذلك لا بد من الأخذ بعين الاعتبار متغير المادة وتنظيمها بحيث تناسب حاجات الطلاب وميولهم ثم متغير الهدف من الدرس من أجل التركيز عليها واكتساب المهارات التي تدور حولها أما متغير البيئة فهو ضروري جدا لأنه المكان الذي تحدث فيه عملية التفاعل فلا بد من أخذه بعين الاعتبار وليس هو فحسب بل المدرسة والبيئة والاجتمعية ككل. وأخيرا فإن أسلوب المعلم والتطبيق الواقعي للمادة مهم لضمان نجاح عملية التدريس بشكل عام وفي ضوء كل هذا جاء ما يلي كخطوات لعملية التدريس لمتوى درس حقوق الأطفال.

1. التدريس المباشر، أنشطة القراءة المباشرة

- يكلف الطالب بالقراءة الصامتة بعد تمهيد المعلم بالسؤال الآتي:
- ما هي الفترة الزمنية التي يطلن فيها على أفراد المجتمع تسمية طفل

- ما هي كلمة حق؟

- مناقشة الإجابات ثم تكليف الطلاب بالقراءة الصامتة، القيام بعد ذلك بطرح أسئلة حول مضمون النص.

- قراءة النص جهريا من قبل المعلم ثم تكليف الطلاب بالقراءة

2. إستراتيجية حل المشكلة

يقدم المعلم المهام المطلوبة على هيئة مشكلة ثم يعمل الطالب على معالجة الوحدة الدراسية وتنفذ المهمة متبعين الخطوات السليمة التي ترشده إليها أوراق العمل ثم عرض كل فريق النتيجة التي توصل إليها في حل المشكلة وإجراء المناقشة والتقييم للمريق الذي يقوم بالعرض.

3. إستراتيجية العمل الجماعي / فعالية الرؤوس المتعددة

- توزيع المعلم المهام التعليمية من خلال أوراق عمل ويلتزم الطلاب بالمحددات التي تتضمنها أوراق العمل وينجزون المهام التعليمية

- يختار المعلم الطالب المكلف بالعرض لعمل المجموعة أو غيره لأنه لا يلتزم بوجود مقر للمجموعة في هذه القاعلية.

المتطلبات الخاصة / من بداية التدقيق والتفكير إلى نهاية التحديث وحدة (حقوق الطفل)

- يستخلص الطالب العاطفة في آيات القصيدة ويكتبها في نقاط واضحة
- يعبر الطالب مواضع السمات الأسلوبية بين الأقوال والشواهد الخارجية في الوحدة ونص الدرس
- يبين الطالب المعنى الصوري للأسماء التي تم تحديدها بالجميل
- يتعاون الطالب مع زملائه في عمل برنامج مصغر يتحدث فيه عن حقوق الطفل
- يسرد الطالب بلغته السليمة قصة سمعها أو قرأها عن الأطفال ميتا فيها
- يكسب الثقة في النفس جراء مشاركته في التحديث والعمل الجماعي

استراتيجيات التدريس :

- التفكير الناقد مهارة التحليل والتقييم

- يبدى الطالب رأيه ويناقش المعلم حول وجود مبالغة في النص الشرعي

- يفسر المغالطات الموجودة والآراء المطروحة في النص ويبين الحقائق والغدق من وراء

النص وعناية الأمم بالطفل

- يحدث الطلبة ويسردون قصة بلغتهم موظفين في ذلك عقووظهم الحيائي أو الأدبي

الثقافي ويحللون الغزى وسبب اختصارها ونسبة توافقها مع المجتمع الأردني وعاداته

وتقاليد

- يقدم الطالب حلولاً يرى أنها مناسبة لمشكلة عمل الأطفال

النتائج الخاصة الكتابية والاستماع والنشاط الحوسبية الوحدة (حقوق الطفل)

- يكتب رساله إلى الآباء يدعوهم فيها إلى تقديم مزيد من الرعاية للأطفال

- بين رأيه في أفضل هدية يمكن أن تقدم من الأب لابته في عيد ميلاده من خلال كتابة

حوارين وطقله

- يشارك في إعداد مجلة مع زملائه تبرز ما لديه من مواهب أدبية وثقافية

- يصمم عرضاً تقديمياً مضمناً صور تتحدث عن إسهامات بعض الأطفال في خدمة

أسرهم وبيئتهم

- يستمع للنص الذي يقرؤه المعلم ويبين أبرز الأفكار والمفاني التي يحتاجها لإعادة صياغة

الموضوع السموع بلغته

استراتيجية العمل من خلال الأنشطة / فعالية المشاريع

- يكلف المعلم طلبته بالبدء في إعداد مشروع مجلة صفية ويتابع تصوراتهم لمجلة الأعمال

التي سيقومون بها ويناقشهم في ذلك

- يقوم الطلبة بوضع مخطط تعليمي يحدد تصوراتهم حول المشروع

- يبدؤون بتنفيذ خطوات العمل وتأسيس لجنة مشرفة من عدد منهم لتابعة التنفيذ

- يعين الأعضاء المنفذون لهذه المجلة والمشاركون في جمع الموضوعات المنفق عليها وكتابتها من خلال برلمانية صفية تنافس شريف
- يلاحظ المعلم أعمالهم وسلوكياتهم ومنجزاتهم ويقي المرشد والموجه والمعين فقط إستراتيجية التدريس المباشر / حلقة البحث
- يقرأ المعلم النص قراءة واضحة
- يكلف المعلم الطلبة بعقد حلقة بحث ومناقشة للقصة التي استمعوا لها ويشاركهم فيها ويحرص على توجيههم تربوياً وعلمياً
- يحلل الطلبة القصة وقيمونها ويبنون مغزاها وهدف الكاتب منها
- يقدم الطلاب آراءهم فيها مفسرة ويلخصون ومضامينها وأفكارها وعبرها
- يكتب كل منهم إعادة للنص بلغته محاولاً جمع أفكار النص الأصلي في الكتابة وقد يتيح المعلم لبعضهم منهم قراءة نماذج مما كتبوا

عناصر طرق التدريس :

1. اختيار الخبرات وتنظيمها ثم اختيار الخبرات بما يحقق طبيعة اشتراك التلاميذ من ناحية وتدرج هذه الخبرات من ناحية أخرى.
- روحي في هذه الأنشطة الدقة والشمول ثم التدرج هذا وقد تنوعت الخبرات المطلوبة بين الخبرة التطويرية والتي اهتمت بتحقيق الأهداف المرتبطة بوحدة (حقوق الطفل) وذلك من خلال عمل استبانة حول حقوق الطفل في الأردن تدريب 8 الفرع ج ص 57 وكذلك عمل مقارنات بين أشكال وأنواع حقوق الطفل من خلال التدريب 11 صفحة 57.
- كذلك الخبرات المتعلقة بالنقاش أخذت حصة الأسد في هذا الدرس كما مثلت الأنشطة الختامية العديد من أشكال الأنشطة مثل: نشاط رقم 4 فرع ب صفحة 59 الحلول التي يقدمها الطلاب لمعالجة مشكلة عمالة الأطفال.
- نشاط رقم 1 صفحة 60 تكوين برلمان مصغر يتحدث فيه الطلاب عن حقوقهم وواجباتهم.

كما وضعت بعض الأنشطة الإثرائية في الوحدة مثل عمل مطوية لبيان حقوق الطفل باستخدام برنامج النشر الإلكتروني استخدام الانترنت في الحصول على معلومات حول النسب إحصاء الأطفال العاملين في دول العالم وغيرها

2. أما تنظيم الخبرات التعليمية فروع فيها تحقيقها للأهداف والاستمرارية وارتباط السابق باللاحق كما تناهت في الوحدة من البسط إلى الصعب العميق وفي النهاية كانت الخبرات متكاملة مع خبرات سابقة مثل مادة التربية الوطنية للصف السادس والسابع وفي مادة الثقافة العامة والتربية الإسلامية للصف الثاني عشر.

3. النقيات التربوية التي تتمثل بالوسائل التعليمية التي تسمع وتُشاهد وتقرأ في سبيل مساعدة الطالب على التعلم والتي تحوي معايير وأسساً مهمة لا بد من مراعاتها مثل تجرية الوسيلة قبل بداية الحصة، تناسبها مع الطلاب في هذه المرحلة، وضوح الهدف، القدرة على جذب انتباه الطلاب، محددة بزمان. هذا وقد استخدمت في الوحدة الأنشطة الآتية:

- التمثيل (برلمان مصغر)
- استبانات مدرسية عن حقوق الطفل
- رسالة إلى الآباء حول حقوق الطفل
- عرض برنامج معد بطريقة الشرائح في برنامج العروض التقديمية من قبل الطلاب حول إسهامات الأطفال في خدمة أسرهم والبيئة المحيطة بهم.
- إعداد مجلة باسم أعلام واحدة كما يظهر فإن الأنشطة كانت فردية وأحياناً جماعية وهي مفيدة وحررة كما تميزت بأنها مساهمة وبصرية .

كما يظهر في التخطيط للوحدة يعد مصادر التعلم اأهم التي تمكن الطالب من الحصول على المعلومة مثل الانترنت، سجلات المرشد التربوي في المدرسة حول الموضوع، مجلة التنظيف الصحي المدرسي وغيرها من النشرات والكتب المهمة الموجودة في المكتبة المدرسة

التقويم

نصل إلى المرحلة الأخيرة في تصميم يوشامب وهو إصدار الحكم وذلك بتوعية المعلم بكيفية تحديد أوضاع طلابهم وكيفية اختيار واستخدام الوسائل والمصادر الأكثر فاعلية في عملية التعلم والتعليم كذلك لا بد لنا كمخططين من بيان أنواع التقويم الرسمي أو التكويني أو التشخيصي أو النهائي ومذا تقديم هذه الأنواع من التقويم للتنفيذ الراجعة المهمة لجميع عناصر العملية التعليمية التعليمية من طلاب وأولياء أمور والمعلم والمشرف ومصمم المنهج من أجل التعرف إلى مواطن الضعف والقوة التي يعاني منها الطلاب والضعف والقوة في ذات المنهج ومعرفة مذا تحقيق الأهداف وتقويم ما تعلمه الطالب ثم لا بد لنا من التأكيد على عملية التقويم بواسطة الاختبارات من حيث صفاتها وأنواعها وكيفية بنائها ومن أجل هذا جميعا جاءت استراتيجيات التقويم في الوحدة على النحو الآتي:

- إستراتيجية الملاحظة وتحديد سلم التقدير العددي أو الوصفي حسب نوع الهدف المراد قياسه.
- إستراتيجية مراجعة الذات وتحديد سجل وصف سير التعلم كأداة له.
- التقويم المعتمد على الأداء وأداته سلم تقدير لفظي.
- إستراتيجية التواصل وأداته المقابلة.

مخرجات النظام

كانت مخرجات النظام في نهاية التخطيط هي:

1. هذه الوحدة بشكل عام (حقوق الطفل) بكل ما احتوت عليه من تحديد للأهداف واختيار محتوى وخبرات وتنظيمها ثم ذكر لطرائق التدريس وعناصرها والتقويم واستراتيجياته وأدواته
2. زيادة المعارف نحو هذا الموضوع بشكل عام على الطلبة بهذه المرحلة وإحالتهم في كثير من الأوقات من خلال عدة أنشطة إلى مصادر متنوعة للحصول على الخبرة والمعرفة.

3. الأمل بتغيير الاتجاهات السلبية من قبل الطالب والمجتمع نحو المطالبة بحقوق الطفل والدفاع عنها
4. تغيير اتجاهات المعلمين وزيادة معلوماتهم والتزامهم بتنفيذ النهج وتقييمه.



الفصل السابع

تقويم المنهج

- « تقديم
- « مفهوم التقويم
- « خصائص التقويم
- « أساليب التقويم
- « أنواع التقويم
- « اتجاهات حديثة في التقويم
- « خطوات تقويم المنهج
- « وسائل التقويم

تقويم المنهج

تقديم

تعنى التربية الحديثة بالتقويم كونه جزء هام وعنصر من عناصر المنهج ولا يمكن أن تكتمل النظرة العامة للمنهج دون الأخذ بالتقويم كمعصر تشخيصي وعلاجي من خلال وظائفه المختلفة، فمن خلاله تدرس الأحوال الواقعية وتطرح البدائل الممكنة في سبيل تحسين التعليم والوصول إلى تحقيق النتائج المرجوة.

ويعد التقويم الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص الواقع التربوي واختيار مدى كفاءة الوسائل المستخدمة والاستفادة منها في تعديل وتوجيه المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف على وجه أفضل، والتقويم مهم لجميع الأطراف المرتبطة بعملية التعليم، الطالب والمعلم ومدير المدرسة وواضع المنهج وأولياء الأمور لأنه يقدم لكل منهم المعلومة التي يبحث عنها وبالتالي يعتبر التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج فيحدد جوانب الضعف والقوة عند الطالب والمعلم والمنهج والبيئة المدرسية. ويساعد على تحقيق الأهداف لأنه يبين طريقة تطبيقها وتحقيقها ودورة في الارتقاء بمستوى التعليم والعمل على تطوير المناهج وتحديثها إننا نرى عجزها في تحقيق الأهداف عند الطلاب (عمود، 2000).

مفهوم التقويم

هناك اختلاف كبير من وجهة نظر المهتمين بين مفهوم التقويم والتقييم والقياس.
فالتقييم هو، عملية جمع معلومات عن الطلبة، مما يعرفونه ويستطيعون عمله.
والتقويم، عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها.

وقد عرفه يقوم التقييم بأنه، إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق المواد. (الشيلي، 1984).

والتقويم، العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل في تحقيق غيائه المنشودة على أحسن وجه ممكن. (باهي، 2006، : 18)

التقويم، مصطلح شامل واسع المعنى تدرج تحته جميع أنواع الاختبارات والوسائل المستعملة لتقويم الطالب ومنها اختبارات التحصيل ومقاييس الاستعدادات والميول ومقاييس الشخصية ولا يفصل هذه الأنواع بعضها عن بعض فاحصل بل كلها تدخل تحت مفهوم واحد هو التقويم. (مصطفى باهي، 2006).

صرفت الموسوعة العالمية للتقويم التربوي التقويم بأنه، عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة، مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو البرامج، وبذلك تساعد في توجيه العمل التربوي، واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك. (صلاح الدين علام - 2007 : 21)

أما جرونلاند (Gronlund) فيرى أن التقويم هو عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف أو المستويات المتوقعة التي يحققها الطالب.

وعرفه بروميس تكمين (Bruce & Tuckman): تحديد ما إذا كان البرنامج يحقق أهدافه سواء كانت مطابقة للمدخلات التعليمية المقصودة أو هي وصف للمخرجات.

أما دول (Doll) فعرفه على أنه عملية واسعة وجهود مستمرة للاستفسار عن مطابقة المحتوى والإجراءات للأهداف المحددة. (سلامة، 2008)

وأكثر التعريفات شمولية كما يصفها (علام، 2007)، التي تقول بأن التقويم العلمي هو: عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة لغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كافية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق

بالطلاب وبعملية التعليم، وذلك لتحسين نوعية الأداء ورفع درجة الكفاءة بما يساعد في تحقيق هذه المستويات أو الأهداف.

أما القياس فيرى العلماء أنه، عملية التحديد الكمي للملاحظات التي تجري على السمات.

القياس، العملية التي يتم بواسطتها تحديد قيم عددية لصفات أو سمات أو خصائص موضوع معين.

القياس، تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كمياً عن طريق استخدام وحدات رقمية مقننة. كما وإن القياس جزئي ينصب على جانب واحد ويعطي أرقاماً كمية عن الموضوع المقاس ويؤدنا بمعلومات محددة عن الموضوع المقاس دون علاج أو تطوير ويعتمد على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدقة وهو لا يربط الظاهرة المقاسة بالظواهر الأخرى ودون مقارنة الفرد بنفسه أو بغيره (الرشيدى، 1999).

نلاحظ مما سبق بأن مفهوم التقويم أشمل وأعم من التقييم والقياس، بل يمكننا القول أن القياس أو التقييم إنما هما جزء من التقويم فقط تساعد في عملية إصدار الحكم العام حول الموضوع المقوم.

لو نظرنا إلى عملية التقويم بشكل عام من وجهة نظر تربوية مهتمة بتطوير نظمنا التعليمية وتغييرها إلى الأفضل فيجب علينا النظر إلى التقويم على أنه جزء مهم جداً من أجزاء العملية التعليمية.

وعلى هذا فإننا نقوم بعملية التقويم من أجل:

- التعرف إلى نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلاب للمواد الدراسية.
- استبعاد الطلاب لتعلم مادة ما.
- التعرف إلى حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي يجب أن تراعى في نشاطهم وفي جوانب المنهج المختلفة.
- تزويد الطلاب بمدى تقدمهم الذي أحرزوه في تحقيقهم للأهداف المنشودة والتعرف إلى جوانب الضعف والقوة لديهم.

- المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية من خلال معرفة مدى تقدم الطلاب واتخاذ القرار المناسب لتمكينهم من تحصيل الأهداف بالمستوى المطلوب.
- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، ذلك لأن الهدف يكون فرضاً يحتاج للتقويم ليان صدق الفرضية أو عطاها فتبقى الصالحة وتترك غيرها.
- تحديد مسار التعلم من خلال الطريقة المتبعة في تفويم التعلم، فالطلاب يركز بالتأكد على ما سيتم الامتحان فيه فيركزون على جانب دون غيره وبهذا يجب أن يتواءم التقويم مع الأهداف المراد قياسها.
- زيادة دافعية الطالب للتعلم، فالطلاب الذي يحكم التقويم بأدواته المختلفة على نجاحه ينشط في الاستزادة من التعليم.
- أن التقويم يكشف عن التباين بين الطلاب وتحديد المناسب من الأهداف لتحقيقها لديهم حسب القدرات الفردية التي تميزهم. إن معرفة صعوبات التعلم لدى بعض الطلاب في الموضوعات المختلفة يساعد على علاجها، ويتم ذلك من خلال تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم ومعرفة طبيعة هذه الصعوبة ثم العوامل المؤدية إلى حدوث هذه الصعوبة وتحديد كيفية العلاج بما يناسب الطالب.
- التقويم يحدد هدفاً مهماً وهو تصنيف المعلم من حيث قدراته في تحقيق الأهداف للطلاب بشكل مناسب، وكذلك مستوى الإمكانيات المتاحة للمدارس والظروف المحيطة بها وتوفر الطاقات والكوادر البشرية فيها
- يقدم التقويم معلومات مهمة للمرشد التربوي في المدرسة تساعد في المهام الموكولة إليه حول المعلم والطلاب.
- تقدير نواتج التعلم لدى الطالب ووضع علامات له تبين فعالية التعلم والنتائج التي حققها ومن ثم الحكم عليه بالسقوط أو الترفيع لصف أعلى.
- إعلام أولياء الأمور بمدى تحقيق الطالب للأهداف ومدى تقدمه في دراسته.
- توزيع الطلاب على تخصصات مختلفة تناسب قدراتهم التي ظهرت من خلال التقييم.

- البحث عن إمكانية التحسين والتطوير في المدرسة، حيث يبين التقييم قصور المدرسة في إيصال المعلومة للطلاب وأسباب هذا القصور، وبدون هذا تحكم على العملية التعليمية بعدم التطور والبقاء في مكانها دون قرارات حكيمة تدفع بها إلى الأمام.
 - التعرف على النتائج غير المتوقعة والتي توثبت على تنفيذ البرنامج التعليمي.
- (حداد، 2000)

خصائص التقييم

1. الشمولية

بمعنى أن يشمل التقييم الموضوع أو الشخص الذي يتم تقويمه ويكون ذلك بأن يعمل المعلم على الحصول على معلومات شاملة عن قدرات طلابه في جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه سواء كان ذلك من الناحية المعرفية أو الشخصية أو العاطفية أو الانفعالية أو الجسمية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الفنية.

أما عند تقويم المنهج فلا بد لنا من البحث عن تقويم الأهداف والمحتوى الدراسي وطرق التدريس والوسيلة التعليمية المستخدمة والأنشطة المرافقة.

أما المعلم فنقومه بالبحث عن طريقة تدريسه والتدريب الذي حصل عليه قبل وأثناء عمله وقدراته في مادته التعليمية ثم علاقته بالإدارة وزملائه من المعلمين وحتى أننا نبحث في علاقته مع الطلبة وأولياء أمورهم.

2. تنوع الأساليب والأدوات

حتى يتمكن المعلم من الحصول على معلومات مفيدة عن الموضوع الذي يقوم به عند الطالب لابد له من التنوع في أساليبه التقييمية والأدوات المستخدمة في ذلك ليتمكن من تحقيق الأهداف عند الطالب من خلالها. إلا أننا نرى أن الاختيار هو الأسلوب الأكثر شيوعاً في أوساط المعلمين، وأن كان الاختبار الكتابي يمكن له قياس مستويات الاحتفاظ بالمعلومات المعرفية عن المادة إلا أنها تعجز عن قياس القدرات الاجتماعية لدى الطالب أو الجسمية وهذا لا يحقق المصدق في التقييم الحاصل، فالمعلم يهدف من التقييم إلى التمازج

قرارات تتعلق بمستوى الطالب لتحسين الأداء أو رفع الكفاءة، فكيف يتم ذلك والتقويم واحد لجميع الطلاب رغم الفروقات بينهم.

التقويم الجيد يجب أن يكون متعدد الطرق والأساليب والأدوات حتى يعكس القدرة والمهارة الحقيقية لدى الطالب في تحقيق الأهداف المنشودة للمادة. ومن هذه الأساليب والأدوات الآتي:

أساليب التقويم

7

1. الملاحظة، وتستخدم متابعة نمو الطالب في جميع النواحي، ليقوم المعلم بملاحظة مدى تحقيق الأهداف أو المهارات عند كل طالب ليقدم نتيجة الملاحظة المستمرة العلاج اللازم في حال وجود مشكلة والنشاط المناسب حسب احتياجات الطالب ومهاراته وقدراته.

2. لعب الأدوار، يتم توزيع الأدوار على الطلاب لتمثيلها أمام الطلاب بعد حفظها أو يقوم المعلم بكتابة بعض المواقف التعليمية ويوزعها على الطلاب لتمثيلها.

3. المقابلة، وتكون من خلال مقابلة الطالب والتحدث معه وتقييمه وتستخدم هذه الأداة في عملية التوظيف أو إكمال الدراسة العليا.

4. التقارير، ويتم من خلال تعبئة التقارير بالمستوى الذي يمثله مستوى الطالب في كل جانب من جوانب المواد التي يدرسها.

5. التقويم الآلي بواسطة الحاسوب.

6. الاختبارات الكتابية والعملية.

7. المشروع (البحث، الاستقصاء): وهي أعمال تعليمية يقوم الطالب أثنائها بعمل بحث أو تجربة وغيرها من الأعمال التي تحتاج إلى بحث خلال فترة زمنية محددة تناسب مع عمر الطالب ومستواه وقدراته.

وتختلف أدوات التقويم كذلك حسب الهدف المراد تقويمه وأشهرها،

أ. الأسئلة الشفوية

ب. الأسئلة الكتابية

ج. قائمة الرصد

د. سلم التقدير

و. سجل المعلم التراكمي

ز. ملف الطالب. (ياغي، والشم، 2004)

3. البيئتين التعليمية والاستمرارية

يجب أن يتطوّر التقويم من بداية عملية التعليم حتى الوصول إلى نهايتها مع نهاية العام الدراسي، وعلى المعلم أن يسعى إلى عملية التقويم ابتداءً من تحديد أهداف المادة والخصّة إلى الخطّة اليومية والفصلية ثم تنفيذ الحصّة بكافة جوانبها وما يحيط بها من أنشطة على مستوى الغرفة الصفية إلى المبنى المدرسي بشكل عام وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف في جميع المجالات المراد تقويمها وتلانيها.

إن الاستمرارية في عملية التقويم تؤدي بالتأكيد إلى المراقبة المستمرة لعملية التعليم من البداية إلى النهاية وأثناء التعلم أيضاً.

4. الموضوعية

يقصد بالموضوعية، استقلال النتائج عن الحكم الذاتي للمقوم.

إلا أن هذا التعريف يعني بالضرورة عدم الأخذ برأي المعلم في تقويم طلابه، إلا أن المعلم أحياناً يتعرض لحالات نفسية واجتماعية وضغوطات خارجية وداخلية تؤثر في حكمه على طلابه وبالتالي تؤثر على درجة الثبات في تقويم نتائج الطلاب ولجعل نتائج التقويم غير عادلة لذا يجب الحد من ذاتية المعلم في عملية التقويم.

إن الموضوعية في التقويم لا يتوقف عند حدود شخصية المعلم بل يمكن أن يحدث تفاوت في درجات الموضوعية في أساليب التقويم المختلفة (كويران، 2006)

5. العدالة ومراعاة الجانب الإنساني

كان وما زال التقويم عقاباً للطلاب والأهل في كثير من الأحيان على الرغم من أن أهداف التقويم لم تشير إلى أن يكون العقاب ضمن قواعدها لذا يجب على عملية التقويم أن تتسم بالعدالة ومراعاة الجانب الإنساني لدى الطالب فيقوم المعلم بتحديد الامتحان بناءً على رغبة الطلاب وكذلك في أثناء إعلان النتائج

6. الوظيفة

من أهم أهداف التقويم التربوي الوظيفية حيث يقوم المعلم بدراسة نقاط الضعف لدى الطالب أو لديه للعمل على تحسين العملية التعليمية وتغيير الأسلوب أو الأداة أو طريقة الشرح أو أي من عناصر العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المرادة من المادة.

7. الموازنة

وتعني الموازنة معرفة الغرض من التقويم، فالتقويم الحثامي يقدم غرضاً يختلف تماماً من التقويم التشخيصي أو القبلي، ولكل منهم أساليب وأدوات تختلف عن غيرها وهذا يوفر الجهد المبذول من قبل المعلم والكلفة المترتبة على القيام بذلك والوقت اللازم لإجراء التقويم.

8. مراعاة الاقتصاد في الوقت والجهد والمال

إن الكثير من أنواع التقويم تكلف المدرسة والعلم والطالب الكثير من الوقت والجهد والمال والوقت رغم إمكانية تفادي ذلك بشيء من الدراسة وتحديد الظروف المناسبة للتقويم وفقاً وإمكانات وجهداً تقادياً لإرهاق المعلم والطالب والأهل والمدرسة أيضاً.

كما إن التقويم يمكن أن يكون اقتصادياً بالنسبة للوقت، فالمعلم يقضي فترة طويلة في البحث عن أسئلة الاختبار ثم إجراء الاختبار وتصحيحه مما يزيد من جهده المبذول كل يوم في عملية التدريس، والتي يجب التركيز عليها بشكل جيد.

أما التكاليف فإنها عملية معقدة لجميع أطراف العملية المشتركة في التقويم ابتداء من المدرسة وصولاً إلى الطالب الجالس على مقاعد الدراسة.

9. توظيف التكنولوجيا

إن تطور الحياة بشكل عام ودخول أشكال التطور وخاصة في المجال التكنولوجي فرضت على المعلم أن يدخل ما تعلم وتدريب عليه في أشكال تقويمه لطلابه، فكثيراً ما انعكس العلم في العصر الحالي أسلته من تجارب لغوية وردت ضمن مواقع الكترونية مختلفة، كما ظهرت بنوك الأسئلة التي تقدم أشكالاً محسنة من الاختبارات المدرسية، وهذا جميعاً يحقق الكثير من الأهداف التربوية بشكل أفضل للمعلم والطالب.

10. التعاون

عملية التقويم بحاجة إلى تعاون العديد من الأفراد المهتمين بتحسين العملية التعليمية وعلى هذا يجب أن ينصف التقويم بالتعاون من قبل المعلم والمدير والمشرف التربوي والمرشد وأولياء الأمور وغيرهم من المهتمين لتحقيق أعلى درجات الجودة والإتقان في تحقيق الأهداف المنشودة

11. مراعاة الأهداف

أن التقويم لا بد له من الارتباط بالأهداف المراد تحقيقها في مادة ما من خلال التنوع بوسائل التقويم بما يناسب تحقيق الهدف فلا يمكن مجال من الأحوال أن تناسب طريقة واحدة أو أداة واحدة في التقويم قياس جميع الأهداف.

إن ارتباط التقويم بالأهداف يعني بالضرورة معرفة مدى تقدم الطالب في تحقيق الأهداف وهو يربط الأداء بالهدف المرسوم الذي يقوم التقويم بتحديد مدى إتقانها.

12. الثبات

يعني الثبات: الحصول على نتائج متشقة ومنسجمة عند استخدام أسلوب التقويم، ويتم ذلك من خلال اختبارات معينة تشير إلى مستوى متسجم مع قدرات الطالب.

13. التوازن

يكون التقويم متوازناً في حال احتواء وسيلة التقويم على نسبة من الأسئلة أو المهام بكل جانب من جوانب التحصيل المراد الوصول إليه في المادة الدراسية، فهناك توازن بين المعارف البسيطة والقدرة على التطبيق والتحليل وإظهار للمهارات المعرفية العليا والإبداع.

14. صلاحية الاستخدام

فالتقويم الجيد يتوقف على مناسبة الأداة وصلاحيتها وإن تقوم بقياس المراد منها فإن كان المراد منها هو قياس قدرة الطالب على الفهم فوجب البحث عن الأداة التي تتخصص في هذا النوع من التقويم بالذات

ويمكن القول أن مدى واقعية وسائل التقويم وصلاحيه استخدامها توفر الجهد والوقت في الحصول على النتائج، لأن لكل وسيلة تقويمية طرق تصميم وتطبيقات فعلى المعلم أن يلتزم بإمكانية وصلاحيه استخدام شكلا من التقويم.

أنواع التقويم

التقويم القبلي

ويبحث التقويم القبلي في مستوى الطالب في موضوع معين وذلك حتى نتمكن من تحديد مدى مناسبة مستوى الطالب لاستقبال معلومة جديدة ويتم التقويم القبلي بعدة طرق منها الاختيارات البسيطة والتي تقيس قدرات الطالب، أو المقابلة الشخصية والتعرف إلى خبرة الطالب السابقة. كما نستفيد من التقويم القبلي في معرفة كيفية توزيع الطلاب حسب قدراتهم في مستويات متعددة الانتماءات.

يستخدم المعلم التقويم القبلي للبدء من خبرة الطالب السابقة، وكثيرا ما نستخدمه في التمهيد في بداية الحصة (حدان، 2000).

التقويم البنائي (التكويني)

وهو العملية التقويمية التي يستخدمها المعلم أثناء التدريس وتبدأ من بداية الحصة الدراسية وأثناء السير فيها والتقويم التكويني يستعمل لملاحظة الطالب خلال عملية التدريس ويهدف إلى إعطاء التغذية الراجعة بشكل مستمر للمعلم وللطالب ذاته فهي تقدم للطالب التحفيز الدائم والتعزيز لعملية تعلمه وتبين له مواضع ضعفه التي تحتاج إلى تصحيح أما المعلم فتعطيه معلومات مهمة عن تعلم الطالب

التقويم التشخيصي

الكشف عن جوانب الضعف والقوة عند الطالب وعلى أساسه تبني العديد من القرارات والأحكام الخاصة بعملية التعليم كما أنها ترتبط بالتقويم البنائي من جهة والتقويم النهائي من جهة أخرى، ذلك لأن التقويم البنائي يقدم لنا التغذية الراجعة حول

تقدم الطالب والنهائي بين الأهداف التي حققها الطالب مع نهاية المرحلة الدراسية أو الدرس أو الوحدة، وهنا نلاحظ أن التقييم التشخيصي يظهر أحياناً أسباب غير متوقعة لعدم تحقيق الطالب للأهداف مثل ضعف البصر أو السمع مثلاً مما يستلزم تنبه المعلم أثناء لطلابه داخل الصف من خلال الملاحظة الدائمة. (ملحم، 2000)

التقويم الختامي

يبحث التقويم الختامي النتائج النهائية لعملية التعلم حيث يعطى الطالب علامات ترصد في سجلات خاصة، تبن مواقف الطلاب التعليمية بما يخص الترفيع إلى صف أعلى أو البقاء في ذات الصف في حالة عدم تحقيق الطالب للأهداف المطلوبة في المرحلة الدراسية الحالية، كذلك فإن التقويم النهائي يفيد في مراجعة المعلم لنفسه ولطريقة تدريسه. (حسن، 2004) ويمكننا من خلال التقويم النهائي الحكم على السيادة التربوية ومناسبتها للعمل بها وكذلك مناسبة الشئج المدرسي، والتقويم النهائي يعطي صورة واضحة عن إمكانيات الطلاب وبذا تساعد في عملية توزيعهم على التخصصات المختلفة.

اتجاهات حديثة في التقويم

التقويم الحقيقي

يستخدم التقويم الحقيقي لمعرفة ممارسة التعلم الحقيقية والواقعية في تقويم نفسه فهو يعكس المستوى الفعلي لما حصله الطالب وطرق التقويم الواقعي عديدة وتحتوي على مشروعات تتطلب استعراض مهارات الطالب في حل المشكلات وتعميل المعلومات وتركيبها بشكل جديد.

التقويم الشامل

يمثل التقويم الشامل النظرة التربوية الحديثة للعملية التعليمية بشكل عام والتي يشكل التقويم جزءاً لا يتجزأ منها والذي يهتم بجميع الجوانب المكونة لشخصية الطالب معرفة وميولاً واستعدادات وقدرات وقيم. (جيريل، 2005).

التقويم التكويني والختامي

والتقويم التكويني هنا يشكل ثانياً هاماً مع التقويم الختامي فهو يعطي الفرصة لتشخيص التعلم والنحصيل ويساعد الطالب في إحراز التقدم في دراسته وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمعلم في اختيار أساليب التقويم التكويني حسب مستويات الطلاب والتنذية الراجعة التي تظهر نتائج تقدم الطلاب.

استخدام الاختبارات الخارجية في التقويم :

أن كفاءة الطالب تحد من خلال محك خارجي وهو المستوى المطلوب للإلتقان ويمد هذا الإلتقان المعلم أو وجهة أخرى دون مقارنة الطالب بزملائه، والاختبارات تكون مقنة لقياس القدرات والمهارات الأساسية والشروط والكفاءات الخاصة لتحديد أسس نقل الطلاب من صف إلى صف وتظهر كذلك من يحتاج من الطلاب إلى خدمات علاجية.

توظيف التكنولوجيا في التقويم :

ومنها الفيديو واستخدام الكمبيوتر والفيديو التفاعلي والتلفزيون التعليمي والانترنت وبنوك المقررات الاختيارية وحساب العمل. (فتحي واخرون، 2004)

مجالات التقويم التربوي،

إن عملية التقويم تدور في عدة محاور مهمة تمثل العملية التعليمية والتي تتمثل في الآتي:

- تقويم النتيج لذاته، وهذا يعني بالضرورة اشتمال التقويم على عناصر المنهج بشكل عام والعلاقات التي تربطها معا وتكون هذه العملية مستمرة.

إن عملية تقويم المنهج لنسه تبحث في المجالات الآتية :

- تقويم الأهداف، لا يكفي التقويم أبداً بمعرفة مدى تحقق الأهداف عند الأفراد فقط بل يبحث في جانب مهم وهو تقويم الأهداف نفسها في سبيل تطويرها وتحسينها من خلال مدى واقعيها وارتباطها بالمستوى التعليمي والتربوي للمتعلم وشمولها جميع المجالات وتدرجها ومناسبتها لبيول الطلاب واستعداداتهم وإمكاناتهم وجميع خبراتهم. (حسن، 2004)

إن تقويم الأهداف يعني تعرضها للكثير من الحذف والإضافات أو التعديل العام بما يناسب الأهداف العامة وتغير الدراسات ونتائج البحوث أو الرؤية العامة للدولة أو المجتمع ولكنها عملية في غاية الصعوبة حيث إن الموضوع في وضع الهدف لم يكن يوماً حاجة تلبى من قبل واضع المنهج أو رغبة في التغير. وحتى يتم اختيار الأهداف التي نرغب بتحقيقها عند الطالب يجب أن تمتلك المعلومات اللازمة منها:

- قدرات الطلاب ومبرهم والمجاهاتهم وحاجاتهم حسب المرحلة النهائية التي يتسمون لها.

- حاجات المجتمع، مع انخفاض على التراث الثقافي والرغبة في البحث عن كل جديد ومتابعة التطورات العلمية الحديثة التي تدفع به إلى مصاف الدول المتقدمة عبر تأكيد أهدافاً معينة عند أبنائه.

- الاستفادة من أعمال المختصين في مجال التربية والعلماء والمهنيين في المجالات المعرفية المختلفة سواء كانوا معلمين أو مشرفين أو منهجين أو تربويين. (العالي، الكحلوت، 2005)

- تقويم محتوى المنهج، وذلك من خلال دلالته وصدقه وارتباطه بالأهداف وأسلوب تنظيمه والمعايير التي روعيت في اختياره.

- تقويم أنشطة المنهج، من خلال مدى أهمية دورها في تحقيق أهداف المنهج ومناسبتها لنضج الطلاب واستعداداتهم وميولهم وحاجاتهم ومدى تنوعها وإمكانية تنفيذها.

- تقويم الأساليب والوسائل، وذلك في البحث في تنوعها وشمولها وملاءمتها في إصدار الحكم على تحقيق الأهداف وشمولها لتقويم جوانب المحتوى ونشاطات التعليم والتعلم، فما يناسب موضوع ما لا يناسب آخر أو لا يناسب نوعية طلاب معينين مما يستدعي تغييرها.

- تقويم مدى التماسك والترابط والتوافق بين جميع عناصر المنهج: وذلك بتحقيقه للكمال كوحدة واحدة متسقة.

- تقويم نتائج المنهج: أي تقويم أثر المنهج المتحقق في البيئة والمجتمع والطلاب وذلك من خلال:

- تقويم نمو الطلبة: في اكتسابهم للمعلومات والمهارات والاتجاهات والميول والقيم والنمو الجسمي والنفسى

- تقويم أثر المنهج في البيئة والمجتمع: ويظهر بكفاءة الحريين في المجتمع وقدرتهم على التكيف مع المجتمع والاستجابة لحاجاته ومتطلباته.

- تقويم التدريس: يبحث المعلم دائماً عن الطريقة المثلى في التدريس ومع ذلك نجد كثير من الطلبة غير متفاعلين معه لأن هذه الطريقة التي اتبعها المعلم لم تكن ناجحة في إيصال المعلومة لهم.

من هنا يجب أن تقوم عملية التدريس من خلال قياس درجة كفاءة المعلم في تدريس مادته وقاعدية طريقة تدريسه في تحقيق الأهداف، ومدى تنوعها ومناسبتها للمحتوى الموجود ومدى تحقيق هذه الطرق في تحقيق التفاعل بين الطالب والمعلم وإثارة تفكيره وقدرته على حل المشكلات وتدريب الطالب على الاكتشاف والمشاركة في التعلم والتعليم. (عكاشة، والبناء، 1999)

استخدامات التقويم:

هناك أربعة استخدامات مهمة للتقويم في مجال التربية وهي:

- القرارات الإدارية: بمعنى استخدام التقويم لخدمة المدرسة من خلال السجلات التي تحتفظ فيها المدرسة بملفات الطلاب لغايات النقل أو الحصول على معلومات عامة عن الطالب.

- قرارات منهجية وتعليمية تعلمية: وهي قرارات يقرها التقويم لمعرفة مواطن الضعف والقوة عند الطلاب ومدى تحقيق الأهداف المنشودة عند كل طالب منهم.

- قرارات تتعلق بالإرشاد والتوجيه التربوي والمهني: وتعني هنا الحصول على معلومات تفيد المعلم في إرشاد الطالب دراسياً أو نحو المهنة التي يمكن له أن يبدع فيها بناء على النتائج التي وصل إليها ومهاراته العامة وميوله.

- الأغراض الخاصة بالأبحاث: إن الأبحاث والدراسات هي الداعم العلمي حول كل جديد في مجال التربية بما يقدم عملية التعليم ويعتق بالنسبة للأهداف المرسومة لها (سلامة، 2008).

دواعي تقويم المنهج،

1. الرغبة في الاطمئنان إلى سلامة المنهج: وحسن تنفيذه وتحديد الأخطاء والعيوب فيه للتغلب عليها وإصلاحها.
2. التغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة: أن المعرفة تتغير باستمرار وهذا يستدعي تجديد المنهج الدراسي باستمرار حتى يواكب التغير المتسارع.
3. التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية: والتي تفرض أوضاعاً جديدة من الحياة والتفكير مما يستدعي تقويم المنهج والعمل على تطويرها وتعديلها.
4. التطورات التربوية في مجال إعداد المناهج وتنفيذها كالتعلم والتعليم الأمر الذي يستدعي تقويم المناهج في ضوء هذه التطورات.
5. التغيرات في السياسة التربوية: كتغير السلم التعليمي في بلد ما أو إدخال تعديل على النسبة المخصصة لكل مادة من المواد.
6. التحديات التي تواجه الأمم والشعوب:

7. ضعف النتائج التي تؤدي إليها عملية تطبيق مناهج معين كضعف المحرّيين وعدم قدرتهم مع خريجي أنظمة تربوية أخرى. (جابر، 1996)، (جبريل، 2005)، (خير الله، 1998)

خطوات تقويم المنهج

إن التخطيط لعملية التقويم يتوقف عليها نجاح العملية، وحتى نحكم بأن التقويم يقوم على أسس علمية سليمة لا بد له من أن يتصف بالصفات الآتية :

1. تحديد الهدف من التقويم، وذلك بتحديد الجوانب التي نبحث فيها بتوجيه من الأهداف الموضوعية.

2. بناء أدوات التقييم، أو اختيار الأفضل مما هو موجود من هذه الأدوات، أو نقوم بالتعديل على بعض الأدوات لتناسب المطلوب، أو إنشاء أدوات تقييمية جديدة.
3. اختيار الشخص الذي يقوم بعملية التقييم: ذلك لأن عملية التقييم تحتاج لأفراد ملزمين قادرين على تحقيق المطلوب من عملية التقييم واستخدام الأدوات التقييمية بشكل سليم.
4. وضع الإطار الزمني لعملية التقييم: فلكل وسيلة تقييمية وقت يتم استخدامها وعدد الاستخدامات الممكنة لكل وسيلة من الوسائل وكذلك للعملية التقييمية بشكل عام وقت انجاز يجب أن تتم فيه.
5. جمع البيانات وتفسيرها وتحليلها: وذلك بعد الاطمئنان لعملية جمع المعلومات ويتم تفسير النتائج وتحليلها بطريقة علمية دقيقة.
6. إصدار الحكم: بعد استخلاص النتائج وتحليلها يتم إصدار القرار حول المنهج، وتقديم الصورة النهائية حول مواطن القوة التي يجب الإبقاء عليها والنظر في مواطن الضعف وتحسينها من المنهج.
7. اتخاذ القرار المناسب: بعد الحصول على الحكم العادل، القائم على أسس علمية دقيقة في حق المنهج والذي قوم من قبل المختصين فيتغير المنهج أو التعديل عليه يتم اتخاذ القرار النهائي بالإبقاء عليه أو حذفه أو تعديله أو تطويره (أدوينش، وحسين، 2002)

وسائل التقييم

حتى تتم عملية التقييم بشكل سليم يجب علينا استخدام وسيلة تقييمية مناسبة ذلك لأن لكل جانب من جوانب المنهج ما يناسبه من وسائل تختلف في طبيعتها والغرض منها فما يحققه الاختبار لا يحققه أحيانا المقابلة وما يقاس بالملاحظة لا يحققه الاستبانة. أما أكثر الوسائل المستخدمة في التقييم :

1. الاختبارات

وهي أكثر الوسائل التقييمية انتشارا ولكن يحدث التطوير والتعديل عليها بما يناسب العصر ونتاجات البحوث والدراسات التربوية التي تتغير من وقت لآخر. ومن أنواع الاختبارات:

• الاختبارات التحصيلية، تستخدم الاختبارات التحصيلية في قياس التحصيل الدراسي ورغم أنها وسيلة قديمة إلا أنها ما زالت أهم وسائل تقويم التحصيل عند الطالب، كما وتستخدم في سبيل الكشف عن كفاءة طرق التدريس المستخدمة في تحقيق الأهداف لأن الهدف منها بعد ذلك معرفة مدى تحصيل الطالب. وتنقسم اختبارات التحصيل إلى مجموعتين رئيسيتين وهما :

1. اختبارات من إعداد المعلم، ويقوم المعلم ببناء الاختبار وتطبيقه وتصحيحه وتحليل النتائج وتفسيرها، ذلك لأنها أكثر اتصالاً بالمنهج والأكثر معرفة بأهدافه وطلابه ولكن لا بد لنا من التأكيد على أن هذه الاختبارات لا تصلح إلا لطلاب معلم بعينه، كما ولا تصلح لعمل مقارنات مع غيره.

2. اختبارات تعدها مراكز تربوية: ويكون الغرض منها إجراء مقارنات بين تحصيل الطلبة في منطقة تعليمية معينة ويكون الهدف منها قياس تحقيق أهداف المنهج بشكل عام، ومنها الاختبارات الوطنية التي تجرى كل عام في مادة معينة. وتصنف الاختبارات التحصيلية إلى تحريرية وشفوية واختبارات عملية، أما الاختبارات التحريرية فتقسم إلى :

- اختبارات المقال، التي تكلف الطالب بالإجابة عن سؤال تتطلب إجابته استخدام الطالب العديد من الصفحات للإجابة عنه وتتميز اختبارات المقال بسهولة إعدادها وقدرتها على الكشف عن مهارة الطالب في الإجابة المنظمة، المترابطة في الإجابة عن السؤال، كما وتكشف عن القدرات العقلية العليا لدى الطالب من خلال استخدامه في الإجابة أحيانا الحكم على أمر ما وتلقده وبيان رأيه الشخصي فيه.

• الأسئلة الختامية ذاتية التصحيح، وهذا من العيوب الكبيرة التي تضع الطالب تحت رحمة أفكار المصحح ومزاجه أحيانا ورويته حول الإجابة النموذجية للسؤال.

هذه الاختبارات تتطلب فهما واحدا للسؤال من قبل الطالب، وهذه سلبية واضحة في هذا النوع من الاختبارات فالفرق الفردية بينهم تجعل طريقة الفهم للسؤال وبالتالي الإجابة مختلفة من طالب لآخر مما يؤثر بالضرورة على دقة قياس التحصيل الحقيقي لديهم.

(الطيب، 2005)

- الاختبارات الموضوعية، وتضمن أسئلة الاختيار من متعدد، الاختبارات الصواب والخطأ، المزاوجة، التكميل، -

تتميز الاختبارات الموضوعية بصفات منها:

- سهولة التصحيح، وربما تمكن الطالب من التصحيح لنفسه.
- البعد عن مزاجية المصحح.
- الثبات، فلا تتأثر بقدرات الطلاب اللغوية وقدرتهم على التعبير والكتابة السريعة.
- تكشف عن جوانب مهمة لدى الطالب مثل سرعة التفكير.
- مفيدة للطلاب الذين يعانون من مشاكل في الكتابة والتعبير.
- شمولها لجميع جوانب الكتاب المدرسي.

على الرغم من هذه الصفات المحببة جميعا في الاختبارات الموضوعية إلا أنها لا تخلو من العيوب ذلك لأننا لا نستطيع استخدامها في جميع المواد، كذلك فإنها لا تقيس القدرات الحقيقية لدى الطالب في التعبير وعرض الأفكار ولا تساعد على الابتكار واستخدام درجات التفكير العليا.

- الاختبارات المقننة، وهي تطوير للاختبارات الموضوعية ولكنها من الدقة والإتقان

حيث أنها تفوقت على الأسئلة الموضوعية بشكل كبير وتتميز بعدة صفات منها:

- الدقة والبعد عن العيوب التي ترد في الأسئلة الموضوعية.
- تستخدم فيه العديد من الأسئلة مما يقلل الصدفة في حصول الطالب على النتيجة.
- خضوعه لعملية التجريب قبل استخدامه على صورته النهائية.
- ترتيب الأسئلة فيه ترتيبا عشوائيا.

- اختبارات الأداء، وتعمل هذه الاختبارات على قياس مهارة الطلاب في أداء عمل ما

مثل رسم الخرائط أو إلقاء قصيدة أو تمثيل مسرحية وما يتطلب مهارات خاصة تختلف من طالب إلى آخر ويستطيع المعلم معرفة قدرات طلابه من خلال الملاحظة وكثيرا ما

تستخدم مهارات الأداء في مختبرات العلوم عند إجراء تجربة ما أو في الممارس المهنية التي يطلب المعلم فيها من طلابه أداء وظيفة ما باستخدام مهارة خاصة. تكشف مكانس القدرات والاستعدادات والمهارات والميول عند الطلاب.

2. الملاحظة

وتعني مشاهدة سلوك الفرد في موقف معين، ومن ثم تسجيل ما تم مشاهدته أو ملاحظته بدون زيادة أو نقصان وتكون الملاحظة غير مباشرة. من خلال الوصول إليها من مصدر من مصادر المعرفة. فمثلاً إذا قمنا بقراءة كتاب يتحدث عن خالد بن الوليد وتعرفنا على خططة العسكرية.

3. المقابلة

وتتم المقابلة من خلال طرح أسئلة شقوية على الطالب واستقبال الاستجابات، يقوم المعلم في البداية أو المقوم بشكل عام إلى شرح أهداف المقابلة للطلاب حتى تؤتي ثمارها، وعلى هذا يجب أن يهتم القوم بنوعية الأسئلة المطروحة، وعدم احتوائها على أسئلة مخرجة أو تدعو إلى الملل ويجب أن تتم المقابلة في أجواء تسودها السرية التي تشعر الطالب بالأمان.

4. الاستبيان

وهو وسيلة قادرة على جمع الآراء الموحدة حول موضوع ما وتتميز بسرعة تنفيذها على شريحة كبيرة في وقت قصير وللاستبيان عدة أنواع منها الاستبيان المفتوح والاستبيان المغلق أو المقفل

5. التقارير الذاتية

من وسائل التقويم المشهورة ولكنها تتميز بالذاتية وتقويم الأفراد لأنفسهم، والتقارير الذاتية تساهم في تقويم الصفات الشخصية والاجتماعية للطالب، كما أنها تعطي المقوم صورة عن قدرة الطالب على تقدير ذاته ومدى رضاه عن نفسه وتبين كذلك صفات محددة في شخصيته مثل الطاعة، الخوف، الانطوائية، السعادة وغيرها.

6. دراسة الحالة

ترتبط دراسة الحالة على الأغلب في المدارس على الطلاب الذين يعانون من مشكلة ما مثل ضعف التحصيل أو العدائية ويقوم بها على الغالب المرشد التربوي مع المعلم لجمع أكبر قدر من المعلومات حول الطالب لمعرفة سبب المشكلة والتوصل إلى طرق حلها.

7. السجلات

هذه الوسيلة التوثيقية تستخدم الآن بقوة في المدارس وتنتقل مع الطالب من صف لآخر ومن مكان لآخر تحمل ملف خاص لكل طالب يحمي معلومات تعرف بشخصيته مثل الاسم وتاريخ الميلاد والحالة الصحية والهوايات والميول والمشكلات التي تعرض لها الطالب



الفصل الثامن

نماذج تقويم المنهج

« نماذج تقويم المنهج »

نماذج تقويم المنهج

نماذج تقويم المنهج

هناك عدة نماذج لتقويم المنهج وكل منها يركز على واحدة أو أكثر من جوانب العملية التربوية فهي في هذه الحالة لا تثلل بدائل لبعضها بل تكمل بعضها بعضاً ويمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات:

1- النماذج التي تركز على قياس النواتج التعليمية المرغوبة ويعتبر نموذج رالف تيلور الذي قدمه عام 1950 المفضل النماذج التي تمثل هذه الفئة

2- النماذج التي تركز على قياس الجدارة أو المزايا المتضمنة في البيئة التعليمية التي سيقبل فيها ويتم التركيز في هذه النماذج على التقويم البنائي أكثر من التقويم الختامي ومن هذه النماذج نموذج ستيك وسكريفون.

3- النماذج الموجهة لخدمة صناعة القرارات:

وتركز هذه الفئة من النماذج على الحصول على المعلومات وتقديمها لأصحاب القرار من أجل تحسين المنهج أو البرنامج ومفاد هذه العملية أن التقويم ذات قيمة إذا استطاع التأثير في الأفعال المستقبلية ومن هذه النماذج نموذج ستيفن كما أن نموذج ستيك يمكن أن يقع ضمن هذه الفئة أيضاً.

وسوف نتناول عدد من هذه النماذج:

نموذج رالف تيلور (Tyler)

كان تايلر يرى أن التقويم هو: «عملية منتظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية» وعلى هذا ربط بين التقويم والهدف.

يقوم نموذج تابلور على أربعة تساؤلات يمثل الإجابة عنها خطوة في عملية التقييم وهذه الأسئلة هي :

- لماذا نقوم بالتقييم ؟ والإجابة عنها تكون من خلال تحديد الأهداف
- ماذا نقوم ؟ أي تحديد المحتوى وعناصر المحتوى المطلوب
- كيف نقوم ؟ أي ما هي الأساليب المستخدمة في التقييم وما هي الأساليب الأكثر مواءمة لتقييم محتوى ما دون غيره.
- كيف نعرف أن الأهداف تحققت ؟ وتكون بمقارنة النتائج بالأهداف المراد تحقيقها والشكل رقم (21) يوضح نموذج رالف تابلور



نموذج رالف تابلور

شكل (21)

يعتبر من أقدم النماذج الذي يعتبر أن العملية التربوية تتكون من ثلاث عناصر رئيسية هي: الأهداف التربوية والخبرات التعليمية والاختبارات التحصيلية وفي رأي تابلور أن التقييم عبارة عن معرفة فيما إذا كانت الأهداف التربوية تحققت أم لم تتحقق ويمكن تلخيص نموذج تابلور في الخطوات التالية :

1. توضيح الأهداف التعليمية وتحديد ما يجب توضيح محتوى التعلم والسلوك المتوقع من الطالب.
2. تحديد الموقف التعليمي الذي سيظهر الطالب السلوك التعليمي فيه
3. تصميم أدوات قياس مناسبة تتوفر فيها صفات الصدق والنوعية والثبات.
4. استخدام أدوات القياس
5. المقارنة بين النتائج القبلية والبعدي لقياس مقدار التغير الحاصل في نواتج التعلم
6. تحليل النتائج بهدف تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في المنهج

7. استخدام النتائج التي حصلت عليها عملية التقويم في إجراء التعديلات الضرورية على المنهج. (Wiggins 1998)

ويتمتع نموذج تايلور بسهولة التطبيق وتركيزه على نقاط القوة والضعف في المنهج بدلا من اهتمامه بأداء الطالب كما أنه يعتبر منطقيا ومنظما ويؤكد على استمرارية التقويم والتطوير.

أما الانتقادات التي وجهت لنموذج تايلور،

- أ. أنه يركز على التقويم القبلي والبعدي ولم يعط اهتماما للتقويم التكويني أو البنائي.
 - ب. أن تركيزه على التقيد بالأهداف المسبقة يعيق الابتكار في عملية تطوير المنهج.
 - ج. أنه لم يصف طريقة لتقويم الأهداف التربوية بعد ذلك.
- (Nitkos 2004)

نموذج هاموند (Hammond Model)

يركز النموذج على أن التقويم يمثل التعرف على مدى فاعلية البرنامج التربوي في تحقيق الأهداف الموضوعة.

ومن الخطوات التي يقترحها هاموند للتقويم الجيد:

- تحديد جوانب المنهج أو البرنامج المدرسي المراد تطويرها
- تحديد المتغيرات ذات العلاقة بالجوانب المذكورة
- تحديد الأهداف بصورة إجرائية
- تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف السلوكية
- تحليل النتائج لمعرفة مدى تحقيق كل هدف إجرائي
- ويمتاز هذا النموذج بتركيزه على تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج، واستخدام التغذية الراجعة للتقويم، من أجل تعديل هذه الأهداف، ثم توضيح العلاقة بين مختلف المتغيرات الخاصة بالبرنامج. (Wiggins, 1998).

ملاحظات على نموذج هاموند،

اعتاز نموذج هاموند بأنه القصر على النتائج التعليمية المتمثلة بتحصيل الطلاب للأهداف. لم يشر هاموند بطريقة أو بأخرى إلى مشاركة المعلمين والإداريين والطلاب في عملية التقييم

نموذج ستيفليسم (Stufflebeam Model).

وهو أكثر النماذج شهرةً وشيوعاً بين المهتمين بعملية تقييم المناهج أو البرامج المدرسية. ويمكن تعريف التقييم حسب هذا النموذج على أنه عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات التي نقيدها في الحكم على بدائل القرار. ويركز هذا التعريف على ضرورة عملية صنع القرار، وعلى استمرارية التقييم، وأن التخطيط والحصول على المعلومات يتضمن الكثير من النشاطات بين المقوم وصانع القرار. أي أن هناك ثلاث خطوات في عملية التقييم هناك التخطيط، وجمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتحليلها، وأخيراً تنظيم المعلومات بشكل يساهم في الاستفادة منها في إصدار القرارات أو الأحكام الخاصة بالمنهج أو البرنامج المدرسي. (Carr and Harris 2001)

وقد اقترح ستيفليسم في نموذج أربع النماذج من التقييم هي:

١. تقييم الإطار العام للموقف

ويهدف هذا النوع من التقييم إلى توفير الأساس النظري السليم لتحديد الأهداف التربوية. حيث تتم هنا عملية تحديد الأهداف التربوية العامة، والأهداف السلوكية الخاصة بالبرنامج التربوي. كما يتم تحديد العناصر ذات الصلة بالموقف العام أو المحيط، والتي تساعد على تحديد المشكلات والاحتياجات. ويركز هذا النوع من التقييم، على الأسلوب الوصفي والمقارن الذي يعمل على تحديد مجموعة من الأهداف التي سيتم تصميم المنهج أو البرنامج المدرسي في ضوءها.

2. تقييم التدخلات

ويتم فيه توفير المعلومات الضرورية عن الإمكانيات الإدارية والمالية والأهداف التعليمية واستراتيجيات تحقيقها وكيفية تنفيذ هذه الاستراتيجيات. كما يعمل المقوم على اختيار البدائل والاستراتيجيات الملائمة.

3. تقويم العمليات

يتم في هذا النوع من التقويم تحديد جوانب النقص في الخطوات التنفيذية، والتعرف على مدى صلاحية تصميم البرنامج للواقع العملي التنفيذي. وتتلخص مهمة المقوم التربوي هنا في وصف النشاطات والفعاليات الجارية في البرنامج لتحقيق الأهداف، مع ملاحظة جوانب النقص، وما يتطلب ذلك من تعديل أو تطوير.

4. تقويم المخرجات أو النتائج التقييمية

ويتم في هذا النوع من التقويم قياس وتفسير ما تم تحقيقه من الأهداف. ولا يقتصر ذلك على النتائج فقط، وإنما تجري أيضاً خلال مراحل سير البرنامج. (Cam and Harris, 2001)

نموذج بروفس (Provus Model)

ويركز هذا النموذج على النواحي التالية:

تحديد معايير للبرنامج التربوي

تحديد ما إذا كان هناك أي نقص بين جوانب البرنامج من جهة، والمعايير المتعلقة بهذا البرنامج من جهة أخرى. استخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها حول التناقض من أجل تغيير الطريقة أو تغيير معايير البرنامج. وبعبارة النقص أو التناقض الفرق بين المعيار الموضوع والأداء الفعلي له. أما أهم مراحل هذا التقويم فهي:

- تصميم برنامج التقويم من حيث الأهداف والمواد اللازمة لتطبيقه وطبيعة البرنامج المطروح.

- التجهيز للبرنامج وتناسب برنامج التقويم مع المواد المطلوبة لتطبيقه.

- العملية ولها يتم المقارنة بين المعايير المحددة والأداء الفعلي.

- النتائج، أي التعرف إلى مدى تحقيق البرنامج للأهداف.

- مقارنة النتائج: ويتم في هذه المرحلة مقارنة ما تم تحقيقه مقارنة بالتكلفة.

إن أهمية نموذج برونس تكمن في أن المعلومات التي تقدم في كل مرحلة تنفيذ في التقدم للمرحلة التي تليها كما وتعيد النظر في معايير البرنامج أو عملياته كما يمكن لنا من خلال هذه المعلومات المقدمة من إعادة تصميم المرحلة حسب نتائج تقييمها أو إلغاء البرنامج.

نموذج سكريفن

لقد شكك سكريفن في جدوى الافتراض الذي يعتبر الأهداف في عملية التقييم ولذا قدم نموذجاً لتقييم للتخرج خالياً من الأهداف لعدم اقتناعه بأهمية الأهداف وذلك بناء على تجربته العملية في التقييم حيث لاحظ أن المؤثرات الجانبية أكثر دلالة من الأهداف الأصلية (Hunsaker & Callahan 1993).

ويتميز على المقوم الذي يستخدم نموذج سكريفن الحالي من الأهداف أن يكون ملاحظاً حيادياً وإن يحدد حاجات الفئة المستهدفة بالتقييم قبل الشروع في العملية ويمتاز نموذج سكريفن أنه لفت الانتباه إلى المؤثرات والنتائج غير المقصودة ولتوضيح ذلك يضرب مثلاً لو أن برنامج لتدريس الرياضيات حقق أهدافه في تحسين المهارات الحسابية ولكن في الوقت نفسه ظهرت آثار غير مقصودة تشير إلى نقص اهتمام الطلاب بالرياضيات فإن مثل هذا البرنامج لا يعتبر برنامجاً ناجحاً (McCulloch 2001).

وقد أكد سكريفن في نموذج على استخدام الأساليب الكيفية في مقابل الأساليب الكمية التي استخدمت بكثافة في النماذج الأخرى ويعترف سكريفن بأن نموذج الحالي من الأهداف لا يوفر بمفرده المعلومات اللازمة لأصحاب القرار في مجال تطوير النتائج ولا بد من استخدام إجراءات تقييمية أخرى مؤسسة على الأهداف التربوية (Hunsaker & Callahan 1993).

ويؤخذ على نموذج نقص التوجيهات الكافية والواضحة لطريقة استخدامه حيث أن استخداماته لا تقتصر على الخبراء الذين لا يحتاجون تعليمات في تقييم المؤثرات الجانبية وحاجات الفئات المستهدفة بالتقييم. (McCulloch 2001)

نموذج ألكين Alkin Model

- ويحدد هذا النموذج خمس خطوات ينبغي القيام بها عند تقويم البرنامج التربوي. وهذه الخطوات هي:
- تقييم النظم: ويتم فيها جمع المعلومات ولحيزها من أجل اتخاذ قرارات عن حالة النظام أو وضعه.
 - التخطيط البرنامج: حيث يتم في هذه المرحلة توفير المعلومات التي تساعد اختيار برامج معينة تحقق الأهداف والحاجات الخاصة المطلوبة.
 - تنفيذ البرنامج: وهي خطوة ضرورية لتوفير المعلومات ذات العلاقة بالدرجة التي يتم فيها تقديم البرنامج بالطريقة المطلوبة، وللمجموعة المطلوبة أيضاً.
 - تطوير البرنامج: ويتم في هذه المرحلة توفير المعلومات من خلال البرنامج عن الطريقة التي يعمل بها البرنامج نفسه، والطريقة التي يتم فيها تحقيق الأهداف، وعن مائة النتائج التعليمية غير المتوقعة التي قد تظهر. وتعتبر هذه المعلومات ذات قيمة واضحة في تعديل البرنامج وتطويره.
 - إجازة البرنامج: وتعمل هذه الخطوة على توفير المعلومات التي قد يستخدمها صانعي القرارات في التوصل إلى أحكامهم عن قيمة البرنامج، عن قيمة البرامج، وإمكانية تعميمه إلى مواقف أخرى متقاربة (الدوسري، 0020).

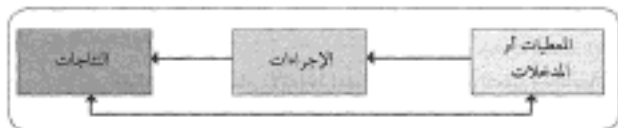
نموذج ستيك (Stake)

- يعرف ستيك التقويم على أنه التقويم الذي يتركز حول الأنشطة الفعلية للبرنامج أكثر من المقاصد البعيدة.
- ويسمى أيضاً النموذج الحساس لأنه أخذ اعتبارات العاملين في التعليم وحسابياتهم بعين الاعتبار عند تصميم نموذجهم ويقوم نموذجهم على افتراض أن اعتبارات الأشخاص الذين يتم من أجلهم التقويم لها أثر كبير في تحديد القضايا المتضمنة في عملية التقويم.

أهداف نموذج ستيك:

يهدف نموذج ستيك إلى حث المشاركين والذين يتأثرون بهذا البرنامج التطويري إلى الاستجابة للمعلومات التي تم جمعها وقدمها لهم وتقدير أهميته (الدوسري، 2000). وتتكون عملية التقييم عنده من الخطوات التالية:

1. مقابلة الطلاب وهيئات التدريس والمعينين لفهم وجهات نظرهم ومفهومهم لعملية التقييم ومقاصدها
 2. تحليل آرائهم وآية وثائق أخرى لتحديد مجال عملية التقييم
 3. ملاحظة المنهج من قرب للتعرف على قواعده
 4. يكشف الملاحظ الأهداف الحقيقية للمنهج كما يكشف اهتمامات القائمين على تنفيذ المنهج
 5. تحديد القضايا والمشكلات التي ينبغي تقويمها وتصميم التقييم المناسب لكل منها
 6. اختيار الوسائل المناسبة للوصول إلى المعلومات المرغوبة وفي أغلب الأحيان تكون هذه الوسائل عبارة عن ملاحظين ومحكمين
 7. جمع المعلومات
 8. تصنيف المعلومات وتحليلها
 9. عمل التقارير التي تناسب نوعيات المعينين وذلك من خلال حساسيته للاهتمامات المختلفة لهم.
- ويمثل نموذج ستيك في التقييم الشكل رقم (22) والذي تمثل فيه المجالات المطروحة التابع والتوافق بين جميع المراحل:



نموذج ستيك

شكل (22)

- التدخلات، بمعنى الظروف قبل عملية التعلم والتعليم.

- العمليات، أي التفاعل الحاصل بين الطلاب والمعلم أو بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب وأولياء الأمور أو المرشد.

- النتائج وهي تحصيل الطالب وقدراته وإنجازاته التي حصلها نتيجة الخبرة التي مر بها.

فائدة نموذج ستيك،

- المقوم يعتمد على الوصف والتقارير التي يقدمها الأشخاص الذين يرتبطون ارتباطاً وثيقاً بالمنهج مما يعطي ثقة عالية في النتائج التي تم الحصول عليها.

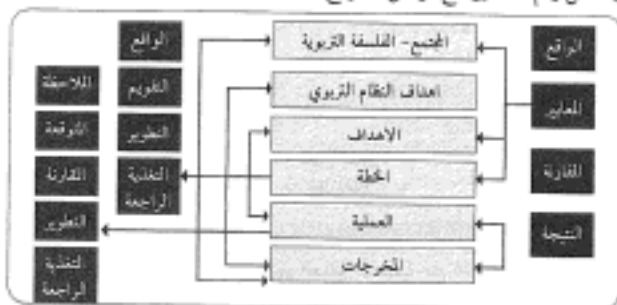
- المقوم يصف المعلومات كيفاً وليس كمياً فقط مما يحدد صلاحية النهج بشكل قوي.

نموذج الصانع

تم وضع هذا النموذج على يدي مجموعة من باحثين يعملون في المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ويطلق على هذا النموذج اسم (تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي أو التطوير المستمر).

يقوم هذا النموذج على أربعة مراحل هي: (تقويم الأهداف، تقويم الخطوة، تقويم العمليات، تقويم النواتج) (الجعفري، 2010).

والشكل رقم (23) يوضح مراحل النموذج.



نموذج الصانع

شكل (23)

نموذج التلقائي (1981)

- نموذج التلقائي ركز على عدة معايير يتبعها في عملية التكوين هي :
- التأكيد على الأهداف العامة والخاصة للتربية.
 - الاهتمام بالتجريب لما توفره المواد التعليمية والطرق التعليمية والعمل على مراجعتها.
 - اتساع رقعة التجريب وعدم اقتصرها على بيئة بسيطة.
 - التأكيد على التكوين في مرحلة تعميم المنهج.
 - التركيز على الضبط التوحي للمنهج المطور.
 - قيام التكوين من خلال معايير معينة في سبيل تكوين الأهداف والمحتوى وعملية التدريس والمادة الدراسية.

والشكل رقم (24) يوضح النموذج



نموذج التلقائي
شكل (24)

نموذج انشعبي التراجعي (1984)

أما انشعبي فقد قدم نموذجاً لتكوين العملية التعليمية عام 1976م وفي عام 1984م قدمه ذاته لاكتشاف الحثل في المنهج بحيث يبدأ بالتكوين وينتهي بتحديد الفلسفة التربوية التي بني على أساسها المنهج.

يبدأ الشبلي باقتراح فحص كل عنصر من عناصر المنهج ضمن معايير معينة حددها ليان سلامة العنصر الفحوص ليكتشف الخلل، أما مراحل نموذج الشبلي فهي على النحو الآتي:

- أساليب التقويم المستخدمة.
 - طبيعة التعلم.
 - أساليب التدريس.
 - الكتاب والوسائل التعليمية.
 - الخبرات التربوية.
 - الأهداف السلوكية والأهداف الخاصة للمواد.
 - الأهداف التربوية العامة والفلسفة التربوية.
- (الشبلي، 1984).

8

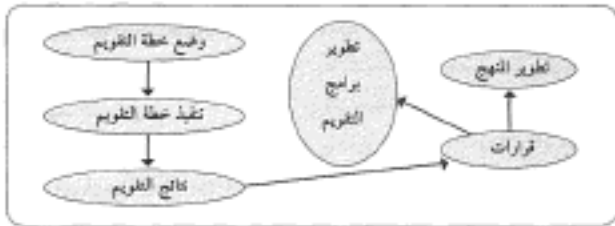
نموذج الشبلي للتقويم النهائي

فيحدث عن التقويم النهائي للمنهج من حيث النظريات التي يبنى على أساسها وتطبيقات هذا المنهج وخططه التي رسمها وتنفيذه فيما بعد وبالتالي يمكن للتقويم رسم صورة واضحة عن السليات والايجابيات التي يمكن أن تواجه جميع مراحل المنهج.

كما كان الشبلي يرى إمكانية تطوير نمودجه لعمل تقويم يتألف أيضا لكل مرحلة من مراحل المنهج والتي تتمثل في ست مراحل هي :

- مرحلة البناء لبرنامج التقويم.
- مرحلة تنفيذ خطة التقويم على المنهج الدراسي.
- مرحلة معالجة نتائج التقويم.
- مرحلة اتخاذ القرارات.
- مرحلة تنفيذ القرار لتطوير المنهج.
- مرحلة تطوير برامج التقويم.

والشكل رقم (25) يوضح النموذج
(الشبلي، 1984)



نموذج الشبلي
شكل (25)



الفصل التاسع

تنفيذ المنهج

- « تقديم
- « مفهوم تنفيذ المنهج
- « خطوات تنفيذ المنهج
- « ادوار المشاركين في تنفيذ المنهج

تنفيذ المنهج

تقديم

تعتبر عملية تنفيذ المنهج إحدى أهم المجالات في العملية التربوية وهي عملية تتبع عملي التطوير وتحتاج إلى تخطيط دقيق من أجل نشره وتوزيعه على المدارس. وتتطلب عملية التنفيذ نهضة البيئة المدرسية وتكييف المنهج بما يتناسب وطبيعة المتعلمين وتحديد امكانيات المدرسة وتدريب المعلمين واعدادهم استعداداً لتنفيذه.

مفهوم تنفيذ المنهج

يقصد بتنفيذ المنهج: العملية التي يتم فيها الانتقال من مرحلة انجاز المنهج وتصميمه إلى مرحلة التطبيق في العملية التعليمية، وتتضمن العملية مجموعة من الاجراءات التي تمكن من التعلم داخل الغرفة الصفية وخارجها والتي من خلالها تحقق الاهداف التعليمية.

ويمثل تنفيذ المنهج العمليات الرئيسة لتعليم وتعلم المنهج وتتم من خلال تطبيق المنهج ولعلميّه ومتابعته وتدريبه. واختيار الوقت المناسب لتنفيذه بالتعاون مع جميع الأطراف المهتمة والقائمة على عملية تنفيذه. أما عملية التنفيذ الفعلي للمنهج فيعرفها البعض على أنها ترجمة المنهج الرسمي إلى منهاج فعلي وهي عملية متوسطة بين التخطيط والتقويم وهي عملية مترابطة متكاملة تعمل جميعاً لتحقيق الأهداف المنشودة. (السويدي، والحليبي، 1997).

كما أن التعريف القائل بأن تنفيذ المنهج هو إحدى العمليات الرئيسة للصناعة لمنهجية والتي تختص بإدخال المنهج ونشره في التربية المدرسية. وهو يستلزم تأهيل البيئات المدرسية والمحلية بكافة مواصفاتها البشرية والتربوية والشكلية والمادية قبل إدخال المنهج

للمدارس وذلك لتوفير فرصاً فعالة لنجاحه التربوي المنشود. يشكل صورة واضحة عن عملية التنفيذ بكثير من الدقة والموضوعية. (حداد، 1985).

وتتطلب عملية تنفيذ المنهج : مراعاة إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم في التعامل مع المنهج الجديد وتتوقف عملية تنفيذ المنهج إلى حد كبير على إعداد المعلمين وتأهيلهم واستعدادهم وقبولهم به. وتجهيز البيئة المدرسية المناسبة للتنفيذ من تجهيزات ومواد ومرافق، وتحديد إمكانات المدرسة ومعرفة التغيرات المطلوب إحداثها وإعادة تنظيمها بما يتناسب ومتطلبات المنهج الجديد المراد تنفيذه. إضافة إلى إعداد الكتاب المدرسي ودليل المعلم، وإعداد الأنشطة والمختبرات والوسائل التعليمية اللازمة وتحديد طرائق التدريس المناسبة. مع الأخذ بالاعتبار تحديد مسؤوليات القائمين على التعليم من مدراء المدارس والمشرفين التربويين وخصصي المناهج. (مرعي والحيلة، 2000).

خطوات تنفيذ المنهج

إن عملية تنفيذ المنهج تشمل على العديد من الإجراءات المهمة والتي تشكل في حد ذاتها عمليات في غاية الدقة والأهمية ومن هذه العمليات:

أ- العمليات التمهيديّة

وتتمثل بعملية تنسيق تنفيذ المنهج من الجهات المعنية بالتعليم من خلال تدريب الادارة المدرسية ووضع الأهداف المراد تحقيقها وتحضير برشورات لتوضيح كيفية تنفيذ المنهج ووضع ميزانية لعملية التنفيذ من خلال لجان مختصة والعمل على الاتصال مع الجهات المسؤولة عن تنفيذ المنهج. والتعرف إلى الجهات التنفيذية المؤيدة والمعارضة لتنفيذ المنهج وأسباب مقاومة هذه العملية والعمل على دراسة أسباب وجود هذه المعارضة من خلال الاتصال مع الأطراف المعنية واقتراح العلاج للحد من المعارضة وخلق نوعاً من التشجيع والتحفيز لدى الجهات المعنية للعمل على تنفيذ المنهج بعد الحصول على الموافقة المكتوبة من الجهات المعنية والبدء في تنفيذ المنهج المراد لضمان الدعم والمساعدة.

والتعرف على الواقع الحالي للخدمات المقدمة في المدارس وقدرتها على تنفيذ المنهج الجديد وإدخال ما يمكن أن يفيد من تعديلات مختلفة لرفع كفاءة المدرسة إلى الحد المطلوب من خلال :

- توفير الإدارة القادرة على تنفيذ المنهج الجديد.

- توفير الخدمات المدرسية الواقعية والمنشودة.

- التغلب على المعوقات التي يمكن أن تعترض تنفيذ المنهج بالاتصال مع الجهات المعنية.

- مواظبة الجهة المسؤولة للبدء بعملية التنفيذ في المدارس.

- توفير الخدمات المادية والبشرية اللازمة والتعرف على طبيعة النظام التربوي المستخدم في المدارس والعلاقة بين المعلم والمدير والمعلمين مع بعضهم وكذلك التعرف على نظام الامتحانات في المدارس وطرائق التدريس ووسائل الإعلام المستخدمة في المدرسة وأنواع الأنشطة المستخدمة ومصادر التعلم وماعية الوسائل التعليمية المستخدمة لإيصال المعلومة للطلاب والتعرف إلى البرنامج المدرسي ونظام العمل به، ومعرفة تنظيم البناء المدرسي وشكله وتصميمه والغرف الصفية من قاعات ومكتبة ومباحث وحدائق، ثم مقارنة الموجود بما يمكن من تطبيق وتنفيذ المنهج الجديد. ونهية الأجواء النفسية التي تحدث نتيجة تفاعل معطيات البيئة المدرسية، بشرية كانت أو مادية. ومعرفة نوع النظام في المدرسة والجهات المسؤولة عن اتخاذ القرارات ونوعية التعامل مع أطراف العملية التعليمية، كما يجب التعرف إلى المناخ التربوي في المدرسة من حيث الوقت الذي يستخدمه المعلمون والإداريون في خدمة المدرسة ورغبة وحاس الكادر التعليمي والإداري في العمل والعلاقات من حيث التعاون والتفاعل بين أفراد العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإداريين، والعلاقة بين طلبة الصف معا والمتألفة والمساواة بينهم، ومعرفة أساليب ووسائل التدريس المستخدمة ومقارنتها بالبيئة المدرسية الحالية المطلوبة لتنفيذ المنهج الجديد (السويدي، والحليبي، 1997).

ب- العمليات التحضيرية

وتتمثل بـ :

- اختيار وتنظيم المشتركين بتنفيذ المنهج واعدادهم للقيام بهذه المهمة

- تهيئة واعداد الاجراء المدرسية والهيئية المناسبة لتنفيذ المنهج.

- توفير الخدمات المساعدة.

ج- عمليات تنفيذ المنهج

وتتمثل بـ:

- تنفيذ المنهج ونشره في المدرسة.

- استمرار المنهج والمحافظة على بقائه.

- تقييم تنفيذ المنهج.

إن عملية التنفيذ عملية تتكون من نظام قائم بذاته له مدخلات وعمليات ومخرجات العمليات التنفيذية ومخرجات الطالب وقد تحققت لديه الأهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

وعملية تنفيذ المنهج تقع على عاتق مجموعة من الكوادر البشرية لكل منها دوراً هاماً في عملية التنفيذ، وإذا كانت عملية تطوير المنهج تحتاج إلى متخصصين في وضع الأهداف واختيار المحتوى والخبرات والوسائل والأنشطة وغيرها، فإن عملية تنفيذ المنهج تحتاج إلى جهات مختصة يعملون معاً لتحقيق تنفيذ المنهج وتمثل هذه الجهات بـ:

- الإدارات التربوية والجهات المسؤولة عن العملية التعليمية.

- المجتمع بمؤسساته المختلفة.

- الكادر التعليمي في المدرسة.

- اختيار وتنظيم المشاركين بتنفيذ المنهج :

ادوار المشاركين في تنفيذ المنهج

وتتمثل ادوار المشاركين في تنفيذ المنهج بالآتي:

الطلاب

- القيام بالواجبات المدرسية.

- التعاون مع المعلم

- التعاون مع بقية الطلبة لضمان سير تنفيذ المنهج.

المعلم

- تنفيذ المنهج داخل غرفة الصف.
- اختيار الأساليب والأنشطة الصفية التي يمكن لها أن تخدم تنفيذ المنهج.
- تقديم التغذية الراجعة للجهات المسؤولة
- تطوير الوسائل والمواد التعليمية اللازمة

المدرسة

- وبمثلها المدير والمساعد الإداري ويمثل دورهم :-
- توزيع المهام على العاملين في المدرسة.
- توفير المواد والمستلزمات الضرورية لعملية تنفيذ المنهج
- التعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة.
- توفير الظروف والإمكانات المناسبة لعملية تنفيذ المنهج.
- تزويد المجتمع المحلي بما تحفقه العملية التعليمية التعلمية.

المارشـد التربوي

يقدم المساعدة والمشورة للمعلم والمدير لتسهيل عمليات تنفيذ المنهج.

البيئة التعليمية

التحليل العلمي للبيئة المدرسية لمعرفة خصائصها واحتياجاتها لبيان ماعية الإجراءات اللازمة والمناسبة بخصوص تنفيذ المنهج.

إن الاختلاف البيئات وتنوعها تعني تغيير نوع الإجراءات التنفيذية للمنهج ومتطلبات تطبيقه وهنا يجب أن تأخذ بالاعتبار كافة متطلبات التنفيذ السابقة الذكر. وإن إجراءات التنفيذ تقع ضمن خطوات تبدأ من الإدارة المركزية في تنفيذ المنهج والشرف أعداد وتأهيل المعلمين وتشجيعهم لتنفيذ المنهج ومناقشة أهم المشاكل التي تواجه المنهج (جان، 2006)

ومن لما تطبيق المنهج بعد التأكد من وجود جميع الظروف المناسبة لتنفيذ المنهج في المدرسة.

بعد ان يتم تطبيق المنهج الجديد في بعض المدارس وثبتت نجاحه يتم تعميمه ومتابعة تطبيقه حتى يستمر مع توفير المساعدة اللازمة لاستمرارية وبناء استراتيجيات تساعد في بقاء. وتأتي بعد هذه العملية خطوة تقييم عملية التنفيذ من خلال تكوين فريقا للتقييم وتنفيذ المنهج تعني تحديد أهداف ومكونات وعمليات التنفيذ ثم قياس مكونات التنفيذ الفعلي للمنهج يليها اتخاذ القرارات اللازمة لاستمرار العمل بالمنهج الجديد سواء كان القرارات لاستمرار المنهج أو تحسينه أو إيقافه أو حتى إلغاء العمل به (البكر والمهوس، 2001 ؛ السويدي، والخليفي، 1997).



الفصل العاشر

تطوير المنهج

- « مفهوم تطوير المنهج
- « دواعي تطوير المنهج
- « أساليب التطوير
- « أساليب جديدة في التطوير
- « أسس التطوير
- « خطوات تطوير المنهج
- « معوقات تطوير المنهج

تطوير المنهج

مفهوم تطوير المنهج

بعد الانتهاء من عملية تنفيذ المنهج الجديد نجد انفسنا أمام مهمة جديدة أخرى وهذه المهمة هي التي نحافظ على استمرارية المنهج واستمرارية العملية التعليمية وديمومتها ومواكبتها للتطورات التي تحدث في مجالات الحياة المختلفة وتتمثل هذه العملية بعملية تطوير المنهج المدرسي.

نعرف هيلدا تاليا عملية تطوير المنهج بأنه: تحسين العملية التربوية وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة بصورة أكثر كفاءة.

ويعرف (مرعي والحيلة، 2000) عملية التطوير بأنها عملية من عمليات هندسة المنهج يتم فيه تدعيم جوانب القوة ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف في كل عنصر من عناصر المنهج تصميمياً وثقافياً وتنقيلاً وفي كل عامل من العوامل المؤثرة فيه والمتصلة به وفي كل أساس من أسسه وفي ضوء معايير محددة وعلماً لمراحل معينة.

ويمكن لنا أن نقول بأن عملية التطوير هي مواكبة العصر ومفاهيمه وفقاً للتغيرات الحاصلة في البيئة والثقافة والعلم والحياة والتمشي مع هذه التغيرات. وهي عملية منظمة متسلسلة ويتم عبر خطوات متتابعة ومتراصة وهي عملية تحدث وفقاً لشروط معينة وتتأثر جميع عناصر المنهج إلا أنها أحياناً تتداخل مع عمليات فرعية أخرى لهذا التطوير منها التحسين أو التعديل ولكن مع الفارق.

ويعرف (قنحي واعررون، 2004) عملية التطوير بأنها مجموعة الإجراءات التي تتم بهدف إحداث تغيير في مكونات المنهج أو جزء منها بهدف زيادة فاعلية المنهج في تحقيق

الأهداف المنشودة منه لينماشى مع المستجدات المحلية أو العالمية وقد يكون التطوير كلي أو جزئي أو تدريجي.

دواعي تطوير المنهج

1. قصور النهج الحالي المعمول به.
 - حيث يرى المسؤول عن العملية التربوية إن المنهج الحالي المعمول به غير قادر على تحقيق الأهداف المنشودة ويتم التعرف على ذلك من خلال:
 - نتائج الامتحانات العامة
 - تقارير الخبراء والمختصين في تخطيط المناهج وتصميمها
 - تدني مستويات التلاميذ
 - نتائج عملية التقويم المستمرة للمناهج.
 - المطالبة بتغيير المنهج من جهات مختلفة.
 2. التغيرات التي تطرأ على الطالب والبيئة والمجتمع.
 3. الاتجاهات العالمية والعرفية والعلوم التربوية.
 4. التنبؤ بحاجات الأفراد والمجتمع وبما يرتبط بالمستقبل.
 5. مواكبة التطور في الدول المتقدمة.
 6. ثورة المعلومات التي أدت إلى تزايد المعرفة وتراكمها.
 7. الثورة العلمية والتكنولوجية وتوظيفها في مجالات الحياة المختلفة. (الوكيل والحفي، 2007).
- وهناك أسباب تتعلق بتطورات عالمية وتوجهات دولية لها تأثير مباشر وغير مباشر في المنهج منها:
1. وقت فراغ الطالب: أؤمن الواجب تطوير المنهج بما يخدم إشغال فراغ الطالب بما يخدمه ويخدم تحقيق الأهداف المنشودة.
 2. الأخذ بمفهوم التربية المستمر: بمعنى أن التغيير المستمر في مفهوم التربية وأهدافها وأدوار الأطراف القائمة على تنفيذها يتطلب تطوير أدواتها ووسائلها بما يخدم العملية التربوية.

3. مبادأة المنهج العلمي في جميع المجالات.
4. الارتباط بين المناهج والفكر التربوي السائد.
5. التطور في وسائل الاتصال، بحيث أصبح العالم بين يدي الطالب يستطيع التواصل مع جميع الجهات والأطراف بسهولة ويسر مما يتطلب تطويراً مناسباً في تقديم المناهج يتساوى مع التطور الذي يقدم المعرفة للطلاب.
6. الارتباط القوي بين العلم النظري والتطبيقي. (فتحي وآخرون، 2004)

أساليب التطوير

يتمثل تطوير المنهج بعدة مراحل أو خطوات قد تتداخل أحياناً مع مفاهيم أخرى خاصة بالمنهج مثل تحسين المنهج أو إصلاحه، ذلك أن عملية تحسين المنهج تعني تغيير نواح معينة في المنهج دون المساس بالمفاهيم الأساسية أو الطرق التنظيمية فيه، أي أن العملية تعديل على المنهج.

وتتم عملية تطوير المنهج بإحدى الأساليب الآتية،

التطوير بالحذف أو الإضافة أو الاستبدال: أما الحذف فيكون من خلال حذف مادة تعليمية أو تدريبات أو أسئلة بناء على آراء بعض المعلمين أو شكاوى من الطلاب أو أولياء الأمور أو وجهات نظر المختصين وذلك لحل مشكلة معينة وهو شكل من أشكال التغيير أو التحسين وليس التطوير. أما الإضافة تتم بإضافة بعض الموضوعات للمادة لحل مشكلة واجهت المنهج. أما الاستبدال فيكون من خلال تقديم بعض الموضوعات أو تأخيرها بسبب شعور واضع بالمنهج بصعوبتها أو سهولتها بما لا يتناسب مع نماء الطالب وحاجاته. (عبد الله، 1985)

التطوير بإدخال التكنولوجيا الحديثة

ويتم في ضوء التطور الحاصل في مجالات الحياة وتطور التكنيات من خلال إدخال التكنولوجيا في العملية التعليمية حتى يتناسب ما نقدم للطلاب مع الحياة المعاصرة التي يعيشها في المجتمع.

إلا أن أهمية استخدام مثل هذه التقنيات الحديثة واستعمالها الاستعمال الأمثل ويوصل للأهداف المرجوة منها يتوقف على نجاح المعلم والطالب في فهم الغرض منها واستخدامها بشكل صحيح ثم تجهيز المدارس بما يلزم لتحقيق المطلوب والتشود منها. (الفرجاني، 2002)

التطوير بتحسين عملية التقويم

إن استخدام أشكال مختلفة من التقويم توضح مدى تحقيق الطالب للأهداف وتقدمه أو تأخره في تحصيلها. وعملية التطوير على المنهج تتطلب تطوير موازي ومتساوي مع جميع العناصر في عملية التقويم ويتم ذلك من خلال الآتية:

- قياس جميع جوانب الخبرة لدى الطالب من معلومات ومهارات ومهول واعتمادات والمجاهات.
- تقوم الطالب من خلال الوسائل التطويرية المختلفة وعدم الوقوف على الاعتبارات الشفوية والكتانية فقط.
- التقويم لا يتوقف على مرحلة واحدة فقط وإنما يكون على فترات مع ضرورة عدم الانحصار على الامتحان النهائي الذي يشعر الطالب وولي الأمر بأن حياته تتوقف على النجاح أو الرسوب في هذا الامتحان. (علام، 2002)

التطوير باستخدام التجديدات التربوية

وتبحث في إمكانية تطوير المنهج نتيجة لفكرة جديدة نجحت في مجتمعات مشابهة أو مختلفة مثل نظام اليوم الدراسي الكامل الذي يبقى على الطالب في المدرسة لفترة طويلة يقوم بها الطالب بالعديد من النشاطات والفعاليات تحت إشراف المعلم. وكذلك عملية ترفيع الطالب من صف إلى آخر دون ترسية. وتوثيق علاقة المدرسة بالمجتمع والاستفادة من خبراتهم ومعلوماتهم في حل مشكلات الطلبة وغيرها من الأمور التي تحتاج لأراء أولياء الأمور لتسيير اليوم الدراسي. (سعادة، وإبراهيم، 2001)

تطوير التنظيمات المنهجية

إن البحث عن تطوير المنهج وحل مشكلاته كانت تنتج أحيانا عن تغيير النظرة إلى المنهج بشكل كامل كالمواد الدراسية المتراصة لمنهج المجالات الواسعة ومن منهج النشاط بانواعه إلى المنهج المحوري والمنهج التكامل. ويتبع كل نوع من الأنواع السابقة تغيير شامل في الأسس التي يقوم عليها المنهج السابق مع وجود مشكلات في كل منهم رغم الإيجابيات التي قدمها مع وجود معارضي ومقيدن لكل منهم مما سبب العديد من المشكلات التي واجهت الباحث عن التطوير والمنفذ له فيما بعد (كرم، 1993).

وهي جميعها طرق قديمة تعاني من ظهور العديد من العيوب فيها مثل:

- تنسم بعدم التكاملية حيث تعالج جانباً من المنهج دون ربطه بغيره والمنهج كما هو معلوم كل مترابط لا يصلح عنصر منه دون الآخر.
- إن هذه الطرق لا تعتمد مرحلة التجريب وهي قائمة في كثير من الأحيان على العشوائية والآراء الشخصية
- تعمل دون خطة واضحة وزمن مدروس مما يعني مسبقاً فشلها في تحقيق الغاية منها.
- تغيب الكثير من المشاركين المختصين بعملية التطوير مثل المعلم والمدير مما يسبب وقوف أولئك كمائق لعملية التطوير.
- إغفال دور المعلم في المنهج وتنفيذه في غرفة الصف وذلك بعدم تدريبه على أساليب التطوير الجيد وزيادة مهاراتهم فيها.
- عدم التنسيق بين عمليات التطوير للمرحلة التي وصل لها المنهج مع مستوى المرحلة السابقة واللاحقة له مما يؤدي للعديد من المشاكل (شحاتة، 2008).

أساليب جديدة في التطوير

- مقارنة المناهج القديمة بالمناهج الأكثر تقدماً وتطوراً: من حيث المتابعة الحقيقية والنظرة العميقة الواعية للمناهج القوية في الدول الأكثر تقدماً والتي تعتمد على الدراسات التربوية والمختصة والتفكير المستمر والتحليل.

- استخدام البحث العلمي والتجريب التربوي: من خلال اختيار الخبرات وتنظيمها واستخدام الطرق الحديثة في التعليم مثل التعليم الذاتي والتعليم بالحاسوب. وإدخال مستحدثات التقنيات في المناهج المطورة والعمل على تطوير المناهج بشكل عام ومخرجاتها النهائية.

- اشتراك المستقبل: ويتم من خلال الاعتماد على النظريات العلمية الحديثة التي تربط بين الماضي والحاضر والمستقبل ولقد اتجهت العديد من الدول المتقدمة إلى التوجه إلى هذا الشكل من التطور لما فيه من تحقيق لأهداف تساعد على إكساب الطالب القدرة على الإبداع ومواجهة المواقف وتفسير العديد من الأحداث والاستعداد لها.

- تحليل المناهج الحالية

ويكون ذلك باستخدام عملية التقييم لتعطي المؤشرات الحقيقية لمواطن الضعف والقوة في المنهج المطروح فإذا ظهرت عوامل ضعف في هذه المناهج تجري عمليات التحليل والتفسير وتحديد مواطن الضعف للعمل على حلها (الدمرداش، 2001).

أسس التطوير

تقوم عملية تطوير المنهج على أسس تقوم عليها وخطة واضحة وفق زمن محدد حتى تضمن نجاحها ومن هذه الأسس:

التخطيط :

أي عمل من الأعمال تريد تنفيذه يجب أن يخطط له تخطيطاً جيداً حتى يحقق الأهداف المراد الوصول إليها بنجاح وكذلك الحال مع تطوير المنهج. وعملية التخطيط لتطوير المنهج تتطلب الحصول على بيانات مؤكدة ودراسات وافية تجعل واضح المنهج يرسم خطة شاملة دقيقة تراعي جميع أركان العملية التعليمية مع تحديد الزمن المناسب وبشكل عام فإن عملية التخطيط يجب أن تركز على الأسس الآتية:

- دقة البيانات والإحصائيات الواردة عن المنهج.
- مراعاة الواقع والإمكانات المادية والبشرية المتاحة.
- الشمول والتكامل بين جميع عناصر المنهج. (عبد الموجود، 1981)

مراعاة التغيرات في حياة الطالب والمجتمع والبيئة

كون الدراسات الحديثة تركز على ميول الطالب وقدراته وحاجاته والعوامل المؤثرة في نموه فإن من واجبات التطوير مراعاة هذا الجانب وإلا سيحكم عليه بالفشل فالطالب هو محور العمل التربوي وهدفه. كما ويجب دراسة المجتمع والعوامل المؤثرة فيه والتي تؤثر بشكل كبير في تكيف الطالب مع البيئة المجتمعية المحيطة ودراسة مصادر البيئة وإدراك أهمية استغلال هذه المصادر والاستفادة من التغيرات البيئية الممكنة ومراعاتها عند وضع المنهج أثناء عملية التطوير.

دراسة الاتجاهات العالمية الحديثة

مراعاة الاتجاهات العالمية الحديثة كالانفجار المعرفي والمعلومات للتجدة في العالم وعلى من يقوم في تطوير المنهج انتقاء المعرفة الجديدة، الربط بين القديم والجديد والعمل على توجيه الطلبة نحو التعليم الأكاديمي أو المهني، ومسايرة تطورات العصر وتحديد دقيق لخصائص هذا العصر حتى تعمل المناهج على مراعاتها

مراعاة التقدم العلمي

على مطور المنهج أن يراعي التطور الحائل في جميع المجالات العلمية من خلال النظر في المادة العلمية ذاتها من حيث كونها مقررات دراسية وطرق تدريسه ووسائل وأنشطة تعليمية. كذلك عليه الاهتمام بتنمية التفكير العلمي لدى الطالب وإشعال قدراته على الابتداع والابتكار.

الاهتمام بحياة الطالب النفسية

يتطلب من القائمين على عملية تطوير المنهج الاهتمام بالتحولات النفسية للطلبة من حالة التوتر والقلق النفسي الذي يعيشها والاهتمام بالدين والقيم والأخلاق وإشباع هوايات الطالب والاهتمام بأنشطته داخل وخارج المنهج المدرسي.

التجريب

على عملية التطوير إخضاع المنهج المطور للتجريب. إن التجريب يمكن من التعرف بمواطن القوة والضعف والصحة والخطأ في المنهج المراد تجريبه، كذلك فإن التجريب يمنح الفرصة للتعرف على المشكلات ومدى تأثير العنصر فيها بينها.

التكامل والتوازن والشمول

شمول عملية التطوير لجميع نواحي المنهج كتابيا وطريقة تدريس وأهدافا وأنشطة ووسائل متنوعة وذلك من خلال الفهم الأفضل لتسمية الطالب ومتطلبات المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها ومراحل النمو التي يمر فيها ويجب كذلك تطبيق التكامل في المنهج عمليا ونظريا والتكامل بين طرق التدريس ووسائل التقييم.

أما عملية التوازن فتتحقق من خلال الاهتمام بالتوازن بين جوانب النمو المختلفة وبين الجانب النظري والعملي في المنهج وتحقيق التوازن بين جميع المواد والأنشطة التي تقدمها كذلك يجب العمل على الموازنة بين القديم والحديث عند بناء المنهج على شكل مقرر.

التعاون

تطوير المنهج عمل تعاوني، يشترك فيه جميع المعنيين بالعملية التعليمية بما فيها الطالب والمعلم ومدير المدرسة والمشرف وغيرهم. وكل واحد يلعب دورا في تأثيره على المنهج.

الاستمرارية

عملية التطوير عملية مستمرة ويرى المختصون أن يفصل بين عملية التطوير الأولى والثانية خمس سنوات وذلك حتى يأخذ المنهج الفرصة للاستقرار بتحسين أداء المعلمين لأن المنهج الجديد يواجه العديد من المشكلات في بداية طرحه. ويجب أن يتمثل تطوير المنهج الجانب الاقتصادي وهي نقطة حتى يتمكن العاملون على عملية التطوير القيام بعملية التطوير المستمرة على أكمل وجه. (الوكيل والمقي، 2007).

خطوات تطوير المنهج

قبل القيام بعملية التطوير يجب ذكر المبررات التي أدت إلى التطوير للمنهج القائم ويجب دعم أهمية التطوير من خلال طرح أسباب التغيير وهي عملية متسلسلة قابلة للتغيير والتعديل حسب الحاجات المجتمعية والاقتصادية والفكرية العامة أما خطوات التطوير.

وعملية تطوير المنهج تمر بخطوات معينة ويتم وفق أسلوب معين ويمكن تلخيص خطوات التطوير بالآتي:

1. ارتكاز التطوير على فلسفة التربية

يجب أن تتم عملية التطوير في ضوء أهداف سياسة التعليم وفي ضوء أهداف المجتمع وفلسفته وحاجته وطموحاته وأفكاره وتطلعاته والمبادئ التي يؤمن بها.

2. تمهيلة العاملين في التربية

تهيئة كل من له علاقة بالتربية والتعليم وإتقانهم بأهمية التطوير حتى يكونوا عائق أمام كل من يعارض عملية التطوير ويكونون قوة إيجابية تدعم عملية التطوير والتغيير.

3. تحديد أهداف المنهج

تعد الأهداف نقطة البداية في الإعداد الفعلي للمنهج المطور ويتم في هذه الخطوة تحديد الأهداف لكل مرحلة تعليمية والأهداف التربوية التي تهدف إليها عملية التطوير ويتم ذلك في ضوء السياسة التعليمية التي تقرها الدولة. وتوجه الأهداف إجراءات العمل عند القيام بإعداد المحتوى وتحديد الأنشطة والوسائل واختيار طرق التدريس المناسبة وتحديد إجراءات التقويم.

4. دراسة الواقع ومقارنته بعملية التطوير القادمة

يجب على مطور المنهج الوقوف على الوضع الحالي من خلال التقويم الشامل لعناصر العملية التعليمية بشكل كامل ومقارنتها بالمراد من عملية التطوير حتى يتمكن من تحديد حجم العملية التي سيقدم عليها وأين هو من الإستراتيجية القديمة.

5. وضع الخطة المناسبة لعملية التطوير

وضع عملية التطوير ضمن إطار منظم وخطة مرسومة يتم من خلالها تحديد مجالات التطوير والأساليب التي ستتبع في التطوير ووضع الأهداف المشددة من هذه العملية ثم وضع الخطة المناسبة لتجريب مدى نجاح مخرجات التطوير الجديد. من هنا يجب التخطيط السليم للتطوير في جميع هذه المجالات ابتداء من الكتاب المدرسي وطرق التدريس والوسائل

التعليمية والأنشطة الداعمة ومناسبة البيئة المدرسية وحتى عملية التقويم المستمرة وتقديم التغذية الراجعة. (الفرجاني، 2002)

6. تجريب المنهج الجديد المطور قبل تعميمه

إعضاع المنهج الجديد للتجريب قبل العمل به وهذا يتطلب خطة عامة مدروسة وبيان لأهم المجالات التي يتم فيها التجريب مع توفير الأدوات اللازمة لإجراء اختبارات تصدر الأحكام حول نجاح أو فشل عملية التطوير واختيار أماكن التجريب والعينات المستقاة من الطلاب والدارس والصقوف وتوفير جميع المتطلبات المادية التي تحتاج لها هذه العملية للتوصل إلى تحليل النتائج المحققة ومناقشة هذه النتائج ثم إعادة التجريب مرة أخرى والتأكد من النتائج التي تم التوصل إليها وصحة التعديلات التي حصلت على المنهج.

7. التنفيذ والمتابعة

الاستعداد لعملية التنفيذ والتي تتطلب اجراءات مهمة منها إعداد الكتب الجديدة لتكون بين يدي المعلم والطلاب وإعداد وتجهيز المدارس لشكل التطوير الجديد وتجهيزها بما يلزم. وتدريب المعلمين واعدادهم في ضوء برامج تدريبية كافية تؤهلهم لعملية التنفيذ وإعداد طرق تقويمية مناسبة للتعرف إلى مواطن الضعف والقوة في المنهج الجديد.

واختيار الوقت المناسب لطرح المنهج الجديد مع البقاء أعية الاستعداد من خلال المتابعة المستمرة لهذه العملية من اجل إحداث التعديل في حال وجود الخلل وتكوين صورة عن الخطوة القادمة من التطوير الجديد (إبراهيم، 1991).

8. تقويم المنهج

يجب متابعة تنفيذ المنهج لتوفير ضمان لنجاحه واستمرارية وملاحظة العوامل والمؤثرات التي تميق عملية التطوير واخذ بالاعتبار الظروف والمستجدات التي تتطلب مراجعة المنهج وتعديله ومن هنا تصبح عملية التقويم عملية مستمرة باستمرار تنفيذ المنهج.

معارف تطوير المنهج

تواجه عملية تطوير المنهج الكثير من المعوقات التي تساهم في عدم تيسير عملية التغيير بل وإيقانها أو تأخيرها أحياناً وتتمثل هذه المعوقات في الآتي :

1. المعوقات البشرية

وتتمثل بالنقص الكبير في مجال الخبراء والمتخصصين مما له دوراً كبيراً في قصور البحوث التي تستخدم عملية تطوير المنهج وأحياناً عدم فهم المتخصصين لدقة عملية التطوير وضرورة الإحاطة التامة بما يحيط هذه العملية من وضع أهداف واختار أساليب تطويرية، وكذلك ضعف الإدارة المدرسية، مما يعني الرفض القاطع بتغيير المنهج القديم لأن ذلك يتطلب منهم وضع استراتيجيات تدريس وأنشطة لتحقيق الأهداف الجديدة التي تتماشى مع المنهج الجديد مما يعني تأخير تنفيذ المنهج الجديد.

من المعوقات البشرية أيضاً، توفير أعداداً كافية من المعلمين لتنفيذ المنهج، الذي يتمكن من تأدية المهمة المطلوبة منه

كما إن افتقار القائمين بالتطوير للحماس والقيادة وعدم وجود نوع من التعاون البناء فيما بينهم لأسباب شخصية أو مهنية وعدم وجود حلقات اتصال بينهم (الشافعي، وزميله، 1996).

2. المعوقات المادية

وتتمثل في قصور الدول وخاصة النامية منها على إقامة مباني مدرسية مناسبة لمرحلة التطوير المرادة فالبنى المدرسي قديم أو مستأجر أو يشكو من الاكتظاظ الطلابي الذي يتطلب أحياناً أن يكون الدوام في المدرسة يعمل بنظام الفترتين مما لا يتناسب عملية التطوير.

وضرورة تجهيز المدارس على مستوى مقبول من الأدوات والمعدات والوسائل التعليمية واللألعاب والمختبرات والمكتبات التي تلعب دوراً هاماً في عملية التطوير مما يتطلب أموالاً طائلة قد لا تكون متوفرة.

كما أن زيادة الرواتب والحوافز للقائمين على العملية التربوية تعتبر من المعوقات المالية التي تزيد أو تنقص من حماسة القائمين على عملية التطوير وخاصة المعلم وذلك لأن عملية التطوير تطالب المعلم بلعب دوراً جديداً وتغيير أنماطاً تدرب عليها مسبقاً واستخدام استراتيجيات جديدة مختلفة عما استخدمه سابقاً.

3. المعوقات السياسية

يظهر العامل السياسي كمعائق لعملية التطوير عندما تتخذ قرارات تعليمية بناء على مصالح سياسية. أو قرار يتخذ سياسياً بتغيير المنهج دون دراسة ومعرفة مدى ملائمة المنهج للمجتمع أو الإمكانيات الموجودة لتغيير المنهج مما يسبب عائقاً للتطوير أو تأخير العمل به.

4. التعارض مع المجتمع

كل جديد في كثير من الأحيان يلازمه التشكك والخوف والرفض. ذلك لأن الجديد ضد المعتاد وأحياناً يعني تغييراً لعادات أو تقاليد مريقة في حياة المجتمعات مما يعني تشكيل معين هام من سميات التطوير. وأن الكثير من الدول ما زالت تعاني من الأمية والفقير الشديد الأمر الذي يجعل من عملية تطوير المنهج عملية ثلوية وإن اعتماد المجتمع على نمط معين من اقتناع والتعالم من الصعب تغييره (الحسن، والقايد، 1990)

عدم الاقتناع بالتطوير

عدم اقتناع المعنيين بالعملية التعليمية لعملية التطوير كالمدير والمشرف وأولياء الأمور والمعلم والطالب. ويتم ذلك ببيان أهمية التطوير وأسبابه والغهدف المراد منه.



الفصل الحادي عشر

ضبط جودة المنهج

- « مفهوم ضبط الجودة
- « علاقته الجودة بالمنهج
- « خصائص ومميزات الجودة الشاملة
- « معايير الجودة الشاملة
- « ضبط جودة الأهداف
- « جودة المنهج الدراسية
- « مدخلات نظام الجودة في المنهج
- « معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

ضبط جودة المنهج

مفهوم ضبط الجودة

ترتبط نشأة مفهوم إدارة الجودة الشاملة بكل من وليم دميتي (deming) الذي يعتبر مؤسس إدارة الجودة، وجوزيف جوران (Juran) وقليل جروسبي (Crosby) وعرفت حركة الجودة كمفهوم شامل بإدارة الجودة الشاملة وهي جودة الأداء المرتبطة بدافعية العاملين لتحسين جودة المنتج. وتركز هذه الأمانة على أهمية تربية الأفراد وتنمية مهاراتهم وممارسة عملية التحسين الدائم والعمل الجماعي.

وقد عرفها كل من كولن وستيفن (1995) Stephen بأنها نظام متكامل للتطوير الذي يبنى على عمليات اتخاذ قرارات أساسها البيانات والمعلومات وتعني بكل ما تتجه المؤسسة ضمن مواصفات مرسومة ومعيّنة وخدمات مقننة ضمن حركة تحسين الأداء (Colin and Stephen 1995).

أما الجودة الشاملة (Total Quality) فتعني نظرية عمل تعتبر المبادئ محورها الأساسي وهي خلاصة الأحسن في العالم وتعتمد على الجانب الإنساني أكثر من الجانب الفني أو التقني (عبد الرحيم، 2010).

إن مفهوم فاعلية الجودة بالمفهوم التربوي مفهوم تكاملي يشمل جميع مكونات النظام التربوي ويشكل إطار تربوي متكامل لحكمة فلسفة ومنظومة قيمة تنتج في النهاية هرجاً (الإنسان) المؤمن الواعي والمسؤول والمفكر.

ويمكن أن نأخذ بالتعريف العام للجودة بأنها أسلوب أو نظام إداري يهدف إلى زيادة فاعلية الأداء والإنتاج من خلال تطوير وتحسين العمليات والنظام القائم والمكون

من مداخلات وسلسلة خطوات ومخرجات مستخدما أسلوبا علميا مميّزا بحيث يتم ذلك بمشاركة جميع العاملين في المؤسسة بهدف تحقيق رغبات ومتطلبات المتعلمين سواء الداخليين أو الخارجيين (السعيد 2007).

أما مفهوم الجودة في التعليم فيعني جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية في المدارس سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته أو رغبات المتعلمين وحاجاتهم (عيد الرحيم، 2010).

أو أنه: جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم. وتتحقق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية.

علاقاته الجودة بالمنهج

أدت الثورة المعرفية العالمية إلى فرض العمل على الدول في سبيل إثبات وجودها ضمن منافسة حقيقية على إثبات الوجود من هنا فإن على كل دولة أن تعمل جاهدة لإعادة النظر في أنظمتها المختلفة ومن ضمنها نظام التعليم من أجل خلق الإنسان القادر على تأدية دوره في سبيل الوصول بمجتمعه لمصاف الدول العظمى ودخول المنافسة الجادة في تحسين نوعية المخرجات التعليمية وفي مقدمتها الإنسان. وأخذت الكثير من المؤسسات بتطبيق ما يسمى بإدارة الجودة الشاملة حتى وصل الأمر إلى دخول هذا المفهوم إلى الساحة التعليمية التعلمية خاصة في مجال التعليم العالي الذي بدأ البحث عن تحسين الكفاءة للعاملين والخريجين في شتى المجالات ثم بدأ الانتشار الجاد لفكرة البحث عن جوانب الجودة في المنهج المدرسي.

وعلى الرغم من أن مفهوم الجودة يرتبط إلى حد كبير بالصناعة إلى أن حكم الأشياء في التطور المستمر وانتقال معاني الأشياء إلى ميادين أخرى حكمت بنقل مفهوم الجودة إلى الميادين التربوية

وتعتبر الجودة الشاملة من توجه عالمي يسيطر على فكر وسلوك الإدارات على مختلف مستوياتها التنظيمية ويحكم قرارات الإدارة في كل مجالات عملها.

خصائص ومركزات الجودة الشاملة

إن العمل على تطبيق الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات الوطنية ومنها المؤسسة التربوية لم يكن فكرة جديدة نشئت بها مجرد حذالة الفكرة والتعلق بكل ما هو جديد إنما أصبحت ضرورة في هذا العصر الذي أصبح فيه الفرد المتعلم يشكل اقتصاداً بمحد ذاته ويتم التركيز عليه والمراعاة على قدرته على التصدي لكل جديد بجدية بل والقدرة على التحدي

مركزات الجودة الشاملة

- القيام على مبدأ التحسين المستمر.
- البحث عن التميز في القيم والمبادئ والأنظمة والأدوات والخطط والإجراءات والوسائل.
- الاستفادة من الآخرين.
- قبول النقد في البحث عن التميز.
- إدارة الأفراد بالمبادئ والقيم والتركيز على الجانب الإنساني للنهضة والتنمية.
- وضوح الغاية والرؤية ووضوح الرسالة.

مبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة ،

- تشتمل إدارة الجودة الشاملة على ستة مبادئ هي :
- التركيز على الأشخاص والأهتمام برغباتهم وميولهم
- التركيز على العمليات: بمعنى تحقيق كفاية الأداء حسب مواصفات العمليات والاداءات التي تمارسها مكونات النظام الفرعية والتي تحول مدخلات النظام إلى مخرجات.
- التركيز على المخرجات: بحيث تكون المخرجات الفعلية للنظام منسجمة مع المخرجات المقترضة.

- التركيز على الوظائف: ان تكون مخرجات النظام القابلة للميلان قادرة على اثبات جداتها وتناسفها.
- التركيز على التغذية الراجعة: اي متابعة ضمان استمرارية النظام في متابعة تقييم ادائه بهدف تحقيق الجودة الداخلية للنظام
- بناء القرارات في ضوء نظام دينامي للبيانات والمعلومات (عيد الرحمن، 2006).

معايير الجودة الشاملة

- كوننا نميش في عالم يتميز بالتطور والتغير السريع في جميع المجالات المختلفة فلا بد لنا من مواكبة هذا التطور الهائل واللاحاق بالدول من خلال المشاركة الجادة والبحث والتجريب في كل ما يمكن لبناء مستقبل أفضل للأجيال القادمة ولا بد للمهتمين في مجال التربية والتعليم الاستجابة والبحث عن الجودة الشاملة وتوظيفها في تطويرها للمتعلم ومن الأسباب التي تستوجب ذلك :
- التقدم العلمي والتكنولوجي: اعداد الطالب القادر على مواجهة هذه الثورة المعلوماتية والقدرة على الاستفادة منها.
 - الانفجار المعرفي: اعداد الطالب وتدريبه بما يولزي سرعة ودقة وقوة هذا الانفجار المعرفي.

مبادئ الجودة ،

1. ارتباط الجودة بمعدلات الأداء الإيجابي.
2. ارتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات.
3. عالمية نظام الجودة واعتباره سمة من سمات العصر الحديث.
4. لمجاء تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم.
5. ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقييم والتقويم الشامل للتعليم من خلال جودة المؤسسات التعليمية.
6. تحسين المدخلات والعمليات ومخرجات العملية التعليمية.

ان تحقيق الجودة في المنهج يتطلب إعادة النظر في تحسين المهارات في العمل في رسالة المؤسسة التربوية كواحدة من مؤسسات المجتمع والنظر بتركيز أكبر في أهدافها وعمليات التطبيق فله الأهداف واختيار المحتوى بما يتوافق مع متطلبات الحياة المعاصرة وتلبية حاجات الطلاب والمجتمع ومن ثم التقييم للتعرف على قدرات الطلاب وتحقيقهم للأهداف، كما يجب النظر بعمدية في توظيف واستثمار الإنسان معلما كان أو إناريا بشعر يتماشى مع هذه الرغبة في تجويد المنهج. إن إصلاح النظام التعليمي يتطلب إعداد مناهج تربوية مناسبة وتوفير معلمين أكفاء وإدارة تربوية ذكية. وعملية بناء الجودة يستدعي بذل الكثير من الجهد والصبر، فعملية البناء تستغرق وقتاً طويلاً (البادي، 2010).

اسباب تستدعي الاهتمام بضبط جودة المنهج منها:

- تحقيق التطوير والضبط لكوّنات النظام الإداري المدرسي من خلال وضوح المسؤوليات التي توفرها الجودة الشاملة.
- تحسين مستوى الطلاب في جميع المجالات.
- الحد من شكاوى الطلبة وأولياء أمورهم من ضعف المنهج وإيجاد الحلول المناسبة.
- العمل على زيادة الكفاءة التعليمية برفع مستوى المعلم وإدارة المدرسة.
- تحقيق متطلبات الطلبة وأولياء أمورهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.
- تحسين قدرة المؤسسة التعليمية على تحليل المشكلات بالطرق العلمية.
- تحسين نظرة الطلاب وأولياء الأمور تجاه المؤسسة التعليمية من خلال التزام المؤسسة بنظام الجودة.
- الترابط والتكامل بين جميع القائمين بالتدريس والإداريين في المؤسسة والعمل عن طريق الفريق وبيروج الفريق. (البادي، 2010).

ضبط جودة الأهداف

- شموليتها لجوانب شخصية المتعلم العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.
- الربط بين الجوانب النظرية والعملية في حياة الفرد والمجتمع.

- العمل على استمرارية التعلم وتشجيع التعلم الذاتي.
- قدرة الأهداف على إثارة التفكير العلمي والبحث والاستقصاء.
- استثمار حواس المتعلم في عملية التعلم.
- تعزيز شخصية الفرد واعتراؤه بانتسابه لعقيدته الدينية واحترام ذاته.
- تؤكد الأهداف على مبادئ الديمقراطية والعدل والمساواة واحترام الآخرين. (البادي، 2010).

جودة المناهج الدراسية

- تقوم العملية التعليمية التعلمية على عدة أركان أهمها المنهج لذا يجب ان تتوفر فيه عدة صفات حتى يصبح ذو جودة منها:
- جودة المحتوى والطريقة والأسلوب.
- قدرته على إبراز ثقافة المجتمع.
- ارتباطه بينة الطالب والعمل على بناء شخصيته بما يزيد من فاعلية التعلم وتنمية قدرته على حل مشكلات مجتمعه.
- حتى تتمكن من الوصول إلى المفهوم الحقيقي بضمان الجودة للمناهج لابد لنا من العودة إلى المفهوم العام للمنهج والذي يمثل نظام يتكون من مدخلات ومخرجات وعمليات.
- أما المدخلات فهي مجموعة الموارد المختلفة التي تدخل النظام قبل إجراء العمليات، وظيفتها الأساسية إعطاء النظام الطاقة اللازمة فهي القوة الدافعة للنظام وتتكون من: الأهداف، المتعلمون، الوسائل، الأسس التربوية، سمات المجتمع، خبرة المعلمين، حاجات المتعلمين (عبد الموجود، 1995).

مدخلات نظام الجودة في المنهج

- مدخلات بشرية، وهي طاقات وقدرات الأفراد بالإضالة إلى حاجاتهم وورغياتهم وأنماط سلوكهم ذات العلاقة بأهداف النظام ونشاطه.

• مدخلات مادية، وهي جميع الموارد والأموال والمعدات والتجهيزات التي تستخدم في عمليات النظام.

• مدخلات معنوية، وهي المعلومات عن الظروف والأوضاع المحيطة بالنظام وما يسود في البيئة المحيطة من قيم ومعتقدات وأفكار.

والعمليات هي: مجموعة الفعاليات والأنشطة، التي تعمل على تحويل المدخلات إلى الوضع الذي يتناسب مع أهداف النظام وغاياته، ولا ننكر أن نجاح النظام مرتبط بدرجة كفاءة العمليات بل ويتوقف عليها بشكل كبير المخرجات المرجوة من النظام

أما المخرجات فهي: النتائج التي نحصل عليها بعد القيام بالعمليات وتتمثل في تغيير اتجاهات المعلمين، زيادة مهارة الطلاب ويمكننا القول أن المخرجات إنما تمثل الأهداف من النظام الذي يخدمه وتتوقف قيمته على خدمة المجتمع سياسيا واجتماعيا واقتصاديا.

ومخرجات نظام المنهج تنقسم إلى:

- مخرجات بشرية، كالأفراد الذين تم إعدادهم وتأهيلهم
- مخرجات معنوية، كالمعلومات والأفكار والآراء التي خرج بها المخططون
- أن جودة المنهج مرهونة بنوعية المدخلات وقوة مستوى العمليات التي تقوم بالنهاية من خلال مخرجات عالية المستوى مرتفعة الأداء (الشمرى، الدليمي، 2003)
- دور أركان العملية التعليمية في تحقيق نظام الجودة الشاملة في التعليم.

1- الإدارة المدرسية،

ويتم ذلك من خلال:

- تبني المدرسة نظام، والالتزام بمضمونه.
- التركيز على الطالب والالتزام بالتطوير المستمر.
- صياغة وتعميد الأهداف بشكل جماعي ودقيق.
- تعديد أنماط السلوك والمهارات المراد قياسها.

- تكوين فرق لتنفيذ مشروعات الجودة ويشارك فيها جميع الأطراف المهمة.
- استخدام أدوات تقويم حديثة لقياس تقدم الطالب.

2. المعلم ،

ويتم ذلك من خلال:

- تجهيز الغرفة الصف بما يناسب التعليم بالجودة.
- استخدام طرق تدريس متناسبة ومفهومة الجودة.
- توظيف مصادر المعرفة المختلفة.
- التخطيط الجيد للتدريس بما يناسب الموقف التعليمي الصف.
- استخدام حل المشكلات لزيادة فاعلية الطالب في مواجهة المشكلات

3. الطالب ،

ويتم ذلك من خلال :

- مشاركة الطالب القاعة والجماعية داخل غرفة الصف.
- يتحمل الطالب المسؤولية التعليمية.
- اعداد خطط عمل يعدها الطلية بانفسهم.
- إثارة الدافعية للتعلم .
- ممارسة التقويم الذاتي.

صعوبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

- تقور الإدارة من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
- عدم وضوح مفهوم الجودة الشاملة لموظفي المؤسسات.
- عدم توليف مفهوم النظام الشاملة للجودة بشكل كامل والاقتصار على تطبيق جزء منه
- ضعف تدريب الموظفين على برنامج الإدارة الشاملة.

- عدم انسجام الجودة الشاملة مع طبيعة المواقف
- عدم الثقة بمثل هذه الأفكار الجديدة.
- مقاومة فكرة التغيير من قبل المعنيين بالعمل بنظام إدارة الجودة الشاملة (عليجات، 2004).

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، فراس (2005)، طرق التدريس ووسائله وتقنياته، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- إبراهيم، مجدي. (1985)، قراءات في المناهج، القاهرة، دار الشباب للطباعة.
- إبراهيم، فاضل (2007) الفلسفة تبحث، دمشق، دار علاء الدين.
- إبراهيم، محمود، أبو زيد (1991)، المنهج الدراسي بين التبعة والتطوير، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- أبو حنطة، إيتاس عمر (2005)، نظريات المناهج التربوية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- أبو حطب، صالحة (2008)، هوية الفكر الفلسفي، إربد، المركز القومي للنشر.
- أبو حويج، مروان (2006)، المناهج التربوية المعاصرة، عمان، دار الثقافة للنشر.
- أبو ريان، محمد علي (1991)، تاريخ الفكر الفلسفي: في الفلسفة الحديثة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- أبو شريق، شاهر، والطيطي، محمد (2007)، المنهج التكاملي، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.
- أبو الطبعات، زكريا إسماعيل (2007)، المناهج أسسها ومكوناتها، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- أبو لينة سح (1985)، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو لبدة، سبيع (1979)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطلاب الجامعي والمعلم العربي، عمان، الجامعة الأردنية.

أبو المز، عادل، سلامة، احمد(2005)، تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، عمان، مركز ديونو لتعليم التفكير.

احمد، احمد إبراهيم (2003)، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية، دار الوفاء لعنفا الطباعة والنشر.

الإبراهيم، عبد الرحمن حسن، وعبد الرازق طاهر (1982)، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، القاهرة، دار النهضة العربية.

الأحمد، ردينة عثمان، ويوسف، حسام عثمان(2003)، طرائق التدريس-منهج، أسلوب، وسيلة-، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط الثانية.

الأكوسي، حسام محي الدين(1990)، الفلسفة والإنسان، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،

إمام، أمام(1977)، مدخل إلى الفلسفة، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

أي. في كيلى، . (2006)، المنهج الدراسي بين النظرية والتطبيق، بيروت دار العلم: ترجمة ابو طه،

موسى. أوليفي ربول(1978)، فلسفة التربية، بيروت: ترجمة جهاد نعمان، منشورات عويدات.

أوزمون، هاورد وكوافر، صموئيل (2006). الأصول الفلسفية للتربية، الرياض، مكتبة الرشد: ترجمة بدر جويعد العشي.

البادي، نواف محمد (2010)، الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو، دمشق، دار التيازوري العلمية للنشر والتوزيع.

باهي، مصطفى، والأزهري منى احمد(2006)، أدوات التقييم في البحث العلمي - التصميم والبناء، القاهرة، مكتبة الأمل للمصرية.

باهي، مصطفى، والتمر، فائق (2004)، *التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية : مبادئ- نظريات - تطبيقات*، القاهرة، الأنجلو المصرية.

برقي، ناصر علي (2009)، *بحوث ودراسات في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة، عالم الكتب.

بكار، نادية أحمد، والبسام، منيرة محمد (2004)، *المعلم كمطور محتوى الكتب المدرسية: دراسة الواقع والتطوير من منظور البنائيين*. رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ج: 91، م: 25، 13-30.

البكر، رشيد بن النوري، والمهوس، وليد (2001)، *المنهج أسسه ومكوناته*، الرياض، مكتبة الرشد.

يوشنكي- إ. م. (1992)، *الفلسفة المعاصرة في أوروبا، عالم المعرفة*، الكويت، سلسلة كتب ثقافية شهرية صادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: ترجمة حزت قرني.

تابلور، رالف (1982)، *أساسيات المناهج*، الرياض، مكتبة الشقيري.

تمام، تمام (2000)، *أفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين*، القاهرة، دار الهدى للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبدالحكيم (1996)، *التقويم التربوي والقياس النفسي*، القاهرة، دار النهضة العربية.

جامل، عبدالرحمن (2000)، *أساليب المناهج التعليمية وأساليب تطويرها*، عمان، دار المناهج.

جان، محمد صالح (2006)، *أسس المناهج وعناصرها وتنظيماتها من منظور إسلامي*، مكة المكرمة، مطابع الوحيد.

جان، محمد صالح (1995)، *للمناهج بين الأصالة والتفريب*، الطائف، دار الطرفين.

جبريل، جيلاني (2005)، *أساليب التقويم الدراسي في مدارسنا إشكالية للإثارة*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي حول التعليم التخصصي، طرابلس، النقابة العامة للمعلمين بالجمهورية العظمى 8-10 مارس 2005.

الجبعلري، ماهر اسماعيل (2010)، المناهج الدراسية فلسفتها، بناؤها، تقويتها، دمشق، الناشر العلمي للنشر والتوزيع.

الجمل، لجناح (1987)، نحو منهج تربوي معاصر، عمان، دار الشروق.

جورج بوشاسب (1987)، نظرية المنهج، عمان، الدار العربية للنشر والتوزيع: ترجمة محمود سليمان وآخرون.

الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم (1998)، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، الرياض، مكتبة الشقري.

حاطوم، احمد، وأبو علي، محمد. (2001)، الإمام أبو حامد الغزالي متصوفاً ومتكلماً وفقهياً، بيروت، دار التقريب بين المذاهب الإسلامية.

الحريري، رافدة (2010)، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحريري، رافدة (2007)، التطوير التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحريري، علي عبد المجيد (2002)، فلسفة الفرضية، دمشق، تينوى للدراسات والنشر والتوزيع.

حسن، عادل (2004)، فاعلية برنامج تدريبي في استخدام ملف المحاور الطالب Portfolio كأداة للتقييم الحقيقي». المجلة المصرية للدراسات النفسية، 14 (45): 41-104. الحسن، هشام، والقائد، شفيق (1990)، تخطيط المنهج وتطويره، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

حسن، عبد (1995)، المنهج المدرسي، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون..

حسين، فرج عبد اللطيف (2008)، تخطيط المناهج وصياغتها، عمان، دار الحامد للطباعة والنشر.

حمدان، محمد زياد (2000)، تقييم المناهج، عمان، دار التربية الحديثة.

- حدان، محمد زياد (2002)، المناهج المدرسية المعاصرة، عمان، دار التربية الحديثة.
- حدان، محمد زياد (1985)، تنفيذ المنهج، دار التربية الحديثة، عمان.
- حيدة، إمام، والتجدي، احمد، والقرش، حسن (1999)، تطبيقات المناهج وتطويرها، الرياض، مكتبة الراشد.
- الحيارى، حسن أحمد (1993)، التربية في ضوء المدارس الفكرية، اريد، دار الأمل.
- الحيلة، محمد محمود (2003)، تصميم التعليم: نظرية وممارسة، عمان: دار المسيرة.
- خطاية، عبد الله محمد (2005)، تعليم العلوم للجميع، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحليفة، حسن جعفر (2005)، المنهج المدرسي المعاصر، الرياض، مكتبة الرشيد.
- خوري، توما (2008)، القياس والتطوير في التربية والتعليم، بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- الحوالدق، محمد (1986)، الأسس الفلسفية للمناهج التعليمية، إريد، منشورات مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك.
- الحوالدق، محمد محمود (2004)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان، دار المسيرة.
- الحيارى، عبد الله (2008)، الاستراتيجيات الحديثة في التقويم، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل شبه إقليمية لمناقشة آليات تطوير التقويم التربوي، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، طرابلس، 14-16 ديسمبر 2008.
- خير الله، سيد (1998)، بحوث نفسية وتربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- درويش، هاني، وحسين، عادل (2002)، تصور مقترح لنظام التقويم الشامل والشمس في ضوء آراء التربويين وأولياء الأمور والتلاميذ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 26 (12): 199 - 233.
- الدليمي، طه، والمناشي، عبد الرحمن (2008)، المناهج بين التقليد والتجديد، عمان، دار اسامة للنشر والتوزيع.

الدمرداش، سمير. (2001)، المناهج حاضرا ومستقبلا، القاهرة، مكتبة المنار الإسلامية.
دندش، فايز (2003)، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، الإسكندرية، دار
الوفاء.

دي بور، ت ج (1938)، تاريخ الفلسفة في الاسلام، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف
والترجمة والنشر.

الدوسري، راشد (2004)، القياس والتقويم التربوي الحديث، عمان، دار الفكر ناشرون
وموزعون.

راجح، أحمد (1987)، أصول علم النفس، القاهرة، دار المعارف.
وايتسون، واين، جاستمان، جوزيف، رويتر، إيرفينج. (1965)، التقويم في التربية
الحديثة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

ربيع، هادي مشعان (2006)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، عمان، دار الشروق
للنشر والتوزيع.

الريحي، محمود داود (2006)، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عمان، عالم الكتب
الحديث.

الرشيدى، سعد و، سلامة، وعبد الرحيم، يونس، سمير، والعنزي، يوسف (1999).
المناهج المدرسية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الروسان، سليم (1990)، تخطيط المنهج وتطويره، عمان، دار الشروق.
روني، وبيير (1977)، التربية العامة، بيروت، دار العلم للملايين: ترجمة عبد الله عبد
الناهم.

الزيدي، سليمان. (2002)، أسس المناهج المدرسية، الزاوية، ليبيا: مطابع الوحدة العربية.
زهراء الشرق، (2007)، صناعة المناهج وتطويرها في ضوء التماذج، القاهرة، دار الثقافة
للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن حسين (2006)، رؤية جديدة في التعليم: التعلم الإلكتروني، الرياض،
الدار الصوتية للتربية.

- زيتون، حسن حسين (2001)، تصميم التدريس رؤية منظومية، القاهرة، عالم الكتب.
- الزويد، نادر فهمي، وعليان هشام عامر (1998)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- سالم، محمد حسان (1998)، ملامح نظام المنهج، تونس، المجلة العربية للتربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. العدد الثاني. المجلد الثامن عشر.
- سالم، محمد عزيز (1989)، تاريخ الفلسفة، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.
- سيس، ولتر (1983)، فلسفة هيجل، بيروت، دار التنوير.
- سعادة، جودت، إبراهيم عبد الله (1997)، مقدمة في المناهج المدرسية، عمان، دار الفكر.
- سعادة، رضا (1990)، الفلسفة ومشكلات الإنسان، بيروت، دار الفكر اللبنانية.
- سعادة، جودت، وإبراهيم، عبد الله (2001)، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت، وإبراهيم، عبدالله (2008)، المنهج المدرسي المعاصر، عمان، دار الفكر للنشر
- فتنيل، احمد (2008)، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، القاهرة، مصر العربية للنشر والتوزيع.
- السامرائي، هاشم، والقاعود، إبراهيم، والمومني، محمد (2000)، المناهج أسسها تطويرها نظرياتها، عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع.
- سلامة، عبد الرحيم، الرشدي، سعد (1999)، المناهج الدراسية، الإسكندرية، دار القلم.
- سلامة، عادل أبو العز (2008)، تخطيط المناهج المعاصرة، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سليمان، محمد (2006)، بناء المناهج وتخطيطها، عمان، دار الفكر للنشر.
- سمعان، وهيب، لبيب، رشدي وحفظ الله، إبراهيم (1966)، دراسات في المناهج، دار الجليل للطباعة.

السويدي، خليفة والحليلي، خليل (1997)، المنهج: مفهومه وتصميمه وتنفيذه وخصائصه، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

الشافعي، إبراهيم محمد وزميله (1996)، المنهج المدرسي من منظور جديد، الرياض، مكتبة العبيكان.

شاوور، سعد فتحي (2006)، المناهج الدراسية أسس بنائها وتطويرها، كلية التربية، جامعة الأزهر.

شاهين، نجوى. (2006)، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، القاهرة، دار القاهرة. شبر، خليل إبراهيم، وعبد الرحمن، جامل وعبد الباقي، أبو زيد (2006)، أساسيات التدريس، عمان، دار المناهج.

الشبلي، إبراهيم (2000)، المناهج بنائها تنفيذها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج، عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع.

الشبلي، إبراهيم مهدي (1984)، تقويم المناهج باستخدام النماذج، بغداد، دار المعارف. شحاتة، حسن (2008)، تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن (2008) المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مدينة نصر.

الشريفي، فوزي، والطنائي، عفت (2001)، مدخل تربوي في تطوير المناهج التعليمية، القاهرة: مكتبة الأمل المصرية.

الشريفي، شوقي السيد، وأحمد محمد أحمد (2004)، المناهج التعليمية، الرياض، مكتبة الرشد.

شريف، أم. أم (1962)، الفكر الإسلامي، القاهرة، مكتبة الأمل المصرية: ترجمة الدكتور أحمد شلي

الشعري زيب، والدليمي عصام، (2003)، فلسفة المنهج المدرسي، عمان، دار المناهج.

صلاح، سمير، الرشيد، سعد، العنزي، يوسف، سلامة، عبد الرحيم (2007)، *المناهج الدراسية*، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الصيفي، عاطف (2009). *المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث*، عمان، دار اسامة للنشر والتوزيع.

الطبيب، أحمد (2005). *الاختبارات والتقويم التربوي*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي حول التعليم التخصصي، طرابلس: النظرة العامة للمعلمين بالجمهورية العظمى 8-10 مارس 2005.

طلالحة، حامد (2010). *مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها*. المؤلف نفسه. عمان. الأردن.

الطبري، عبد الرحمن سليمان (2000). *اختبار القدرات العقلية، العين*، دار الكتاب الجامعي. الطائوي، هفت مصطفى (٢٠٠٤)، *أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية

الطويل، توفيق (1976)، *أسس الفلسفة*، القاهرة، دار النهضة العربية.

العامود، بدر الدين (2001)، *علم النفس في القرن العشرين*، منشورات اتحاد الكتاب العرب. <http://www.awu-dam.org>

عبد الدائم، عبد الله (1973)، *التربية عبر التاريخ منذ العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين*، بيروت، دار العلم للملايين.

عبد الرحمن، هاني (2006) *الإدارة بالإنسان*. عمادة البحث العلمي. الجامعة الأردنية. عمان

عبد الرحيم، نجاح. (2010). *الجودة الشاملة في التعليم*، دار البداية ناشرون وموزعون. عبد الموجود، محمد عزّة (1981)، *أساسيات المنهج وتنظيماته*، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

عبد الله، عبد الرحمن صالح (1985)، *المنهج الدراسي أسسه وصكته بالنظرية التربوية الإسلامية*، الرياض، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

- جبد، مصطفى (1999)، فلسفة الأخلاق، القاهرة، مكتبة مديوني.
- عبيدات، سليمان (1988)، القياس والتقويم التربوي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عجمي، حسن، (2004)، مقام المعرفة فلسفة العقل والمعنى، بيروت: دار كتابات العجمي، مها محمد (2005)، اتجاهات الدراسات، الرياض، مكتبة الملك فهد.
- عصر، حسني. (2003)، تاريخ المنهج المدرسي، القاهرة، الانجلو المصرية.
- عكاشة، محمود، والبنا، عادل (1999)، التقويم والقياس النفسي والتربوي. الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.
- علام، صلاح الدين (2002)، القياس والتقويم التربوي والنفسى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود (2007)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، عمان، دار المسيرة.
- علي، محمد السيد، (1998)، علم المناهج، الاسس والتنظيمات في ضوء المؤديلات، القاهرة، عامر للطباعة والنشر.
- عليحات، محمد مقلد، أبو جلاله، صبحي حمدان (2001)، أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عليحات، صالح. (2004)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيق ومقترحات التطوير، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عمارة، محمد (1983)، الحادية والثالثة في فلسفة ابن رشد، القاهرة. دار المعارف، الطبعة 2.
- عميرة، إبراهيم (1987)، المنهج وعناصره، القاهرة، دار المعارف.
- الغزالي، محمد (1933)، إحياء علوم الدين، القاهرة، المطبعة العثمانية المصرية.
- قطامي، يوسف، قطامي، نايفه (2001)، سيكولوجية التدريس، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- قلادة، فؤاد سليمان، (2005)، أسس تخطيط المناهج وبناء سلوك الإنسان في التعليم النظامي وتعليم الكبار، الإسكندرية، مكتبة بستان المعرفة.

- قنصوة، صلاح (2008) فلسفة العلم، بيروت، دار التنوير.
- قورة، حسين (1985)، الأصول التربوية في بناء المناهج، القاهرة، دار المعارف للطباعة والنشر والتوزيع. فالوحي، محمد، (1997). المناهج التعليمية، مفهومها، أسسها، تنظيمها، ط1، المكتب الجامعي الحديث للنشر والطباعة.
- قنحي، يونس، وآخرون (2004)، المناهج، الأسس المكونات، التنظيمات، التطوير، عمان، دار الفكر.
- الفرجاتي، عبد العظيم عبد السلام (2002)، التكنولوجيا وتطوير التعليم، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- فرج، عبد اللطيف بن حسين (2005)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشري، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- فرحان، محمد (1989)، دراسات في فلسفة التربية، عمان، دار الفكر .
- فرحان، أسحق، وآخرون (1984)، تعليم المنهج التربوي، عمان، دار الفرقان.
- فروخ، عمر. (1966)، الفكر العربي في منهج البكالوريا اللبنانية، بيروت، دار العلم للملايين.
- فلاته، إبراهيم وفلميان سمير (1995)، الاتجاهات المعاصرة في بناء المنهج، مكة المكرمة، المكتبة الفيصلية.
- فؤاد، زكريا (1988)، أفاق الفلسفة/ سلسلة الفكر المعاصر، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر.
- الكثيري، راشد، الشافعي، إبراهيم. (1996)، المنهج المدرسي من منظور جديد، الإسكندرية، دار القلم.
- كرم، إبراهيم (1993)، المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير، الكويت: وزارة التربية.
- الكلزة، رجب، وإبراهيم، عبدالله (1990)، نظريات المنهج والشخصية المصرية، الإسكندرية، المكتب العربي للطباعة.
- كوجك، كوثر حسين (1997)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس التطبيقات في مجال التربية الأسرية، القاهرة، عالم الكتب.

كوبران، عبدالوهاب عوض (1994)، مدخل إلى طرائق التدريس، عدن، جامعة عدن.
اللقاني، احمد حسين. (1995)، تطوير مناهج التعليم، القاهرة، علم الكتب.
لندقل، ام (1986)، أساليب الاختبار والتقييم، بيروت، مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر.
المجاهد، سالم (2006). قائمة مقترحة ببعض المعايير الفنية لتقويم الاختبارات التحصيلية
مع التطبيق على بعض النماذج من اختبارات مرحلة التعليم الأساسي والمتوسط
بشعبي طرابلس والجفارة طرابلس، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي المؤتمر
التربوي الثاني، طرابلس: النقابة العامة للمعلمين بالجمهورية العظمى، 4: 6 /
مارس / 2006.

محاور، محمد، الدين، فتحي (1984)، المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاتها التربوية، القاهرة،
دار القلم للنشر والتوزيع.

عمود، صلاح الدين (2006)، مفهومات المنهج المدرسي والتنمية التكاملية في مجتمع
المعرفة، القاهرة، عالم الكتب.

محمد، مجيد (1990)، المناهج وتطبيقاتها التربوية، الموصل، التعليم العالي.
مذكور، إبراهيم. (1947)، في الفلسفة الإسلامية منهجة وتطبيق، بيروت، دار إحياء
الكتب العربية.

مذكور، علي أحمد (1997)، نظريات المناهج التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.
مرحيا، محمد عبد الرحمن (1983)، من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، بيروت،
منشورات هويدات، الطبعة.

مرعي، توفيق احمد، الحليقة، محمد محمود (2004)، المناهج التربوية الحديثة، مقارناتها
وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
المراقبي، السيد شحاته (1994)، القواعد الحديثة في تدريس العلوم. المدينة المنورة، مكتبة
دار الزمان.

المعاطية، محمد عبد العزيز (2007)، الفلسفة الإسلامية، عمان، دار الحامد.
المكاوي، محمد أشرف (2006)، أساسيات المناهج، الرياض، دار النشر الدولية.

ملحم، سامي محمد (2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي. (2000)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان، دار المسيرة.

منسي، محمود، (2003)، التطويم التربوي، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

منير، مرسى (1977)، أصول التربية الثقافية والفلسفية، القاهرة، عالم الكتب.

الوكيل، حلمي أحمد وعبد أمين المظني (1998)، المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، القاهرة، مكتبة الأمل والمعرفة المصرية.

ناصر، إبراهيم (1994)، أسس التربية، عمان، دار عمار للنشر والتوزيع.

ناصر، عيادروس. (2007)، ابن سينا من فلسفة الطبيعة إلى الفلسفة السياسية، عدن، دار جامعة عدن للطباعة والنشر.

نحلاوي، عبدالرحمن (1982)، التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة، بيروت، المكتب الإسلامي.

نشان، يعقوب (1992)، المنهج التربوي من منظور إسلامي، عمان، دار الفرقان.

نور الدين، وفاد عبد السميع (2000)، المناهج بين النظر والتطبيق، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع.

هارمن، ميريل (2000)، استراتيجيات لتنشيط التعلم الصفّي: دليل للمعلمين / ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الحاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة (2010)، المنهج والاقتصاد الحر، عمان، دار المسيرة.

هندام، مجي، جابر وجابر، عبد الحميد (1978)، المناهج أسسها، تخطيطها، قراءتها، القاهرة، دار النهضة العربية.

هندي، صالح قياب وعليان، هشام عامر (1999)، دراسات في المناهج والأساليب العامة، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الباقعي، علي عبد الله (1995)، رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية، قطر، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع،

بغوت، سالم (1989)، الفلسفة والعلم في العصر الكلاسيكي، بيروت، المركز الثقافي العربي.

اليجاني، عبد الكريم علي سعيد (2004)، فلسفة التربية عمان، دار الشروق.

- Anglin, G. (Ed.). (1991). Instructional technology: Past, present and future. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Beauchamp, George A (1981) curriculum theory fourth, edition, Itasca, Illinois. F. E peacock publishers.
- Becker, James M. (1988). Toward a Coherent Curriculum for Global education. Louisiana Social Studies Journal; 15, 1, 9-12.
- Beineke, John A. (1998). And There Were Giants in the Land: The Life of William Heard Kilpatrick. New York: Lang.
- Chamot, A (1988), A study of learning strategies in foreign language instruction, the Third year and final Report, Rosslyn. Interstate Research Associates, Inc.
- Clark, Gordon. H (1957). Tales to Dewey, A history of philosophy, Houghton
- Carr, J. F and Harris, D. E (2001) Succeeding with Standards, Linking Curriculum, Assessment and Action planning. Alexandria, VA ASCD.
- Charters, W. W. (1923). Curriculum construction. New York: Macmillan.
- Colin. morgan and stephen. M. (1995) "Total Quality Management in the public sector" philadelphia: Open University press.
- Everson J. (1961) Some Aspects of Teaching Geography Through Fieldwork Geography, PP. 64-73.
- Holt, Mourice (1988). Schools and Curriculum Change. McGraw Hill co. London.
- Johnson, J. and Others (1994). Global Issues in the Middle School Grades 5-8. ERIC No. ED381470.
- Kahn, P. Fridman, B. (1998). Control and Power in educational Computing in: Beyrol, L. APPLem, Houston; Gulf Publishing.

- Kneller, G. F. (1965). *Introduction of the philosophy of education*. New York: John. Walleye and sons.
- Lowton, D. (1986). *School Curriculum Planning*. Hodder, Stoughton, London.
- Macpherson, C. B. (1971) *Théorie politique de l'individualisme possessif*. Gallimard, Paris.
- McDonald, Michael (1997). *The Impact of Multimedia Instruction on Students' Attitude and Achievement and Relations with Learning Styles*. D. A. 1, Feb. , 1997.
- Mialaret, G. (1985) *Introduction aux sciences de l'éducation*. . UNESCO. Delachaux et Niestlé.
- Morrison, Garry R. , Ross, Steven M. , & Kemp, Jerrold E. (2001). *Designing Effective Instruction*. (3rd ed.) New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Nelson, L. (1999). *Theory to Practice :Utilization of instructional systems Design, Constructivist Pedagogy, and Distance learning Strategies in Preservice Teacher Preparation*. Nova Southeastern University, ERIK (ED 440962).
- Nitko, A. J. (2004). *Educational assessment of Student* (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Orstein, Alan and Hunkins, Francis (1998) *Curriculum: Foundation, Principle, and Issues*. p. 133 Pinar, William (1998). *Curriculum: Tward New Identities*. New York: Garland Publishing, and Inc.
- Serenson H. (2000). *psychology in Education*. third edition N. y mcgaw hill book, 1954, p. 10
- Smith, Ragan L. & Ragan, Tillman J. (1999). *Instructional Design* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Steller, J. (1983) *Curriculum Planning*". Chapter 6 in English, F. (edr.) *Fundamental Curriculum Decisions*. 1983 Yearbook ASCD: Alexandria, VA.
- Tanner, L. (1983) *curriculum History and Educational Leadership*". *Educational Leadership*. 41 (3), pp. 38 – 42.

- Tanner, D. & Tanner, L. (1980) Curriculum Development. New York: Macmillan.
- Tyler, R. (1949) Basic Principles of Curriculum and Instruction. University of Chicago Press: Checago, Illinois.
- Van gleve Morris (1966), Existentialism in Education, what it means, Harper and Row, New York
- Wiggins, G. (1998). Educative Assessment. San Francisco: John Wiley & Sons.

المناهج

إعداد: د. محمد عبد الحليم عبد الحليم



المطبعة الأردنية الوطنية

عمان - الأردن - القبداني - شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية - مجمع الردوان التجاري رقم 118

هاتف: +962 6 4616435 - فاكس: +962 6 4616435

ص. ب. 926414 عمان 11190 الأردن

E-mail: gm@redwanpublisher.com

gm.redwan@yahoo.com

www.redwanpublisher.com

Redwan Publishers



1157159



8 780937 700029

* مع خالص تمنياتي بمطالعة ممتعة / محمد عمرش *