الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة تيسمسيلت، أحمد بن يحي الونشريسي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

محاضـــــرات

في التعليميات التطبيقية

موجّهة إلى طلبة السنة الثالثة

السداسي السادس

تخصص لسانيات تطبيقية

إعداد:

الدكتورة صورية بوصوار

الموسم الجامعي: 2026/2025

عنوان الليسانس: لسانيات تطبيقية
السداسي: السادس
الأستاذ المسؤول عن الوحدة التّعليمية الأساسية:
الأستاذ المسؤول على المادة
المادة: التّعليميات التّطبيقية (محاضرة+أعمال موجّهة)
أهداف التّعليم:
المعارف المسبقة المطلوبة
محتوى المادة:

السداسي السادس: وحدة التّعليم الأساسية	مادّة: التّعليميات التّطبيقية	المعامل: 03	الرصيد: 05

رقم	مفردات المحاضرة	مفردات الأعمال الموجّهة
1	مدخل إلى المناهج الدّراسية	نص من كتاب: المناهج الدراسية بناؤها تقويمها تطويرها، رشدي أحمد طعيمة
2	تطوير المناهج الدّراسية وتقويها	نص من كتاب: من البيداغوجية الى الدتاكتيك، رشيد بناني.
3	أسس بناء المناهج الدّراسية	نص من كتاب: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة
4	أركان المناهج الدّراسية.	نص من كتاب: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة
5	الأهداف التّعليمية	نص من كتاب: علم اللّغة التّطبيقي، عبده الراجحي
6	المحتوى التّعليمي	نص من كتاب: تدريس فنون اللّغة العربية
7	طرائق التّدريس.	نص من كتاب: أساسيات التّقييم فى التّعليم اللّغوي. تر: خالد الدامغ
8	استراتيجيات التّدريس.	نص من كتاب: دليل إعداد مواد تعليم اللّغة العربية، رشدي أحمد طعيمة
9	الوسائل التّعليمية1	نص من كتاب: قراءة التّقويم التّربوي
10	الوسائل التّعليمية2.	نص من كتاب: قراءة التّقويم التّربوي
11	التقويم التربوي.	نص من كتاب: قراءة التّقويم التّربوي
12	الاختبارات اللغوية.	نص من كتاب: نماذج التّدريس الصفي، يوسف قطامي
13	الأنشطة الصفية واللاصفية.	نص من كتاب: التّدريس الفعال
14	بيداغوجيا الإدماج.	نص من كتاب: الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، عبد العليم إبراهيم.
15	بيداغوجيا المشروع	نص من كتاب: الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربية، عبد العليم إبراهيم.

طريقة التقييم:يجري تقييم المحاضرات عن طريق امتحان في نهاية السداسي، بينما يكون تقييم الأعمال الموجهة متواصلا طوال السداسي.

المراجع: (كتب، ومطبوعات، مواقع انترنت، إلخ)

1. عبد الرحمن الحاج صالح ، بحوثفي اللغة
2. مصطفى النّحاس وآخرون ، التدريبات اللغوية والقواعد النحوية
3. محمد الدريج ، تحليل العملية التعليمية
4. عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرّسي اللّغة العربية

مقدمة:

يشهد حقلُ التعليميات –أو الديداكتيك– تطوراً نظرياً وتطبيقياً متسارعاً، إذ باتت مسألةُ كيفية التدريس لا تقلّ أهميةً عن مسألة ماذا يُدرَّس، وهو ما دفع المختصّين في علوم التربية وطرائق التدريس إلى إعادة النظر في المنظومة البيداغوجية من منطلقاتها الفلسفية والنفسية والاجتماعية، وصولاً إلى تجلّياتها الميدانية داخل الفضاء الصفّي وخارجه، ولعلّ التحوّلات التي أفرزتها إصلاحات التعليم العالي في الجزائر في إطار نظام ل.م.د (ليسانس–ماستر–دكتوراه) قد زادت من الحاجة الماسّة إلى مراجعة الممارسات التدريسية وتجديدها، وربطها بالكفايات المستهدفة ومتطلبات سوق العمل.

وتأتي هذه المطبوعة البيداغوجية الموسومة بـ"محاضرات في التعليميات التطبيقية" استجابةً لهذه الحاجة الأكاديمية الملحّة، وإسهاماً في تمكين طلبة اللسانيات التطبيقية من الإلمام الشامل والعميق بمختلف مكوّنات المنظومة الديداكتيكية، سواء في أبعادها النظرية أو في تجلّياتها التطبيقية.

تتجلّى أهمية التعليميات التطبيقية من جوانب عدّة:

–**أهمية نظرية** :إذ تُعدّ التعليميات جسراً معرفياً يربط بين علم النفس التربوي وعلم المناهج، مما يجعل دراستها ضرورةً أكاديمية لكلّ باحث في اللسانيات التطبيقية.

–**أهمية تطبيقية** :من حيث إنها تزوّد المعلّم والأستاذ بأدوات اشتغال ميدانية، تمكّنه من التخطيط التدريسي الفعّال، واختيار الأساليب الملائمة، وتصميم أدوات التقويم المناسبة.

–**أهمية مؤسسية** :إذ تستجيب هذه المطبوعة لمتطلّبات مقرّرات التعليم العالي الجزائري في تخصّص اللسانيات التطبيقية حسب مفردات المقياس التي قرّرها ميدن التكوين في اللغة والأدب العربي.

تسعى هذه المطبوعة إلى تحقيق جملة من الأهداف، يمكن إجمالها فيما يأتي:

– تمكين الطالب من استيعاب المفاهيم الأساسية في ميدان التعليميات التطبيقية وفق منظور علمي.

-تزويده بالمعرفة النظرية والأدوات الإجرائية اللازمة لبناء المناهج وتقويمها.

-تنمية كفايته في صياغة الأهداف التعليمية ضمن مستويات التفكير المختلفة وفق التصنيفات المعتمدة.

- إكساب الطالب ملكة اختيار طرائق التدريس واستراتيجياته بحسب طبيعة المحتوى والفئة المستهدفة والسياق التعليمي.

- التعريف بالاتجاهات البيداغوجية الحديثة، لا سيّما بيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا المشروع، بوصفهما نموذجَين تطبيقيَّين يجسّدان الانتقال من منطق التلقّي إلى منطق البناء والاستثمار.

تنتظم هذه المطبوعة في أربع عشرة محاضرة، تُشكّل في مجموعها منظومةً متكاملة ومتسقة، تسير وفق منطق تراتبي انتقل فيه من العام إلى الخاص، تبدأ المطبوعة بالمدخل إلى المناهج الدراسية تعريفاً وتأصيلاً وسياقاً تاريخياً، ثم تنفتح على مسائل بناء المناهج وأُسسها وتطويرها وتقويمها، قبل أن تتناول مكوّنات المنهاج تفصيلاً: من أهداف تعليمية ومحتوى معرفي وطرائق تدريس واستراتيجيات وتقنيات ووسائل وأدوات قياس وتقويم. وفي الجزء الأخير تفسح المطبوعة المجال لاستكشاف آفاق بيداغوجية معاصرة، يتعلّق الأمر ببيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا المشروع، فضلاً عن الأنشطة الصفّية واللاصفّية بوصفها فضاءات تعليمية حيّة..

اعتمدنا في بناء هذه المطبوعة منهجاً وصفياً تحليلياً، يستقرئ المفاهيم ويُحلّلها ويقارن بين التوجّهات المختلفة، بالاستناد إلى المصادر الأصيلة في الديداكتيك وعلوم التربية.

ختاماً، نأمل أن تكون هذه المطبوعة خطوةً في مسيرة تجويد التعليم الجامعي الجزائري، وأن تُسهم في بناء جيل من المعلّمين القادرين على الاشتغال في منظومة تربوية تحكمها الكفاءة..

المحاضرة الأولى: مدخل إلى المناهج الدّراسية

تمهيد:

تُعدّ المناهج الدراسية الركيزة الأساسية التي يقوم عليها النظام التعليمي بأكمله، فهي الإطار المنظّم الذي يُحدد ماذا يُدرَّس، وكيف يُدرَّس، ولمن يُدرَّس، وضمن أي سياق ثقافي واجتماعي يتم ذلك.

وقد شهد المجال التربوي على مدى العقود الماضية تحولات جذرية في فهم طبيعة المنهاج الدراسي ومكوناته ووظائفه، بدءًا من المفهوم التقليدي الذي كان يختزل المنهاج في مجموعة من المقررات الدراسية والمعلومات المتراكمة، وصولًا إلى المفهوم الحديث الذي يتعامل مع المنهاج بوصفه تجربة تربوية شاملة تتجاوز حدود الكتب المدرسية لتشمل جميع الأنشطة والخبرات التعليمية المقصودة.

إن دراسة المناهج الدراسية لا تقتصر على فهم تعريفاتها ومكوناتها فحسب، بل تمتد لتشمل تحليل عملية بنائها وفق أسس علمية ومنهجية واضحة، وإجراءات تقويمها للتحقق من مدى فاعليتها في تحقيق أهدافها المرجوة، فضلًا عن تطويرها المستمر لمواكبة المتغيرات المجتمعية والتقنية المتسارعة. وفي ظل التحديات المعاصرة التي تواجه النظم التعليمية، بات من الضروري تمكين المعلمين والباحثين التربويين من الإلمام الشامل بمفاهيم المناهج الدراسية ونظريات بنائها وتقويمها وتطويرها.

نهدف في هذا المقام إلى تقديم رؤية تكاملية شاملة حول المناهج الدراسية من خلال معالجة المحاور التالية: مفهوم المنهاج الدراسي وتطوره التاريخي، والمنهاج التقليدي وماوجه إليه من انتقادات، والمنهاج الحديث وخصائصه ومعاييره، مع الموازنة بين هذين الاتجاهين.

أوّلا: مفهوم المنهاج الدراسي

1- تعريف المنهاج الدراسي

يُعدّ المنهاج الدراسي من أكثر المفاهيم التربوية التي شغلت الباحثين والممارسين على حد سواء، إذ تتباين تعريفاته تبعًا للأهداف التربوية والفلسفية الكامنة وراء كل تعريف، والمنهاج مصطلح شائع في

مجال التعليم، حيث يشير إلى وثائق الرّسال التعليمية التي تقدّمها مؤسّسات التعليم لطلّابها كي تحقّق من خلالهم أهداف محدّدة.[1]

ويمكن تعريف المنهاج الدراسي بأنه الخطة الشاملة والمنظمة التي تضعها المؤسسة التعليمية لتحديد الخبرات التعليمية التعلمية التي تُقدم للمتعلمين في مرحلة دراسية محدّدة ، بما يشمل المحتوى المعرفي والمهارات والاتجاهات والقيم المطلوب تنميتها، إضافة إلى طرائق التدريس واستراتيجياته وأدوات التقويم المستخدمة لقياس مدى تحقق الأهداف المرجوة[2].

والمنهاج يعني كلّ ماتقدّمه المدرسة إلى المتعلّمين من أجل تحقيق وظيفتها وأهدافها وفق خطّتها لتحقّق تلك الأهداف، ممّا يعني أنّ مفهوم المنهاج مرتبط بأهدافها.[3]

ويعني المنهاج جميع الخبرات التعليمية المخططة التي تنظم داخل المدرسة وخارجها لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم[4].

وقد أوضح تايلر Ralph Tyler أن المنهاج ليس مجرد قائمة من الموضوعات أو المقررات الدراسية، بل هو أكثر من ذلك بكثير، إذ يتضمن تحديدًا دقيقًا لما يهدف المنهاج إلى تحقيقه من تغيرات سلوكية لدى المتعلمين، والخبرات التعليمية الملائمة لتحقيق هذه الأهداف، وتنظيم هذه الخبرات وترتيبها بما يضمن تحقيق أقصى قدر من الفاعلية، وأخيرًا أساليب التقويم التي تُمكّن من الحكم على مدى تحقق الأهداف.

2- تطور مفهوم المنهاج الدراسي

[1]- ينظر: ماهر إسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، مكتبة الشقري، مصر، ط1، 2009، ص11

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص11

[3]- ينظر: زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، ط1، 2016، ص5

[4]- محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم مقدمة في علم المناهج التربوية،دار الكتب، الجمهورية اليمنية،ط1، 2016، ص15

مرّ مفهوم المنهاج الدراسي بتحولات جوهرية عبر مراحل التاريخ التربوي المختلفة، ويمكن تلخيص أبرز هذه المراحل فيما يأتي:

أ- مرحلة المنهاج بوصفه محتوى معرفيًا جامدًا، حيثُ اختُزل المنهاج في مجموعة من المواد الدراسية التي يُفترض أن يُتقنها المتعلم، مع التركيز على الحقائق والمفاهيم والنظريات العلمية.

وقد سادت هذه الرؤية في منتصف القرن العشرين وكانت مرتبطة بالنموذج الصناعي للتربية الذي يُنظر فيه إلى المتعلم بوصفه مستقبلًا للمعارف والمعلومات.

ب- مرحلة المنهاج بوصفه خبرة تعلمية منظمة، وقد جاءت هذه المرحلة كردة فعل على الرؤية الأولى، إذ لم يعد المنهاج مقصورًا على المحتوى المعرفي، بل أصبح يشمل جميع الخبرات والأنشطة التي تُقدمها المدرسة للمتعلم سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

ج- مرحلة المنهاج بوصفه مشروعًا تربويًا شاملًا، وقد تبلورت هذه المرحلة في سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين، حيثُ توسّع مفهوم المنهاج ليشمل أبعادًا اجتماعية وثقافية وسياسية، وأصبح يُنظر إليه باعتباره انعكاسًا للقيم والمعتقدات السائدة في المجتمع، وأداة للتغيير الاجتماعي والتنمية المجتمعية.

3-أهمية المنهاج الدراسي

تتجلى أهمية المنهاج الدراسي في عدة جوانب جوهرية، فهو يُحدد معايير الجودة في التعليم من خلال تحديد مستويات الأداء المقبول والمتوقع من المتعلمين، كما يُوفر إطارًا مرجعيًا موحدًا للمعلمين يُسهم في تحقيق الاتساق والانسجام في الممارسات التعليمية. علاوة على ذلك، يُسهم المنهج في تحقيق العدالة التعليمية من خلال ضمان تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المتعلمين، ويُوفر أداة للتنمية البشرية والمجتمعية من خلال تحديد المعارف والمهارات اللازمة للتنمية الشاملة.

4-المنهج التقليدي والانتقادات الموجهة إليه

4-1-مفهوم المنهاج التقليدي

يُشير المنهاج التقليدي إلى ذلك الاتجاه في بناء المناهج الذي ساد في المؤسسات التعليمية لفترات طويلة، والذي يتميز بخصائص محددة جعلته محل جدل ونقد مستمرين. ويُعرَّف المنهاج التقليدي بأنه مجموعة المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات العلمية التي تُقدم للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم العقلية والوجدانية، وفي هذا السياق، كانت التربية تقتصر على نقل المعارف من جيل إلى جيل، مع التركيز على الجوانب العقلية والمعرفية على حساب الجوانب الوجدانية والاجتماعية. وقد عرّف المنهاج التقليدي تعريفات عديدة منها:

"مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة موادّ دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدّراسية، أو مجموع الموضوعات الدّراسية التي تقدّمها المدرسة للتلاميذ في مادّة معيّنة، في صفّ دراسيّ معيّن".[1]

وقد جاء هذا المفهوم الضيق للمنهاج نتيجة طبيعية للفكر التربوي القديم الذي كان يركز على الجانب العقلي للإنسان والذي اعتبر المعرفة غاية في ذاتها وعدّها محور عملية التربية والتعليم، لأنّها الوسيلة الأساسية لتنمية العقل الإنساني، كما أنّها حصيلة التراث الثقافي والخبرة الإنسانية، وأنّ هده الخبرة وذلك التراث ينبغي الحفاظ عليهما ونقلهما من جيل إلى جيل.[2]

ويقوم المنهاج التقليدي على عدة افتراضات أساسية، منها أنّ نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم هو الأسلوب الأمثل للتعليم، وأن المتعلم يُعتبر وعاءً فارغًا يجب ملؤه بالمعارف والمعلومات، وأن التركيز على المواد الأكاديمية التقليدية كالرياضيات والعلوم واللغات هو الطريق الأمثل لإعداد المتعلم للحياة.

4-2- خصائص المنهاج التقليدي:

[1]- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، دط، 2000، ص14

[2]-ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يتميز المنهاج التقليدي بمجموعة من الخصائص التي تُميزه عن غيره من الاتجاهات، وفيما يأتي أبرز هذه الخصائص:[1]

-الأهداف: أهداف معرفية يسطّرها المعلم تتمثل في إتقان لموادّ الدّراسية باعتبارها غاية في ذاتها. نقل التراث من جيل إلى جيل.

-مجالات التعلّم: التركيز على الجانب العقلي المعرفي وإهمال الجانبين النفسي والحس حركي.

-الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعرفة.

-المحتوى: يتكوّن من المقرّرات الدّراسية التي تقدّم للمتعلّم ويطالب بحفظها واستظهارها.

-التركيز على الجوانب النظرية من المعرفة وإهمال الجوانب التطبيقية

-الاقتصار في الجانب المعرفي على المستويات الدنيا كالتذكّر والفهم، وإهمال المستويات العليا كالتحليل والتطبيق والتقويم والإبداع.

-طرائق التدريس: تتبع الطريقة التلقينية التي يظهر فيها المعلم صاحب المعرفة ومالكها والمتعلم متلقيا سلبيا.

_دور المعلم ينحصر في نقل المعارف وإيصالها إلى المتعلّم

-دور المتعلم هو تلقي هده المعارف وحفظها واسترجاعه يوم الامتحان

-يقتصر مجال العملية التعليمية التعلّمية على المدرسة الأمر الذي أدّى إلى عزل المدرسة عن الحياة.

-إهمال الفروق الفردية بين المتعلّمين.

-التركيز على منطق التعليم وإهمال منطق التّعلّم.

[1]- ينظر: زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. ص6/ ينظر:محمد عبد الله الحاوري، مقدمة في علم المناهج التربويةص16-17

-يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية.

- الجمود والثبات، فالمحتوى المنهجي لا يتغير إلا نادرًا، ويُعاد تدويره من جيل إلى جيل دون مراعاة للتغيرات المجتمعية والتطورات العلمية.

- التقسيم الواضح للمعارف، إذ تنقسم المعرفة إلى مواد دراسية منفصلة ومعزولة عن بعضها البعض، مع غياب التكامل بين المواد المختلفة.

من خلال ما تقدّم، يفهم أنّ المنهاج التقليدي أهمل المتعلّم واهتماماته وميولاته، وأبعده عن الحياة، وصبّ اهتمامه على المعرفة ، الأمر الذي جعل أهل الاختصاص يوجّهون انتقادات كثيرة إلى هذا المنهاج، ويدعون إلى تبنّي منهاج حديث.

4-3-الانتقادات الموجهة إلى المنهاج التقليدي

تعرض المنهاج التقليدي لانتقادات واسعة من التربويين والباحثين، ومن هذه الانتقادات مايأتي:[1]

-الاقتصار على الجانب المعرفي في مستوياته الدّنيا التي تنحصر في التّذكّر والفهم، دون أن تمتدّ إلى المستويات العليا من التطبيق والتحليل والتركيب، وغياب التفكير الناقد والإبداعي، مما يُعيق تنمية مهارات التفكير عالية المستوى لدى المتعلمين.

-إهمال الجوانب الوجدانية والنّفسحركية, وإهمال حاجات المتعلمين وميولهم، فقد أدى تركيز المنهاج التقليدي على المحتوى المعرفي إلى إهمال الاحتياجات والميول والمشكلات النفسية والاجتماعية للمتعلمين، مما قد يؤدي إلى انصراف المتعلّمين عن المدرسة وضعف الإقبال على التعلم.

-عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ يُقدم المحتوى نفسه بالطريقة نفسها لجميع المتعلمين دون مراعاة لاختلاف قدراتهم وأنماط تعلمهم.

- التركيز على المحتوى المعرفي وإهمال الجانب الوجداني والسلوكي، وعدم الاهتمام بتنمية الاتجاهات والقيم والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم والحياة.

[1]- حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النظرية والتّطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط3، 2003، ص16-17

-قطع الصلة بالواقع، فالمنهاج التقليدي يُقدم معارف مجردة ونظريات علمية معزولة عن التطبيق العملي وواقع المتعلّم، مما يُضعف إمكانية نقل التعلم إلى مواقف حياتية حقيقية. فالتعليم للامتحان وليس للحياة، فلا داع لتعلّم المهارات والقدرات وحلّ المشكلات التي يواجهها المتعلّمون داخل بيئتهم التي يعيشون فيها مادامت ليست داخلة في الامتحان.

-قصر التعلّم على الكتاب المدرسي، بعدّه المصدر الوحيد للمعرفة.

-عدم ملاءمته لمتطلبات العصر، فالمنهاج التقليدي لم يُصمم ليتعامل مع التحديات المعاصرة كالتفوق التكنولوجي والعولمة والمعلوماتية، كما أنه لا يُراعي احتياجات سوق العمل المتغيرة.

4-4-القيمة الإيجابية في المنهاج التقليدي

رغم الانتقادات الموجهة إلى المنهاج التقليدي، إلا أنه يُحتفظ ببعض الإيجابيات التي ينبغي الإفادة منها، فقد أثبتت بعض المقررات الأكاديمية التقليدية فعاليتها في تنمية التفكير المنطقي والمنهجي، كما أن الانضباط الأكاديمي والالتزام بالمواعيد والقواعد التي يُرسخها المنهاج التقليدي له قيمة تربوية لا يمكن إنكارها. علاوة على ذلك، فإن الخبرة المتراكمة عبر سنوات طويلة من التطبيق تُوفر قاعدة بحثية خصبة يمكن البناء عليها في تطوير المناهج.

5-العوامل المؤثّرة في تطوّر مفهوم المنهاج التعليمي:

نظرا للانتقادات الكثيرة الموجّهة إلى المنهاج بمفهومه الضيّق (المنهاج التقليدي)، تطوّر مفهوم المنهاج وانتقل من المفهوم الضيق المقتصر على المقرّرات الدّراسية، إلى المنهاج بمفهومه الواسع الذي يشتمل على الأهداف والمحتوى والطرائق والتقويم، وذلك بفعل العوامل الآتية:[1]

-نتائج البحوث الحديثة في مجال التربية وعلم النفس التي أثبتت أنّ الشخصية الإنسانية وحدة متكاملة، لذا صارت تشدّد على النمو الشامل والمتوازن للمتعلّم، الأمر الذي أدّى إلى إعادة النظر في المنهاج الضيق والبحث عن منهاج يهتم بتنمية الجوانب العقلية والنفسية والمهارية للمتعلّم.

---

[1]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ، دار الشروق، عمان، 2003ص36، وينظر محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس.دار المناهج للنشر والتوزيع،2009 ص28، 29، وينظر: خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية،ط7، 2016 ص 19

–الثورة المعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات التي فرضت نفسها على المؤسّسات التعليمية، الأمر الذي أدّى إلى ضرورة البحث عن منهاج يواكب هذا التطوّر. فقد كان لتطور تكنولوجيا الحاسوب والوسائط المتعددة، وثورة الاتصالات، ووسائل الاتصال التفاعلي، وتقنيات التعليم المتنوعة أثر في ظهور تصورات جديدة حول مفهوم المنهاج، منها : منهاج التعليم المبرمج، والبرامج التعليمية المحوسبة، وظهر مفهوم المنهاج التكنولوجي، وهو المنهاج الذي يتم فيه توظيف مظاهر التكنولوجيا وأدواتها في كل عمليات المنهاج المدرسي، سواء في عمليات البناء والتطوير، أو التجريب والتنفيذ، أوالتقويم والتحسين والإثراء والتطوير.

–التراكم المعرفي الهائل الذي يفرض الاختبار أو الانتقاء من المعرفة بما يخدم المتعلم.

–تغيير النظرة إلى النظام التعليمي في ظل النظام العالمي الجديد وارتباطه بسوق العمل.

–ظهور نخبة من التربويين الذين كرسوا جهودهم لخدمة المناهج وتطويرها، فقد قدم هؤلاء التربويون نظريات ونماذج عديدة للمنهاج ساهمت في تطور مفهوم المنهاج، واختلفت تصوراتهم نتيجة اختلاف منطلقاتهم الفكرية والمعرفية والفلسفية.

–تغيير الفلسفات الاجتماعية واستجابة المناهج التعليمية لصيحات الأخذ بمبادئها والارتباط بمتطلبات العمل والبيئة المحلية والمجتمع. والانفتاح على الخبرات المختلفة والاهتمام بالجوانب التطبيقية والوظيفية

–ظهور ثورة الاتصالات مما يستوجب إدخال الآلات والأجهزة الذّكية في التعلّم الإلكتروني بهدف تحسين المناهج التعليمية والنهوض بعمليتي التعلّم والتّعليم.

ونتيجة لهذه العوامل وغيرها تطوّر مفهوم المنهاج، واختلفت وجهات النظر نحو هذا المفهوم، بسبب اختلاف المرجعيات المعرفية، وتنوع الخبرات، وتغيّر مطالب المجتمع وتجدّدها.

6–المنهاج الحديث والانتقادات الموجهة إليه

6–1–نشأة المنهاج الحديث وتطوره:

ظهر المنهاج الحديث كرد فعل على قصور المنهاج التقليدي وعجزه عن تلبية متطلبات العصر، وقد تبلور هذا الاتجاه في منتصف القرن العشرين تحت تأثير نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والبنائية، فضلًا عن تأثير الحركات التربوية التقدمية التي طالبت بإصلاح التعليم وجعله أكثر ملاءمة لحاجات المتعلمين والمجتمع. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المنهاج التقليدي لم يكن مرتبطًا بالسياق الذي يعيش فيه المتعلم ولم يكن يعكس اهتماماته وحاجاته الحقيقية.

ظهرت تعريفات حديثة للمنهاج تختلف عن النظرة التقليددية التي حصرت المنهاج في المقررات الدراسية، وقد عرّف تعريفات كثيرة، أهمّها:

-"مجموع المعارف والمهارات والمفاهيم والقيم والاتجاهات، مختارة في ضوء حاجات المجتمع والافراد."

-"المنهاج مجموعة الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة، ليتفاعل معها الطلاب داخل المدرسة وخارجها، تحت إشرافها بقصد تغيير سلوك الطلاب نحو الأفضل في جميع المواقف الحياتية"[1]

-يعرّفه دينو .D.HAINAUT 1989 بأنّه" كلّ ما تقدمه المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل نموا روحيا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتّزان"[2]

- يرى دولاندشير G.De .Landshere أنّ المنهاج هو الخبرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا ينسجم والأهداف المسطرة."[3]

- أما تايلر Tyler 1981 ، فقد عرَّف المنهاج بأنّه" كل ما يتعلمه التلاميذ، وتقوم المدرسة بالتخطيط له وتوجيهه لبلوغ أهدافها التربوية[4]."

---

[1]- عبد الرحمان صالح عبد الله، المنهاج الدّراسي أسسه وصلته بالنّظرية التّربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدّراسات الإسلامية، ط 1، السعودية، 1982، ص8

[2]--المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، النظام التربوي والمنهاج التعليمي ،الحراش،ص132

[3]- المرجع نفسه، ص نفسها

[4]- خالد خميس السر، أساسيات المناهج التّعليمية، ص 26

وممّا سبق، يمكن تعريف المنهاج الحديث بأنه تلك الخطة التربوية الشاملة التي تتضمن جميع الخبرات والأنشطة المقصودة التي تُقدمها المدرسة للمتعلم لتحقيق أهداف تربوية محددة تشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية على حد سواء. ويُركز المنهاج الحديث على تحقيق النمو الشامل للمتعلم بدلاً من التركيز على المعلومات والمعارف كمجرد هدف رئيسي.

6-2-مبادئ المنهاج الحديث

يقوم المنهاج الحديث على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تُميزه عن المنهاج التقليدي، وفيما يأتي أبرز هذه المبادئ:[1]

أولًا: الاهتمام الشامل بجميع نواحي نموّ المتعلّم، المعرفية (العقلية) والنفسية (الوجدانية) والحس حركية (المهارية)، مع مراعاة ميول المتعلّمين واتجاهاتهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وإحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المرغوب، وبالتالي اتساع دائرة الأهداف لتشمل الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

ثانيا: مبدأ التعلم النشط والفعّال، ويكون ذلك بالاهتمام بنشاط التلميذ وإيجابيته في الموقف التّعليمي، حيثُ يُشارك المتعلم بفاعلية في عملية التعلم بدلاً من كونه مستقبلًا سلبيًا للمعارف، ويُنظر إلى المتعلم بوصفه باحثا عن المعرفة، صانعا لها، يُعيد تنظيم المعلومات وتفسيرها وفق خبراته السابقة.

ثالثا: مبدأ التعلم ذو المعنى، ويُشير إلى ربط المحتوى الجديد بخبرات المتعلم السابقة واهتماماته الحياتية، مما يُسهم في تحويل المعلومات إلى معرفة حقيقية قابلة للتطبيق والنقل.

ثالثًا: مبدأ التكامل بين المواد، إذ يُدمج المحتوى المعرفي من مجالات مختلفة في وحدات وموضوعات شاملة، بدلاً من تقسيمه إلى مواد منفصلة ومعزولة.

رابعًا: مبدأ التعلم المتمركز حول المتعلم، حيثُ تُراعي الأنشطة والتجارب التعليمية حاجات المتعلمين وميولهم وأنماط تعلمهم، وتُتيح لهم حرية الاختيار والتوجيه.

[1]- ينظر :صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص 16، 17

خامسًا: مبدأ التعلم القائم على حل المشكلات، حيثُ يُعرض على المتعلمين مشكلات حقيقية تُحفزهم على البحث والاكتشاف والتعلم.

6-3-خصائص المنهاج الحديث

يتميز المنهاج الحديث بمجموعة من الخصائص التي تُميزه عن المنهج التقليدي، وتشمل[1]:

أولًا: المرونة والتكيف مع حاجات المتعلمين والمجتمع، مما يُتيح إمكانية التعديل والتغيير وفق المتغيرات.

ثانيًا: مراعاة الفروق الفردية، وميول المتعلمين واهتماماتهم واتجاهاتهم، فيشعر كل متعلم أن له مكانا في الخبرات التي يقدمها المنهاج

ثالثا: التركيز على تنمية مهارات التفكير عالية المستوى كالتحليل والتقييم والإبداع، بدلاً من الاقتصار على التذكر والفهم.

رابعا: استخدام استراتيجيات التدريس النشط كالعمل الجماعي والتعلم التعاوني والتعلم بالاكتشاف والتعليم البرمجي.

خامسا: شمولية التقويم، فلم يعد يقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل امتد للجوانب الأخرى هذا من جهة، ومن جهة أخرى تنوع التقويم فشمل مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم نفسه، فهناك تقويم تشخيصي، وآخر تكويني وثالث تحصيلي. وبذلك صار التقويم يسير جنبا إلى جنب مع العملية التعليمية التعلّميّة.

سادسا: الاهتمام بمنطق التعلّم أكثر من التّعليم.

6-4-الانتقادات الموجهة إلى المنهاج الحديث

على الرغم من المزايا التي يتمتع بها المنهج الحديث، إلا أنه لم يسلم من الانتقادات، ويمكن إجمال أبرز هذه الانتقادات فيما يأتي:

[1]- ينظر محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج التّربويّة، ص 18

أولًا: صعوبة تطبيقه في الفصول الدراسية الكبيرة، ففي ظل اكتظاظ المتعلّمين، وكثافة البرامج، وعدم كفاية الموارد، قد يكون من الصعب تحقيق التعلم الفردي والتميز بين المتعلمين.

ثانيًا: يحتاج إلى إمكانيات ومعلّمين مؤهّلين.

ثالثا: صعوبة تقويمه الموضوعي، إذ يصعب قياس مخرجات التعلم النوعية كالتفكير النقدي والإبداعي باستخدام أدوات التقويم التقليدية.

رابعا: افتقاره أحيانًا إلى العمق المعرفي الكافي، فقد يُركز المنهاج الحديث على حساب العمق، مما قد يؤدي إلى تعلم سطحي لا يدوم.

6-5-الموازنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث

-أسس الموازنة بين الاتجاهين:

إن الموازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث ليست مسألة اختيار أحدهما على حساب الآخر، بل هي مسألة استيعاب خصوصيات كل منهما ومزاياه وعيوبه، ثم توظيف الإيجابيات وتجنب السلبيات في إطار تكاملي يُحقق أقصى قدر من الفاعلية التربوية. ويرى كثير من التربويين المعاصرين أن أفضل حل يكمن في نهج وسط يجمع بين قوة المنهاج التقليدي في المعرفة الأكاديمية المنظمة، وابتكار المنهاج الحديث في جعل التعلم ذا معنى. وسنوازن بين المنهاجين -من حيث: طبيعة المنهاج، نخطيط المنهاج، المادة الدّاسية، طريقة التدريس، المتعلّم، المعلّم، الحياة المدرسية، البيئة الاجتماعية للمتعلّمين-من خلال الجدول الآتي:[1]

[1]- ينظر: ناجي تمار، وعبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوى، ص 9،10، 11.

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
-طبيعة المنهاج	-المقرر الدراسي مرادف للمنهاج --ثابت لا يقبل التعديل بسهولة --يركز على الكم في تعلم الطلاب. --يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق -يركز فقط على النمو المعرفي للمتعلم. -يكيّف المتعلّم للمنهاج.	-المقرر الدراسي جزء من المنهاج -مرن يقبل التعديل. -يركز على الكيف في تعلم الطلاب -يركز على تفكير الطالب في إطار كلي. -يهتم بكل خصائص النمو منها الجانب-المعرفي والوجداني والاجتماعي للمتعلم -يكيف المنهاج للمتعلم
-تخطيط المنهاج	-يعده المختصون حسب المادة الدراسية- -يركز على اختيار المادة الدراسية- -المادة الدراسية محور المنهاج	-يشارك في إعداده جميع الأطراف- -يشمل جميع عناصر الفعل التربوي - المتعلم هو المحور الأساسي للمنهاج
المحتوى	-غاية في حد ذاتها . -لا يجوز إدخال أيّ تعديل عليها. -يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة. -المواد الدراسية منفصلة عن بعضها - -مصدرها الكتاب المقرر فقط	-وسيلة تساعد على نمو المتعلم نموا متكاملا -تعدل حسب ظروف المتعلم -واحتياجاته - يُبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص المتعلم. -المواد الدراسية متكاملة ومترابطة

		– مصادرها متعددة
–طريقة التدريس	–تقوم على التلقين المباشر– –تهمل النشاطات الصفية– –تسير وفق نمط واحد– –لا تعتمد على الوسائل التعليمية	–تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم تهتم بالنشاطات وبأنواعها– لها أنماط متعددة– تستخدم وسائل تعليمية
–المتعلّم	سلبي غير مشارك– يقيم بمدى نجاحه في الامتحانات	إيجابي مشارك– –يقيم بمدى تحقيقه للأهداف المنشودة(مهاراته وكفاءاته)
–المعلّم	–علاقته تتسم بالتسلط مع المتعلّمين –قيمته تكمن في مدى نجاح المتعلم في– الامتحانات. –لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. –يشجع التنافس بين الطلبة في حفظ المادة الدراسية. –أدوار المعلم ثابتة في التعليم. –يهدد بالعقاب ويوقعه.	–علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام المتبادل. –يقيم حسب مساعدته للطلبة على النمو المتكامل. –يراعي الفروق الفردية بينهم . –يشجع المتعلمين على التعاون في اختيار الأنشطة و طرق ممارستها –ادوار المتعلم متغيرة ومتجددة في التعليم. –يوجه ويرشد.
البيئة المدرسية	–قلة الأنشطة الهادفة في البيئة	–توفر للمتعلم الجو المناسب لعملية

	المدرسية. -لا ترتبط أحيانا بواقع حياة المجتمع. -لا توفر جوّا ديمقراطيا . -لا تساعد على النمو السوي للمتعلم.	التعلم . -تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي. -توفر للمتعلمين الديمقراطية داخل المدرسة -تساعد على النمو السوي المتكامل
البيئة الاجتماعية للمتعلّمين	-يتعامل المنهاج مع المتعلّم كفرد منغلق لا علاقة له بالواقع الاجتماعي. -يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعتبرها من مصادر التعلم. -المدرسة لا توجه لخدمة البيئة الاجتماعية. -يقيم حاجزا بين المدرسة والبيئة المحلية.	- يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل. -يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم. -يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية. -لا يوجد بين المدرسة والمجتمع حواجز

المحاضرة الثانية: تطوير المناهج الدّراسية وتقويمها

أوّلا: تطوير المنهاج الدّراسية

تُعدّ قضية تطوير المناهج الدراسية وتقويمها من أبرز القضايا التي تشغل بال المربين والمخططين التربويين في العالم المعاصر، إذ أصبح المنهاج الدراسي يمثل الركيزة الأساسية في أي عملية تربوية هادفة ومنظمة. ومع التسارع المتزايد في مجالات العلم والتكنولوجيا، وتشابك المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية، باتت الحاجة ملحّة إلى تطوير مستمر للمناهج وتقويم دوري لمدى فاعليتها وملاءمتها للمتعلم والمجتمع.

إنّ المنهاج ليس وثيقة جامدة، بل هو كيان حيّ متجدد ينبغي أن يستجيب باستمرار للتحولات الداخلية والخارجية للمجتمع، وإنّ تقويمه ليس غاية في حد ذاته، بل هو أداة للتحسين والإصلاح المستمر.

1- مفهوم تطوير المنهاج:

تعني كلمة التّطوير محاولة الوصول بالشيء إلى أفضل صورة له، تبعا للأهداف المنشودة عن الشيء المراد تطويره، وذلك من أجل تحقيق الغرض منه بكفاءة تامّة وعلى أكمل وجه ممكن، وبطريقة اقتصادية في الجهد والوقت والكلفة، ويستدعي ذلك، بالضّرورة، إجراء تغيرات هامّة في الموضوع المراد تطويره، وبما أنّ الأستاذ قاصر عن بلوغ الكمال مهما حاول واجتهد، فإنّ عملية التّطوير ستبقى ملازمة له في جميع مجالات حياته وكلّما حقّق نتيجة إلّا وتبيّن أنّه بإمكانه تحقيق الأفضل والأحسن وهي بذلك عملية مستمرّة دائمة لا تتوقّف. والسؤال الذي يطرح نفسه: هل التطوير هو التغيير هو التّحسين؟ إنّ كلمتي التّغيير والتّحسين وإن كانتا موجودتين ضمنيا في كلمة التّطوير إلّا أنّ هناك فروقا بين هذه المفاهيم الثلاثة، والجدول الآتي يلخص الفروق:[1]

[1]- ينظر :محمد بن يحي زكريا وآخرون، بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربة الجديدة، الحراش، الجزائر، 2008 ص176،177

التغيّر	التّحسين	التطوير
قد يتّجه التّغيير نحو الأفضلن كما يمكنه أن يتّجه نحو الأسوأ، فكثيرا ما نسمع من أنّ قيم المجتمع قد تغيّرت وتدهورت، كما يمكن أن نسمع أنّ التّغيير في النّمط المعيشي قد أدّى إلى تحسين ظروف حياة الإنسان	-التّحسين يتّجه نحو الأفضل	-عملية تتّجه دوما نحو الوصول إلى أفضل صورة ممكنة قادرة على تحقيق الأهداف المنتظرة بطريقة اقتصادية في الجهد والوقت والمال.
قد يتمّ التّغيير بإرادة الإنسان، كما يمكن أن يتمّ من دون إرادته، حيث يكون خاضعا لمؤشّرات وعوامل تفرض على الإنسان أن يقوم بتغييرات قد لاتكون في صالحه.	-التّحسين عملية إرادية هادئة وقصدية.	-عملية إرادية قصدية متعمّدة وهادفة.
-قد تكون عملية شاملة، كما يمكن أن تكون جزئية لبعض أجزاء الشيء المتغيّر.	عملية جزئية، فعندما نتحدّث مثلا عن تحسين المناهج، فنحن نتحدّث عن إدخال تعديلات معيّنة على بعض أجزاء المنهاج، دون المساس بلبّ وجوهر المفاهيم الأساسية التي يتضمنها،	عملية شاملة وهي أعمّ من التّحسين، ونعني بالشّمولية أن يشمل تطوير المنهاج كلّ جوانبه وعناصره، من أهداف ومحتوى وطرائق ووسائل وإدارة وتسيير...

	ودون المساس بالهيكل العام للمنهاج.	

يُقصد بتطوير المناهج العملية المنظمة والمدروسة التي يهدف من خلالها المختصون التربويون إلى إحداث تغييرات إيجابية وجوهرية في مكونات المنهاج القائم أو في بنيته الكلية، بما يرفع من جودته ويزيد من فاعليته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ويعرف تطوير المنهاج بأنّه " إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهاج قائم بقصد تحسينه، ومواكبته للمستجدات العلمية والتربوية، والتغيرات في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافة بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده، مع مراعاة الإمكانات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة."[1]

ويمكن تعريف تطوير المنهاج بأنّه:" إعادة النّظر في المنهاج القائم بكلّ مكوّناته وأسسه ومجالاته، وبشكل يتناسب ونتائج التّقويم، بهدف الارتقاء بجدارته العلمية، وجدواه العملية لتحقيق النّموّ الشّامل والمتكامل للمتعلّمين، بما ينسجم وأهداف التّنمية الشّاملة للمجتمع."[2]

فتطوير المنهاج الدّراسي إذن هو عملية منهجية منظّمة وشاملة هدفها التحسين في عناصر المنهاج بما يتناسب مع المتغيّرات التّعليمية والمجتمعية والعلمية المتسارعة.

2-دواعي تطوير المناهج الدّراسية: ثمة جملة من العوامل والمسوّغات التي تستدعي تطوير المناهج الدراسية، يمكن تصنيفها على النحو الآتي:[3]

[1]- ينظر: محمد عبد الله الحاوري، ومحمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج، ص 141

[2]- زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدّراسية وتطويرها، ص201

[3]- ينظر : محمد عبد الله الحاوري، ومحمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج التربوية، ص 143

- **الدواعي الاجتماعية والثقافية**

- التحولات الاجتماعية السريعة وتغير بنية الأسرة وتطور منظومة القيم وأنماط التواصل في المجتمع.

- العولمة الثقافية وتدفق المعلومات عبر الفضاء الرقمي مما يفرض تحديثاً مستمراً للمحتوى التعليمي.

-التغيرات في سوق العمل واستحداث مهن جديدة تستوجب كفاءات ومهارات تعليمية مستحدثة.

- **الدواعي المعرفية والعلمية**

- الانفجار المعرفي وتسارع وتيرة إنتاج المعرفة، إذ يتضاعف حجم المعرفة البشرية كل بضع سنوات.

- ظهور تخصصات معرفية جديدة تستوجب إعادة هيكلة المحتوى الدراسي.

-تطور نظريات التعلم ونتائج الأبحاث التربوية التي تكشف آليات أفضل لاكتساب المعرفة.

- **الدواعي السياسية والاقتصادية**

-توجيهات السياسة التعليمية للدولة وتغير الأولويات الوطنية في مجال التعليم.

- متطلبات التنمية المستدامة واقتصاد المعرفة وضرورة تأهيل الكفاءات البشرية وفق متطلباته.

-الإصلاحات التربوية المتعاقبة وما تفرضه من مراجعة شاملة للمناهج واتجاهاتها.

3-أهمية تطوير المناهج الدّراسية:

إنّ عملية تطوير المناهج الدّراسية عملية هامّة لا تقلّ في أهميتها عن عملية بنائه، إذ لا يمكن أن نبني منهاجا ونتركه مدّة طويلة، كون المناهج تتأثّر بصفة كبيرة بالتّلميذ والبيئة والمجتمع والثّقافة

والنّظريات التّربوية. فتطوير المنهاج ضرورة حتمية وليس خيارًا، إذ تتطلب التحديات المعاصرة ومتطلبات التنمية البشرية والمجتمعية مواكبة المنهاج للمتغيرات المتلاحقة. ويشمل التطوير جميع مكونات المنهاج من أهداف ومحتوى واستراتيجيات تدريس وتقويم، ويمكن أن يكون التطوير جزئيًا يُعدّل مكونًا أو أكثر، أو شاملًا يُعيد تصميم المنهاج بالكامل.

تعتبر عملية تطوير المناهج عملية مهمة وملحة للاعتبارات الآتية:[1]

– المواكبة المستمرة للتطوير والتدريب والتأهيل.

– تطوير طرائق التدريس للمادة، وتأليف الكتاب الجيد.

–تحقيق الترابط والتكامل بين المواد الدراسية، وربط المعلومات بالحياة العملية والتقنيات المعاصرة.

– إيجاد الوسائل الفعالة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وإيجاد التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية في المنهج.

– تطوير المناهج مطلب تربوي واقتصادي واجتماعي، من أجل تحقيق تطابق المناهج مع التطلعات والأهداف الطموحة.

–تسهم في حل الكثير من مشكلات المنهاج المدرسي من منظور تطويري مستمر يعتمد على فلسفة المناهج المطورة لكل دولة.

4–أسس تطوير المناهج الدّراسية:

تجري محاولات عديدة لتطوير المناهج التّعليمية، ومن أبرز أسس التّطوير مايلي:[2]

– **أن يستند التطوير إلى فلسفة تربوية معينة ومناسبة:** حيث أن النظرية التربوية، والفلسفة التربوية توجه عملية التطوير، فتكون علمية، وغير عشوائية، وغير ارتجالية.

[1]– ينظر:محمد عبد الله الحاوري، ومحمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج التّربوية، ص141، 142

[2]– ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى المناهج الدّراسية ، عناصرها، وأسسها وتطبيقاتها. ص174، 175، وينظر: خالد خميس السر، أأساسيات المناهج التعليمية، ص183

– **الشمول والتكامل والتوازن والاستمرار:** يشمل تطوير المنهاج المكونات التي يتكون منها والتي تتمثل في الأهداف والمحتوى والطريقة والوسيلة والنشاط والتقويم. وينبغي أيضا أن يكون التطوير متكاملا وذلك لارتباط جوانب المنهاج يبعضها البعض . فإذا طورت أهداف المنهاج فينبغي أن يتبع ذلك تطوير بقية الجوانب من محتوى وطريقة ووسيلة وتقويم. كما ينبغي أيضا أن نراعى التوازن بين بين الجوانب المعرفية والانفعالية والحركية، فلا يطغى جانب على آخر. كما ينبغي مراعاة أن يكون التطوير مستمرا أي يجب أن يتم تطويرالمنهاج

كل 5 سنوات كي يساير التّطور الحاصل في العلوم حيث تتضاعف اليوم معارف البشرية كل 18 شهر.

–**أن يرتبط التّطوير بأهداف التعليم:** ينبغي مراعاة الأهداف التعليمية بمستوياتها المتعدّدة حتى نضمن سلامة عملية التطوير.

–**أن يتّسم التّطوير بالشّمول:**ينبغي أن تكون عملية التّطوير شاملة لكلّ عناصر المنهاج والعوامل المؤثّرة فيه.

–**أن يستند على المشاركة الجماعية:** يعدّ تطوير المنهاج عملية ذات أبعاد وعوامل مركّبة ومتداخلة وتقضي بضرورة المشاركة من جانب المشتغلين بالمناهج، والمشرفين عليها، ويكون التّطوير فعّالا إذا ما اشتركت فيه كلّ الأطراف التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التّربوية.

–**أن تتسم عمليّة التّطوير بالعملية والمرونة:** وتعني العملية ألّا يكون برنامج التّطوير قائما على مجرّد اقتراحات نظرية يصعب أو يتعذّر تطبيقها في مجال الواقع التّعليمي، وإنّما ينبغي أن يكون هناك تكاملا بين الأسس والمقترحات النّظرية وبين إمكانات التطبيق الممكن توفيرها فعلا.

أمّ المرونة فتعني أن تتوافر في خطط تطوير المناهج المرونة التي تسمح للمدارس في البيئات المختلفة بأن تلائم بين المنهاج وظروفها البيئية الخاصة.

–**أن ينبع التّطوير من حاجات التّلاميذ:** ينبغي –عند تطوير المنهاج– إشراك التلاميذ في تقرير حاجاتهم ومشكلاتهم والخبرات التي يرغبون في اكتسابها، وما يحتاجون إلي مهارات ومعارف.

-**أن يرتبط التّطوير بالمجتمع والبيئة:** من الضّروري أن ينبع تطوير المنهاج من واقع حياة المتعلّمين ومن بيئتهم.

-**أن يستند التّطوير على الأسلوب العلمي:** ويكون ذلك بدراسة علمية للتلميذ وخصائص ومطالب نموّه وحاجاته ومشكلاته، وللمجتمع والبيئة المحلّية، وللثقافة المجتمعية والعالمية، وبتخطيط علمي دقيق يأخذ في اعتباره الأهداف والظّروف والإمكانات، ويعتمد على بيانات علمية دقيقة، ويخضع للمتابعة العلمية، والتّقويم الموضوعي المستمر.

-**أن يرتبط التّطوير بتدريب القائمين على تنفيذه:** ينبغي إكساب المعلّمين والمشرفين التربويين الكفايات التّخصّصية والمهنية اللازمة لتنفيذ المنهاج، ويكون ذلك بتدريبهم تدريبا فعّالا متكرّرا.

5-مراحل وخطوات تطوير المناهج:

تمرّ عملية تطوير المناهج بمراحل متتالية ومترابطة وفق ما أقرّته الأبحاث التربوية المعاصرة:[1]

- مرحلة التشخيص والتحليل:

ويكون بدراسة الواقع الراهن للمنهاج وتحديد نقاط القصور والقوة عبر جمع البيانات الميدانية.(كأن تكشف الدّراسة عن عجز المنهاج الموجود عن الاستجابة للمتعلمين، وقد تكون ظروف اجتماعية مستجدة، أو مشكلا ت استحدثتها عوامل التغير، وقد يشعر المدرسون بقصور منهاج المادة التي يدرسونه كالمواد الاجتماعية أو الفنون اللغوية مثلا، ويرون ضرورة تطوير وحدات جديدة لها كل خصائص المنهاج الجيد.)

-مرحلة التخطيط والتصميم:

وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

[1]- ينظر: محمد عبد الله الحاوري، ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية ص 146، وينظر، خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، ص187، وينظرعلي مدكور مناهج التربية :أسسها وتطبيقاتها ، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص(295..300)

–تكوين فرق العمل التي ستشرف على عملية التخطيط لتطوير المنهاج، وستباشر عملية التطوير ذاتها.

– تقدير الحاجات التربوية لمنهاج مطوّر، ويعني ذلك تحديد الفجوات القائمة في المناهج الحالية بين ما هو كائن، وما ينبغي أن تكون عليه المناهج الدّراسية.

–التحديد الإجرائي لأهداف عملية التطوير.

–تحديد الاستراتيجيات العامة التي يمكن بواسطتها تحقيق أهداف التطوير.

–وضع الخطط الإجرائية التي تلزم عملية التطوير في ضوء أهدافها وأبعادها.

وتتضمن هذه الخطوة تحديد الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للتطوير، وكيفية توفيرها، ومراحل التطوير وتوقيتاته، ورسم خطة التجريب، واختيار أساليب وأدوات تقويم عملية التطوير في مراحلها التجريبية والنهائية.

–ثالثا مرحلة البناء:

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

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

–تحديد نوع التنظيم المنهجي :تنظيمات معرفية، أو تنظيمات الخبرة، أو تنظيمات محورية، أو غير ذلك من التنظيمات المنهجية المختلفة.

اختيار المقررات الدراسية، والخبرات التعليمية، والتنسيق بينها، وتكوين وحدات دراسية جديدة في المجالات المعرفية التي يتم التطوير فيها. ويتم ذلك في ضوء ما تكشف عنه الدّراسات

العلمية من تقويم الواقع، وتحديد الأهداف الخاصة بكل مرحلة، وكل مجال، وتحديد مستويات المتعلمين، ومراعاة التقدم العلمي، والتربوي المعاصر، والإمكانيات المتاحة.

هنا تقوم اللجان بوضع الهياكل البنائية للمجالات الدراسية المختلفة، ثم تقوم اللجان بتحديد محتويات كل مقرر في صورة مفاهيم أساسية مترابطة ترابطًا عضوياً.

وتقوم لجان مختصة بالتنسيق بين المقررات لتحقيق التناسق الرأسي، والتناسق الأفقي.

- إنتاج نماذج بديلة للوحدات الدّراسية، ولطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية البديلة، وأنواع الأنشطة المناسبة، وتحديد مصادر التعلم.

- تحديد برنامج التوجيه والإشراف التربوي على سير المنهاج المطوّر.

-تخطي برنامج ربط المدرسة بالبيئة.

- تخطي برنامج للتقويم، لا يقتصر على تقويم التحصيل فقط ، بل يشمل جوانب متعددة.

- تخطي برنامج لخدمة المتعلّمين

- تأليف الكتب التعليمية، وهنا يلزم مراعاة معايير الكتاب التعليمي الجيد، من حيث العرض والتنظيم، والوسائل الإيضاحية، والمعينات على استخدامه، والشكل والإخراج ، وغير ذلك من مواصفات الكتاب الجيد.

- إعداد دليل المعلم، ويكون في صورة مرجع وحدة يتضمن الأهداف، والأنشطة، والوسائل، والمراجع، وأساليب التقويم المناسبة، وجميع ما يساعد المعلم على تنفيذ المناهج المطورة على أحسن وجه، وبما يمكنه من الابتكار والتجديد، دون أن يكون قيداً عليه.

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

- **مرحلة التجريب والتطبيق:**

ويتمّ بتطبيق المنهاج الجديد تجريبياً على عينة من المدارس وتقييم نتائجه قبل التعميم. حيث يتم طرح المنهاج للاختبار الميداني العام، وهذا يتطلّب وضع خطّة عامّة تحدّد الجوانب التي يتناولها التجريب، وينبغي هنا أن يشمل التجريب جميع مكونات المنهاج .وينبغي أن تشرف على

التجريب هيئة علمية متخصصة على مستوى رفيع من القدرة والإمكانيات .وخلال عملية التجريب، يجب القيام بعمليات التقويم للمنهاج، وفي نهاية مرحلة التجريب، يجب عمل ندوات واجتماعات مستمرة لمناقشة نتائج التجريب.

ويهدف الاختبار الميداني إلى:

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

– أن يمدنا باقتراح خبرات وأنشطة جديدة لبرامج تدريب المعلمين.

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

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

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

– **مرحلة التقويم والمراجعة:**

ويكون بقياس مدى تحقق الأهداف وإجراء التعديلات والتحسينات اللازمة بناء على المعلومات التي تم جمعها أثناء الاختبار الميداني، من خلال تسجيلات الملاحظين، ونتائج الاختبارات والتجارب، وتقارير المعلمين وتعليقاتهم، وآراء الطلبة.

– **مرحلة التنفيذ:** يتمّ تعميم المنهاج المطوّر على المؤسسات التعليمية وتأهيل المعلمين لتطبيقه، وذلك بوضع المنهاج موضع التنفيذ الفعلي في الفصول الدرسية، أي تحويله لواقع سلوكي ملموس لدى التلاميذ .وتشمل هذه العملية نوعين من العمليات: إدارية، تتمثل في التحضير والتهيئة التربوية والبشرية والنفسية والمادية للتنفيذ، ثم كيفيات ووسائل تشغيله في المدارس، وعمليات تربوية، تتمثل في تدريس المنهجا للمتعلمين من خلال استراتيجيات التدريس.

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

1– **الاستعداد للتعميم** :وتشمل:

-العمل على توفير الإمكانيات اللازمة، من كتب، ووسائل، وأدوات، وبرامج تدريبية للمعلمين، وغير ذلك من الأمور.

-تجهيز المباني ومعامل وورش المدرسة.

-إعداد المعلمين عن طريق الندوات والدراسات التدريبية.

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

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

6-أساليب تطوير المنهاج الدراسي

تتعدد أساليب تطوير المنهاج الدراسي تبعًا لطبيعة التغيير المطلوب ونطاقه، ويمكن تصنيفها فيما يأتي[1]:

- **التطوير التدريجي**، ويقتصر على إدخال تحسينات محدودة على المنهاج القائم دون تغيير جوهري في بنيته، ويُعدّ الأكثر شيوعًا في الممارسات التعليمية.

-**التطوير التجديدي**، ويهدف إلى تغييرات جوهرية في المنهاج، تتضمن مراجعة شاملة للأهداف والمحتوى والاستراتيجيات والتقويم.

- **التطوير المستمر**، ويتبنى مقاربة ديناميكية ومستمرة لتطوير المنهاج كنشاط روتيني في ثقافة المؤسسة التعليمية.

7- نظريات تطوير المنهاج الدراسي

تتنوع النظريات التي تُؤطر عملية تطوير المنهاج، ويمكن إجمال أبرزها[2]:

---

[1]- ينظر: محمد عبد الله الحاوري، ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية ص 149

[2]- ينظر: خالد خميس السر، أأساسيات المناهج التعليمية، ص187

– **نظرية تايلر Tyler للنموذج العقلاني**، وتُركز على تحديد الأهداف أولًا ثم اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لتحقيقها، مع التأكيد على أهمية التقويم في التحقق من تحقيق الأهداف.

–**نظرية تابا Taba للتسلسل الاستقرائي**، وتُركز على البدء بتحديد المحتوى والأنشطة قبل تحديد الأهداف العامة، وتُؤكد على دور المعلم في عملية التطوير.

– **نظرية ويلر Wheeler للنموذج الدائري**، وتُنظم عملية التطوير في شكل دائري يتضمن التخطيط والتنفيذ والتقويم والمراجعة في دورة مستمرة.

– **النظرية التكاملية**، وتُحاول الجمع بين مزايا النظريات السابقة في إطار شامل يُراعي سياقات التطبيق المختلفة.

8– معايير جودة تطوير المنهاج الدراسي

يُقاس نجاح عملية تطوير المنهاج بمجموعة من المعايير، أبرزها:[1]

– **الملاءمة:** أي مدى ارتباط المنهاج بحاجات المتعلمين والمجتمع.

– **الفاعلية:** أي مدى تحقق الأهداف المرجوة من المنهاج.

–**الجدوى:** أي إمكانية تطبيق المنهاج في ظل الموارد المتاحة.

– **العدالة:** أي تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المتعلمين.

–**الاستدامة:** أي قدرة المنهاج على الاستمرار والتكيف مع المتغيرات المستقبلية.

وممّا سبق، يمكن القول إنّ تطوير المناهج عملية علمية منهجية متكاملة تستوجب التخطيط الدقيق والتشاور الواسع والمتابعة المستمرة.

ثانيا: تقويم المناهج الدّراسية

لا مجال للحديث عن تطوير المناهج دون المرور بعملية التّقويم، ويُعدّ تقويم المنهاج الدراسي من العمليات الجوهرية في دورة حياة المنهاج، إذ يُوفر معلومات أساسية حول فعالية المنهاج ومدى

[1]– زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدّراسية وتطويرها، ص201

تحقيقه لأهدافه المرجوة، مما يُتيح إمكانية تحسينه وتطويره. والواقع أنّ عملية تطوير وتحسين المنهاج لا تكتمل إلّا بتقويم مبني على أسس سليمة، فقد يراعي واضع المنهاج جميع الأسس التّربوية ولنّفسية والاجتماعية عند تخطيط المنهاج، ولكن عند التّطبيق قد تظهر نواحي قصور تحول بين المنهاج وبين تحقيق الأهداف المرجوّة، ولهذا يكون من الضّروري تعرّف نواحي القصور، حتّى يمكن حلّها في الوقت والمكان المناسبين، حتى تتحقق للمنهاج فرص النّجاح في تحقيق الأهداف المرجوّة، ولا يقتصر الأمر على النّواحي السلبية في المنهاج، بل إنّ تحديد النّواحي الإيجابية فيه لا يقلّ أهمّية، وذلك لتدعيم نواحي القوة في المنهاج والاسترشاد بها في معالجة نواحي الضعف وتدارك الأخطاء مستقبلا.

1- مفهوم التّقويم:

والتقويم هو "عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلّم أو أحد جوانبه أو للمنهاج كلّه في ضوء الأهداف التّربوية المنشودة."[1]

يتضح من هذا التّعريف أنّ التقويم ليس نشاطا بسيطا، ولكنه عملية معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة وتسير في عدّة خطوات:[2]

-تحديد الأهداف العامّة والخاصّة التي هي محكّات عملية التقويم

-تحدّي للمواقف التي يمكننا أن نجمع منها المعلومات المتصلة بالأهداف.

- تحديد كمية ونوعية المعلومات التي نحتاج إليها.

- اختيار ثم تصميم أساليب وأدوات التقويم المناسبة.

-جمع البيانات بواسطة الأدوات والأساليب المختارة ومن المواقف التي سبق تحديدها.

-تصنيف البيانات والمعلومات عن طريق تحليلها وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج، ويمكن الاستعانة في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتّوضيحية المختلفة.

---

[1]- علي أحمد مدكور مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، ص261

[2]- نفسه، ض261

-تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيّرات والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول منها إلى حكم أو قرار.

-إصدار للحكم أو القرار.

-متابعة تنفيذ الحكم أو القرار حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية في تحسين العمل أو الموقف أو الظاهرة أو السّلوك الذي نقوّمه. وتعرف هذه الخطوة باسم المتابعة، لأنّها تؤكّد على الطبيعة لدّائرة لعملية التقويم التّربوي.

2-مفهوم تقويم المنهاج:

يُعرَّف تقويم المنهاج بأنه "عملية دراسية مستمرّة تستهدف تعرّف نواحي القوة والضعف فيه في ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين المنهاج وتطويره."[1] فهو بذلك مجموعة العمليات المنهجية التي ينفذها أشخاص متخصصون لجمع البيانات والمعلومات التي تُمكنهم من تقرير ما إذا كان المنهاج يغيّر أو يُعدّل أو يُطوّر، بناءً على مدى تحقيقه للأهداف المحددة.

وعرفه محسن علي عطية بأنّه "عملية تحديد قيمة المنهاج لغرض تحديد مسار تخطيطه، وتنفيذه، وتطويره، وتوجيه عناصره، وأسسه نحو تحقيق أهدافه على وفق معايير محدّدة، وهذا يعني أنّ لعملية تقويم المنهج بعدين: البعد الأوّل: التقويم الدّاخلي وهو ما يتضمن تقويم فعّالية عناصر المنهاج أو مكوّناته، البعد الثاني: التقويم الخارجي، وهو ما يتضمن مقارنة المستوى الذي وصل إليه المتعلّم (مخرجات المنهاج) بالمستوى المخطّط له، الذي كان ينبغي الوصول إليه.[2]

وتقويم المنهاج عملية معقّدة تبدأ بصياغة الأهداف، وتحديد وسائل الحصول على الشواهد الدّالة على تحقّق هذه الأهداف، كما تشمل عملية التفسير اللازمة للتوصّل إلى معنى الشاهد والدّليل

[1]- محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، ط1، 2006، ص 170

[2]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص263

وأهميته في إصدر الأحكام عن نواحي القوة والضعف، الأمر الذي يؤدّي إلى اتّخاذ قرارات تتصل بالتغييرات والتّحسينات المطلوبة في المنهاج.[1]

إن عملية التقويم ليست مجرد جمع للبيانات، بل تتضمن تحليل هذه البيانات وتفسيرها في ضوء معايير محددة، وتقديم التوصيات المناسبة بناءً على النتائج المستخلصة. ويُسهم التقويم في توفير المعلومات اللازمة لصانعي القرار لتحسين المنهاج واتخاذ قرارات.

3-أيّ منهاج يقوّم؟ إنّ المتأمّل للواقع التّربوي يلفي منهاجا نظريا رسميا مكتوبا أنجزه متخصصون وتربويون وديداكتيكيون، ومنهاجا تطبيقيا واقعيا ينفّذه معلمون ومشرفون، فأيّ منهاج هو مقصود بالتّقويم؟ وهل بينهما اختلاف؟

إذا تحدّثنا عمّا ينبغي أن يكون، فإنّ المنهاجين متطابقان، ذلك أنّ الثاني هو صورة تطبيقية عن الأوّل النّظري، غير أنّ الواقع أثبت عكس ذلك، فبين الأول والثاني فجوات، ينبغي سدّها، وعلى هذا ينبغي تقويم المنهاجين.

- تقويم المنهج الرسمي:[2]

ويعني تقويم خطوة المنهاج أو وثيقة المنهاج المكتوبة، ويعتبر الخطوة الأولى في التقويم، ويشمل الجوانب التالية:

1- أسس المنهاج الفلسفية، والنفسية، والمعرفية، والثقافية والاجتماعية.

2- مدى ارتباط عناصر المنهاج بأسس المنهاج، وغايات التربية.

3- مدى ملاءمة أهداف وثيقة المنهاج لمستويات المتعلمين، ومدى شمولها، ومدى تنوعها.

4- مدى ملاءمة محتوى وثيقة المنهاج، من حيث الاختيار والتنظيم، وارتباطه بالأهداف.

5- مدى ملاءمة الأنشطة المقترحة في وثيقة المنهاج، من حيث مناسبتها للمتعلمين،

---

[1]- ينظر: محمد بن يحي زكريا وآخرون ، بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربات الجديدة، ص219

[2]-خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، ص183

وارتباطها بالأهداف، ومدى تنوعها، ومدى ارتباطها بالمحتوى.

6- مدى ملاءمة وسائل التقويم المقترحة في وثيقة المنهاج، من حيث ارتباطها بالأهداف، وبالمحتوى، ومدى تنوعها، ومدى ملاءمتها لمستويات المتعلمين.

7-التماسك والترابط والتوافق في بناء وثيقة المنهاج.

8- الشكل العام وطريقة الإخراج لوثيقة المنهاج.

-تقويم المنهاج الفعلي[1]Actual Curriculum Evaluation :

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

4-أهداف تقويم المنهاج الدراسي:

يرى تايلر أنّ عملية التقويم" تهدف إلى تحديد مدى ما تحقق فعلاً من الأهداف التربوية، من خلال خبرات المنهاج وطرائق التدريس، وتتضمن عملية التقويم تمييز نقاط القوة والضعف في المنهاج، ومراجعة صدق وسلامة الفروض الأساسية التي على أساسها ينظم المنهاج ويطور، وتحديد مدى فاعلية الوسائل، ومدى فاعلية المعلمين، والظروف الأخرى التي تستخدم في تنفيذ المنهاج"[2]. من خلال القول يتضح أنّ تقويم المنهاج الدراسي يسعى إلى تحقيق عدة أهداف، أبرزها:

-الحكم على مدى ملاءمة المنهاج لحاجات المتعلمين والمجتمع المستهدف.

-قياس مدى تحقق الأهداف التربوية المحددة في المنهاج.

- تحديد نقاط القوة والضعف في المنهاج الحالية.

---

[1]- خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، ص 167

[2]- تايلر رالف، أساسيات المناهج، ترجمة كاظم أحمد خيري وعبد الحميد جابر،دار النّهضة، القاهرة، مصر، ص131. نقلا عن خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، ص165

-توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات التطوير والتحسين.

-التأكد من اتساق مكونات المنهاج مع بعضها البعض ومع الأهداف العامة.

5-الوظائف الأساسية لتقويم المنهاج:

يمكن إجمال الوظائف الأساسية لتقويم المنهاج فيما يأتي :[1]

-تشخيص جوانب القوة والضعف في عناصر المنهاج.

- توفير بيانات تفسيرية تساعد في اتخاذ قرار بشأن المنهاج.

- تطوير عناصر المنهاج، وتوفير بدائل لاختيار الأنسب منها.

- تطوير أساليب التقويم وإجراءاته.

-معرفة آثار المنهاج ونتائجه، وتوفير أدلة على فعالية هذه الآثار وتلك النتائج.

- توفير مؤشرات وأدلة تفيد في توجيه عمليات تخطيط المنهاج وتنفيذه وتقويمه.

-توفير معلومات حول المنهاج الرسمي، والمنهاج الفعلي، تُعرّف المؤسسات المجتمعية بحقيقة ما يكون عليه المنهاج والتربية التعليمية، وبالتالي تحديد نوعية المشاركة المطلوبة في مسيرة التطوير في المنهاج والعملية التربوية.

6-أنواع تقويم المنهاج الدراسي

تتعدد أنواع تقويم المنهاج الدراسي بحسب التصنيفات والأسس التي تقوم عليها تلك التصنيفات، إذ إنّ هناك أكثر من تصنيف لأنواع التقويم، ويصنّف على أساس توقيتاته إلى:[2]

- التقويم المبدئي(التمهيدي Initial Evaluation)

ويكون قبل البدء في تطبيق المنهاج، لتحديد جاهزية المتعلمين والوقوف على حاجاتهم وخصائصهم. ويتعلق بتقويم بيئة تطبيق المنهاج، ومعرفة الواقع الذي سوف يطبق فيه المنهاج،

---

[1]- خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، ص167

[2]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص187، و ينظر: خالد خميس، أساسيات المناهج التعليمية، ص167

سواء من حيث توفر الإمكانيات المادية والبشرية، أو من حيث معرفة خصائص المتعلمين العقلية ولوجدانية والجسمية والاجتماعية، وتحديد مستوياتهم المدخلية، ومعرفة مستوى الخبرات السابقة لديهم.وبذلك يحدّد أهداف المنهاج، ويختار المحتوى، وطرائق وأساليب التدريس والتقويم بما يتفق مع الخصائص والسمات السابقة، وبما يتفق أيضا مع الإمكانات والطاقت المادية والبشرية المتاحة، والتّقويم المبدئي هو لون من ألوان التقويم التّشخيصي.

- التقويم البنائي(التطويريFormative Evaluation :)

ويكون أثناء تطبيق المنهاج، ويهدف بشكل أساسي إلى تصحيح المسار عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكلّ ما يعترض عملية التعليم والتعلّم من عقبات، ومعرفة مدى قابلية عناصر المنهاج للتطبيق، ومدى فاعليتها، لتوجيه عملية تطوير المنهاج باستمرار.

-التقويم الختامي(النهائيSummative Evaluation)

التقويم الختامي هو من أكثر أنواع التقويم ألفة لدى المعلّمين والمتعلّمين على السّواء، فالمعلّمون يعتمدون عليه غالبا في تقويم تلاميذهم، ويجري في نهاية تطبيق المنهاج للحصول على تقييم شامل للمنهاج، وتقدير أثره تقديرا شاملاً، وبالتالي الحصول على تقييم نهائي ومتكامل للحكم على المنهاج. ويخدم هذا النوع من التقويم عدّة أغراض أهمّها:

-تقدير مدى تحصيل التلاميذ ومدى تحقيقهم لأهداف المنهاج.

- تزويد المعلّمين بأساس لوضع الدّرجات أو التّقدرات بطريقة موضوعية وعادلة.

- تزويد المعلّمين والإدارة أو القئمين على العملية التعليمية عموما بالبيانات التي على أساسها ينتقل التلاميذ من صفّ إلى آخر، ويصنّفون حسب درجات تقدّمهم.

-التقويم التتبعيFollow-up Evaluation :

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

7-خصائص برنامج التّقويم:

لابدّ أن تتوفّر في البرنامج التقويمي الخصائص الآتية:[1]

-**الاتساق مع الأهداف:** ويعني ذلك أن يقوم التقويم على نفس التّصوّرات التي يقوم عليها المنهاج والمتّصلة بما ينبغي إنجازه.

-**الشمول:** ينبغي ان يكون التقويم شاملا لكلّ أهداف المنهاج، ولكلّ مجالاته.

-**القيمة التّشخيصية:** من المهام الأساسية للتقويم هي التّشخيص، أي أن يكون التّقويم قادرا على التّمييز بين المستويات المختلفة للأداء والإتقان، وأن يصف بدقّة مواطن القوّة والضّعف في الأداء والإتقان.

-**الصّدق:** يعني الصدق أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، ويزداد الصدق كلما ازدادت الاتساق بين الأداة والهدف، وكلما كانت أداة التقويم شاملة.

-**الاستمرارية:** إنّ التّقويم عملية ليست ظرفية وجزءا من المنهاج منفصلا عنه، بل هو عملية مستمرّة وجزءا متكاملا من المنهاج.

8-أدوات تقويم المنهاج الدراسي

تتنوع أدوات تقويم المنهاج الدراسي تبعًا لما يُراد قياسه وتقويمه، ومن أبرز هذه الأدوات:[2]

-**الاختبارات والمقاييس:** تستخدم الاختبارات والمقاييس كوسائل وأساليب للحصول على نتائج يستفاد منها في إصدار قرار علمي بشأن عملية تقويم المنهاج وتطويره، وحتى تكون هذه الاختبارات والمقاييس مصدرا من مصادر الحكم على المنهاج لا بدّ أن يراعى فيها شروط الضبط العلمي إلى جانب ارتباطها الكلّي بما يراد قياسه.

---

[1]- ينظر: محمد بن يحي زكريا وآخرون، بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربات الجديدة، ص221

[2]- نفسه، ص 225

-**أحكام الخبراء** :كثيرا ما يرجع إلى الخبراء لاستقاء المعلومات والآراء حول المناهج في جميع مراحل تخطيطها وبنائها وتقويمها وتطويرها، وتستخدم هذه الآراء كأساس لاتذخاذ القرارات بشأن كافة عمليات المنهاج.

-**أساليب الملاحظة:** تعدّ أساليب الملاحظة أداة أساسية وهامة جدا في عملية جمع المعلومات والمعطيات عن المنهاج المراد تقويمه، فهي تبيّن مدى تحقق الأهداف التي حدّدت للمنهاج، كما تبيّن الصورة الحقيقية لكيفية ممارسة المدرسة للأنشطة التي يحتويها المنهاج.

ومن أدوات التقويم أيضا المقابلات مع المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، وتحليل المحتوى المنهجي، ودراسات المتابعة ، والتقييم الذاتي والمقارنة المرجعية.

9-شروط تقويم المنهاج: تحتاج العملية التقويمية إلى مجموعة من الشروط التي يجب توافرها، أهمّها:[1]

-خضوع التقويم لخطة شاملة يتم فيها تحديد أهداف التقويم وأوليات العمل وتحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية لتجنب العشوائية ومضيعة الجهود والوقت والإمكانيات.

- أن يواكب التقويم العملية التعليمية التربوية منذ البداية، وذلك لتصويب الإجراءات وتصحيح المارات ، إذ لا ينفصل التقويم عن المواقف التّعليمية التعلّمية بل يصاحبها ويستمرّ معها لجزء لا يتجزّأ منها.

-أن يكون التقويم اقتصاديا يراعي النفقات والجهود والوقت والإمكانيات.

-أن يكون التقويم إنسانيا، يراعي اختيا الأوقات والأماكن المناسبة لعملية التقويم.

-أن تهتمّ عملية التقويم باختيار اغايات والوسائل المناسبة للمواقف وأنماط السلوك والجوانب المراد تقويمها.

-أن يشمل التقويم جميع العناصر المكوّنة للمنهاج والعوامل والمتغيرات التي تؤثّر فيه والمجالات التي يرتكز عليها.

[1]- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ص284

وفي ختام هذه المحاضرة يمكن القول أن المناهج الدراسية ليست وثائق جامدة، بل هي مشروعات ديناميكية تتطلب تطويرًا مستمرًا لمواكبة التغيّرات المتسارعة في المجتمعات.

إن بناء المنهاج وتقويمه وتطويره عمليات مترابطة ومتكاملة، تبدأ بتحديد الأهداف الواضحة والدقيقة، مرورًا باختيار المحتوى والخبرات التعليمية الملائمة، وانتهاءً بالتقويم المستمر الذي يُوفر المعلومات اللازمة للتحسين والتطوير. وقد أكد تايلر على أهمية هذا التكامل عند تقديمه لنموذجه الشهير الذي لا يزال مرجعًا أساسيًا في حقل المناهج الدراسية.

المحاضرة الثالثة: أسس بناء المنهاج الدّراسي

تمهيد:

يُعدّ المنهاج الدراسي الركيزةَ الأساسية التي يقوم عليها النظام التربوي في أيّ مجتمع من المجتمعات، إذ يمثّل الوعاءَ الذي تُصبّ فيه الأهداف التربوية الكبرى، وتتجلّى فيه رؤية الأمة لمستقبلها وتطلعاتها لأجيالها القادمة، ومن ثمّ فإنّ بناء المنهاج الدّراسي ليس عملاً عشوائياً أو اعتباطياً، بل هو عملية منهجية منظمة تستند إلى جملة من الأسس والمنطلقات العلمية التي تُحدّد معالمه وترسم حدوده وتوجّه محتواه وأساليب تنفيذه وأدوات تقويمه.

وقد شهد ميدان دراسة المناهج الدراسية تطوراً ملحوظاً على مدى العقود الماضية، حيث انتقل من النظرة الضيقة التي تحصره في الكتاب المدرسي والمقرّرات الدّراسية إلى مفهوم أشمل وأوسع، يستوعب جميع الخبرات التربوية التي يمرّ بها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف المؤسسة التربوية وتوجيهها، وقد رافق هذا التطوّر المفاهيمي تطوّرٌ مماثل في المنطلقات النظرية التي يقوم عليها بناء المنهاج.

1-مفهوم أسس بناء المنهاج: يقصد بأسس بناء المنهاج" القوى والعوامل الأساسية التي تؤثر في عمليات بناء المنهاج وتطويره، وتؤثر في تحديد أهداف المنهاج،واختيار محتواه وتنظيمه، وتحديد الطرائق ولأنشطة وأساليب التقويم الملائمة، ويشار إلى أسس المنهاج على أنّها مصادر المنهاج ومحدداته"[1]، وتتصدّر قائمةَ الأسس التي يُبنى عليها المنهاج الدراسي أربعةُ أسس كبرى : الأساس الفلسفي الذي يُحدّد القيم والمُثُل التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها، والأساس النفسي الذي يستند إلى طبيعة المتعلم وخصائص نموّه وآليات تعلّمه، والأساس الاجتماعي الذي ينبثق من حاجات المجتمع وتراثه الحضاري وتطلعاته المستقبلية، والأساس المعرفي الذي يرتبط بطبيعة المعرفة الإنسانية وبنيتها ومصادرها وطرائق تنظيمها.

2-الأسس الفلسفية في بناء المنهاج:

[1]- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها واسسها وتطبيقاتها، ص57

يُعدّ الأساس الفلسفي المنطلقَ الأوّل والأشمل في بناء المناهج الدراسية، إذ يرسم الأُطر الكبرى التي تتحرّك في داخلها القرارات المنهجية كافة، ويشتمل هذا الأساس على الفلسفة التربوية للمجتمع بصفة عامة، والنظرة إلى طبيعة الإنسان وطبيعة المعرفة وطبيعة القيم الأخلاقية والجمالية. فالأساس الفلسفي هو الذي يحدد رؤيتنا للكون والحياة والإنسان، وبالتالي يُحدّد الغايات التي يجب أن نحقّقها في التربية.

يرى محمد منير مرسي أن" الفلسفة التربوية تُجيب عن التساؤلات الكبرى التي تواجه واضع المنهاج، كتساؤلات :ما طبيعة الإنسان وما المعرفة وما القيم؟ وما الغاية من التربية؟ وما الأولويات التي ينبغي أن تحكم اختيار محتوى المنهج وتنظيمه؟"، وبغياب الإجابة عن هذه التساؤلات يفقد المنهاج توجّهه ويصبح عرضةً للتضارب والتناقض[1].

ويعرّف محمد الدريج الأساس الفلسفي للمنهاج بأنه «مجموعة المبادئ الفكرية والتصورات القيمية التي تحدد طبيعة التربية وأهدافها ووظائفها داخل المجتمع»[2] ، كما يرى علي أحمد مدكور أنّ الفلسفة التربوية تمثل «الإطار المرجعي الذي يوجه اختيار الخبرات التربوية وتنظيمها بما ينسجم مع أهداف المجتمع وطموحاته»[3]

فالأساس الفلسفي هو الإطار الفكري والقيمي الذي يستند إليه المنهاج في تحديد غاياته ومضامينه وطرائق تنفيذه. ويُقصد به مجموعة التصورات المتعلقة بطبيعة الإنسان والمعرفة والمجتمع والقيم.

يقوم كل منهاج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالاً وثيقا، وقد ظهر في ميدان التربية عدة فلسفات لكل فلسفة رأيها في بناء المناهج التربوية، وأهم هذه الفلسفات:الفلسفة المثالية، الفلسفة الواقعية، الفلسفة الطبيعي، الفلسفة البرجماتية، الفلسفة الوجودية،

---

[1]– محمد منير مرسي، المناهج الدّراسية، أسسها، تنظيماتها وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 42

[2]– محمد الدّريج، تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، 2005، ص54

[3]–علي أحمد مدكور، نظريات المناهج التّربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص29

الفلسفة التقدمية، الفلسفة الإسلامية. وسنركّز في هذا المقام على أشهر الفلسفات التربوية التي تؤثّر في المناهج التعليمية وهي:

2-1-الفلسفة المثالية:

تعدّ الفلسفة المثالية من أقدم الفلسفات الفكرية، ويعدّ أفلاطون مؤسس الفلسفة المثالية، وهي ترى أنّ حقيقة الكون عقلية، وأنّ العقل يمثل أسمى ما في الإنسان وهو مصدر المعرفة، وأنّ وجود الأشياء يتوقف على وجود القوى التي تدركها. ويرى عبد الرحمن عدس أنّ المثالية «تؤكد أهمية القيم الروحية والأخلاقية والعقلية، وتعتبر التربية وسيلة لتهذيب النفس وتنمية العقل»[1].

من المبادئ التي تقوم عليها المثالية ما يأتي:[2]

-إنّ جوهر العالم هو العقل وإنّ جميع الأشياء الحقيقية تأتي من العقل، أمّا الحواس فتأتي بالمربة الثانية بعد العقل، ومن شأن هذا المبدأ أن يجعل المنهاج التّربوي يشدّد على التّربية العقلية.

-إنّ الإدراك البشري أساسه العقل، وإنّ المعرفة مستقلة عن الخبرة الحسّية، وتكون أكثر سموّا ورفعة كلّما كانت مجرّدة من الإدراكات الحسّية.

-إنّ الحقائق الأوّلية مطلقة ثابتة موجودة في عالم المثل، وهي أزلية غير قابلة للتّغيير، وإنّ العقل هو الذي يدركها، لذلك فإنّ العقل مرتبط بالثّبات والإطلاق، بينم ترتبط الحواس بالتّغيّر والنّسبية.

-إنّ وجود الإنسان يرتكز تماما على العقل.

-إنّ الأفكار التي تنشأ حول الكون تنبع من داخل الإنسان وليست مستقلّة عنه.

---

[1]- عبد الرحمان عدس، المدخل إلى التربية، دار الفكر، عمان، 2000، ص112

[2]- ينظر: محسن علي عطية،المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص112

-إنّ العالم المادّي ليس واقعا مطلقا، إنّما هو ظل لما يدركه الإنسان، أو يفكّر به.

تهدف المثالية إلى نقل التراث الإنسانِي إلى الأجيال، وبالتالي تعتبر المادة الدراسية الأساس الذي تقوم عليه المناهج، وهدف التعليم فيها أن يستوعب المتعلّمون المعلومات والمعارف المقدمة إليهم، ومن تطبيقاتها التّربوية:[1]

- التركيز على الكتاب المدرسي باعتباره المصدر الأساسي للمعلومات.

-اقتصار التقويم على الجانب المعرفي، وعلى جانب التحصيل العلمي فقط، والاختبارات هي الأداة الوحيدة للتقويم.

-عدم الاهتمام بالأنشطة.

-إهمال الفروق الفردية، وميول المتعلّمين واتجاهاتهم

-نظرة المثالية إلى المعلّم:

تنظر المثالية إلى المعلّم كما يأتي:[2]

-إنّ دوره في العملية التّربوية هو نقل المعارف والمعلومات إلى أذهان المتعلّمين.

-إنّه المثل الأعلى الذي ينبغي الاقتداء به من المتعلّمين.

-يحرص على تنمية المتعلّمين في المجال الأخلاقي بالنّصح والتّوجيه.

-هو المسؤول عن إيجاد بيئة تعلّم نشيطة وبيده زمم المبادأة.

-ينبغي أن يكون: -ذا أخلاق حميدة لكونه القدوة

-ذا تحصيل عال ودراية علمية كافية لأنّه الشارح لقوانين القوى العظمى.

-قائدا للعملية التّعليمية وذا معرفة بسيولوجية المتعلّم.

-ذا قدرة عالية على توصيل المادّة إلى أذهان المتعلّمين.

-قادرا على توليد الأفكار والمعاني الكامنة في عقول التّلاميذ.

---

[1]- ينظر، محمد عبد الله الحاوري، مقدّمة في علم المناهج التّربوية.ص32

[2]- ينظر، محسن علي عطية ، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس ص 114

-**نظرة المثالية إلى المتعلّم** :تؤكّد الفلسفة المثالية على الآتي:[1]

-أنّ المتعلّم لا يمكن تحقيق كماله الذّاتي والعقلي والرّوحي، إلّا إذا توفّر له المناخ الذي يسود فيه الخير والحق والجمال، وتتأكّد فيه حرّية المتعلّم لتنمية قدراته واتجاهاته العقلية والرّوحية والجمالية.

-ضرورة حصول المتعلّمين على أساسيات المعرفة.

-يقاس تعلّم المتعلّم بمقدار ما يحفظ ويستظهر من الموادّ الدّراسية.

-أن يكون مطيعا متعاونا ذا أخلاق جديرا بالاحترام.

-أن ينظر إليه على أنّه شخص له هدف روحي ينبغي تحقيقه، ويجب أن يتعلّم احترام الآخرين، ولقيم لروحية.

-أن يحترم وطنه مجتمعه ويستوعب ثقافة أمّته وأن يشعر بالولاء للمثل السياسية العليا لأمتّه ومجتمعه المحلّي.

-أن تتّسم العلاقة بينه وبين معلّمه بالرّسميات.

- **تنظر المثالية إلى المنهاج كما يأتي:**[2]

أنّ المنهاج المثالي يشدّد علىما يأتي:

-ترتكز أهداف المنهاج على تنمية شخصية المتعلّم في المجال المعرفي والخلقي والرّوحي، وأنّ المواد الدّراسية هي أداة المناهج لتحقيق أهدافها.

-الوظيفة الرّئيسة للمنهاج هي المحافظة على التّراث الثّقافي، وتزويد المتعلّمين بقدر كاف من التّراث الثّقافي ليحسن إعدادهم للمستقبل.

-عناية المنهاج في اختيار المعلومات والموضوعات والأفكار الموجودة غي كلّ فرع من فروع المعرفة وتقديمها للمتعلّمين.

---

[1]- ينظر، محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس ص114، وينظر سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال ص124

[2]- ينظر : نفسه

-إعطاء الأولوية في المنهاج المنطق والأخلاق والرّياضيات واللغة والعلوم الإنسانية والموضوعات الدّينية...

-اختيار الخبرات والنّشاطات والظّروف الحياتية والدّراسات التي تساعد على تنمية الإنسان المثالي.

-التّركيز على النموّ الشخصي للمتعلّم.

-المعلّم هو المسؤول عن اختيار المنهاج

-دور المعلّم في تخطيط المنهاج محدّد للغاية.

-نقد الفلسفة المثالية:

رغم إسهام المثالية في ترسيخ القيم، إلا أنها تعرّضت للنقد بسبب:

- إهمالها الجوانب العملية.
- تركيزها على التلقين.
- ضعف اهتمامها بالفروق الفردية.
- بعدها عن مشكلات الحياة الواقعية.

2-2- الفلسفة الواقعية:

ترتبط الواقعية باسم الفيلسوف أرسطو تلميذ أفلاطون، وقد ظهرت ردّ فعل على المثالية التي كانت تعلي من شأن الذات العارفة، وترى الواقعية أن العالم المادي موجود بصورة مستقلة عن العقل، وأن المعرفة تُكتسب عن طريق الحواس والتجربة.

تنظر هذه الفلسفة إلى طبيعة العالم على أنّه "ذلك العالم الفيزيقي أو الطّبيعي، عالم الواقع الذي يشتمل على الحقائق جميعها، والتي يمكن اكتشافها عن طريق التّحليل العلمي الموضوعي، وتمثّل تلك الحقائق القوانين الطبيعية التي تحكم مسار الكون والإنسان."[1]

ويؤكد فتحي يونس أنّ الواقعية «تمنح العلوم الطبيعية مكانة مركزية في التربية لأنها تُعد الطريق الأساسي لفهم العالم»[2]

-**مبادئ الفلسفة الواقعية:** من المفيد التّعرف على أهمّ مبادئ الفلسفة الواقعية لمعرفة مدى تأثيراتها على المناهج التّربوية:[3]

-إنّ الحقيقة مستقلّة في وجودها عن العقل العارف لدى الإنسان، وللطّبيعة وجود مستقلّ عن الذّات مع إمكانية الذّات معرفة الأشياء عن طريق الحواس والخبرات.

-إنّ العالم الطبيعي حقيقي كما نحسّه ونراه.

-إنّ الأشياء المادّية التي تحدث في هذا العالم تعتمد على قوانين الطبيعة.

-لا يمكن الفصل بين العقل والجسم، ولا سيطرة لأحدهما على الآخر.

-إنّ الحقيقة سابقة لوجود الإنسان، وعلى الإنسان السعي وراء المعرفة واكتشاف القوانين والمبادئ الموجودة في العالم، وإنّ التّغيّر في الكون أمر حقيقي.

- يمكن للإنسان معرفة الحقيقة باستخدام الأسلوب العلمي والوسائل التجريبية.

---

[1]-جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم، المنهج المدرسي المعاصر،دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط7، 2014، ص 74

[2]- فتحي يونس، المناهج : الأسس والمكوّنات والتّنظيمات، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص 81

[3]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ص119.

-إنّ الإنسان بطبيعته ذو صبغة اجتماعية لافردية، ولذلك فإنّ المجتمع وخدمته هو الهدف، والفرد أداة خادمة للمجتمع.

-إنّ العملية التربوية هي عملية تكيّف مع الواقع الاجتماعي، وما يتطلّب من مسؤولية اجتماعية.

- **انعكاس الواقعية على المنهاج:** يتكون المنهاج من منظور الفلسفة الواقعية من مجموع الحقائق التي اكتشفها العلماء من العالم الواقعي الذي يعيشون فيه فقط، كذلك فإنّ مكوّنات محتوى المنهاج الواقعي متى اكتشفت، تبقى ثابتة، ويصبح تغيّرها بطيئا، وهي تتألّف من العلوم والرّياضيات والمواد الاجتماعية، بالإضافة إلى التعليم المهني.[1]

وتؤكّد الفلسفة الواقعية في المجال التربوي على:[2]

-توفير الفرص اللازمة للمتعلّمين ليصبحوا أشخاصا متوازنين فكريا متوافقين مع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها.

-تنمية الجوانب العقلية والبدنية والنّفسية والأخلاقية والاجتماعية في آن واحد.

-تبصير المتعلّمين ومساعدتهم على اتّخاذ قرارات معقّدة لكي يحيوا حياة ناجحة.

-عدم كبت الميول الطّبيعية للطّفل وأنشطته.

-الاهتمام بالعلوم والرياضيات.

-التركيز على الملاحظة والتجريب.

-ربط التعلم بالبيئة.

---

[1]- جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ص 75

[2]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 119

-اعتماد الوسائل التعليمية.

-الاهتمام بالمعرفة العلمية المنظمة.

-**نظرة الواقعية إلى المعلّم:** تؤكّد الواقعية على:[1]

-أن يكون زمام المبادأة في التربية بيد المعلّم.

-أن يكون تحديد المادّة التي تدرّس من مسؤولية المعلّم لا المتعلّم.

-أن يشعر المعلّم بجميع متطلّبات المتعلّم.

أن يبعد ذاته وبثّ آرائه الشّخصية في المادّة التي يقدّمها للمتعلّمين، وأن ينظر إلى المعرفة على أنّها عالمية واحدة، وأن يعرضها بكلّ موضوعية، ويكون صوتا لها من دون ضياع شخصية.

-أن يقف مع الحقّ ويبجّل الحقيقة.

-**نظرة الواقعية إلى المتعلّم:** تؤكّد الواقعية على:[2]

-أن يكون شخصا متسامحا متوافقا منسجما عقليا وجسميا مع البيئة المادّية والثّقافية التي يعيش فيها.

-أن يكون قادرا على الابتكار ويحبّ الاستطلاع والمغامرة الشخصية.

-أن يجيد عناصر المعرفة التي تثبت متانتها خلال العصور.

إنّ التّربية الواقعية تهتمّ بتربية الجسم والعقل، وترى أنّ تربية الجسم تسبق عملية التّعليم، وتهتمّ أيضا بالتّربية الأخلاقية، غير أنّها تشدّد على أن تكون المادّة الدّراسية محور العملية

[1]- ينظر : محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس ص 120

[2]- ينظر، نفسه

التّربوية، وتريد من التّربية أن تكون لها أهداف نبيلة، وأن تعدّ أبناء المجتمع للدّفاع عن الدّولة وكيانها.

ج- نقد الواقعية: من الانتقادات الموجهة للواقعية:

-التركيز المفرط على الجوانب المادية.

-ضعف الاهتمام بالقيم الروحية.

-الميل إلى النزعة العلمية الضيقة.

3- الفلسفة البراغماتية (التقدّمية/ العملية)

ارتبطت الفلسفة البراغماتية بالتطور الصناعي والاجتماعي في الولايات المتحدة الأمريكية خلال أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. وقد جاءت استجابة للحاجة إلى تربية عملية تربط المدرسة بالحياة، وتجعل المتعلم قادرًا على مواجهة المشكلات الواقعية والتكيف مع المجتمع المتغير. ولهذا ارتبطت هذه الفلسفة بأسماء عدد من المفكرين، وفي مقدمتهم جون ديوي الذي يُعدّ المؤسس الحقيقي للتربية التقدمية الحديثة. وقد رفضت البراغماتية التصور التقليدي للمعرفة بوصفها حقائق ثابتة جاهزة، ورأت أن المعرفة تنشأ من التجربة الإنسانية، وأن قيمة الأفكار تُقاس بنتائجها العملية وقد عبّر جون ديوي عن هذا التصور بقوله: "التربية ليست إعدادًا للحياة، بل هي الحياة نفسها."

-**مبادئ الفلسفة البراغماتية:** ترتكز البراغماتية على عدد من المبادئ منها:[1]

- تعدّ المعرفة نتاج الخبرة.

-تطبيق المعرفة سلوكيا.

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ، ص131

-قياس قدرة المعرفة في ضوء منفعتها للإنسان والمجتمع.

-إنّ المعرفة نسبية فهي متغيّرة باستمرار.

-المعرفة الحقيقية في قوة مواجهة المواقف المتغيّرة والمتجدّدة.

-يتمّ الوقوف على المعنى الحقيقي للمعرفة عن طريق البحث والتّجريب.

-إنّ صدق الحقيقة يعتمد على تجربتها وقياسها.

-إنّ لكلّ فرد دور معيّن في المجتمع.

- التطبيقات التربوية للفلسفة البراغماتية:

تنظر البراغماتية إلى المتعلم أنّه محور العملية التعليمية، وترى أنه هو صانع المعرفة والباحث عنها، ولذا ينبغي أن يكون التعلّم بالممارسة والاكتشاف مع التركيز على مهارات التفكير لا حفظ المعلومات والتّركيز على الأنشطة التطبيقية، كما أكّدت على اعتماد التعلم النشط الذي يجعل المتعلّم لبّ العملية التعليمية. ومن أبرز الأفكار الفلسفية البراغماتية ذات العلاقة بعملية التربية والتعليم ما يأتي:[1]

-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين عند تخطيط المناهج وتصميمها.

-الغاية من تعليم المنهاج إنماء المتعلّم في جميع جوانب الشّخصية (الإدراكي- الوجداني- الأدائي) بما يحقّق القدرة في التّكيّف مع البيئة الطّبيعية والاجتماعية والتّمكّن من المشاركة في الوعي الاجتماعي للجنس البشري.

-تأكيد المنهاج على انتقاء الخبرات المعاصرة التي ترتبط بالحياة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية وغيرها.

[1]- ينظر نفسه، ص131

-تنظيم خبرات المنهاج وفق الأساس السايكولوجي الذي يراعي ميول واهتمامات واحتياجات المتعلّمين.

-تشجيع المنهاج المبادرات الفردية والجماعية لتنمية القدرة الابتكارية عند المتعلّمين.

-اهتمام المنهاج ببناء الشخصية الذاتية للمتعلّم، وذلك بالاعتماد على طرائق التعليم الفردي والذّاتي التي تشجّع العمل والتّجريب الفردي.

-إدخال العلوم السّلوكية في المنهاج التّعليمي لأنّها تعطي المتعلّم الخبرة الإنسانية في الحقائق الملموسة.

-اعتماد دوافع المتعلّمين وميولهم أساسا في تخطيط المناهج التّعليمية وتصميمها.

-تركيز المنهاج على المشاريع والمشكلات الفردية والاجتماعية لإعدد المتعلّمين لمواجهة الواقع الاجتماعي المتغيّر من خلال تنمية قدراتهم على التّفكير النّاقد والابتكاري وحلّ المشكلات

-تأكيد المنهاج على تنمية الرّوح الجماعية والتّعاونية بإدخال أساليب التعلّم التّعاوني لدعم التّواصل الاجتماعي بين لمتعلّمين في المجتمع المدرسي وخارجه إلى واقع المجتمع في الحياة.

- تحديد دور المعلّم في توجيه المتعلّمين وإرشادهم نحو الخبرات والأنشطة التّعليمية.

-اعتماد التّجريب والبحث في الوصول إلى المعرفة والحقائق وكلّ شيء لا يخضع للتجربة والبرهان العلمي مرفوض.

-**نظرة الفلسفة البراغماتية إلى المعلم:** غيّرت البراغماتية دور المعلم التقليدي القائم على التلقين إلى:- موجّه ومرشد فهو يهيئ مواقف التعلم ولا يفرض المعرفة.

-منظم للخبرات فهو يختار الأنشطة المناسبة لنمو المتعلمين.

-ميسر للتفاعل الاجتماعي فهو يشجع الحوار والعمل الجماعي.

- مثير للتفكير فهو يدفع المتعلم إلى البحث والاستقصاء.

-**نظرة الفلسفة البراغماتية إلى المتعلّم:** جعلت البراغماتية المتعلم محور العملية التعليمية.

-فهو متعلم نشط يتعلم بالممارسة والخبرة.

- باحث ومفكر لا يكتفي باستقبال المعلومات.

- قادر على حل المشكلات: لأن التفكير وظيفة أساسية للتعلم.

-عضو اجتماعي يتعلم من خلال التفاعل مع الآخرين.

-**نقد الفلسفة البراغماتية:** رغم تأثيرها الواسع، فقد وُجهت إليها عدة انتقادات أهمّها:

-المبالغة في النفعية، إذ ربطت الحقيقة بالمنفعة العملية فقط.

-إضعاف المعرفة النظرية، فالتركيز المفرط على التطبيق قد يؤدي إلى إهمال الجوانب النظرية العميقة.

- النسبية في القيم لأن القيم عند البراغماتيين متغيرة وليست ثابتة.

-صعوبة التطبيق الكامل، إذ يتطلب التعليم البراغماتي إمكانات كبيرة ومعلمين مؤهلين.

-التركيز على الحاضر، حيث تُتهم البراغماتية بإهمال التراث الثقافي والمعرفي القديم.

تُعدّ الفلسفة البراغماتية من أكثر الفلسفات تأثيرًا في التربية الحديثة، لأنها نقلت العملية التعليمية من الحفظ والتلقين إلى النشاط والخبرة والتفاعل الاجتماعي. وقد أسهمت في ظهور كثير من الاتجاهات المعاصرة، مثل التعلم النشط، والتعلم بالمشروعات، وحل المشكلات، والتعلم

التعاوني. ورغم ما وُجه إليها من نقد، فإن أثرها ما يزال واضحًا في المناهج الحديثة التي تسعى إلى إعداد متعلم قادر على التفكير، والتكيف، والمشاركة الإيجابية في المجتمع، بما ينسجم مع طبيعة الحياة المعاصرة المتغيرة.

4- الفلسفة التجديدية :

الفلسفة التجديدية اتجاه فلسفي تربوي، ظهر في التربية خلال القرن العشرين بوصفه امتدادًا نقديًّا للفلسفة التقدمية، غير أنها تجاوزتها من التركيز على المتعلم وخبراته الفردية إلى الاهتمام بإصلاح المجتمع وإعادة بنائه، وقد جاءت هذه الفلسفة في سياق التحولات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي شهدها العالم بعد الحروب والأزمات، حيث برزت الحاجة إلى تربية قادرة على مواجهة المشكلات الإنسانية الكبرى، مثل الظلم الاجتماعي، والتفكك القيمي، والتفاوت الطبقي، والاستبداد الفكري.

وترى الفلسفة التجديدية أن المدرسة ليست مؤسسة لنقل المعرفة فحسب، بل هي أداة لتغيير المجتمع وتجديده، ولذلك ينبغي أن يسهم المنهاج في إعداد متعلم ناقد، واعٍ بقضايا عصره، وقادر على المشاركة في إصلاح الواقع الاجتماعي. وقد ارتبط هذا الاتجاه بأفكار عدد من المفكرين، من أبرزهم تيودور براميلد الذي يُعدّ المؤسس الأبرز للفلسفة التجديدية في التربية.

-مبادئ الفلسفة التّجديدية: من همّ مبادئها:[1]

-أنّ الكائن البشري هو مركب متشابك متفاعل متكامل من الدّوافع.

-التّوجه المهني والعمل لتحقيق الرفاه الاقتصادي والرفاهية الاجتماعية.

-أنّ الثقافة معرفة وعمل.

-الاهتمام بالأهداف والغايات الحاضرة المرغوبة والمستقبلية لتلبية احتياجات المجتمع.

-حدوث التّغيرات والتّحوّلات الثقافية باستمرار، وأنّ التّربية جزء من عمليات التغير الثقافي.

-الاهتمام بالعلاقة والترابط الموجود بين مختلف العلوم والفنون والمعارف الطبيعية والإنسانية في مختلف العصور والأزمان.

[1]- ينظر :سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ، ص135

-استثمار معطيات العلم والخبرة الإنسانية في مختلف مجالاتها في بناء تصوّرات وخطط كلّية مستقبلية شاملة تحوّل إلى نماذج وتجارب.

-ارتباط التربية بالسياسة والثقافة والقيم والعلاقات الإنسانية والأنثروبولوجية.

-السلوك البشري نشاط باحث عن هدف.

ومن تطبيقاتها التربوية[1]:

-توجيه العملية التعليمية نحو المجتمع.

-الدعوة إلى الاهتمام بالإبداع والابتكار والتنمية الذاتية.

- الاستفادة القصوى من الثورة التقنية، والانترنت.

- الاهتمام بعلوم المستقبل، وجودة المنتج التعليمي.

-المناهج تدرس لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية التي تتعلّق بتحقيق الذّات الاجتماعية.

-مراعاة المناهج لحقيق الأهداف الفردية بإشباع حاجات المتعلّم الجسمية والنفسية والاجتماعية التي ترتبط بإعادة بناء المجتمع وتجديده للمحافظة على استمرار نموّه.

-ارتباط محتوى المناهج بالثقافة القائمة في المجتمع فضلا عن الاهتمام بالقضايا الكبرى المعاصرة.

-التأكيد على الرّوح الجماعية في عمليتي التعليم والتعلّم ودعم التّعاون والممارسات الدّيمقراطية داخل الفصل وخارجه.

-اهتمام المناهج بتشجيع المتعلّم على التّفكير النّاقد من خلال دراسة ومناقشة المشكلات والقضايا المطروحة من جميع الجوانب لإيجاد الحلول المناسبة على وفق الطريقة العلمية.

---

[1]- ينظر محمد عبد الله الحاوري، ومحمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج التربوية، ص34و سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال ص136- 137

-الاهتمام بطرائق التدريس القائمة على الحوار والنّقاش وحلّ المشكلات والعمل التّعاوني المشترك بين المعلّمين والمتعلّمين.

-الاهتمام باستخدام تكنولوجيا التعليم على اختلاف أنواعها في عمليتي التعليم والتعلّم لتوفير مثيرات وقنوات اتصالية وتعليمية تدعم تحقيق الأهداف المرجوّة.

نظرة الفلسفة التجديدية إلى المعلم: تمنح الفلسفة التجديدية المعلم دورًا اجتماعيًّا وثقافيًّا مهمًّا، فهو:- قائد للتغيير، يسهم في إصلاح المجتمع.

-مثير للتفكير النقدي، يشجع المتعلمين على التساؤل والتحليل.

-موجه للحوار، ينظم النقاشات حول القضايا المعاصرة.

-قدوة ديمقراطية، يمارس قيم الحرية والاحترام داخل القسم.

-**نظرة الفلسفة التجديدية إلى المتعلم:** تجعل التجديدية المتعلم عنصرًا فاعلًا في بناء المجتمع، فهو: -متعلم ناقد، لا يقبل الأفكار بصورة سلبية.

-مشارك اجتماعي، يسهم في معالجة قضايا المجتمع.

واعٍ بمشكلات عصره، ويمتلك موقفًا منها.

قادر على التغيير، يمارس دوره الإصلاحي داخل المجتمع.

-نقد الفلسفة التجديدية

رغم أهمية الفلسفة النّقدية، إلّا أنّه وجّهت إليها عدة انتقادات، منها:

-تسييس التربية، إذ يُؤخذ عليها أنها قد تجعل المدرسة أداة للصراعات الأيديولوجية.

-المبالغة في الدور الاجتماعي للمدرسة، فالمدرسة وحدها لا تستطيع تغيير المجتمع بالكامل.

إضعاف الجانب المعرفي، لأن التركيز على القضايا الاجتماعية قد يكون على حساب المعرفة الأكاديمية.

صعوبة التطبيق، إذ يحتاج التعليم التجديدي إلى معلمين مؤهلين وبيئة ديمقراطية.

غموض بعض مفاهيمها: مثل مفهوم "إعادة بناء المجتمع" الذي يختلف باختلاف التوجهات الفكرية.

تمثل الفلسفة التجديدية اتجاهًا تربويًّا يسعى إلى تجاوز حدود التعليم التقليدي نحو بناء إنسان واعٍ بقضايا مجتمعه وقادر على الإسهام في إصلاحه. وقد أكدت على دور المدرسة في تنمية التفكير النقدي، وترسيخ القيم الديمقراطية، وربط التعلم بالحياة الواقعية

5- الفلسفة الإسلامية:

تُعدّ الفلسفة الإسلامية من أهم الأسس الفكرية التي قامت عليها التربية في الحضارة الإسلامية، إذ ارتبطت بنظرة الإسلام إلى الإنسان والكون والحياة، واستمدت مبادئها من القرآن الكريم والسنة النبوية والتراث الفكري الإسلامي. وقد أسهمت هذه الفلسفة في بناء منظومة تربوية متكاملة هدفت إلى تحقيق التوازن بين الجوانب الروحية والعقلية والجسمية والاجتماعية للإنسان.

وتتميز الفلسفة الإسلامية في التربية بأنها لا تنظر إلى التعليم بوصفه عملية عقلية مجردة، وإنما تعتبره وسيلة لبناء الإنسان الصالح الذي يعبد الله ويعمر الأرض وفق القيم الأخلاقية والإنسانية. ولهذا ارتبطت التربية الإسلامية بمبدأ التكامل بين العلم والعمل، وبين المعرفة والسلوك، وبين الدنيا والآخرة.

ولها ثلاثة مبادئ أساسية هي :

-الخلق الهادف،{ وَمَا خَلَقْتُ الجِّنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ) 56 (}سورة الذاريات

.والتوحيد أن خالق الوجود ومعبوده هو واحد، هو الله وحده لا شريك له .والاتزان.

ومن تطبيقاتها التربوية:[1]

- التأكيد على كل نافع مفيد في الجانب التربوي، في تحقيق عبوديته لله.

-الالتزام بآداب الشريعة في الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل التعليمية.

[1]- محمد عبد الله الحاوري، ومحمد سرحان علي قاسم ، مقدمة في علم المناهج التربوية ، ص35- 36

– لا تقتصر على الخبرات التعليمية فيما يخص المعرفة الدينية الشرعية بل تشمل الحياة كلها.

– تؤكد على خلافة الإنسان لله في الأرض، وأن العبادة هي الهدف الأسمى من خلق الإنسان.

– تسخير الكون لخدمة الإنسان، وتكريم الإنسان وأنه مطالب دائما بالتفكر والتدبر، والإنسان كل متكامل.

–التأكيد على أن طلب العلم فريضة، والعمل فرض عين.

– التأكيد على أن الكون غيب وشهادة، وأننا لسنا وحدنا في هذا الكون فهناك عوالم لا نراها ولكن نؤمن بوجودها كالملائكة والجن.

– التأكيد على أن الدين يشمل الحياة كلها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

– التأكيد على التوحيد باعتباره جوهر العقيدة في التصور الإسلامي.

نظرة الفلسفة الإسلامية إلى المعلم: يحظى المعلم بمكانة عظيمة في الفكر الإسلامي.

فهو: –القدوة الحسنة، يؤثر بسلوكه قبل كلامه.

–المربي لا الملقن يهتم ببناء الشخصية المتكاملة.

–رحيم بالمتعلمين اقتداءً بالنبي ﷺ.

–يراعي الفروق الفردية، ويحترام قدرات المتعلمين.

نظرة الفلسفة الإسلامية إلى المتعلّم: تنظر الفلسفة الإسلامية إلى المتعلم باعتباره مخلوقًا مكرمًا يمتلك استعدادات قابلة للنمو، قال تعالى:﴿**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ**﴾ **(سورة الإسراء، الآية 70).**

خصائص المتعلم في هذا الاتجاه:[1]

المتعلم مسؤول لأنه محاسب على علمه وعمله.

-يمتلك استعدادات فطرية، تحتاج إلى تنمية وتوجيه.

-متعلم متوازن يجمع بين العلم والأخلاق.

-فاعل في المجتمع، يسهم في العمران والإصلاح.

-**نقد الفلسفة الإسلامية:** رغم أهمية الفلسفة الإسلامية، فإن الإشكال لا يكمن في مبادئها، بل غالبًا في بعض تطبيقاتها التربوية عبر التاريخ.

- غلبة التلقين في بعض النظم التعليمية، إذ تحولت بعض الممارسات إلى الحفظ دون فهم.

-الفصل أحيانًا بين العلوم الدينية والدنيوية وهو ما يتعارض مع مبدأ التكامل في التصور الإسلامي.

-ضعف توظيف الاجتهاد العقلي في بعض البيئات، رغم أن الفكر الإسلامي دعا إلى التفكير والتدبر.

-تأثر بعض المناهج بالجمود التقليدي مما أدى إلى ضعف الإبداع والتجديد.

-صعوبة التوفيق أحيانًا بين الأصالة والمعاصرة، في ظل التحولات الفكرية والعلمية الحديثة.

[1]- ينظر محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس،ص 167

تمثل الفلسفة الإسلامية منظومة تربوية متكاملة تقوم على التوازن بين العقل والروح، وبين العلم والعمل، وبين الفرد والمجتمع. وقد أسهمت في بناء حضارة علمية وإنسانية كبرى، حين جعلت من العلم قيمة دينية وحضارية، وربطت التربية بالأخلاق والسلوك.

ولا تزال هذه الفلسفة قادرة على الإسهام في تطوير المناهج التعليمية المعاصرة، لما تتضمنه من مبادئ الشمول والتوازن والقيم الإنسانية، خاصة في ظل الأزمات الأخلاقية والفكرية التي يشهدها العالم المعاصر.

من خلال دراسة الأسس الفلسفية للمناهج التعليمية يتّضح أن المنهاج ليس مجرد مجموعة من المقررات الدراسية أو الأنشطة التعليمية، وإنما هو بناء فكري وثقافي يعكس تصور المجتمع للإنسان والمعرفة والحياة. فكل فلسفة تربوية تنطلق من رؤية خاصة لطبيعة الإنسان، ولمصدر المعرفة، ولأهداف التربية، وهو ما ينعكس مباشرة على عناصر المنهاج من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وأساليب تقويم.

وقد أظهرت الفلسفات التربوية المختلفة . المثالية، والواقعية، والطبيعية، والبراغماتية، والتجديدية، والإسلامية . تباينًا واضحًا في تصوراتها للمتعلم والمعلم والمنهاج؛ فبينما ركزت المثالية على تنمية العقل والقيم الروحية، اهتمت الواقعية بالمعرفة العلمية والموضوعية، في حين أكدت البراغماتية التعلم بالخبرة وحل المشكلات، وجعلت التجديدية التربية وسيلة لإصلاح المجتمع، أما الفلسفة الإسلامية فقد سعت إلى تحقيق التوازن بين الجوانب الروحية والعقلية والأخلاقية والمادية في بناء الإنسان.

ورغم اختلاف هذه الفلسفات، فإنها جميعًا أسهمت في تطوير الفكر التربوي وإثراء بناء المناهج التعليمية، إذ لا يمكن لأي منهج معاصر أن يعتمد فلسفة واحدة بصورة مطلقة، بل أصبحت المناهج الحديثة تميل إلى التكامل والانتقاء، فتستفيد من كل فلسفة بما ينسجم مع حاجات المجتمع وخصائص المتعلمين ومتطلبات العصر.

ومن ثمّ، فإن نجاح المنهاج التعليمي يرتبط بمدى وضوح أسسه الفلسفية وانسجامها مع هوية المجتمع وقيمه وطموحاته الحضارية، لأن الفلسفة التربوية تمثل الإطار المرجعي الذي يوجّه العملية التعليمية ويحدد غاياتها ووظائفها في إعداد الإنسان القادر على التفاعل الإيجابي مع ذاته ومجتمعه وعالمه.

ثانيا: الأسس المعرفية في بناء المنهاج الدّراسي

يقصد بالأسس المعرفية في بناء المنهاج المرتكزات التي تُحدد طبيعة المحتوى المعرفي المُختار، وأسس تنظيمه وتتابعه، والتصورات الكامنة وراء اختياره من بين بدائل متعددة، مستندةً إلى فلسفات تربوية وإبستيمولوجيات متباينة، تجيب عن أسئلة جوهرية تسبق أي قرار تخطيطي: ما المعرفة التي تستحق التعليم؟ وكيف تُنظَّم؟ وما علاقتها بالواقع الثقافي والاجتماعي؟ ومن يملك سلطة اختيارها وتقنينها؟

المعرفة والمنهاج الدّراسي: المعرفة هي "مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمعلومات والحقائق والمفاهيم والتّصوّرات الفكرية في الحقول المختلفة التي تتكوّن لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكرّرة لفهم الظّواهر والأشياء المحيطة به."[1] ولم يقتصر علماء المناهج النظر إلى المعرفة من زاوية نظرية صرفة، بل ربطوها بسياقاتها الاجتماعية والثقافية، فيرى محمد الدريج أن اختيار المحتوى المعرفي ليس فعلًا محايدًا، بل هو خيار أيديولوجي وثقافي يعكس قيم المجتمع وتوجهاته، وربما صراعاته وتناقضاته، يقول:" المحتوى المعرفي في المنهاج ليس مجرّد نقل للمعلومات، بل هو عملية انتقاء تعكس علاقات القوّة في المجتمع وتكرّسها أو تقوّضها."[2]

ومن واجب المنهاج أن يهتم بالمعارف المباشرة (الخبرات المباشرة) دون أن يهمل المعارف غير المباشرة أو البديلة (الخبرات غير المباشرة). فالمنهاج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين عن المعرفة ويهتم

[1]– توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص131

[2]– محمد الدّريج، تحليل العملية التعليمية ، منشورات الرابطة الوطنية للأساتذة الباحثين بالمغرب، ص142

بهما. ومن الجدير بالذكر أن من عيوب المنهاج التقليدي أنه كان يعتمد على الكتاب المدرسي باعتباره المصدر الوحيد لمعرفة الطلبة.[1]

ويمكن توضيح العلاقة بين طبيعة المعرفة والمنهاج بما يلي[2]:

-تركيز المنهاج التعليمي على تمكين المتعلم من الافادة من امكانياته وقدراته وتنميتها من خلال التطبيق العملي لما يتعلمه.

-اهتمام المنهاج التعليمي بتنمية القدرات العقلية في التفكير العلمي الناقد والتحليلي والابداعي للمتعلمين، بناء على الممارسة والملاحظة والتجريب.

-اثارة اهتمام المتعلم بما يحسه ويدركه ويحفز تفكيره.

-ان يوازن المنهاج التعليمي في محتواه بين موضوعات العالم الخارجي من محسوسات ومرئيات ومدركات بالاهتمام بالمكونات الشخصية للمتعلم من رغبات ودوافع واستعدادات، وإدراك لإحداث التوازن بين المتعلم وواقعه الخارجي.

-أن يوازن المنهاج التعليمي في محتواه بين إنماء الخبرات الذاتية للمتعلم وبين إنماء خبرات البيئة الخارجية في التوصل الى المعرفة.

-التركيز على المعرفة النظرية الفاعلة في كل مجالات المعرفة.

-التركيز على المعرفة التطبيقية التي تسهم في بناء الفرد والمجتمع.

ثالثا الأسس النفسية في بناء المنهاج

شهدت المناهج التعليمية الحديثة تحولات عميقة انتقلت فيها من التركيز على المادة الدراسية إلى الاهتمام بالمتعلم بوصفه محور العملية التعليمية، وقد كان لعلم النفس دور بارز في هذا التحول؛ إذ أسهمت الدراسات النفسية في الكشف عن خصائص النمو الإنساني، وآليات التعلم، والفروق الفردية، والدوافع، والحاجات النفسية، مما جعل بناء المنهاج يعتمد بصورة أساسية على الأسس النفسية. ومن ثمّ، لم يعد المنهاج مجرد تنظيم للمعارف، وإنما أصبح نظامًا تربويًّا

[1]- توفيق أحمد مرعي،محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة،مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. ص132

[2]- ينظر، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص164

يراعي طبيعة المتعلم، ويساعده على النمو المتكامل، ويهيئ له الخبرات التعليمية المناسبة لقدراته وميوله واستعداداته.

1- مفهوم الأسس النفسية للمنهاج

الأسس النفسية هي مجموعة المبادئ والمعارف المستمدة من علم النفس، والتي تُعتمد في بناء المنهاج وتنظيم خبراته التعليمية بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم العقلية والانفعالية والاجتماعية. ويعرّفها حسن شحاتة بأنها "المرتكزات المستمدة من نظريات التعلم والنمو والدافعية والفروق الفردية، والتي تُوجّه اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها."[1]

ويتضح من هذا التعريف أن الأسس النفسية ترتبط أساسًا بـ: طبيعة نمو الإنسان وكيفية حدوث التعلم، ودوافع المتعلم وحاجاته والفروق الفردية بين المتعلمين.

أولا: العلاقة بين المنهاج وعملية نمو التّلاميذ: تأخذ عملية نمو التلاميذ صورا عديدة من الميلاد إلى الرقاد، فهناك النمو الجسمي، والعقلي، والاجتماعي، وتتأثر عملية النمو بعاملين هامين هما النضج والتعلم، وهذان العاملان متكاملان ويصعب الفصل بينهما.

- خصائص عملية نمو التلاميذ وعلاقتها بالمنهاج الدراسي[2]:

-**استمرارية عملية النمو:** يجب أن يبنى المنهاج الدراسي وينظم على أساس من استمرارية عملية النمو، بمعنى أنّه يجب أن تقدم الخبرات التّربوية على أساس الخبرات السّابقة التي مرّ بها المتعلّم، كما يجب أن تمهّد السّبل إلى اكتساب خبرات أخرى في المستقبل.

-**تدرج عملية النمو:** والتدرج يرتبط بصورة عضوية بمفهوم الاستمرارية، فالنمو لا يحدث بصورة مفاجئة ولكنه يحدث بصورة متعاقبة ومتدرجة ، والتدرج يتطلب تقديم الخبرات التربوية بصورة تبدأ بالمحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد.

---

[1] – حسن شحاته،المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب، ص 87

[2]– ينظر: محمد مرسي، المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص44– 45

-**تأثر عملية النمو بظروف البيئة المحيطة** : يجب أن يقدم المنهاج للتلاميذ الخبرات التربوية التي تساعدهم على التفاعل الناجح مع العوامل البيئية الملائمة، وتجنب العوامل غير الملائمة للنمو الصحيح..

- **شمولية وتكامل عملية النمو:** ينبغي مراعاة خاصية الشمولية والتكامل وذلك بتقديم الخبرات والأنشطة المربية المتعددة الجوانب التي تنمى شخصية الفرد المتعلم بالشكل الذي لا يناقض التكامل العضوي للطبيعة الإنسانية.

فمراعاة خصائص النمو أمر ضروري في بناء المنهاج إذ يذهب صالح ذياب هندي إلى أن" مراعاة خصائص المرحلة النمائية في بناء المنهاج ليست ترفاً بيداغوجياً، بل ضرورة علمية، لأن تقديم محتوى لا يتناسب مع النضج العقلي للمتعلم لن يُفضي إلا إلى حفظ آلي لا معنى له، أو إحباط وعزوف عن التعلم[1]."

ثانياعلاقات المنهاج وحاجات التلاميذ:[2]

-إنّ إشباع الحاجات وحلّ المشكلات يجعل لتّلاميذ يقبلون على الدّراسة، كما تثير فيهم الميل إلى التّعلّم، وحيث إنّ إشباع هذه الحاجات وحلّ تلك المشكلات يتّصل بالتّكيّف مع المجتمع، فعلى التّربويين أن يفكّرو في إعداد الأفراد للمستقبل وليس للحاضر فقط بما يقدّمونه من مناهج.[3]

ثالثا: العلاقة بين المنهاج وميول التلاميذ: وهناك اعتبارات عديدة تتعلق بميول التلاميذ ويجب مراعاتها عند وضع وبناء المناهج الدّراسية، ومن هذه الاعتبارات ما يأتي[4]:

-توفير المواقف التعليمية التي تتضح فيها العلاقة بين حاجات التلاميذ وميولهم، بحيث تؤدى عملية إشباع هذه الحاجات إلى توليد الميول الصالحة لدى التلاميذ.

-تنمية الميول المناسبة لدى التلاميذ بصورة تؤدى إلى تكوين بعض العادات والاتجاهات

---

[1]- صالح ذياب هندي، في طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق،1999 ، ص37

[2]- محمد مرسي، المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص45

[3]- ينظر: خالد مطهر العدواني، الأساس النّفسي (السيكولوجي) في بناء المنهج،2009/2008، ص 8

[4]- محمد مرسي، المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص46

المرغوبة.

–توجيه ميول التلاميذ بالصورة التي تنمى فيهم القدرة على الابتكار.

–الاهتمام بتقديم الخبرات التربوية والأنشطة التي تناسب ميول التلاميذ تبعًا لأعمارهم، ونوع البيئات التي يعيشون فيها.

–ضرورة التفاعل الايجابي بين المعلم والتلاميذ لما لهذا من أثر هام فى توجيه ميول التلاميذ نحو دراسة بعض المواد المختلفة.

رابعا: العلاقة بين المنهاج ومهارات التلاميذ: إنّ اكتساب التلاميذ للمهارات المناسبة ضروري لحدوث عملية التعلم ذاتها، فضلا عن توفير الوقت والجهد أثناء الموقف التعليمي، فالفرد المتعلم أو التلميذ لا يستطيع استيعاب فكرة موضوع مكتوب إلا إذا أتقن مهارات القراءة والكتابة، كما أن هذا التلميذ قد يفهم فكرة الموضوع أسرع من غيره من التلاميذ إذا كان أكثر إتقانا لمهارات القراءة والكتابة، وعملية اكتساب المهارات تبدأ مع الطفل منذ الميلاد وتنمو معه حتى مرحلة الرقاد، وتلعب الممارسة والتدريب دورًا أساسيا فى تعلم المهارات ويمكن تقسيم المهارات إلى مهارات عقلية ويدوية تبعًا للطبيعة الغالبة عليها[1].

خامسا: العلاقة بين المنهاج والفروق الفردية: يُعدّ مبدأ الفروق الفردية من أهم المبادئ النفسية التي ينبغي للمنهاج مراعاتها، إذ يختلف المتعلمون اختلافاً كبيراً في الذكاء والاستعدادات والميول والأساليب المعرفية وسرعة التعلم، وهذا ما يستوجب أن يكون المنهاج مرناً قادراً على استيعاب هذا التنوع، من خلال تنويع مستويات الأهداف، وتقديم أنشطة متدرّجة وبدائل متعددة، واعتماد أساليب التعليم المتمايز التي تتيح لكل متعلم السير بحسب إمكاناته وقدراته.

ويُؤكّد محمد عبد الرحيم عدس أن" المنهاج الناجح هو الذي يُقدّم الحدَّ الأدنى المشترك لكل المتعلمين مع توفير هامش من الإثراء للمتفوقين وآليات الدعم والعلاج للمتأخرين، وأي منهاج يتغافل هذا البُعد يُكرّس الفجوة بين المتعلمين ويُحقّق التعليم لصالح أقلية على حساب الغالبية."[2]

---

[1]– محمد مرسي، المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص 50

[2]– محمد عبد الرحيم عدس، علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان،1999 ، ص145 .

سادسا: نظريات التعلم وأثرها في بناء المنهاج:

-**النظرية السلوكية:** قدّمت النظرية السلوكية التي يمثّلها واطسون وسكنر وثورندايك رؤيةً للتعلم تقوم على مبدأ الاشتراط والتعزيز، حيث يُنظر إلى المتعلم باعتباره كائناً يستجيب للمثيرات البيئية، وقد أثّرت هذه النظرية في بناء المناهج من خلال التأكيد على التحليل الدقيق للمهام التعليمية وتجزئتها إلى وحدات صغيرة متسلسلة، والاعتماد على التعزيز الفوري، وصياغة الأهداف في صورة سلوكية قابلة للقياس، واستخدام التعلم المبرمج.

غير أن الانتقادات التي وُجّهت إلى هذه النظرية من حيث إهمالها للعمليات العقلية الداخلية وتركيزها على السلوك الظاهري أفضت إلى ظهور نظريات أكثر شمولاً وعمقاً.

النظرية المعرفية: أسهمت النظرية المعرفية التي يمثّلها بياجيه وبرونر وأوزوبل في إحداث تحوّل جذري في فهم التعلم، إذ نظرت إليه بوصفه عملية ذهنية نشطة يقوم بها المتعلم بنفسه لبناء معرفته وفهمه للعالم، وتنبثق من هذه النظرية جملة من المبادئ المنهجية، أبرزها :مراعاة المراحل النمائية في تنظيم المحتوى، وتهيئة بنية المعرفة القبلية كقاعدة للتعلم الجديد، والتعليم الاكتشافي القائم على البحث والاستقصاء، والتركيز على المفاهيم والمبادئ والتنظيمات الكبرى للمعرفة بدلاً من تجميع الحقائق المنفصلة.

يُلخّص محمد زياد حمدان هذا الأثر بقوله: " أسهمت النظرية المعرفية في تحويل المنهاج من مجموعة مواد دراسية مصطنعة منفصلة إلى بنية متكاملة من المفاهيم والمبادئ المترابطة التي تعكس بنية المعرفة الإنسانية الحقيقية وتساعد المتعلم على بناء فهم حقيقي للعالم[1]."

- **النظرية البنائية الاجتماعية:** أضافت البنائية الاجتماعية بُعداً اجتماعياً وثقافياً للتعلم، من خلال التأكيد على أن المعرفة تُبنى اجتماعياً في السياق الثقافي والاجتماعي الذي يعيشه الفرد، ويُعدّ مفهوم" منطقة النمو الأقرب "من أهم إسهامات هذه النظرية في بناء المناهج، إذ يُشير

[1]- محمد زياد حمدان، المنهج المدرسي، مفهومه، وعناصره، مؤسسة الرّسالة، بيروت، 1996، ص 98

إلى ضرورة تقديم مستوى من التحدي يتجاوز ما يستطيع المتعلم القيام به منفرداً دون أن يتجاوز ما يمكنه تحقيقه بمساعدة معلم أو قرين أكثر خبرة..

ثامنا: أهمية الأسس النفسية في بناء المنهاج:

تنبع أهمية الأسس النفسية من كونها تساعد على جعل المنهاج أكثر ملاءمة للمتعلم وأكثر قدرة على تحقيق الأهداف التربوية.

-تساعد الأسس النّفسية على تنظيم المحتوى والأنشطة وفق مراحل النمو العقلي والانفعالي والجسمي، ويتمّ الانتقال من المحسوس إلى المجرد مع مراعاة الاستعداد العقلي للمتعلّمين.

-عدم تقديم المفاهيم المجردة قبل نضج المتعلم..

- يختلف المتعلمون في الذكاء والقدرات والميول وسرعة التعلم، لذلك ينبغي أن يراعي المنهاج الفروق الفردية.

- ترتبط فعالية المنهاج بقدرته على إثارة دافعية المتعلم.

- تساعد الأسس النفسية على اختيار طرائق التدريس المناسبة لكيفية تعلم المتعلمين.

تاسعا: الأسس النفسية وعناصر المنهاج

-**الأهداف:** تُصاغ الأهداف بما يتلاءم مع قدرات المتعلمين ومستويات نموهم.

-**المحتوى:** يُنظم من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد.

- **طرائق التدريس:** تُختار وفق طبيعة المتعلم وكيفية تعلمه.

- **الأنشطة التعليمية:** تُراعى فيها الميول والحاجات والفروق الفردية.

- **التقويم:** يجب أن يكون شاملًا ومتنوعًا ويراعي الفروق الفردية.

عاشرا: نقد الأسس النفسية في بناء المنهاج:

رغم أهمية الأسس النفسية، فإن الاعتماد المفرط عليها قد يؤدي إلى بعض الإشكالات.

– قد يؤدي التركيز على المتعلم إلى إهمال البعد الاجتماعي والثقافي.

– صعوبة التطبيق الكامل بسبب كثافة الأقسام وضعف الإمكانات.

– اختلاف النظريات النفسية مما يجعل بناء المنهاج عرضة لتعدد التوجهات.

–التركيز أحيانًا على الجانب العقلي وإهمال القيم والجوانب الوجدانية.

تمثل الأسس النفسية ركيزة أساسية في بناء المناهج التعليمية الحديثة، لأنها تساعد على فهم طبيعة المتعلم وخصائص نموه وآليات تعلمه، بما يضمن بناء خبرات تعليمية أكثر ملاءمة وفاعلية. وقد أسهمت نظريات علم النفس المختلفة في تطوير المناهج وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وجعلت العملية التعليمية أكثر اهتمامًا بالمتعلم وحاجاته وقدراته. ومن ثمّ، فإن نجاح المنهاج التعليمي يرتبط بقدرته على توظيف المعارف النفسية توظيفًا متوازنًا يحقق النمو الشامل للمتعلم، ويُعدّه للتكيف الإيجابي مع ذاته ومجتمعه وعصره.

ثالثا: الأسس الاجتماعية في بناء المنهاج الدّراسي

لا يمكن تصوّر منهاج تربوي حقيقي بمعزل عن المجتمع الذي يُبنى من أجله؛ فالتربية في جوهرها عملية اجتماعية بامتياز، تنبثق من المجتمع وتعود إليه، وتستمدّ أهدافها من قيمه وحاجاته وآماله المستقبلية، ومن هنا تبرز أهمية الأسس الاجتماعية بوصفها ركيزةً من أهم الركائز التي يقوم عليها بناء المنهاج الحديث.

فالمنهاج الذي يتجاهل بنية المجتمع وثقافته وتحدياته ومشكلاته يفقد صلته بالواقع، ويتحوّل إلى مجرد وثيقة أكاديمية جامدة لا تُحقق أهدافها التربوية، في حين أنّ المنهاج الذي يُصمَّم انطلاقاً من المجتمع وفي خدمته يُصبح أداةً للتغيير الاجتماعي والتنمية الإنسانية الشاملة.

أوّلاً :مفهوم الأسس الاجتماعية للمنهاج

يتّفق الباحثون في المناهج التربوية على أن الأسس الاجتماعية تتمحور حول القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه وتقويمه، ويقصد بالأسس الاجتماعية" مجموعة العوامل والقوى التي تؤثر على تخطيط المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في ثقافة المجتمع، وتراثه وواقع

المجتمع، ونظامه، ومبادئه، ومشكلاته التي تواجهه، وحاجاته، وأهدافه التي يرمي الى تحقيقها."[1].

فالأسس الاجتماعية هي مجموعة المعطيات المتعلقة بالمجتمع في بُعديه الراهن والمستقبلي، من بنية وثقافة وقيم ومشكلات وتطلعات، والتي ينبغي أن تُشكّل الإطار المرجعي لأهداف المنهاج ومحتواه وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه.

ثانيا:أهمية الأساس الاجتماعي:" للمناهج الدراسية دور هام وبارز في حياة البشر، فهي الأداة الفعالة التي تستخدمها المجتمعات في بناء وتشكيل شخصية الأفراد المنتمين إليها[2]"

وتكمن أهمية الأساس الاجتماعي في بناء المنهاج في جملة من الاعتبارات:

-الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع، من واجب القائمين على تخطيط المنهاج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويُلبّي احتياجاتها.

-التعليم قوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع، ولهذا أصبحت وظيفةً عامة تشرف عليها الدولة.

-المناهج الدراسية أداةٌ فعالة لتمكين المتعلم من المهارات اللازمة للمنافسة والاندماج في المسارات الاجتماعية المختلفة..

ثالثا المجتمع وعلاقته بالمنهاج:

المجتمع نظام متكوّن من البيئة الطبيعية المتمثلة في المكوّنات المادّية وفي البيئة الاجتماعية المتمثّلة بالأنظمة أو المؤسسات المختلفة والأفراد والجماعات، وبين تلك المكوّنات علاقات اجتماعية تنظم من خلال العديد من الأدوات والأساليب والوسائل وهي ما يطلق عليها بالعمليات الاجتماعية، ولمعرفة العلاقة بين المنهاج والمجتمع لابدّ من معرفة العوامل التي تتصل بالمجتمع ويتأثّر بها المنهاج وهي: العمليات الاجتماعية، الثقافة الاجتماعية، التغيّر الاجتماعي.

[1]- حساني شوقي، تطوير المناهج (رؤية معاصرة)، دار النشر المناهل،ط1، 2012، ص11

[2]- مهند محمد الجندي، علاقة المنهج التربوي بالمجتمع المحلي، آفاق علمية وتربوية،al3loom.com

1- العمليات لاجتماعية وعلاقتها بالمنهاج الدّراسي: يقصد بالعمليات الاجتماعية الأساليب التي يتبعها الأفراد بحكم مواقعهم الاجتماعية أو التي تتبناها المؤسسات والهيئات الاجتماعية في تنظيم العلاقات الاجتماعية، فهي تتضمن كل ما يسهم في تنظيم العلاقات الاجتماعية بين مكونات النظام الاجتماعي التي تتصل بمجال البيئة والأفراد والأنظمة الاجتماعية وثقافة المجتمع وفلسفته.

إنّ منظومة العمليات الاجتماعية بأنواعها تعبّر عن وجود المجتمع كظاهرة منفردة لها صفة الأسبقية والاستمرر والتأثير على سلوك واتجاهات الأفراد، وللمناهج لتعليمية دور في تزويد المتعلّمين بتلك الأدوات والأساليب والوسائل التي تمكّنهم من التّفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية والتّكيّف معها عن طريق تشكيل النّموذج المعرفي والنّهج الفكري والشّخصية الثّقافية وما تحمله من منظومة العمليات الاجتماعية التي تهتمّ بأحكام العلاقة بين الأفراد والجماعات في المجتمع الواحد وفيما بينه وبين المجتمعات الأخرى.[1]

2-ثقافة المجتمع وعلاقتها بالمنهاج الدّراسي:

تشتمل الثقافة على عناصر عديدة تتمثل بالمعارف والمعتقدات والفنون والقواعد الأخلاقية والقوانين والمهارات والعادات والقدرات التي يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه، وهي تتضمن اللغة وطرق الحياة وأنماط المعيشة والأدوات والوسائل والنّظم والمؤسسات والنّشاطات والاهتمامات وما ينشأ من كلّ ذلك من أنماط السلوك.

ينبغي على المنهاج التّعليمي أن يساعد المتعلّمين على اكتساب ما يلائمهم من التّراث الثّقافي واستنباط المؤشّرات التي تخدم بناء الحضارة الحالية والمستقبلية وتوجّههم نحو مفاهيم الولاء والانتماء للمجتمع وثقافته، فضلا عن مساعدتهم في إنماء قدراتهم العقلية وإمكانياتهم في سبيل اكتساب القدرة على أنماط التّفكير ومستوياته المختلفة للتفاعل مع الحياة داخل المجتمع والتّكيّف مع المتغيّرات والمستجدّات التي تؤدّي إلى تقدّمها.[2]

3-التغيّر الاجتماعي وعلاقته بالمنهاج

---

[1]- ينظر: سهيلة الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ص195

[2]- ينظر: نفسه، ص196

التغير الاجتماعي ظاهرة ملازمة لكل مجتمع بشري ولا يمكن إيقافها، وإنّ أيّ تغيّر يحدث في أيّ جانب من جوانب الحياة يتطلّب تكيّف باقي الأجزاء، وما يترتّب على التّغيّر الاجتماعي هو تغيّر أهداف المجتمع، وأهداف التّربية بوصفها وسيلة المجتمع لتحقيق غاياته، وهذا ما يجب أن يتهيّأ له المنهاج أهدافا ومحتوى وأنشطة، وما يتطلّب من واضعي المنهاج هو أن يتحسّسوا هذه التّغيّرات، وتضمين المنهاج ما تنطوي عليه، وجعل المنهاج مرنا قادرا على مواكبة التّغيّرات التي يمكن أن تطرأ على ثقافة المجتمع وأساليبه في الحياة، وقادرا على تنمية قدرات المتعلّمين على التّفكير العلمي النّاقد لتقبّل ماهو مفيد، ورفض ماهو مضرّ.[1]

رابعا: انعكاسات الأسس الاجتماعية على مكوّنات المنهاج: تتجلى انعكاسات الأسس الاجتماعي على كل ركيزة من ركائز المنهاج كما يلي:

– **الأهداف:** تستمدّ أهداف المنهاج من المجتمع وتُوجَّه نحوه؛ فهي تُصاغ في ضوء حاجات المجتمع وتطلعاته، وتراعي توازن المصلحة الفردية مع المصلحة الجماعية، ويُلزم الأساس الاجتماعي أن تتضمّن الأهداف صراحةً أبعاداً تتعلق بالمواطنة والانتماء والتفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي.

المحتوى: يُختار المحتوى التعليمي وفق معايير اجتماعية دقيقة، هي الصلة بالواقع المعيش للمتعلم، والتوازن بين الموروث والمستحدث، ومراعاة التنوع الثقافي والجغرافي داخل المجتمع الواحد، ويُراعى في بناء المحتوى أن يُعكس التراث الثقافي الأصيل دون تعصب وأن يُعالج المشكلات الاجتماعية الراهنة.

– **طرائق التدريس:** تُفضي الأسس الاجتماعية إلى اختيار طرائق تدريس تعتمد على التفاعل والحوار والتعلم التعاوني، وتُوظّف السياق الاجتماعي للمتعلم مادةً للتعلم، ومن أبرز هذه الطرائق، مناقشة المشكلات المجتمعية، والدراسات الميدانية في البيئة الاجتماعية، ومشاريع خدمة المجتمع.

[1]– ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص181

الأنشطة التعليمية: تُصمَّم الأنشطة لتفعيل الانتماء الاجتماعي وترسيخ القيم الجمعية، كالأنشطة الثقافية والوطنية والبيئية، والمشاريع التطوعية المجتمعية، التي تُحوّل المدرسة إلى امتداد طبيعي للمجتمع لا عزله عنه.

التقويم: يُراعي التقويم القائم على الأساس الاجتماعي توجيه المتعلم نحو تطبيق تعلّمه في الحياة الاجتماعية الفعلية ويستدعي استخدام أساليب تقويم بديلة، ملف الإنجاز، المشاريع المجتمعية.

يتضح مما سبق أن الأساس الاجتماعي يُمثّل نبضَ المنهاج وروحَه؛ فمن المجتمع يستمد المنهاج وجوده وفاعليته، وإلى المجتمع يعود بمخرجاته ومكتسباته، وإن كانت الأسس النفسية تُعنى بالمتعلم فرداً، فإن الأسس الاجتماعية تُعنى به مواطناً وعضواً في جماعة ووريثاً لحضارة.

وفي ختام هذه المحاضرة يمكن القول أنّ المناهج الدراسية تقوم على **أربعة أسس** تتكامل ولا تتعارض:

الأسس الفلسفية هي المنطلق والبوصلة، تُحدد رؤية المجتمع للإنسان وغاية التربية، وتُجيب عن: لماذا نُعلّم؟ وما النموذج الإنساني الذي نسعى إلى تشكيله؟ وبدون فلسفة واضحة، يغدو المنهاج تجميعًا عشوائيًا لا مشروعًا تربويًا.

الأسس المعرفية، تُحدد ماذا نُعلّم وكيف نُنظّمه، تتناول طبيعة المعرفة ومصادرها ومعايير انتقائها، وتُشكّل البنية الداخلية للمحتوى رأسيًا وأفقيًا.

الأسس النفسية، تُحدد لمن نُعلّم، تستند إلى نظريات النمو والتعلم لضمان ملاءمة المحتوى للمرحلة النمائية، وتُراعي الفروق الفردية والدافعية.

الأسس الاجتماعية، تُحدّد من أجل ماذا نُعلّم، تربط المنهاج بحاجات المجتمع وتحدياته وموروثه الحضاري، وتضمن أن التّعليم لا يُنتج إنسانًا منعزلًا عن سياقه.

والعلاقة بين هذه الأسس الأربعة ليست تراتبية بل **دائرية تكاملية،** الفلسفة تُشكّل المعرفة، والمعرفة تُغذّي علم النفس، والنفس البشرية موجودة في سياق اجتماعي، والمجتمع يحمل فلسفة، وتجاهل أيّ منها يُفضي إلى اختلال بنيوي في المنهاج بأسره.

المحاضرتان الرابعة والخامسة: أركان المناهج الدراسية/ الأهداف التعليمية

يُعَدُّ المنهاج الدراسي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها العملية التربوية، فهو الأداة التي تترجم فلسفة المجتمع وأهدافه التعليمية إلى ممارسات وخبرات تربوية تسهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته المختلفة. وقد شهد مفهوم المنهاج تطورًا ملحوظًا عبر مسيرته التاريخية؛ إذ انتقل من مفهومه التقليدي الذي كان يقتصر على المقررات الدراسية والمعارف المقدمة للمتعلمين إلى مفهومه الحديث الذي ينظر إليه بوصفه منظومة متكاملة من الأهداف والمحتويات والخبرات التعليمية والأنشطة وطرائق التدريس وأساليب التقويم، تعمل جميعها في إطار من التفاعل والتكامل لتحقيق التعلم المنشود.

وانطلاقًا من هذا التصور الشامل، لم يعد المنهاج مجموعة من المعلومات المراد نقلها إلى المتعلم، بل أصبح مشروعًا تربويًا متكاملًا يهدف إلى إحداث تغييرات مرغوبة في معارف المتعلم ومهاراته واتجاهاته وقيمه. ومن هنا تبرز أهمية دراسة مكوّنات المنهاج الدراسي؛ لأنها تمثل العناصر البنائية التي يتشكل منها المنهاج، والتي يتوقف نجاحه أو إخفاقه على مدى انسجامها وتكاملها. فكل مكوّن يؤدي وظيفة محددة داخل البناء المنهجي، غير أن فعاليته الحقيقية لا تتحقق إلا من خلال ارتباطه ببقية المكونات في إطار وحدة عضوية متماسكة.

ونسعى في هذا المقام إلى التعريف بمكوّنات المنهاج الدراسي في ضوء التصورات التربوية المعاصرة، مع بيان طبيعة كل مكوّن ووظيفته والعلاقات التي تربطه بالمكونات الأخرى، بما يساعد على فهم البناء الداخلي للمنهاج وآليات تصميمه وتطويره وتقويمه وفق أسس علمية حديثة.

– الأهداف التربوية بوصفها أحد مكوّنات المنهاج

يُعدّ المنهاج التربوي البنيةَ المؤسسةَ للعملية التعليمية التعلمية، إذ يحدد غايات التربية ووسائل تحقيقها في إطار منسجم يربط بين المتعلم والمعرفة والمجتمع، ولا يمكن فهم المنهاج فهماً

علمياً دقيقاً دون الوقوف عند مكوناته الأساسية التي تتكامل فيما بينها لتحقيق الفعل التربوي المنشود، وفي مقدمتها **الأهداف التربوية** التي تشكل نقطة الانطلاق وأساس التخطيط التربوي.

وتنبع أهمية الأهداف التربوية من كونها البوصلة التي توجه جميع عناصر المنهاج الأخرى؛ فهي التي تحدد طبيعة المحتوى، وتوجه اختيار طرائق التدريس، وتضبط أساليب التقويم، وتمنح العملية التعليمية معناها ووظيفتها. لذلك فإن أي خلل في صياغة الأهداف أو غموضها يؤدي بالضرورة إلى اضطراب في باقي مكونات المنهاج.

وقد أولت الأدبيات التربوية الحديثة عناية خاصة بمفهوم الأهداف، حيث تطور من مجرد غايات عامة وفلسفية إلى أهداف سلوكية وإجرائية قابلة للملاحظة والقياس، وهو ما رسّخه كل من تايلر (Tyler) و Bloom في تصنيفاته للأهداف التعليمية، مما جعل منها عنصراً علمياً دقيقاً في بناء المناهج الحديثة[1].

وانطلاقاً من هذا التصور، نسعى في هذا هذه المقام إلى إبراز مفهوم الأهداف التربوية، وخصائصها، ومستوياتها، ودورها في بناء المنهاج، مع توضيح علاقتها ببقية المكونات الأخرى.

أولاً: مفهوم الأهداف التربوية

يُعدّ الهدف التربوي من المفاهيم المركزية في علم المناهج وطرائق التدريس، إذ يشكل نقطة الارتكاز التي تُبنى عليها مختلف القرارات التربوية المتعلقة بالمحتوى، وطرائق التدريس، والتقويم. وقد اختلفت تعريفات الباحثين له باختلاف المرجعيات النظرية التي ينطلقون منها، إلا أنها تلتقي جميعها حول كونه تعبيراً عن النتائج التعليمية المنتظرة من العملية التعليمية التعلمية.

فمن منظور تربوي عام، يمكن تعريف الهدف التربوي بأنه : "التّغيّر المتوقّع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تمّ اختيارها بقصد تحقيق النموّ

[1]– ينظر : خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية ص97

في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب."[1] .وهذا التصور نجده عند رواد التخطيط التربوي مثل رالف تايلر (Tyler) الذي أكد أن الأهداف تمثل الغايات النهائية التي ينبغي أن تحققها المدرسة، والتي تُشتق من حاجات المجتمع وطبيعة المتعلم ومجال المعرفة.

كما يرى بلوم (Bloom) أن الأهداف التربوية هي توقعات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها بعد التعلم، وهو ما جعله يطوّر تصنيفاً شهيراً للأهداف التعليمية في المجالات الثلاثة: المعرفي، والوجداني، والمهاري، الأمر الذي أسهم في الانتقال من الأهداف العامة الغامضة إلى الأهداف الإجرائية الدقيقة.

إنّ مفهوم الأهداف التربوية لا يقتصر على كونه تصوراً نظرياً، بل هو بناء عملي وظيفي يترجم فلسفة التربية إلى ممارسات صفية قابلة للتنفيذ والقياس، وهو ما يجعلها حجر الأساس في أي بناء منهاجي علمي.

ثانياً: خصائص الأهداف التربوية

تتميز الأهداف التربوية بجملة من الخصائص العلمية والتربوية التي تجعلها قابلة للاعتماد في بناء المنهاج وتوجيه ممارساته، وقد استخلصت الأدبيات التربوية الحديثة هذه الخصائص من خلال تطور الفكر التربوي عند رواد المناهج مثل تايلر وبلوم، إضافة إلى دراسات معاصرة في الديداكتيك ومن أهمها:[2]

– **الوضوح والدقة:** تُعدّ الدّقة من أهم خصائص الهدف التربوي الجيد، إذ يجب أن يُصاغ بطريقة واضحة لا تحتمل الغموض أو التأويل، فكلما كان الهدف محدداً بدقة، سهل تحويله إلى نشاط تعليمي قابل للتنفيذ داخل القسم، وقد أكد بلوم في تصنيفه للأهداف أنّ الصّياغة الدّقيقة هي شرط أساسي للقياس والتقويم.

---

[1]– صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها. ص30

[2]– ينظر فؤاد محمد موسى، المناهج، مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها، 2002، ص261، 262

– **القابلية للملاحظة والقياس:** من الخصائص الجوهرية للأهداف التربوية الحديثة أنها قابلة للملاحظة والقياس، أي يمكن التحقق من تحققها من خلال سلوك المتعلم، وهذا ما ميّز الاتجاه السلوكي في التربية، حيث أصبح الهدف يُصاغ في شكل فعل سلوكي قابل للرصد مثل: "يحلل"، "يقارن"، "يطبق"، بدل العبارات العامة مثل "يفهم" أو "يعرف" دون تحديد.

– **الواقعية وإمكانية التحقيق:** ينبغي أن تكون الأهداف التربوية واقعية وممكنة التحقيق ضمن الإمكانات المتاحة (الزمن، الوسائل، مستوى المتعلمين)، فالأهداف المثالية المبالغ فيها تفقد قيمتها التربوية لأنّها لا تتحوّل إلى ممارسات فعلية داخل الصف، وهذا ما يشير إليه تايلر حين يربط الأهداف بسياق المتعلم واحتياجاته.

– **الشمول والتكامل:** تتميز الأهداف الجيدة بأنها شاملة لمختلف جوانب شخصية المتعلم: المعرفي، الوجداني، والمهاري، فلا تقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل تسعى إلى بناء شخصية متوازنة، ويعكس هذا التصور فلسفة التّربية الحديثة التي ترى المتعلم كائنا متكاملا وليس مجرد مستقبل للمعرفة.

– **التدرج والتسلسل المنطقي:** تُبنى الأهداف التربوية بشكل هرمي متدرج، يبدأ من البسيط إلى المركّب، ومن السّهل إلى الصّعب، ومن المحسوس إلى المجرّد، ويُعدّ هذا المبدأ أساسياً في بناء المناهج الحديثة، حيث تُرتّب الأهداف بما يتناسب مع نموّ المتعلّم العقلي والنّفسي.

– **القابلية للتحقيق داخل سياق تعليمي محدد:** لا تُصاغ الأهداف في الفراغ، بل يجب أن تكون مرتبطة بمواقف تعليمية محددة (درس، وحدة، نشاط)، مما يجعلها قابلة للتطبيق العملي داخل الفصل الدراسي، ويمنحها طابعاً إجرائياً واضحاً.

ثالثاً:مصادر اشتقاق الأهداف: تشتق أهداف المنهاج من المصادر التالية:[1]

–ثقافة المجتمع وحاجاته وأهدافه وما يسوده من قيم واتّجاهات.

[1]– ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها، وأسسها وتطبيقاتها. ص31

-الأفكار والمبادئ التربوية السائدة في المجتمع.

-الأفكار والمبادئ التربوية السائدة في المجتمع.

-طبيعة التلميذ وحاجاته ومشكلاته وميوله ومستوى نضجه وقدراته العقلية.

-طبيعة المواد الدّراسية أو المعرفة الإنسانية وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطوّر العلمي والتّكنولوجي.

-الجديد في مجال العلم بمختلف فروعه، والجديد في مجال التربية والتعليم.

-دوافع ورغبات واتجاهات معدّي المناهج والبرامج التربوية والمعلمين والمشاركين في إعدادها وتنفيذها.

رابعا: تصنيف الأهداف التربوية

يُعدّ تصنيف الأهداف التربوية من القضايا الأساسية في علم المناهج، لأنه يسمح بتنظيم الغايات التعليمية وفق مستويات متدرجة من العمومية والدقة، مما يساعد على تحويل الفلسفة التربوية إلى ممارسات صفية قابلة للتنفيذ، وقد تباينت التصنيفات بين الباحثين، إلا أن التصنيف الأكثر شيوعاً في الأدبيات التربوية الحديثة يقوم على ثلاثة مستويات رئيسية الأهداف العامة، والأهداف الخاصة، والأهداف الإجرائية ويمكن توضيحها كالآتي:[1]

-**الأهداف التربوية العامة:** تُعدّ الأهداف العامة أعلى مستوى في هرم الأهداف، وهي تعكس الفلسفة التربوية الكبرى للمجتمع، وتحدد الغايات البعيدة التي يسعى النظام التعليمي إلى تحقيقها. وغالباً ما تكون هذه الأهداف واسعة وشمولية وغير مرتبطة بموقف تعليمي محدد. ومن أمثلتها: تنمية شخصية المتعلم المتكاملة، إعداد مواطن صالح، تعزيز القيم الوطنية والانتماء، وتنمية القدرة على التفكير العلمي.

[1]- ينظر :محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص140

– **الأهداف التربوية الخاصة:** تمثل الأهداف الخاصة مستوى وسيطاً بين العامة والإجرائية، وهي أكثر تحديداً وارتباطاً بالمقررات الدراسية أو الوحدات التعليمية، فهي تُترجم الأهداف العامة إلى غايات تعليمية مرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال معرفي محدد. وتتميز هذه الأهداف بأنها قابلة للتوزيع على الوحدات الدراسية، وتشكل حلقة وصل بين التخطيط البعيد المدى والتخطيط اليومي للتدريس.

–**الأهداف التربوية الإجرائية (السلوكية):** تُعدّ الأهداف الإجرائية أدقّ مستويات الأهداف وأكثرها ارتباطاً بالممارسة الصّفية، حيث تُصاغ في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس والتحقق المباشر داخل الحصة الدراسية، وقد تأثر هذا المستوى بشكل كبير بالمدرسة السلوكية، خاصة مع بلوم (Bloom) ورفاقه، الذين أكدوا ضرورة صياغة الأهداف بأفعال سلوكية دقيقة مثل: "يعرّف"، "يحلل"، "يطبق"، "يقارن"، بدل الأفعال الغامضة. وتكمن أهمية هذا المستوى في كونه يسهّل عملية التقويم، ويجعل المعلم قادراً على الحكم على مدى تحقق التعلم بشكل موضوعي.

يتضح من هذا التصنيف أن الأهداف التربوية تشكل بناءً هرمياً متدرجاً يبدأ من الغايات الكبرى ذات الطابع الفلسفي العام، مروراً بالأهداف الخاصة المرتبطة بالمقررات، وصولاً إلى الأهداف الإجرائية الدقيقة القابلة للتطبيق والقياس داخل القسم، ويضمن هذا الترابط انسجام المنهاج وتكامله، بحيث تتحول الفلسفة التربوية إلى ممارسة تعليمية منظمة وفعالة.

رابعاً: مستويات الأهداف التربوية (المجالات التعليمية)

تُعدّ مستويات الأهداف التربوية أو مجالاتها من أهم الإسهامات العلمية في بناء المناهج الحديثة، إذ لم يعد الهدف التربوي يُفهم باعتباره بُعداً واحداً، بل أصبح يُنظر إليه بوصفه بنية مركبة تشمل جوانب متعددة من شخصية المتعلم، وقد بلور هذا التصور بشكل واضح تصنيف بلوم (Bloom) ورفاقه، الذي قسم الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسية: المجال المعرفي الذي

يتناول المعرفة والمهارات والقدرات العقلية، والمجال الوجداني، الذي يتناول المشاعر والأحاسيس والانفعالات والاتجاهات، والمجال النفسحركي (المهاري) الذي يتناول المهارات الحركية.

ويقوم هذا التصنيف على فكرة أساسية مفادها أن التعلّم الحقيقي لا يقتصر على اكتساب المعرفة فقط، بل يمتد ليشمل القيم والانفعالات والمهارات العملية، بما يحقق التربية الشاملة المتوازنة، ويمكن توضيح هذه المجالات كالآتي:[1]

-**المجال المعرفي(Cognitive Domain)** يرتبط المجال المعرفي بالعمليات العقلية العليا والدنيا التي يستخدمها المتعلم في اكتساب المعرفة وتنظيمها وتوظيفها، ويُعدّ هذا المجال الأكثر حضوراً في المناهج الدراسية التقليدية والمعاصرة على حد سواء. وقد صنّف بلوم هذا المجال إلى مستويات هرمية تبدأ من البسيط إلى المركب، مثل: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم.

- **المجال الوجداني(Affective Domain)** : يرتبط هذا المجال بالمشاعر والقيم والاتجاهات والانفعالات التي يكتسبها المتعلم خلال عملية التعلم، وهو مجال أساسي في تكوين شخصية المتعلم وتوجيه سلوكه الاجتماعي والأخلاقي، ويتدرج هذا المجال من مستوى الاستقبال (الانتباه) إلى الاستجابة، ثم التقدير، فالتنظيم، وأخيراً التمثل القيمي الذي تصبح فيه القيم جزءاً من شخصية الفرد.

- **المجال النفسحركي(Psychomotor Domain)** يرتبط هذا المجال بالمهارات العملية والحركية التي تتطلب تنسيقاً بين العقل والجسم، مثل الكتابة، والرسم، والتجارب المخبرية، واستخدام الأدوات، وقد تناول هذا المجال باحثون مثل سمبسون (Simpson) وديف(Dave) ، حيث تم تصنيفه إلى مستويات تبدأ بالملاحظة والتقليد، ثم الممارسة، فالإتقان، وصولاً إلى الإبداع

[1]- فؤاد محمد موسى، المناهج، مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص263..273

الحركي، ويكتسب هذا المجال أهمية خاصة في التعليم التطبيقي والتكوين المهني، لأنه يترجم المعرفة النظرية إلى أداء عملي ملموس.

يتبين أن مستويات الأهداف التربوية الثلاثة تشكل منظومة متكاملة لا يمكن فصل عناصرها عن بعضها، فالمجال المعرفي يزود المتعلم بالمعرفة، والمجال الوجداني يبني القيم والاتجاهات، والمجال النفسحركي يترجم التعلم إلى مهارات عملية، ومن خلال هذا التكامل يتحقق الهدف الأساسي للمنهاج، وهو بناء شخصية متوازنة قادرة على التفكير والعمل والتكيف مع محيطها الاجتماعي.

خامساً: علاقة الأهداف التربوية ببقية مكونات المنهاج

تُعدّ الأهداف التربوية المحور المركزي الذي تدور حوله باقي مكونات المنهاج، فهي ليست عنصراً مستقلاً أو معزولاً، بل تمثل نقطة الانطلاق التي تُبنى عليها جميع القرارات التربوية اللاحقة، وقد أجمع الباحثون في علم المناهج، منذ أعمال تايلر(Tyler) ، على أن أي خلل في صياغة الأهداف ينعكس مباشرة على المحتوى، وطرائق التدريس، والتقويم، مما يجعل المنهاج غير متوازن أو غير فعال، وانطلاقاً من هذا التصور البنيوي، يمكن إبراز علاقة الأهداف بكل مكوّن من مكونات المنهاج على النحو الآتي:

-**علاقة الأهداف بمحتوى المنهاج:** يُعتبر المحتوى التربوي الوسيلة التي تُترجم بها الأهداف إلى معارف ومفاهيم وخبرات تعليمية، فاختيار المحتوى لا يتم بشكل عشوائي، بل يخضع لمجموعة من المعايير التي تحددها الأهداف مسبقاً، وبذلك يتضح أنّ الأهداف هي التي تمنح المحتوى معناه ووظيفته داخل المنهاج.

- **علاقة الأهداف بطرائق التدريس:** تُعدّ طرائق التدريس الوسيط العملي لتحقيق الأهداف التربوية داخل القسم، لذلك فإن اختيار الطريقة التدريسية المناسبة يرتبط مباشرة بطبيعة الهدف المراد تحقيقه، فالأهداف التي تركّز على الفهم والتحليل تتطلب طرائق نشطة مثل التعلم التعاوني،

وحل المشكلات، والعصف الذهني، بينما الأهداف المرتبطة بالاكتساب الأولي للمعرفة قد تعتمد على الشرح المباشر والتلقين المنظم، وقد أكّد العديد من الباحثين أن الطّريقة التدريسية الجيدة هي تلك التي تتلاءم مع مستوى الهدف وليس مع رغبة المعلم فقط، مما يجعل الأهداف معياراً حاكماً في اختيار الاستراتيجيات البيداغوجية.

- **علاقة الأهداف بالتقويم:** يمثل التقويم المرحلة التي يتم فيها التحقق من مدى تحقق الأهداف التربوية، لذلك فإنّ جميع أدوات التقويم يجب أن تُبنى انطلاقاً من الأهداف، سواء تعلّق الأمر بالاختبارات الكتابية أو الأداء العملي أو الملاحظة.

-**علاقة الأهداف بباقي العناصر(المتعلم، المعلم، البيئة):** لا تقتصر علاقة الأهداف على المكونات التقنية للمنهاج، بل تمتد إلى الفاعلين التربويين والسياق التعليمي، فالأهداف تحدّد دور المعلم بوصفه موجهاً وميسّراً، وتحدّد دور المتعلّم بوصفه محوراً للعملية التعليمية، كما تراعي خصوصية البيئة الاجتماعية والثقافية التي يتم فيها التّعلم. وبذلك تصبح الأهداف إطاراً تنظيمياً شاملاً يربط بين جميع عناصر العملية التعليمية في نظام متكامل.

يتبين من خلال ماسبق أن الأهداف التربوية ليست عنصراً جزئياً في بناء المنهاج، بل تمثل البنية المركزية التي تتحدّد في ضوئها مختلف مكوّناته الأخرى. فهي التي تمنح المنهاج اتجاهه التربوي، وتضبط اختياراته البيداغوجية، وتضمن انسجام العلاقة بين المحتوى وطرائق التدريس والتقويم، بما يجعل العملية التّعليمية عملية مقصودة وهادفة وليست عفوية أو ارتجالية.

وفي ضوء ذلك، يمكن التأكيد على أن جودة المنهاج التربوي تقاس بدرجة وضوح أهدافه، وواقعية صياغتها، وقدرتها على التوجيه الفعلي للممارسة الصفية، ومن ثمّ فإنّ العناية بالأهداف ليست خياراً تقنياً فحسب، بل هي شرط أساسي لضمان فعّالية أيّ نظام تربوي يسعى إلى تحقيق التّعلّم العميق وبناء شخصية متوازنة للمتعلم.

المحاضرة السادسة: المحتوى الدراسي

يُمثّل المحتوى الدّراسي ثاني مكوّنات المنهاج في ترتيبها الوظيفي، بيد أنّه يظل أكثرها حضورًا في الوعي التربوي العام؛ إذ كثيرًا ما يُختزل المنهاج في الممارسة التربوية اليومية في مجرد محتوى الكتاب المدرسي، مما يُفضي إلى انحراف جوهري في فهم طبيعة المنهاج وبنيته، والحقّ أنّ المحتوى – على أهميته البالغة – ليس غايةً في ذاته، بل هو وسيلةٌ معرفية وخبراتية محكومةٌ بالأهداف التربوية التي تسبقه، ومُقيَّمةٌ بمدى إسهامها في تحقيق تلك الأهداف.

وقد شهد مفهوم المحتوى الدراسي تطوّرًا ملحوظًا في ضوء تنامي الاهتمام بالمناهج بوصفها حقلًا علميًا مستقلًا؛ فانتقل من مجرد الكم المعرفي المقدَّم للمتعلم، إلى منظومة من المعارف والمهارات والاتجاهات تُبنى وفق معايير انتقاء وتنظيم علمية دقيقة.

أوّلا: مفهوم المحتوى الدّراسي وعناصره:

1-التعريف اللغوي والاصطلاحي

يُحيل مفهوم المحتوى لغةً إلى ما يتضمّنه الشيء ويشتمل عليه، وما يُودَع فيه من عناصر ومكوّنات، أمّا اصطلاحًا في علم المناهج فقد تعدّدت التّعريفات وتنوّعت، ومنها : -المحتوى هو "مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الإلاهية الثابتة، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمن والمكان وحاجات الناس، التي يحتك المتعلم بها ويتفاعل معها، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيها[1]."

"-يعدّ المحتوى ويعد العنصر الأساس الذي تتوقف عليه إلى حد كبير أهداف المنهاج، وتصمم له طرائق التدريس وأنشطته ومحتوى المنهاج في ضوء المفهوم الحديث يشمل على المعارف والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يقع عليها اختيار مصممي المنهاج وينظمونها على نحو معين"[2]

---

[1]– علي أحمد مدكور، مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي, القاهرة، دط، ص55

[2]– محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص.84

-"المحتوى في مفهومه التربوي الحديث ليس تراكما معرفيا يلقى على المتعلّم، بل هو منظومة متكاملة من الخبرات التّعليمية المنظّمة التي تتيح له بناء معرفته وتطوير مهاراته، وتشكيل اتجاهاته بصورة متوازنة."[1]

من خلال ما سبق يتّضح أنّ المحتوى هو مجموعة الخبرات التعليمية الشاملة، بما فيها المعارف النظرية والمهارات العملية والاتجاهات الوجدانية وأنماط التفكير.

2- عناصر المحتوى الدراسي

يتألف المحتوى الدراسي من عناصر ثلاثة كبرى تُشكّل مجتمعةً البنية المعرفية والمهارية والوجدانية للمنهاج[2]:

أ — المعرفة:

وتشمل الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات، ولكل من هذه المستويات وزنٌ في بناء المحتوى ووظيفة في تنمية التفكير؛ فالحقائق تُمثّل الخام الأوّلي للمعرفة، والمفاهيم تُنظّم هذا الخام في بنى ذهنية، والتعميمات والمبادئ تكشف عن علاقات قانونية بين المفاهيم، والنظريات تُؤطّر المعرفة في أنساق تفسيرية شاملة.

وقد أشار سعادة جودت إلى أهمية التمييز بين هذه المستويات بقوله:" التّمييز بين مستويات المعرفة في المحتوى ليس ترفا معرفيا، بل ضرورة تخطيطية، إذ إنّ الخلط بين الحقيقة والمفهوم والتّعميم يفضي إلى تشويه في طريقة تقديم المعرفة وتقويمها معا."[3]

- **ب-المهارات:** وتنقسم المهارات في المحتوى الدراسي إلى مهارات عقلية كالتفكير الناقد والتحليل والتركيب والحل الإبداعي للمشكلات، ومهارات عملية حركية كالأداء الفني والتقني والرياضي، وقد أكدت حركة الكفايات في علم المناهج أن المهارات ينبغي أن تتصدر قائمة عناصر المحتوى لا أن تكون ملحقًا هامشيًا به.

---

[1]- علي أحمدمدكور، مناهج التربية :أسسها وتطبيقاتها ، ص174

[2]- ينظر: محمد مرسي،المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص 74

[3]- سعادة جودت أحمد، تدريس مهارات التّفكير، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2003، ص47

ج — الاتجاهات والقيم: يُشير هذا العنصر إلى الجانب الوجداني من المحتوى، ويشمل القيم والميول والاتجاهات والتذوق الجمالي .وعلى الرغم من صعوبة تضمينه في المحتوى المكتوب، يظل العلماء مُصرّين على حضوره الفاعل، إذ إن المحتوى الذي يتجاهل الجانب القيمي والوجداني يُنتج معرفةً مُجرَّدة من روحها الإنسانية.

وقد أشار محمد خوالدة إلى أهمية هذا العنصر بقوله:" لا يكتمل المحتوى الدّراسي بعناصره المعرفية والمهارية وحدها، فالجانب الوجداني هو الذي يضفي على المعرفة معناها الإنساني ويحوّلها من مجرّد معلومة في الذّاكرة إلى موقف في الحياة."[1]

3-معايير اختيار المحتوى الدّراسي:

"ليست معايير اختيار المحتوى قائمة تراجع مرّة واحدة ثمّ تودع في أدراج التّخطيط، بل هي شبكة مرجعيّة ديناميكية ينبغي استحضارها في كلّ مرحلة من مراحل بناء المحتوى ومراجعته وتقويمه".[2] وقد تباينت الآراء وتعددت بين المتخصصين في علم المناهج حول معايير اختيار المحتوى، غير أن الجمع بين المرجعيات العلمية يُتيح استخلاص جملة من المعايير الكبرى التي يجمع عليها الباحثون:[3]

1- **الصدق المعرفي:** أن يكون المحتوى صحيحًا علميًا ومعبّرًا أمينًا عن طبيعة المعرفة التي يُمثّلها، خاليًا من التحريف والتبسيط المُخلّ.

2- **الأهمية والدلالة:** أن يُسهم في تحقيق الأهداف التربوية الكبرى وأن يكون ذا دلالة ووظيفية في حياة المتعلم الراهنة والمستقبلية

---

[1]- خوالدة محمد محمود، أسس بناء المناهج التّربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمّان، 2009، ص86

[2]- حمدان، محمد زياد.،تطوير مناهج التعليم :نماذج وتطبيقات .دار التربية الحديثة، دمشق، 2007، ص127

[3]- ينظر محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص94، 95، وينظر حسن شحاتة ، المناهج الدرسية بين النظرية والتطبيق، ص78، 79.

3- **الملاءمة:** أن يتناسب مع مستوى نضج المتعلمين وقدراتهم وخصائصهم النمائية، بعيدًا عن التعسّر المُحبِط والتسطيح المُملّ.

4- **التوازن:** التوازن بين العمق والاتساع، وبين المواد المختلفة، وبين المعارف النظرية والمهارات العملية والاتجاهات الوجدانية

5- **قابلية التعلم:** أن يكون المحتوى قابلًا للتعلّم في ضوء الإمكانات المتاحة والوقت المخصص والموارد البيئية المتوافرة

6- **الاتساق الداخلي** أن يتسق المحتوى مع أهداف المنهاج وقيمه وفلسفته، وأن يكون منسجمًا مع المحتوى في المراحل السابقة واللاحقة.

7- **الوظيفية الاجتماعية** أن يُسهم المحتوى في تنمية قدرة المتعلم على التعامل مع الحياة الاجتماعية والمهنية بكفاءة وفاعلية

8- **الجدّة والحداثة** أن يتضمن المحتوى المعرفة الحديثة والمعاصرة، وأن لا يقتصر على المعرفة الكلاسيكية المُتقادمة

4-تنظيم المحتوى:

لا يكفي انتقاء المحتوى الدراسي الملائم وفق المعايير الصحيحة؛ إذ لا بد من تنظيمه وترتيبه وفق منطق علمي وتربوي مُحكَم يضمن إمكانية توصيله وفاعلية اكتسابه، وقد أولى علماء المناهج عنايةً بالغة لمسألة التنظيم، لأن المحتوى الجيد في محتواه قد يُفشَل تعليميًا بسبب ضعف تنظيمه، ومن أنواع التنظيم:[1]

أ – التنظيم المنطقي:

يعد هذا التنظيم من أقدم التنظيمات المنهجية، وهو يعنى تنظيم خبرات محتوى المنهاج وأنشطته وفقًا لطبيعة المادة الدراسية من القديم إلى الحديث، ومن الجزء إلى الكل، ومن

[1]- ينظر: محمد مرسي،المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص81

المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد . . . أي أن مركز الاهتمام في هذا التنظيم هو المادة الدّراسية بما تشتمل عليه من مفاهيم ومبادئ وحقائق وقوانين ونظريات، ويشترط في هذا التنظيم أن تعرض المعارف والمعلومات فيه في شكل منظّم مترابط كل جزء ينبغي أن يبنى على ما قبله ويمهد لما بعده وهكذا.

ب – التنظيم السيكولوجي:

يقصد بالتنظيم السيكولوجي للمحتوى وضع خبرات محتوى المنهاج وترتيبها وفقًا لخصائص نمو التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، فالمحور الأساسي الذي يدور حوله هذا التنظيم هو الفرد المتعلم، ومن ثم فخبرات المحتوى وفق هذا التنظيم لا تفرض على التلاميذ فرضًا من قبل الكبار وأصحاب الخبرة ، إنما تختار وتنظم في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصائص نموهم.

6- معايير تنظيم المحتوى:

لا يكفي اختيار شكل تنظيمي مناسب، بل لا بد أن يستوفي التنظيم جملة من المعايير النوعية التي تضمن سلامة البنية وفاعلية التعليم، "فالمحتوى المنظّم تنظيما جيّدا يقلّص الجهد الذي يبذله المعلّم في الشّرح والتّوضيح، ويقلّص المقاومة المعرفية التي يلقاها المتعلّم في الفهم والاستيعاب، لأنّ التّنظيم الجيّد يتوافق مع الطريقة الطبيعية التي يعمل بها العقل البشري في بناء معرفته."[1] وأهم هذه المعايير ما يأتي:[2]

-معيار الاستمرارية: أن يُتيح التنظيم تعزيز المفاهيم والمهارات وتعميقها بصورة تراكمية عبر مستويات المنهاج، دون انقطاع أو إعادة مُفرّغة من الإثراء.

معيار التتابع والتسلسل المنطقي: أن تترتب الوحدات والخبرات وفق منطق نمائي يُراعي متطلبات التعلم السابق ويُهيّء لما يلحقه.

---

[1]-سعادة، جودت أحمد والسيد عبدالله إبراهيم .(2000) .المنهج المدرسي المعاصر .دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، ص165

[2]- ينظر : صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية، عنصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص42 وما بعدها

–معيار التكامل الأفقي: أن تنسق محتويات المواد في الصف الواحد وتتكامل بدلاً من التنافر أو التكرار العقيم.

– معيار التوازن بين الشمول والعمق: أن لا يُفضي التنظيم إلى موسوعية سطحية فيخسر العمق، ولا إلى تعمق مُضيَّق فيخسر الشمول الضروري .

–معيار المرونة وقابلية التكيف: أن يكون التنظيم مرنًا بما يكفي للاستجابة للفروق الفردية وخصائص المجتمع المحلي دون فقدان تماسكه البنيوي.

–معيار الفاعلية التعليمية: أن يُيسّر التنظيمُ عملية التعليم والتعلّم على المعلم والمتعلم معًا، ويُسهم في تحقيق الأهداف بأعلى كفاءة ممكنة.

–المحتوى وعلاقته بمكوّنات المنهاج الأخرى:

لا يُفهَم المحتوى على حدة، بل في سياق علاقاته الوظيفية مع مكونات المنهاج الأخرى، وهذه العلاقات ليست أحادية الاتجاه بل تبادلية ومتشابكة:

المحتوى والأهداف: يُمثّل المحتوى الوسيلة الرئيسية لتحقيق الأهداف، لا الغاية ذاتها، ومن أخطر الأمراض في المنهاج انعكاس هذه العلاقة حين يُصبح الهدف هو إنهاء المحتوى لا استثماره.

المحتوى وطرائق التدريس: تُولَد الطريقة من طبيعة المحتوى ومن طبيعة الهدف معًا.

المحتوى والتقويم: يُشكّل المحتوى المرجعَ الأساسي للتقويم، غير أن التقويم الذي يُركّز فقط على الاستدعاء المعرفي يُرسّخ الطابع الكمّي للمحتوى ويُهمّش المهاري والوجداني، والعلاقة الصحيحة بين المحتوى والتقويم هي أن يُقيس التقويم ما حدّدته الأهداف فعلًا من مكونات المحتوى الثلاثة جميعًا.

وفي آخر المحاضرة، يمكن القول: إنّ المحتوى هو الوجه الأكثر ظهورًا من وجوه المنهاج، وهو الرهان الذي يُحدّد إلى أي حدٍّ يُلامس المنهاجُ واقع المتعلم وحاجاته ويُحقق أهدافه التربوية الكبرى.

المحاضرة السابعة: طرائق التدريس

يُعدّ مفهوم طريقة التدريس من المفاهيم المحورية في علم التربية وعلم النفس التعليمي، غير أن الدّراسة المتأنّية للأدبيات العربية المتخصّصة تكشف عن تباين ملحوظ في تعريفه، يعود في جوهره إلى اختلاف الفلسفات التربوية المرجعية التي ينطلق منها كل باحث.

فقد عرّف محمد زياد حمدان طريقةَ التدريس بأنها:" الخطة الإجرائية الشّاملة التي يتبعها المعلّم في تنظيم المحتوى التّعليمي وتقديمه للمتعلمين بأساليب ووسائل متنوعة، بهدف تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة في حدود المتاح من الوقت والإمكانات."[1]

في حين يرى جودت أحمد سعادة أن طريقة التدريس تمثل" المسار المنهجي الذي يسلكه المعلم في تعامله مع المادّة الدّراسية والمتعلم في آنٍ واحد، وهي ليست تقنية إجرائية مجردة، بل هي موقف تربوي متكامل، يعكس رؤية المعلّم الفلسفية لطبيعة المتعلم وطبيعة المعرفة."[2]

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى التّمييز الدّقيق الذي أجراه كثير من الباحثين بين مفهوم الطّريقة ومفهوم الأسلوب والاستراتيجية؛ إذ يرى محمد محمود الحيلة أنّ الطّريقة أعمّ من الأسلوب وأخصّ من الاستراتيجية، وأنّ العلاقة بينها علاقة تراتبية وظيفية لا يجوز الخلط بينها في الممارسة التعليمية[3].

ثانيا: الأسس العلمية التي تقوم عليها طرائق التدريس:

تستند طرائق التّدريس إلى منظومة متكاملة من الأسس النّظرية ذات الطّابع الفلسفي والنّفسي والاجتماعي، ويمكن إجمال هذه الأسس على النحو الآتي:

-**الأساس الفلسفي:** تنبثق كل طريقة تدريس من تصور فلسفي محدّد حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها، فالفلسفة البرغماتية التي أسّس لها جون ديوي أفرزت طرائق قائمة على النّشاط والتّجريب والمشكلات، بينما أفرزت الفلسفة الواقعية طرائق تعتمد الإلقاء والشرح المنظّم، وقد

---

[1]-حمدان محمد زياد، تصميم وتنفيذ التدريس، دار التربية الحديثة، عمان،1986 ، ص47

[2]- سعادة، جودت أحمد .تدريس مهارات التفكير .دار الشروق، عمان،2003 ، ص*63*

[3]- الحيلة، محمد محمود .طرائق التدريس واستراتيجياته .دار الكتاب الجامعي، العين،2002 ، ص31-29

أوضح حسن جعفر الخليفة أن" اختيار المعلّم لطريقة معيّنة هو في جوهره موقف فلسفي، سواء أدرك ذلك أم لم يدركه[1]"

- الأساس النفسي:

تتشكل طرائق التدريس وفق ما تكشفه نظريات التعلم من حقائق حول طبيعة المتعلم ومراحل نموه وأنماط معالجته للمعلومات، فنظرية بياجيه في التّطور المعرفي ألقت بظلالها على طرائق التدريس التي تراعي المرحلة العمرية للمتعلم، فيما أسهمت نظرية فيغوتسكي في منطقة النمو الوشيك في تعزيز طرائق التعاون والاقتران بين الأقران، و يؤكد علي أحمد مدكور أنّ "الطّريقة النّاجحة هي التي تستجيب للمبادئ التي توصّلت إليها نظريّات التّعلم الحديثة، لا سيما ما يتعلق بالدّافعية والتّعلم النّشط ونقل أثر التّعلم[2]"

الأساس الاجتماعي والثقافي

لا تعمل طرائق التدريس في فضاء مجرد من السياق الاجتماعي؛ فالفصل الدراسي بيئة اجتماعية تنعكس فيه قيم المجتمع وتوقعاته وموروثاته الثقافية، وقد نبّه محمود أحمد شوق ومحمد علي السيد إلى أن" الطرائق التدريسية المستوردة دون مراعاة السياق الثقافي قد تُفضي إلى نتائج عكسية، لأنها تصطدم بالأنماط المعرفية والقيمية السائدة لدى المتعلمين."[3]

-تصنيف طرائق التّدريس: تعددت معايير تصنيف طرائق التدريس في الأدبيات التربوية العربية، ولعلّ أبرز هذه التّصنيفات ما يقوم على محور النّشاط التّعليمي، هل هو مركّز في المعلّم أم في المتعلّم؟ وعلى أساس هذا المعيار يمكن عرض التّصنيف الآتي:

-الطرائق المتمركزة حول المعلم:

تمثل هذه الطرائق الإرث الكلاسيكي في تاريخ التعليم، وتقوم على اعتبار المعلّم المحور الأساسي للعمليّة التّعليمية، ومن أبرزها:

---

[1]- الخليفة حسن جعفر، المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرّشد، الرياض، 2008، ص215

[2]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص88

[3]- شوق محمد علي ومحمود أحمد السيد، التدريس، نماذج واستراتيجيات، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص34

– **طريقة المحاضرة والإلقاء** :وهي الأقدم تاريخياً والأوسع انتشاراً في مرحلة التعليم الجامعي، وتقوم على نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم عبر الخطاب اللّفظي المنظّم، ويرى توفيق مرعي ومحمد الحيلة أن هذه الطريقة رغم انتقاداتها" تظل ذات جدوى في مواقف تعليمية بعينها، كتقديم المفاهيم الجديدة وعرض الإطار العام للموضوع[1]"

الطرائق المتمركزة حول المتعلم: تنطلق هذه الطرائق من المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية ومبتغاها الأساسي، وتعتمد على إيجابيته ونشاطه وقدرته على بناء المعرفة، ومن أبرزها:

–**طريقة حل المشكلات:** تقوم على مواجهة المتعلم بموقف إشكالي يتحدى تفكيره، ويدفعه إلى التساؤل والبحث والتجريب، وتعدّها سهيلة محسن كاظم الفتلاوي "من أرقى الطرائق التدريسية الحديثة، لأنها تنمّي التّفكير النّاقد والإبداعي، وتُعوّد المتعلّم على مواجهة مشكلات الحياة الواقعية."[2]

– **طريقة الاكتشاف والاستقصاء:** تستند إلى أعمال جيروم برونر في نظرية التعلم بالاكتشاف، وتُلزم المتعلم بالتوصل إلى المعارف بنفسه عبر الملاحظة والتجريب والاستنتاج، وقد أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل بعيد الأمد.

– **التعلم التعاوني:** يقوم على مبدأ أنّ التّعلم عمليّة اجتماعية بامتياز، وأنّ العمل في مجموعات صغيرة متنوعة يُعزّز الفهم ويُنمّي مهارات التّواصل والمسؤولية، يقول عبد الله الكيلاني وهاني يحيى نصر في هذا الصدد" :التعلم التعاوني ليس مجرد جلوس الطلاب في مجموعات، بل هو بيئة تعليمية مُصمَّمة بعناية تقوم على الاعتماد المتبادل الإيجابي والمسؤولية الفردية[3]".

---

[1]– مرعي توفيق ومحمد الحيلة، طرائق التّدريس العامّة، دار المسيرة، عمان، 2002، ص52

[2]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التّدريسية، دار الشروق، عمان، 2003، ص119

[3]– عبد الله الكيلاني، وهاني يحي نصر، إستراتيجيات التعليم والتّعلّم الحديثة، دار وائل، عمان،2007، ص78

-**معايير اختيار طريقة التدريس:** يُعدّ اختيار طريقة التّدريس قراراً تربوياً بالغ الأهمية، لأنّه ينعكس مباشرة على جودة التّعلم ومستوى تحقيق الأهداف، وقد ضبط الباحثون جملة من المعايير التي ينبغي استحضارها عند الاختيار، أبرزها:

-**طبيعة المادة الدراسية:** فالمواد التي تغلب عليها الحقائق والمعارف الإخبارية تناسبها طرائق الإلقاء والعرض، بينما المواد التي تستهدف المهارات والاتجاهات تستدعي طرائق قائمة على الممارسة والتطبيق.

-**خصائص المتعلمين:** وتشمل المرحلة العمرية، ومستوى النضج المعرفي، والخلفيات الثقافية المتباينة، وأنماط التّعلم السّائدة في المجموعة، يُنبّه صالح ذياب هندي ومحمد هشام شاهين إلى ضرورة "توليف الطريقة مع خصائص المتعلمين توليفاً دقيقاً، إذ إن الطريقة الجيدة مع طلاب مرحلة معينة قد تكون غير مناسبة مع طلاب مرحلة أخرى."[1]

-**الأهداف التربوية المستهدفة** :فتنمية التفكير الناقد لا تتحقق بطريقة الإلقاء، كما أن اكتساب المهارات الحركية لا يتم بالاستماع فحسب.

-**الإمكانات المتاحة:** وتشمل عدد الطلاب في الفصل، والتجهيزات المادية، والوقت المخصص، ومستوى تأهيل المعلم ذاته، فقد تكون طريقة التعلم بالاكتشاف مثالية نظرياً، – لكن تطبيقها في فصل مكتظ بخمسين طالباً يفرض تعديلات جوهرية.

-**الطرائق الحديثة في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة:** أسهمت ثورة المعلومات وتطور علوم الدماغ والتقنيات التربوية الحديثة في ظهور طرائق وأساليب تدريس تعكس فهماً أعمق لآليات التعلم الإنساني،ومن أبرز هذه الاتجاهات:

– **التدريس القائم على التفكير:** يقوم هذا الاتجاه على جعل مهارات التفكير العليا– كالتحليل والتقييم والإبداع– هدفاً صريحاً للعملية التعليمية لا مجرد نتيجة عرضية، وتندرج تحته استراتيجيات متعددة كخرائط التفكير، وقبعات التفكير الست لإدوارد دي بونو، وخرائط المفاهيم،

[1]– صالح ذياب هندي ومحمد شاهين، في طرائق تدريس اللغة العربية ، دار الفكر، دمشق، 1993، ص47

ويُؤكد جودت سعادة أن" التدريس الفعّال في القرن الحادي والعشرين هو ذلك الذي يضع مهارات التفكير في مقدمة أولوياته، لأن المعرفة بلا تفكير ناقد أداةٌ قاصرة[1]".

-**التعلّم المدمج والتقنيات التعليمية:** مع الانتشار الواسع لتقنيات التواصل والمعلومات، برزت طرائق تمزج بين الأوجه التقليدية للتعليم وأدوات التعلم الإلكتروني، مما أتاح تفريداً أكبر للتعليم ومراعاةً أوسع للفروق الفردية بين المتعلمين.

- **التعليم المتمايز:** ينطلق هذا النهج من الاعتراف بأن المتعلمين ليسوا صنفاً واحداً، وأن الفصل الدراسي تعتمل فيه تنوعات حادة في الاستعداد والاهتمام وأسلوب التعلم، لذا يدعو إلى تنويع الطرائق والمهام والمنتجات التعليمية لتستوعب هذا التنوع، ويُشير عبد الرحمن بن عبدالله الواصل إلى أن" التمايز الحقيقي في التدريس لا يعني الفوضى، بل يعني التخطيط الدقيق المبني على تشخيص حقيقي لاحتياجات كل متعلم[2]"

-**دور المعلّم في ظلّ طرائق التّدريس الحديثة:** شهد دور المعلم تحولاً جوهرياً في ضوء التحولات المنهجية الحديثة؛ فمن الناقل للمعرفة والملقّن للمحتوى، إلى الموجّه والميسّر والمنظّم لبيئة التعلم، غير أن هذا التّحول لا يعني تضاؤل دور المعلّم، بل إعادة تعريف طبيعته ومتطلباته، و يُلاحظ ماهر إسماعيل صبري ومحمد شحاته ربيع أن" المعلّم الحديث هو مصمّم للتعلّم لا مُوصِّل للمعلومات فحسب؛ فهو يخطط للبيئة التّعليمية، ويختار الطرائق والأنشطة، ويراقب تقدم المتعلم، ويعدّل مساره وفق التغذية الراجعة".[3]

كما أن التكامل بين الطرائق التدريسية أصبح مطلباً لا ترفاً منهجياً؛ فالمعلم الكفء هو الذي يُنوّع في طرائقه ضمن الحصة الواحدة، ويُدرك متى يتحول من أسلوب الشرح المباشر إلى طريقة المناقشة، ومتى يُفسح المجال للعمل الجماعي أو الاستقصاء المستقل

---

[1]- سعادة جودت أحمد، تدريس مهارات التفكير، در الشروق، عمان، 2003، ص17

[2]- عبد الرحمان بن عبد الله لواصل، استراتيديات تدريس المتعلّمين ذوي صعوبات التّعلّم، مكتبة الرّشد، الرّياض، 2010، ص56

[3]- ماهر اسماعيل صبري وربيع محمد شحاته، تكنولوجيا التّعليم والتّعلّم الإلكتروني، مكتبة الرّشد، الرّياض، 2005، ص 203

المحاضرة الثامنة: استراتيجيات التّدريس

كثيراً ما يقع الخلط في الكتابات التربوية العربية بين ثلاثة مفاهيم متداخلة لكنها متمايزة في جوهرها: طريقة التدريس، وأسلوب التدريس، واستراتيجية التدريس، وهذا الخلط ليس مجرد مشكلة مصطلحية، بل يُفضي إلى ارتباك في التّخطيط التّعليمي وتداخل في الأدوار والمسؤوليات بين المعلّم ومصمّم المنهاج ومدير المدرسة.

يُميّز توفيق مرعي ومحمد محمود الحيلة بين هذه المفاهيم الثلاثة تمييزاً دقيقاً، فيرون أن الاستراتيجية هي الإطار الأشمل الذي يتضمن الأهداف العامة والفلسفة التدريسية الكبرى، وأن الطريقة هي الخطة الإجرائية التفصيلية ضمن تلك الاستراتيجية، في حين يُمثّل الأسلوب الأداء الفردي الشخصي للمعلم في توظيف الطريقة، إذ يقولان" :الاستراتيجية تُجيب عن سؤال :ما الذي نريد تحقيقه وكيف نُوجّه جهودنا التعليمية إجمالاً؟ أما الطريقة فتُجيب عن :كيف نُنظّم خطوات التدريس؟ وأما الأسلوب فيُجيب عن :كيف يُنفّذ هذا المعلم بعينه هذه الخطوات؟"[1]

ومن ثمة فإن الاستراتيجية في تعليمها أرفع من الطريقة درجةً، لأنها تنطوي على قرارات ذات طابع فلسفي ومعرفي واجتماعي تسبق اتخاذ أي قرار إجرائي، وهي تُحدد المسار الكلي للفعل التعليمي في ضوء رؤية واضحة للمتعلم والمعرفة والغاية التربوية.

-مفهوم استراتيجية التدريس وتطوّره:

استُعير مصطلح الاستراتيجية أصلاً من الميدان العسكري، ثم انتقل إلى حقل الإدارة والأعمال قبل أن تتبنّاه التربية، وفي السياق التربوي، تفاوتت التعريفات وتعددت بتفاوت المرجعيات الفكرية لأصحابها، فيُعرِّف جودت أحمد سعادة استراتيجيةَ التدريس بأنها" :الخطة الشاملة التي يرسمها المعلم لتنظيم عملية التعلم وتوجيهها وضبطها، مستنداً إلى مجموعة من

[1]- توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، طرائق التّدريس العامّة، دار المسيرة، عمان، 2002، ص37،38

المبادئ النظرية المستمدة من نظريات التّعلم وفلسفة التربية، بما يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بأعلى قدر من الكفاءة والفاعلية[1]"

أما سهيلة محسن كاظم الفتلاوي فتُضيف بُعداً ديناميكياً إلى هذا التعريف، إذ ترى أن الاستراتيجية ليست خطة جامدة بل" نسق مرن من القرارات التدريسية القبلية والآنية والبعدية التي يتخذها المعلم في ضوء تشخيصه المستمر لمتغيرات الموقف التعليمي وما يطرأ عليه من تحولات[2]"

ويتضح من هذين التعريفين أن استراتيجية التدريس تجمع بين البُعد التخطيطي السّابق للتّدريس والبُعد التكيّفي المصاحب له؛ وهو ما يجعلها مختلفةً جوهرياً عن مجرد اتباع خطوات إجرائية محدّدة سلفاً بصرامة لا تقبل المرونة.

وقد أشار محمد محمود الحيلة إلى أن الاستراتيجية الناجحة تتسم بخصائص جوهرية ثلاث : أولها الشّمولية، بمعنى أنّها تعالج الموقف التّعليمي من أبعاده المتعدّدة لا من زاوية واحدة،وثانيها المرونة التكيّفية، وتعني قدرتها على الاستجابة للمتغيرات الطارئة دون أن تفقد اتجاهها الكلّي، وثالثها القابلية للتقييم، أي خضوعها لمعايير موضوعية يمكن من خلالها الحكم على مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف."[3]

-الأسس االنّظرية التي تنهض عليها استراتيجيات التّدريس:

تستمد استراتيجيات التدريس مشروعيتها النظرية من حقول معرفية متعددة تُشكّل في مجموعها المرجعية الفكرية لأي فعل تدريسي واعٍ، ويمكن تناول أبرز هذه الأسس على النحو الآتي:

- **الأساس الفلسفي:** تنبثق كل استراتيجية تدريسية من تصور فلسفي ضمني أو صريح حول ثلاثة أسئلة كبرى :ما طبيعة المعرفة وكيف تُكتسب؟ وما طبيعة المتعلم وما قدراته الكامنة؟

---

[1]- سعادة جودت أحمد ، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، عمان، 2003، ص41

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التّدريسية، دار الشروق، عمان، 2003، ص87

[3]- محمد محمود الحيلة، طرائق التّدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، 2002، ص 57

وما الغاية الكبرى من التعليم؟ فالاستراتيجيات القائمة على الحوار والاستقصاء تستند إلى فلسفة ديمقراطية تُقدّر استقلالية المتعلم وحقه في بناء معرفته، في حين تستند استراتيجيات الإلقاء المنظم إلى فلسفة واقعية ترى أن الحقائق موجودة خارج المتعلم وعليه استيعابها، ويُؤكد حسن جعفر الخليفة أنّ" كّل معلّم يحمل في داخله فلسفة تربوية ضمنية تُوجّه خياراته الاستراتيجية سواء أدرك ذلك أم لم يُدركه، ومهمّة التّكوين التّربوي أن تجعل تلك الفلسفة واعيةً وقابلة للمساءلة النّقدية[1]"

الأساس النّفسي — نظريّات التعلم

تُمثّل نظريّات التّعلم الرّافد الأغنى لبناء استراتيجيات التّدريس؛ فالنّظرية السّلوكية أفرزت استراتيجيات قائمة على التّعزيز والتّكرار والتّدريب المتدرّج، والنّظرية المعرفيّة أفرزت استراتيجيات تُعنى بتنظيم المعلومات والخرائط الذّهنية، والنظرية البنائية أفرزت استراتيجيات الاكتشاف والمشكلات والمشاريع، ويُوضّح علي أحمد مدكور أن" الاستراتيجية التدريسية المُعلَّقة في الهواء بلا مرجعية نظرية من نظريات التعلم هي استراتيجية بلا بوصلة، ومن المرجح أن تُنتج نتائج عشوائية غير قابلة للتفسير[2]"

-الأساس الاجتماعي والسياقي

لا تعمل استراتيجيات التدريس في فراغ اجتماعي؛ فطبيعة المجتمع وقيمه وتطلعاته تُحدد أولويات الاستراتيجية التعليمية .فمجتمع يحتاج إلى كفاءات تقنية وابتكارية يحتاج إلى استراتيجيات تُنمّي الإبداع والتفكير النقدي، بينما قد تُهيمن الاستراتيجيات المحافظة على المجتمعات التي تُقدّم الموروث الثقافي على التجديد، ويُنبه محمود أحمد شوق إلى أن" إصلاح استراتيجيات التدريس بمعزل عن إصلاح البيئة الاجتماعية والمؤسسية التي تعمل فيها هو إصلاح موعود بالفشل."[3]

- الأساس المعرفي ، طبيعة المحتوى

---

[1]- حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرّشد، الرّياض، 2008، ص247

[2]-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص97

[3]- محمود أحمد شوق، التّجديد التّربوي وثقافة التّعليم، دار الفكر العربي، القاهرة 2000، ص88

تتشكل الاستراتيجية المناسبة وفق طبيعة المادة المعرفية المراد تعليمها؛ فتدريس المفاهيم العلمية التجريدية يستدعي استراتيجيات مختلفة عن تدريس المهارات اللغوية أو القيم الأخلاقية أو الحقائق التاريخية، إنّ إغفال هذا الأساس يُنتج ما يُسمى في الأدبيات التّربوية بـ"عدم الانسجام الاستراتيجي "بين ما يُراد تعليمه وما يُوظَّف لتعليمه.

-تصنيف استراتيجيات التّدريس:

تعددت معايير تصنيف استراتيجيات التدريس في الأدبيات التربوية المتخصصة، ومن أكثر هذه المعايير شيوعاً وقبولاً في الكتابات العربية: معيار محور التحكم في العملية التعليمية، ومعيار الغاية المعرفية، ومعيار درجة إشراك المتعلم.

أ .استراتيجيات التعليم المباشر:

تُعدّ من أكثر الاستراتيجيات استخداماً في الفصول الدراسية، وتقوم على توجيه المعلّم الصّريح للتّعلم عبر مراحل متتالية :المراجعة والتهيئة، ثم العرض والشرح، ثم التدريب الموجّه، ثم التطبيق المستقل، وقد أثبتت فاعليتها في تعليم المهارات الأساسية والمحتوى المتسلسل الذي يشترط التراكم المعرفي، ويُقدّم صالح ذياب هندي هذه الاستراتيجية بوصفها" العمود الفقري لتعليم القدرات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب حيث يكون الإتقان شرطاً لا خياراً[1]"

ب- استراتيجية التعلم بالنمذجة :

تقوم على مبدأ أن المتعلم يكتسب السلوكيات والمهارات بمشاهدة النموذج وتقليده في بادئ الأمر، ثم الانتقال التدريجي نحو الاستقلالية، وتجد هذه الاستراتيجية تأصيلها النظري في نظرية ألبرت باندورا في التّعلم الاجتماعي التي أثبتت أنّ جزءاً كبيراً من التّعلم الإنساني يحدث بالملاحظة والمحاكاة، وهي لا تقتصر على المهارات الحركية بل تمتد إلى المهارات المعرفية وأنماط التفكير.

- استراتيجيات التعلم غير المباشر

- استراتيجية حل المشكلات

[1]- صالح ذياب هندي، محمد هشام شاهين، في طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، دمشق، 1993، ص58

تُعدّ هذه الاستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات البنائية توثيقاً وتطبيقاً في التعليم الحديث، تنطلق من مواجهة المتعلّم بموقف إشكالي حقيقي أو محاكٍ للواقع يتحدّاه ويدفعه إلى تعبئة موارده المعرفية والمهارية وتوظيفها في معالجة المشكلة، و يُبيّن محمد زياد حمدان أن هذه الاستراتيجية "تُحقق ما يعجز عنه التدريس التقليدي، وهو دمج المعرفة بالمهارة وتوليد الدافعية الداخلية للتعلم من خلال الشعور بالحاجة إلى الحل[1]"

وتسير هذه الاستراتيجية وفق مراحل متعارف عليها في الأدبيات التربوية: الإحساس بالمشكلة وتحديدها، وجمع البيانات المتعلقة بها، وصياغة الفرضيات، واختبارها، والتوصل إلى الحلول وتقييمها، وما يُميّز هذه الاستراتيجية أنها تُنمّي في المتعلم المنهجية العلمية في التفكير لا مجرد الاستيعاب المعرفي.

- **استراتيجية الاكتشاف والاستقصاء:** أسس لهذه الاستراتيجية جيروم برونر انطلاقاً من قناعته بأن البنية الجوهرية لأي مادة يمكن للمتعلم أن يكتشفها بنفسه إذا وُفِّرت له البيئة المناسبة، وتنقسم إلى الاكتشاف الموجَّه حيث يُرشد المعلم خطوات المتعلم بصورة ضمنية، والاكتشاف الحر حيث تُتاح للمتعلم استقلالية أوسع في الاستقصاء .يُقدّم عبد الله الكيلاني وهاني يحيى نصر هذه الاستراتيجية بوصفها" الأمينة على تحقيق مبدأ التعلم النشط بمفهومه الأعمق، لأنها تُلزم المتعلم باستثمار كل طاقاته العقلية في بناء المعرفة لا في استهلاكها[2]"

-استراتيجية التعلم بالمشروع:

تُعبّر هذه الاستراتيجية عن الصياغة الأرقى لمبدأ التعلم بالعمل، إذ تُكلَّف فيها مجموعات من المتعلمين بتنفيذ مشروع واقعي ممتد في الزمن يستلزم توظيف معارف ومهارات متعددة ومتكاملة، وقد اكتسبت هذه الاستراتيجية اهتماماً واسعاً في التعليم الحديث، نظراً لما تُنمّيه من كفايات القرن الواحد والعشرين كالتفكير الناقد وحل المشكلات والتعاون والتواصل، و يُشير حسن

[1]- محمد زياد حمدان، تصميم وتنفيذ التّدريس، دار التربية الحديثة، عمان، 1986، ص163

[2]-عبد الله الكيلاني ويحي هاني، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، دار وائل ، عمان، 2007، ص133

حسين زيتون إلى أن التعلم بالمشروع" يُعيد الاعتبار للتكامل المعرفي في عصر التخصص المُفرط، لأنه يُجبر المتعلم على استدعاء معارف من تخصصات متعددة في خدمة هدف واحد[1]"

- استراتيجيات التعلم التعاوني

- استراتيجية التعلم التعاوني

تنطلق هذه الاستراتيجية من التأصيل النظري الذي قدمه فيغوتسكي حول الطابع الاجتماعي للتعلم، وتقوم على بناء مجموعات تعلم صغيرة متجانسة التنوع يعمل أعضاؤها في إطار اعتماد متبادل إيجابي نحو هدف مشترك، ومن أشهر نماذجها، استراتيجية STAD لسلافين، وأسلوب جيكسو .Jigsaw ، يُوضّح ماهر إسماعيل صبري أن" التعلم التعاوني لا يعني مجرد توزيع الطلاب في مجموعات، بل يستلزم توافر خمسة عناصر جوهرية :الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمسؤولية الفردية، والتفاعل المعزز وجهاً لوجه، ومهارات اجتماعية، ومعالجة جماعية للأداء[2]"

-استراتيجية التعلم بالأقران

تقوم على توظيف العلاقة الأفقية بين المتعلمين في خدمة التعلم؛ فالمتعلم الذي يشرح لزميله يُعمّق فهمه هو أيضاً ويُكشف له عن ثغراته المعرفية، وقد أثبتت فاعليتها في سياقات الفصول الكبيرة حيث لا يتسع وقت المعلم للعناية بكل متعلم.

- استراتيجيات تنمية التفكير

- استراتيجية العصف الذهني

طوّرها أوزبورن في الأصل في سياق إبداع الأعمال، ثم انتقلت إلى التعليم بوصفها استراتيجية لتحرير التفكير من القيود النقدية الذاتية في مرحلة أولى، ثم تصفية الأفكار وتقييمها في مرحلة لاحقة، وتُناسب مرحلة استثارة التفكير في بداية وحدات المنهاج وطرح الإشكاليات والتساؤلات الكبرى، و يُؤكد جودت سعادة أنها" تُفعّل مبدأ أن لكل فكرة قيمة في سياق إنتاجها

[1]-حسن حسين زيتون، تصميم التّدريس، رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص198

[2]- ماهر اسماعيل صبري، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مكتبة الرّد، الرّياض، 2005، ص176

مهما بدت ساذجة، لأن بذرة الإبداع الحقيقي كثيراً ما تكون في الفكرة التي يُسارع العقل النقدي إلى رفضها[1]"

- استراتيجية قبعات التفكير الست

ابتكرها إدوارد دي بونو وتقوم على تخصيص ست زوايا متمايزة للتفكير في أي قضية أو مشكلة :التفكير الموضوعي المحايد) القبعة البيضاء(، والانفعالي الحدسي) الحمراء(، والتشاؤمي الناقد) السوداء(، والتفاؤلي البنّاء) الصفراء(، والإبداعي الخلّاق) الخضراء(، والتنظيمي الإجرائي)الزرقاء .(وقد انتشرت هذه الاستراتيجية انتشاراً واسعاً في المدارس العربية، يُقيّم محمد محمود الحيلة هذه الاستراتيجية بأنها" تُقدم مساهمةً منهجية جوهرية لأنها تُساعد المتعلم على فصل أنماط تفكيره وعدم الخلط بين الحقيقة والرأي والانفعال، وهو ما يعجز عنه التفكير التلقائي غير المُقنَّن[2]"

- استراتيجية خرائط المفاهيم:

طوّرها جوزيف نوفاك استناداً إلى نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى، وتقوم على تمثيل المفاهيم وعلاقاتها البنيوية في صورة مخططات هرمية أو شبكية تكشف عن البنية المعرفية للمتعلم، وقد وجدت هذه الاستراتيجية قبولاً واسعاً في تعليم العلوم والرياضيات واللغة العربية على حدٍّ سواء، ويبيّن حسن حسين زيتون أن" خرائط المفاهيم ليست مجرد تقنية تمثيل بصري، بل هي أداة كشف عن المفاهيم الخاطئة ومصدر للتغذية الراجعة في يد المعلم الفطن[3]"

- استراتيجيات حديثة في ضوء تقنيات التعليم

-استراتيجية الفصل المعكوس:

تُعيد هذه الاستراتيجية توزيع الأدوار بين المنزل والفصل؛ فبدلاً من أن يُقدَّم الشرح في الفصل ويُسنَد التطبيق إلى المنزل، يستوعب المتعلم المحتوى في المنزل عبر مقاطع مرئية أو مواد رقمية، ثم يُوظَّف وقت الفصل للنقاش والتطبيق وحل المشكلات بإشراف المعلم، وتُمثّل هذه الاستراتيجية التوليف العضوي بين التعلم الإلكتروني وقيم التعلم النشط.

---

[1]- سعادة جودت تدريس مهارات التفكير، دار الشّروق، عمان، 2003، ص189.

[2]-محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، 2002ا، ص234

[3]- حسن حسين زيتون، تصميم التّدريس، رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص224

-استراتيجية التعلم المتمايز

تنطلق من الاعتراف الصريح بالتنوع الحقيقي بين المتعلمين في الاستعداد والاهتمام وأسلوب التعلم، وتسعى إلى تكييف عناصر التدريس – المحتوى والعملية والمنتج- لتستجيب لهذا التنوع بدلاً من التسوية القسرية بين المتعلمين المختلفين، يُشدد عبد الرحمن الواصل على أن "التمايز الحقيقي ليس في تقديم مستويات مختلفة من المادة لمجموعات مختلفة، بل في تصميم بيئة تعلم تُحترم فيها الفروق الفردية وتُوظَّف في خدمة الهدف المشترك[1]"

-معايير اختيار الاستراتيجية التدريسية المناسبة:

تُمثّل مسألة اختيار الاستراتيجية قلب العمل التدريسي المهني؛ إذ لا توجد استراتيجية مثلى مطلقة، والاستراتيجية الناجحة هي التي تُحقق أفضل توافق ممكن بين متطلبات الموقف التعليمي المحدد،ويمكن إجمال معايير الاختيار في المحاور الآتية:

أولاً – طبيعة الأهداف التعليمية: تستدعي أهداف المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم كالتحليل والتقييم والإبداع استراتيجياتٍ استقصائية وتعاونية تتجاوز الاستراتيجيات المباشرة المناسبة لأهداف الاستيعاب والتذكر.

ثانياً – خصائص المتعلمين: وتشمل العمر الزمني والعقلي، ومستوى الاستقلالية في التعلم، وأنماط التعلم السائدة، والخلفيات المعرفية السابقة، و يُؤكد جودت سعادة أن" الاستراتيجية المناسبة لطلاب الجامعة قد تكون مُثبِّطة مع طلاب المرحلة الابتدائية إذا اشترطت درجة من الاستقلالية المعرفية لم يبلغوها بعد[2]"

ثالثاً – طبيعة المادة وبنيتها المعرفية: فالمواد ذات البنية التراكمية كالرياضيات والنحو تُناسبها استراتيجيات التدريج والبناء المتتابع، أما المواد التي تستهدف الفهم المفاهيمي والتفسير كالأدب والفلسفة والتاريخ فتُناسبها استراتيجيات الحوار والنقد والمقارنة.

---

[1]–عبد الرحمان بن عبد الله الواصل، استراتيجيات تدريس المتعلّمين ذوي صعوبات التّعلّم، مكتبة الرّشد،الرّاض، 2010، ص71

[2]–سعادة جودت ، تدريس مهارات التفكير، دار الشّروق، عمان، 2003، ص53

رابعاً – السياق المؤسسي والمادي: يشمل حجم الفصل، والإمكانات التقنية المتاحة، والوقت المخصص، والمناخ الثقافي للمؤسسة التعليمية، وقد يكون المعلم مقتنعاً باستراتيجية بعينها لكنه يعجز عن تطبيقها في ظل ظروف مؤسسية غير مواتية.

خامساً – الكفاية المهنية للمعلم: فالاستراتيجية التي لا يُتقنها المعلم ولم يتدرب عليها كافياً ستُنتج نتائج أدنى حتى من الاستراتيجية الأبسط التي يُتقنها، ولهذا يُشدد كثير من الباحثين على ضرورة الانتقال التدريجي من الاستراتيجيات المألوفة نحو الأكثر تعقيداً[1].

-نحو تكامل الاستراتيجيات التّدريسية (الاستراتيجية التّوليفية)

يُمثّل التوليف بين الاستراتيجيات التدريسية في الموقف التعليمي الواحد سمةً من سمات المعلم الخبير التي تُميّزه عن المبتدئ؛ إذ يُدرك المعلم الخبير أن الحصة الدراسية ليست سياقاً واحداً منسجماً، بل هي مواقف متعددة تتنوع فيها الحاجات وتتباين متطلبات التعلم.

فقد يبدأ المعلم باستراتيجية العصف الذهني لاستثارة التفكير وربط الخبرات السابقة، ثم ينتقل إلى التدريس المباشر لتقديم المفهوم الجديد، ثم يُفسح المجال لنشاط جماعي تعاوني يُطبّق فيه المتعلمون المفهوم ويناقشون دلالاته، ثم يختم بنشاط إبداعي فردي يُقيّم مدى استيعاب المتعلم وقدرته على التوليف والتطبيق في سياق جديد.

يُسمّي محمود أحمد شوق ومحمد علي السيد هذا النهج بـ"التدريس التكاملي"، ويعتبرانه التجسيد الأكمل للكفاءة التدريسية المهنية، قائلَيْن" :المعلم الكفء ليس من يتقن استراتيجية واحدة ويتشبث بها في كل مواقف التدريس، بل من يمتلك حزمة استراتيجيات يُوظّفها بمرونة وعقلانية في خدمة هدف تعليمي محدد[2]"

-تقييم فاعلية الاستراتيجية التّدريسية:

[1]–توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، طرق التّدريس العامّة، دار المسيرة، عمان، 2002، ص61

[2]– محمود أحمد شوق ومحمد علي السيّد، التّدريس، نماذج واستراتيجيات، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص129

يُعدّ تقييم فاعلية الاستراتيجية التدريسية حلقةً لا غنى عنها في دورة التحسين المستمر للعملية التعليمية، ولا يقتصر التقييم على رصد نتائج التعلم في الامتحانات، بل يمتد ليشمل مؤشرات نوعية متعددة.

يقترح حسن حسين زيتون إطاراً لتقييم الاستراتيجية يقوم على أربعة محاور: أولها مدى تحقق الأهداف التعليمية المستهدفة، وثانيها مستوى الدافعية والانخراط الذي أحدثته الاستراتيجية لدى المتعلمين، وثالثها أثر الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير وليس في مجرد اكتساب المعلومات، ورابعها الاقتصاد في الوقت والجهد مقارنةً بالاستراتيجيات البديلة، مؤكداً أن" تقييم الاستراتيجية لا يصح أن يقتصر على معيار التحصيل المباشر، لأن استراتيجية قد تُخفق في رفع التحصيل الفوري لكنها تُنمّي كفايات معرفية عميقة تظهر آثارها على المدى البعيد[1]"

-تحدّيات توظيف استراتيجيات التّدريس الحديثة في السياق العربي:

لا تكتمل الدراسة الأكاديمية لاستراتيجيات التدريس دون النظر النقدي في الفجوة بين ما تُنادي به الأدبيات التربوية وما يُمارَس فعلاً داخل الفصول، وتبرز في السياق العربي تحديات موضوعية ينبغي استحضارها:

-**هيمنة ثقافة الامتحان** :حين تُقاس جودة التعلم حصراً بنتائج اختبارات تُكافئ الحفظ، تُصبح الاستراتيجيات الاستقصائية والتعاونية مظنّةَ إهدار للوقت في نظر الأسرة والمجتمع والمعلم نفسه.

-**قصور التكوين المهني الأولي والمستمر** :يتخرج كثير من المعلمين وهم لم يمارسوا سوى الاستراتيجيات التقليدية في تكوينهم، فضلاً عن غياب برامج التطوير المهني المستمر التي تُعرّضهم لاستراتيجيات أحدث.

-**البيئة الفيزيقية غير المهيّأة** :تبقى كثير من الفصول العربية مصمَّمة للإلقاء المتمركز في المعلم، وليس لنشاطات تشترط حركةً وتعاوناً ومرونةً في الترتيب المكاني.

[1]- حسن حسين زيتون، تصميم التّدريس، رؤية منظومية، ص 241

-**غياب ثقافة التجريب التربوي** :يُشير سعيد إسماعيل علي إلى أن" المؤسسات التعليمية العربية في معظمها لا تُشجع المعلم على التجريب والمخاطرة المدروسة، فيصبح التمسك بالمألوف سلوكاً دفاعياً عقلانياً في غياب منظومة دعم حقيقية[1]"

وما ينبغي قوله في آخر هذه المحاضرة أنّه على المعلم أن يتعامل مع استراتيجيات التدريس لا بوصفها وصفات جاهزة يُطبّقها تطبيقاً ميكانيكياً، بل بوصفها أدوات مرنة ينبغي تكييفها مع السياق وتقييم أثرها ومراجعتها باستمرار فـ " المعلم الذي لا يسأل نفسه في نهاية كل حصة :هل كانت استراتيجيتي اليوم هي الأنسب لهذا الهدف وهذا المتعلم وهذا السياق؟ هو معلم يُكرّر نفسه ولا يتطور، ويُضيّع فرصاً ثمينة للنمو المهني الحقيقي[2]"

[1]–سعيد اسماعيل علي، فلسفة التّربية، دالا الفكر العربي، القاهرة، 1990، ص142

[2]– محمد منير مرسي، التربية وآفاق لمستقبل، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص 198

المحاضرة التاسعة: الوسائل التعليمية

لم تكن الوسيلة التعليمية في يوم من الأيام مجرد أداة مساعدة تُزيّن الدرس أو تستهوي انتباه المتعلم بصورة عابرة؛ بل هي عنصر بنيوي في منظومة التعليم والتعلم، يمتد تاريخها إلى فجر الحضارة الإنسانية حين استعان المعلم الأول بما أتاحته له بيئته من أدوات لنقل المعرفة وتقريبها، غير أن الاهتمام الأكاديمي المنهجي بها لم يتبلور إلا في القرن العشرين مع ظهور ما عُرف بـ"تكنولوجيا التعليم "بوصفها حقلاً معرفياً مستقلاً يعتني بتصميم بيئة التعلم وعناصرها.

مفهوم الوسيلة التّعليمية:

شهد مصطلح الوسيلة التعليمية تطوراً دلالياً لافتاً في الأدبيات التربوية، انعكست فيه التحولات الكبرى في فلسفة التعليم وتقنياته .فمن" المعينات البصرية "التي اقتصرت في البداية على الصور والخرائط، إلى" الوسائل السمعية البصرية "مع انتشار الإذاعة والسينما، فإلى "تكنولوجيا التعليم "التي تتجاوز الأداة إلى المنظومة، وصولاً إلى" مصادر التعلم "في عصر المعلومات الرقمية.

يُعرِّف أحمد خيري كاظم الوسيلةَ التعليمية بأنها "كل ما يستعين به المعلم من أجهزة ومواد وأدوات لنقل خبرات تعليمية مقصودة إلى المتعلم عبر حاسة أو أكثر، بما يُيسّر اكتساب المعرفة والمهارة والاتجاه ويجعل التعلم أكثر فاعلية وأعمق أثراً[1]"

في حين يُقدّم ماهر إسماعيل صبري تعريفاً أكثر شمولاً يستوعب التحولات التقنية الحديثة، إذ يرى أن الوسيلة التعليمية هي"منظومة من العناصر البشرية والمادية والإجرائية التي تعمل بصورة متكاملة لتحقيق أهداف تعليمية محددة، وهي لا تقتصر على الأداة المادية بل تمتد لتشمل بيئة التعلم كلها بما فيها المعلم وتصميم المحتوى وأساليب التفاعل[2]"

---

[1]– أحمد خيري كاظم، اوجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية وتكنولوجيا التّعليم، دار النّهضة العربية، القاهرة، 1978، ص23

[2]– ماهر اسماعيل صبري ومحمد شحاته ربيع، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مكتبة الرّشد، الرّياض، 2005، ص44

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى التمييز الذي أجراه حسين حمدي الطوبجي بين مفهوم الوسيلة التعليمية ومفهوم تكنولوجيا التعليم؛ إذ يرى أن تكنولوجيا التعليم أشمل وأعمق من مجرد الوسيلة، لأنها تُعنى بتصميم العملية التعليمية كاملةً وفق منهج علمي منظومي، في حين تُمثل الوسيلة أحد مكوناتها وليست مرادفاً لها، مُحذراً من" الخطأ الشائع الذي يُساوي بين امتلاك الأجهزة والتقنيات وبين إتقان تكنولوجيا التعليم".[1]

-وظائف الوسائل التّعليمية في العملية التعليمية:

تتعدد الوظائف التي تضطلع بها الوسائل التعليمية داخل الموقف التعليمي، وهي وظائف مترابطة لا يصح عزل بعضها عن بعض:

- **وظيفة التحفيز والإثارة:** تُقلّل الوسائل التعليمية المصمَّمة بعناية من حالة الإشباع الحسي والملل الذي قد يُصيب المتعلم في جلسات التلقي اللفظي الطويلة، وتُعيد تنشيط الدافعية نحو التعلم، غير أن توفيق مرعي ومحمد الحيلة يُحذّران من الفهم الساذج لهذه الوظيفة قائلَيْن : "الوسيلة المثيرة للانتباه لا تكون فعّالة تربوياً إلا إذا وُجّه ذلك الانتباه نحو الهدف التعليمي المقصود، وإلا تحولت من أداة تعليم إلى ترفيه مُلهٍ[2]"

-وظيفة التوضيح والتجسيد: تُنقل الوسائل التعليمية المفاهيم التجريدية من مستوى اللفظ المجرد إلى مستوى الصورة الحسية القابلة للإدراك المباشر، ففي تدريس الظواهر الطبيعية أو المفاهيم الرياضية المجردة أو الأحداث التاريخية، تُقدّم الوسيلة ما يعجز اللفظ وحده عن تقديمه، يقول عبد الله الكيلاني في هذا المقام" ألف كلمة قد لا تُوضّح ما تُوضّحه صورة واحدة في سياقها المناسب، والوسيلة التعليمية الجيدة هي التي تُحوّل المعقول إلى محسوس والمجرد إلى ملموس[3]"

---

[1]- حسين حمدي الطّويحي، وسائل الاتصال والتّكنولوجيا في التّعليم، دار القلم، الكويت، 1987، ص38

[2]- توفيق مرعي ومحمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، 2005، ص178

[3]- عبد الله الكيلاني، وهاني يحي نصر، استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة، دار وائل، عمان، 2007، ص204

-**وظيفة التثبيت والترسيخ:** تُسهم الوسائل في تثبيت المعرفة المكتسبة وحمايتها من الزوال السريع، من خلال إعادة تقديمها في سياقات حسية متنوعة تُعزز التمثيل الذهني للمفهوم من زوايا متعددة، وهذا ما يُعرف في علم النفس المعرفي بالتكرار التوسعي القائم على التنويع لا على التكرار الآلي الجامد.

-**وظيفة تفريد التعليم** : تُتيح الوسائل التعليمية المبرمجة والرقمية للمتعلم أن يسير وفق وتيرته الخاصة، وأن يتلقى التغذية الراجعة الفورية، وأن يُعيد تعلم ما أخفق في استيعابه دون الحاجة إلى انتظار المعلم، ويرى حسن حسين زيتون أن" الوسائل الرقمية التفاعلية حوّلت التفريد في التعليم من مطلب نظري إلى إمكانية عملية في متناول كل معلم يُحسن توظيفها[1]"

-**وظيفة تجاوز حدود الزمان والمكان:** تُوسّع الوسائل التعليمية أفق الخبرة التعليمية لتتجاوز جدران الفصل ولحظة الحاضر؛ فتُتيح للمتعلم مشاهدة أعماق البحار وفضاء الكون والحضارات الغابرة والتفاعلات الكيميائية الدقيقة دون الحاجة إلى السفر أو انتظار تكرار الظاهرة، ويُلخّص أحمد خيري كاظم هذه الوظيفة بقوله إن الوسيلة التعليمية" تُلغي المسافة بين المتعلم وعالمه وتُقرّب إليه ما بعُد وتُكبّر له ما صغُر وتُصغّر ما عظُم[2]"

-تصنيفات الوسائل التعليمية:

تعددت تصنيفات الوسائل التعليمية في الأدبيات التربوية تبعاً للمعيار المعتمد في التصنيف، سواء أكان معيار الحواس المستثارة أم معيار درجة التجريد أم معيار التقنية المستخدمة، وفيما يلي عرض أبرز هذه التصنيفات :

-تصنيف الوسائل وفق الحواس المستثارة

[1]- حسن حسين زيتون، تصميم التدريس، رؤية منظومية، ص267

[2]- أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار النّهضة العربية، القاهرة، 1978، ص47

– **الوسائل البصرية:** وتشمل الصور الثابتة والرسوم التوضيحية والخرائط والمجسّمات والأجسام الطبيعية الحقيقية واللوحات التعليمية والشفافيات، وهي الأقدم توظيفاً في تاريخ التعليم، ولاتزال من أكثر الوسائل انتشاراً في الفصول الدراسية، ويُقيّم عبد الحافظ محمد سلامة فاعليتها بأن "الصورة الثابتة الجيدة قد تُوصّل من المعنى في ثوانٍ ما يحتاج إليه الشرح اللفظي لدقائق طويلة، شريطة أن تُوظَّف في السياق المناسب ومع المتعلمين المناسبين[1]"

– **الوسائل السمعية:** وتشمل التسجيلات الصوتية والإذاعة التعليمية ومختبرات اللغة، وتُؤدي هذه الوسائل دوراً محورياً في تعليم اللغات الأجنبية وتدريب الطلاب على الاستماع النشط وتمييز الأصوات ومعالجة التعبير الشفهي.

– **الوسائل السمعية البصرية:** وتشمل الأفلام التعليمية والبرامج التلفزيونية التعليمية والفيديو ومقاطع اليوتيوب التعليمية والعروض التقديمية الإلكترونية، وتُعدّ هذه الوسائل الأوسع انتشاراً في التعليم الحديث لكونها تُشرك حاستين رئيستين في آنٍ واحد، و يُشير محمد منير مرسي إلى أن" التلفزيون التعليمي الجيد يُدمج الصورة والصوت والحركة في نسيج واحد يُقاطع كل الحواجز المعرفية ويخترق ما يعجز الكتاب وحده عن اختراقه."[2]

– **الوسائل التفاعلية الرقمية:** وتشمل البرمجيات التعليمية والألعاب التعليمية الرقمية والمحاكاة الحاسوبية والواقع الافتراضي والواقع المعزّز، وتتميز هذه الوسائل بأنها لا تكتفي بالعرض بل تستدعي استجابة المتعلم وتُكيّف مساره التعليمي وفق أدائه، مما يجعلها الأقدر على تحقيق مبدأ التفريد في التعليم.

– **تصنيف الوسائل وفق دور المتعلم**

يُميّز هذا التصنيف بين وسائل يكون المتعلم فيها متلقياً سلبياً – كمشاهدة الأفلام أو الاستماع للتسجيلات – ووسائل يكون فيها مشاركاً نشطاً – كالبرمجيات التفاعلية والمحاكاة

[1]– عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر، عمان، 2002، ص87

[2]– محمد منير مرسي، التربية وآفاق المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص176

والمختبرات الافتراضية، ويُنبّه جودت أحمد سعادة إلى أهمية هذا التمييز قائلاً" :الوسيلة التي تستدعي مشاركة المتعلم وتُلزمه باتخاذ قرارات أثناء استخدامها هي أجدى تعليمياً من الوسيلة التي يستهلكها استهلاكاً سلبياً مهما كانت براقة في عرضها[1]"

-معايير اختيار الوسائل التعليمية:

تُمثّل مسألة اختيار الوسيلة التعليمية قراراً تربوياً محورياً يعكس كفاءة المعلم المهنية ووعيه بأبعاد الموقف التعليمي، وقد وضع الباحثون جملةً من المعايير التي ينبغي استحضارها عند الاختيار:

-ملاءمة الوسيلة للهدف التعليمي: ينبغي أن تكون الوسيلة خادمةً للهدف التعليمي المحدد لا مجرد إضافة جمالية، فالهدف الرامي إلى تنمية مهارة الاستماع يستدعي وسيلة سمعية، والهدف الرامي إلى توضيح علاقات مكانية يستدعي وسيلة بصرية ثلاثية الأبعاد أو مجسّمة.

-ملاءمة الوسيلة لمستوى المتعلمين :وتشمل العمر الزمني والعقلي، والخلفية الثقافية، ومستوى الخبرة السابقة،و يُؤكد حسين حمدي الطوبجي أن" الوسيلة التي تتجاوز مستوى النضج الإدراكي للمتعلم تُولّد اعتقاداً زائفاً بالفهم، إذ يُردد المتعلم ما رأى دون أن يُدرك حقيقةً ما استوعب[2]"

- **الدقة العلمية والأمانة في العرض:** ينبغي أن تكون الوسيلة خاليةً من الأخطاء العلمية والتمثيلات المُضلّلة؛ إذ إن الخطأ الذي تُرسّخه الوسيلة في ذهن المتعلم أعسر علاجاً بكثير من الخطأ اللفظي العابر.

-الوضوح والجاذبية البصرية : وتشمل جودة الطباعة والتصوير، وملاءمة الحجم، والوضوح البصري، ودرجة التبسيط المناسبة دون الوقوع في التشويه أو الإفراط في الاختزال.

[1]– سعادة جودت أحمد عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، 1997، ص289

[2]–حسين حمدي الطويجي، وسائل الاتصال والتّكنولوجيا في التعليم، در القلم، الكويت، 1987، ص112

-**إمكانية الاستخدام العملي** :وتشمل التكلفة، وسهولة التشغيل، وتوافر الأجهزة اللازمة، وإمكانية الصيانة والاستبدال، فكثيراً ما تُعرقل قيود التكلفة والبنية التحتية تطبيق الوسائل المثالية نظرياً، و يُلخّص محمد زياد حمدان هذه المعايير بقوله" :الوسيلة الأفضل ليست الأغلى دائماً، بل هي التي تُحقق أعلى نسبة تعلم بأيسر جهد وأقل تكلفة في ضوء إمكانات الموقف الفعلية[1]"

-**مراحل توظيف الوسائل التعليمية في المواقف التعليمية:** لا يقتصر التوظيف الفعّال للوسائل التعليمية على لحظة العرض ذاتها، بل يمتد عبر ثلاث مراحل متكاملة:

- **مرحلة ما قبل الاستخدام:** وتشمل هذه المرحلة التخطيط الدقيق لتوظيف الوسيلة في سياق الدرس الكلي، وتحديد اللحظة المناسبة لعرضها، وإعداد المتعلمين ذهنياً بتهيئتهم لما سيُشاهدون أو يسمعون أو يُمارسون، وفحص الوسيلة والتأكد من صلاحيتها قبل الحصة .ويُؤكد عبد الحافظ سلامة أن" المعلم الذي يُفاجئ بعطل في الجهاز أمام طلابه يُخسر وقت التعلم ويُضعف ثقة المتعلمين بكفاءته المهنية[2]"

- **مرحلة الاستخدام:** ينبغي أن يُرافق عرض الوسيلة توجيهٌ واعٍ لانتباه المتعلمين نحو العناصر الجوهرية فيها، مع تنشيط المشاركة الفعلية بالتساؤل والتعليق والربط بالخبرات السابقة، والوسيلة التي تُعرض دون توجيه وتفاعل تُخاطر بأن يستوعب كل متعلم منها ما يُناسب اهتمامه الشخصي لا ما يخدم الهدف التعليمي المقصود.

- **مرحلة ما بعد الاستخدام:** تشمل تقييم أثر الوسيلة في تحقيق الأهداف، وتعزيز ما اكتسبه المتعلمون من خلال أنشطة تطبيقية تبني على ما قدمته الوسيلة وتتجاوزه، و تنبّه سهيلة

[1]- محمد زياد حمدانن، تصميم وتنفيذ التدريس، دار التربية الحديثة، عمان، 1986، ص201

[2]- عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر، عمان، 2002، ص143

محسن كاظم الفتلاوي إلى أن" الوسيلة التعليمية هي نقطة انطلاق لا نقطة وصول، والمعلم الذي يعرض الوسيلة ثم يُغلق الباب على ما قدّمت يُضيّع أثمن ما فيها وهو التفاعل والتوليد[1]"

-الوسائل التعليمية في عصر الرقمنة: الفرص والتّحدّيات

أحدثت الثورة الرقمية نقلةً نوعيةً في عالم الوسائل التعليمية، فلم تعد الوسيلة مقتصرةً على أداة مادية يعرضها المعلم، بل أصبحت بيئةً تفاعلية شاملة يتحرك فيها المتعلم ويبني معرفته، ومن أبرز الوسائل الرقمية الحديثة وتحدياتها:

- **البرمجيات التعليمية والتطبيقات الذكية:** توفّر منصات التعلم الإلكترونية والتطبيقات التعليمية الذكية بيئاتٍ تعلمية مُخصَّصة تُكيّف مسار المتعلم وفق أدائه وتُغذّيه راجعة فورية، وهو ما كان حلماً نظرياً قبل عقود، غير أن محمود أحمد شوق يُحذّر من الانبهار الأعمى بهذه التقنيات قائلاً: "البرمجية التعليمية الجيدة هي التي تُحرّر المعلم لأداء دوره الأعمق في التوجيه والإلهام، لا تلك التي تسعى لاستبداله[2]"

-المحاكاة والواقع الافتراضي: تُتيح تقنيات المحاكاة للمتعلم ممارسة خبرات يستحيل أو يصعب توفيرها في الواقع، كتشريح الجسم الإنساني أو تجارب الكيمياء الخطرة أو استكشاف البيئات المتطرفة، وهي تُجسّد المثالَ الأعلى لمبدأ ديل في التعلم بالخبرة دون مخاطر الخبرة الحقيقية.

- **تحديات التوظيف الرقمي:** على الرغم من الإمكانات الهائلة للوسائل الرقمية، تواجه توظيفها في الفصول العربية جملةً من التحديات الموضوعية نحو فجوة البنية التحتية الرقمية بين المناطق الحضرية والريفية، وضعف تأهيل المعلمين للتعامل مع هذه الوسائل بكفاءة تربوية لا مجرد كفاءة تقنية، وخطر الإفراط في الاستخدام الذي قد يُحوّل الفصل إلى استهلاك إعلامي لا

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهج التعليمي والتدريس الفاعل، ص193

[2]- محمود أحمد شوق، التجديد التربوي وثقافة التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص203

بناء معرفي، ويُلخّص ماهر إسماعيل صبري هذه المعادلة بقوله" :التقنية في التعليم وسيلة لا غاية، وحين تتحول إلى غاية في ذاتها تُصبح عبئاً على الفعل التربوي لا رافعاً له[1]"

-تقييم الوسائل التعليمية:

يُعدّ تقييم الوسائل التعليمية من الجوانب الأكثر إهمالاً في الممارسة التعليمية اليومية، إذ كثيراً ما يكتفي المعلم بالحكم على الوسيلة من خلال تفاعل المتعلمين الظاهري معها دون التعمق في قياس أثرها الحقيقي على التعلم، ويقترح محمد زياد حمدان إطاراً لتقييم الوسائل يقوم على ثلاثة محاور[2]:

المحور الأول: مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة للوسيلة، ويُقاس من خلال أداء المتعلمين في الأنشطة والاختبارات المرتبطة بالمحتوى الذي عرضته الوسيلة.

المحور الثاني: مستوى المشاركة والتفاعل الذي أحدثته الوسيلة، ويُلاحَظ من خلال سلوك المتعلمين أثناء العرض ومدى انخراطهم وتساؤلاتهم وتعليقاتهم.

المحور الثالث: الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة مقارنةً بالوسائل البديلة، إذ قد توفّر وسيلة أبسط وأقل تكلفةً نتائج مقاربة أو أفضل من وسيلة مبهرة تقنياً.

وفي ختام هذه المحاضرة يمكن القول أنّ الوسيلة التعليمية – مهما بلغت من التطور التقني – لا تكتسب قيمتها التربوية إلا في إطار تصميم تعليمي واعٍ يربطها بهدف تعليمي واضح ومتعلم محدد وسياق موضوعي معيّن، والوسيلة المقتلعة من سياقها التربوي ليست أكثر من ترفيه بصري أو سمعي قد يشتّت الانتباه بدلاً من أن يُوجّهه.

---

[1]– ماهر اسماعيل صبري ومحمد شحاته ربيع، تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، 2005، ص231

[2]– محمد زياد حمدان، تصميم وتنفيذ التّدريس، دار التربية الحديثة، عمان، 1986، ص218

المحاضرة العاشرة: التقويم التربوي:

يقع التقويم التربوي في صميم الفعل التعليمي، ويُشكّل في الوقت ذاته أحد أعقد مفاهيم علوم التربية وأوسعها دلالةً، وقد تناوله العلماء والمربّون من زوايا متعددة، فمنهم من ركّز على بُعده القياسي، ومنهم من أبرز بُعده الحكمي، ومنهم من أكّد بُعده الإصلاحي والتحسيني، ولا يمكن الاضطلاع بمهام التّقويم باقتدار ما لم تُضبط المفاهيم الأساسية ضبطًا علميًا دقيقًا.

– **تعريف التقويم التربوي:** يُعرَّف التقويم التربوي على أنه العملية المنهجية الشاملة التي تجمع فيها المعلومات وتُوظَّف معايير محدّدة لإصدار أحكام قيمية على برامج أو مناهج أو مؤسسات أو متعلمين أو معلمين، بهدف ترشيد القرارات التربوية وتحسين جودة الأداء التعليمي، والتقويم في هذا المفهوم ليس وصفًا محايدًا للواقع بل هو حكمٌ يُلزم صاحبه بموقف.[1]

– **التمييز بين التقويم والقياس والتقييم**

يسود خلطٌ واسع في الأدبيات التربوية العربية بين هذه المصطلحات الثلاثة، ومن الضروري التمييز بينها:[2]

- **القياس:** هو الإجراء الكمّي الذي يُحدِّد موضع الفرد أو الشيء على متدرّج عددي وفق قاعدة موضوعة، فالقياس يصف ولا يحكم.

- **التقييم:** عملية جمع المعلومات وتوثيقها حول أداء المتعلم أو البرنامج باستخدام أدوات متنوعة، وهو أوسع من القياس وأضيق من التقويم.

- **التقويم:** العملية الأشمل التي تتضمن القياس والتقييم معًا، وتُضيف إليهما إصدار الحكم القيمي واتخاذ القرار، التقويم يُجيب على سؤال: هل هذا جيد أم رديء؟ وماذا نفعل؟

---

[1]– حلمي أحمد الوكيل، ومحمدأمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ، 2005، ص241، 242

[2]– أحمد سليمان عودة، ، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأل للنشر والتوزيع، أربد، ص28

-وظائف التقويم التربوي

تتشعّب وظائف التقويم التربوي لتشمل أبعادًا تعليمية وإدارية ومجتمعية متداخلة:[1]

- **الوظيفة التشخيصية:** تحديد مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين قبل بدء التعليم أو أثناءه.

- **الوظيفة التوجيهية:** توجيه المتعلم نحو المسارات الملائمة لقدراته وميوله واستعداداته.

- **الوظيفة التحسينية:** توفير التغذية الراجعة للمعلم والمتعلم وصانع القرار لتحسين العملية.

- **الوظيفة الإشهادية:** إصدار شهادات ووثائق رسمية تعترف بمستوى الفرد أمام المجتمع.

- **الوظيفة البحثية:** توفير بيانات كمّية ونوعية تُغذّي البحث التربوي وتُثري نظرياته.

-وظيفة المساءلة: إتاحة المحاسبة المهنية والمؤسسية أمام الرأي العام والجهات الوصية.

النشأة التاريخية للتقويم التربوي وتطوّره:

لا يمكن فهم التقويم التربوي في صورته الراهنة دون استيعاب مساره التاريخي الذي يعكس تحولات جوهرية في فلسفة التربية ومرجعياتها المعرفية. ويمكن رصد هذا التطور في أربع محطات كبرى:

- **المرحلة التقليدية (ما قبل القرن العشرين):** اقتصر التقويم في هذه المرحلة على الامتحانات الشفهية والكتابية وحفظ المتون، وكان يهدف أساسًا إلى انتقاء النخب وتصنيف الطلاب في مدارج هرمية، وكانت معاييره غير مُقنَّنة وتخضع لتقدير شخصي، وقد شهدت الصين بناء أولى الاختبارات الرسمية للوظيفة المدنية منذ القرن السابع قبل الميلاد.

[1]- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمّان، 2002، ص18، 19

– جيل التقويم الأول – عصر تايلر (1930–1960)

وضع رالف تايلر (Ralph Tyler) حجرَ الأساس لعلم التقويم المنهجي في دراسته الشهيرة (1942) حين صاغ نموذجه القائم على مقارنة الأهداف السلوكية بالنتائج الفعلية. وقد أرسى مبدأ أن التقويم منظومة ذات خطوات متسلسلة لا عملية عشوائية، وأحدث هذا الجيل ثورةً في التفكير التربوي بربطه التقويمَ بالأهداف المصاغة بدقة.[1]

–جيل التقويم الثاني – التوسع والتنويع (1960–1990)

شهدت هذه المرحلة نضجًا علميًا واسعًا بظهور نماذج متعددة الأبعاد تتجاوز نموذج تايلر، أبرزها: نموذج ستافلبيم (CIPP)، ونموذج ستاك (ntenanceCou)، ونموذج سكريفن الذي أدخل مفهوم التقويم الهادف وغير الهادف، كما أُسِّست في هذه المرحلة الجمعية الأمريكية للتقويم التربوي (AEA) وصدرت معايير التقويم الأمريكية الشهيرة.

–جيل التقويم الثالث – عصر التعقيد (1990–الراهن)

تعمّقت النقاشات حول موضوعية التقويم ومشروعيته السياسية والأخلاقية، وبرز التقويم التشاركي والتقويم البنائي والتقويم التحويلي، وأفرزت العولمة والرقمنة نماذج تقويم جديدة تتعامل مع البيانات الضخمة والتعلم الإلكتروني وتقويم الكفاءات.[2]

–تصنيفات التقويم: تتعدد تصنيفات التقويم التربوي بتعدد الزوايا المعتمدة في التنظير؛ وفيما يلي أبرزها وأكثرها توظيفًا في الممارسة التعليمية والبحثية:

– التصنيف بحسب التوقيت والوظيفة:

النوع	التوقيت	الغرض	أمثلة تطبيقة
التشخيصي	قبل العملية التعليمية	الكشف عن مواطن القوة	اختبارات تحديد المستوى،

[1]– حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمّان، ص247.

[2]– أحمد سليمان عودة، القياس والتقويم في العملية التّدريسية، ، دار الأمل للنشر والتّوزيع، أربد، 2010، ص41.

		والضعف	مقاييس الاستعداد
التكويني	أثناء التعلم ومراحله	التغذية الراجعة وتصحيح المسار	الاختبارات القصيرة، الملاحظة، الأسئلة الصفية
الختامي	في نهاية الوحدة/الفصل	قياس مدى تحقق الأهداف الكلية	الامتحانات الفصلية والسنوية
التجميعي	بعد برامج طويلة المدى	إصدار أحكام إجمالية للمساءلة	التقارير السنوية، مؤشرات الجودة المؤسسية
المعياري	في نقاط محددة للمقارنة	تصنيف المتعلمين بالمقارنة بالمعيار	الاختبارات الوطنية والدولية

-التصنيف بحسب المرجعية الحاكمة

يُعدّ هذا التصنيف من أكثر التصنيفات عمقًا وتأثيرًا في الممارسة التقويمية، ويقوم على تحديد المرجع الذي يُحتكم إليه في إصدار الحكم:[1]

- **التقويم المرجعي المعياري:** يُقارن أداء الفرد بأداء مجموعته، ويُعبَّر عن نتيجته بالرتبة المئينية أو الدرجة المعيارية، يُناسب الانتقاء والترتيب والتصنيف.

- **التقويم المحكّي المرجع:** يُقارن أداء الفرد بمحكّ أو مستوى إتقان محدّد مسبقًا، بصرف النظر عن أداء الآخرين. يُناسب السياق التعليمي وتحديد مدى تحقق الأهداف.

- التقويم الذاتي المرجع: يُقارن أداء الفرد بأدائه السابق لقياس النمو الشخصي، يُستخدم في الحقل الإرشادي والتعليم الفردي..

- التصنيف بحسب موضوع التقويم

[1]– ينظر: أحمد سليمان عودة، القياس والتقويم في العملية التّدريسية، دار الأمل للنشر والتّوزيع، أربد، 2010، ص5 وما بعدها.

لا يقتصر التقويم على قياس تحصيل المتعلم، بل يمتد ليشمل:[1]

- **تقويم المتعلم:** الأكثر شيوعًا؛ يُقيّم معارفه ومهاراته واتجاهاته.
- **تقويم المعلم:** يُقيّم أداءه التدريسي وكفاءاته المهنية والعلائقية.
- **تقويم المنهج:** يشمل الأهداف والمحتوى والطرائق والتقويم الداخلي للمنهج.
- **تقويم المؤسسة التعليمية:** يُقيّم جودة المدرسة أو الجامعة ككيان مؤسسي وفق معايير الاعتماد.
- **تقويم البرامج والمشاريع التربوية:** يُقيّم الفاعلية والكفاءة والأثر الاجتماعي للبرامج.

-خطوات التقويم التربوي:

يستلزم التقويم التربوي الرصين سيرًا منهجيًا دقيقًا في مراحل متسلسلة ومترابطة؛ والإخلال بأي حلقة منها يُفضي إلى نتائج مضلِّلة قد تضرّ أكثر مما تنفع::[2]

الخطوة	المضمون الإجرائي	التساؤل الموجّه
1	تحديد الأهداف والغايات التقويمية بدقة	ما الذي نريد معرفته أو الحكم عليه؟
2	تحديد المعايير والمحكّات المرجعية	ما المستوى المقبول للأداء الناجح؟
3	اختيار الأدوات ووسائل جمع البيانات	اختبارات، ملاحظة، مقابلة، ملفات إنجاز...
4	جمع البيانات وتوثيقها بمنهجية	التطبيق الميداني الفعلي للأدوات

[1]– ينظر : حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص253..258

[2]ينظر:أحمد سليمان عودة، القياس والتقويم في العملية التّدريسية، ص69

5	تحليل البيانات وتفسيرها	الإحصاء الوصفي والاستدلالي والتفسير النوعي
6	إصدار الحكم التقويمي ومقارنته بالمحكّ	هل تحققت الأهداف؟ وبأي درجة؟
7	اتخاذ القرارات وإعداد التوصيات	تحسين، استمرار، إلغاء، تعديل
8	المتابعة والتقويم التلوي	التحقق من فاعلية القرارات المتخذة

-أدوات التقويم التّربوي:

تُعدّ الأداة في التقويم التربوي جسرًا بين الهدف المُقيَّم والبيانات المجموعة، وتنقسم أدوات التقويم إلى صنفين رئيسيين: الأدوات الكمّية والأدوات الكيفية.

- الأدوات الكمّية : [1]

أ) الاختبارات: تُمثّل الأدوات الأكثر انتشارًا وتقنينًا، وتشمل اختبارات التحصيل والقدرات والاستعداد والتشخيص.

ب) المقاييس:هي أدوات لقياس السمات النفسية والاتجاهات والميول، وأبرزها مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة – معارض بشدة) ومقياس ثرستون التقديري ومقياس الفرق الدلالي لأوسجود.

ج)-الاستبانات:

أدوات بنيوية لجمع معلومات من عيّنات كبيرة حول آراء المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور. وتشترط جودتها: وضوح الصياغة، وتقنين الأبعاد، والتأكد من الصدق والثبات.

[1]- ينظر: سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النّفس، دار المسيرة، عمان، 2002، ص83

-الأدوات الكيفية:[1]

أ) الملاحظة : أداة غنيّة تُتيح رصد الأداء الحقيقي في سياقه الطبيعي، وتنقسم إلى ملاحظة منظّمة (ببطاقات رصد مُعدَّة) وغير منظّمة، ويُمثّل التحيّز القائم على التوقعات تهديدًا رئيسيًا لصدقها.

ب) المقابلة : تُتيح الاستجواب المعمَّق وفهم الدوافع والسياقات التي تعجز الاستبانة عن الكشف عنها، وتنقسم إلى مقابلة مُقنَّنة وشبه مُقنَّنة وحرّة.

ج) ملفات الإنجاز : أداة تقويم بديل تُجمع فيها نماذج من أعمال المتعلم عبر الزمن لتوثيق تطوره وإبراز كفاءاته في سياق حقيقي. وهي تُعزّز التقويم الذاتي والتأمّل الميتامعرفي..

د) سلاليم التقدير :

تُستخدم لتقييم مهارات الأداء والأعمال الإبداعية والكتابية وفق محكّات موصوفة بدقة، وتنقسم إلى سلالم كُلّية (تُقيّم العمل ككتلة واحدة) وسلاللم تحليلية (تُقيّم كل بُعد على حدة)، وتُعدّ التحليلية أكثر عدلاً وأفيد تشخيصيًا.[2]

معايير التقويم الجيّد : لكي يكون التقويم التربوي ذا قيمة معرفية وأخلاقية، ينبغي أن يستوفي جملةً من المعايير العلمية الصارمة التي أرستها الجمعية المشتركة للمعايير التربوية وتُجمع هذه المعايير في أربعة محاور:[3]

-الصلاحية : يجب أن يكون التقويم مفيدًا وذا قيمة عملية لأصحاب المصلحة، ولا معنى لتقويم دقيق لا يُستخدم في اتخاذ القرارات أو تحسين الممارسة.

---

[1]- ينظر: حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص270..277

[2]- أحمد سليمان عودة، القياس والتقويم في العملية التّدريسية، ص95.

[3]- سامي محمد ملحم،القياس والتّقويم في التربية وعلم النّفس، ص25

-**الجدوى:** ينبغي أن يكون التقويم قابلاً للتطبيق بواقعية ضمن القيود الزمنية والمادية والبشرية المتاحة، التقويم المثالي نظريًا لكنه غير قابل للتطبيق لا قيمة له.

-**الصواب والنزاهة:** يشترط التقويم الأخلاقي احترام حقوق المشاركين وكرامتهم، والحياد في إصدار الأحكام، والشفافية في الإجراءات والنتائج، وتجنّب التقويم الذي يُوظَّف لخدمة مصالح ضيقة.

-**الدقة** : تستلزم الدقة صدق الأدوات وثباتها، وسلامة إجراءات جمع البيانات وتحليلها، وصحة الاستنتاجات المبنيّة على الأدلة لا على التحيّزات.

-الاتّجاهات المعاصرة في التّقويم التّربوي:

يشهد مجال التقويم التربوي في الألفية الثالثة تحولات متسارعة تمسّ فلسفته وأدواته وسياقاته، وثمّة اتجاهات عدة تُعيد تشكيل ملامح هذا الحقل:[1]

- **التقويم من أجل التعلم** : يُشكّل هذا الاتجاه قطيعةً مع فلسفة التقويم من أجل الإشهاد، ويرى أن التقويم ينبغي أن يكون في خدمة التّعلم لا خارجه، ويُركّز على التغذية الراجعة المستمرة، والتقييم الذاتي، وتمكين المتعلم من فهم مساره التعليمي.

- **تقويم الكفاءات:** انتشر تقويم الكفاءات بشكل واسع في أعقاب موجة التعليم القائم على الكفاءات، ويُقيّم قدرة المتعلم على توظيف معرفته ومهاراته في مواقف حقيقية، لا على حفظ المعرفة واسترجاعها، ويستلزم تصميم مهام أصيلة وسياقات تطبيقية.

-التقويم الرقمي وتوظيف البيانات الضخمة

[1]- ينظر : حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماته، ص297، وينظر: سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص105، وينظر: أحمد سليمان عودة، القياس والتقويم في العملية التّدريسية، ص135

أتاح الذكاء الاصطناعي وتحليلات التعلم (Learning Analytics) أدوات تقويمية جديدة تُتيح رصد أداء الطالب لحظيًا وتكييف مسار تعلّمه بصورة آلية. كما وفّرت المنصات الإلكترونية بيانات ضخمة تُمكّن من تقويم التعلم على نطاقات واسعة غير مسبوقة.

- **التقويم التشاركي وأخلاقياته:** أفرز التّقويم المعاصر نقاشات جوهرية حول أخلاقيات ممارسة التقويم: من له حق التقويم؟ من تخدم نتائجه؟ كيف يُحترم صوت المُقوَّم؟ وأسهم هذا النقاش في بروز نماذج تقويمية تشاركية تُشرك جميع أصحاب المصلحة في صنع المعايير وتفسير النتائج.

–التقويم متعدد الأبعاد: تجاوز التّقويم الحديث الاقتصار على البُعد المعرفي إلى قياس الكفاءات العاطفية والاجتماعية والإبداعية والقيمية، وباتت أدوات مثل أطر القدرات الاجتماعية–العاطفية وملفات الإنجاز التكاملية جزءًا من منظومة التقويم في كبريات المنظومات التعليمية.

وفي ختام هذه المحاضرة نقول: لا يزال التقويم التربوي في كثير من مؤسساتنا العربية رهينَ المفهوم الضيّق المقتصر على الامتحانات ورصد الدرجات، والحال أن التقويم في أرقى صوره فعلٌ معرفي وأخلاقي وإنساني، يسهم في منح الفرد فرصةً للنمو ويمنح المؤسسةَ أداةً للتطوير ويمنح المجتمعَ مرآةً لنقد منظومته التربوية، إن رقيّ أي منظومة تعليمية مرتبط ارتباطًا وثيقًا بثقافتها في التقويم: شمولاً واستمراريةً وعدالةً وتوظيفًا

المحاضرة الحادية عشرة: الاختبارات اللغوية

يُعدّ الاختبار اللغوي من أبرز الأدوات التي يعتمد عليها المختصون في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، إذ يُمثّل حلقةَ الوصل بين العملية التعليمية وعملية التقويم، وقد اكتسب هذا المجال أهمية بالغة في ضوء الاهتمام المتنامي بجودة مخرجات التعليم اللغوي، خاصةً في ظل المتطلبات التواصلية المعقدة للعالم المعاصر.

-التمييز بين المفاهيم الأساسية الثلاثة: ثمة خلط شائع في أدبيات التربية بين مصطلحات ثلاثة متداخلة لكنها متمايزة: الاختبار، والقياس، والتقويم، ويُعدّ الضبط المفاهيمي لهذه المصطلحات شرطًا أوليًا لا غنى عنه لكل دارس في هذا الحقل، ويمكن التمييز بينها كالآتي:[1]

الاختبار: أداةٌ منظّمة أو إجراءٌ منهجي لجمع عيّنات من سلوك الفرد اللغوي في ظروف ضابطة ومحكومة، بهدف التوصّل إلى حكم كمّي أو كيفي حول مستواه.

القياس: عملية تحديد كمّي لأداء الفرد وفق مقاييس رقمية منضبطة يُعبَّر عنها في صورة درجات أو رتب أو تصنيفات.

التقويم: العملية الشاملة التي تتضمّن جمع المعلومات وتفسيرها واتخاذ القرارات المناسبة بناءً عليها، وهو أعمّ من الاختبار وأشمل.

ويُلاحظ الباحثون أن التقويم الحقيقي لا يكتفي بالاختبار بوصفه أداة قياس، بل يستلزم تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء السياق التعليمي والأهداف الموضوعة، مما يجعله عملية حكمية تفسيرية في جوهرها لا مجرد رصد كمّي.[2]

-نشأة الاختبارات اللغوية وتطوّرها:

---

[1]– ينظر :محمود اسماعيل صيني، وعمر الصّديق عبد العزيز، الاختبارات والتّقويم في تعليم اللغة العربية لغيرها، دار الكتب، الرّياض، 1997، ص15

[2]– ينظر : محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، الرباط، 2003، ص205

لم تنشأ الاختبارات اللغوية في فراغ، بل جاءت استجابةً لحاجات تعليمية وتواصلية واجتماعية متراكمة، ويمكن تتبّع تطور هذا الميدان عبر ثلاثة أحقاب متمايزة تعكس تحولات في الفلسفة التربوية والمنطلقات اللسانية:[1]

-**الحقبة التقليدية (ما قبل منتصف القرن العشرين):** ارتكزت الاختبارات في هذه المرحلة على حفظ القواعد النحوية والبلاغية وترجمة النصوص الأدبية، وكانت تعكس المنهج الترجمي-النحوي القائم على أن تعلّم اللغة رهين بمعرفة قواعدها النظرية، وكانت تقيس قدرة المتعلم على تطبيق قواعد النحو بدلاً من قدرته على التواصل الفعلي.

الحقبة البنيوية السلوكية (1950–1970): دفعت اللسانيات البنيوية والسلوكية بالاختبارات نحو قياس الأبنية اللغوية المنفصلة من صرف ونحو ومفردات وأصوات، واعتمدت النماذج الموضوعية كالاختيار من متعدد، انسجامًا مع ثقافة الاختبارات الموضوعية التي راجت في السياق الأمريكي، وكان النموذج المتحكِّم هو التفسيري التمييزي الذي يرى اللغة منظومة بنيات مترابطة.

-الحقبة التواصلية (من 1970 إلى الراهن): أحدثت الكفاءة التواصلية كما صاغها ديل هايمز (1972) ثورةً حقيقيةً في مفهوم الاختبار اللغوي، إذ لم يعد يكفي أن يعرف المتعلمُ القواعدَ، بل ينبغي أن يكون قادرًا على استخدام اللغة في سياقات تواصلية فعلية ومتنوعة. وقد أفرز هذا التحول نماذج اختبار جديدة تُقيّم الأداء الوظيفي للغة لا البنية المجرّدة.

-تصنيفات الاختبارات اللغوية:

التصنيف بحسب الوظيفة والغرض: [2]

---

[1]– ينظر: عبد الله، عيسى علي، الاختبارات اللغوية في اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة اللسان العربي، الرباط، العدد 65، 2009، ص 33–35، وينظر: ، رشدي أحمد طعيمة، (2004). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. دار الفكر العربي، القاهرة. ص 289

[2]– ينظر :محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتّوزيع، عمّان، 2000، ص19 ومابعها

نوع الاختبار	الغرض الأساسي	الجهة المستخدمة	أمثلة تطبيقية
التحصيلي	قياس ما تعلّمه الطالب في نهاية وحدة أو مقرر	الأساتذة والمؤسسات	امتحانات الفصل والسنة
التشخيصي	الكشف عن مواطن الضعف قبل التعليم أو أثناءه	المعلمون والمرشدون	اختبارات القبول التخصصي
التكويني	مراقبة التقدم أثناء التعلم وتوجيه المتعلم	المعلمون في الفصل	الاختبارات الأسبوعية المستمرة
الاستعداد	التنبؤ بالأداء المستقبلي في تعلّم اللغة	الباحثون والمخططون	مقاييس الاستعداد اللغوي
الإجازة	إصدار شهادة إتقان اللغة لأغراض رسمية	الهيئات الدولية والوطنية	DELF, IELTS, DALF

- التصنيف بحسب طريقة الإجابة

أ) **الاختبارات الموضوعية** : تتميّز بوجود إجابة صحيحة وحيدة لا يتأثر رصدها باجتهاد المصحِّح أو تفسيره، وتشمل أنواعًا متعددة:[1]

-**الاختيار من متعدد:** ويُعدّ الأكثر شيوعًا في الاختبارات الكبرى، إذ يتيح التصحيح الآلي السريع، غير أنه يعجز عن قياس مهارات الإنتاج الحرّ.

-**الصواب والخطأ:** سهل الإجراء لكنه عرضة لتأثير التخمين بنسبة 50%

[1]-ينظر: محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، ص51

-**المزاوجة والمطابقة :ي**قيس القدر ة على الربط بين المفاهيم ومعانيها أو استخداماتها

-**ملء الفراغات بكلمات محدّدة**: يجمع بين الموضوعية والطبيعية اللغوية، وخاصةً في صيغته الكلوزية.

ب) الاختبارات المقالية:

تستلزم إجابات موسّعة تتيح للمتعلم التعبير عن أفكاره بحرية، وتنقسم إلى مقالات مقيّدة بحجم أو موضوع وإلى مقالات حرّة مفتوحة، وتبرز قيمتها في قياس مهارات الكتابة والتفكير النقدي والتعبير الإبداعي، غير أنها تُثير إشكالية الثبات في التصحيح بسبب تأثير الذاتية.[1]

ج) اختبارات الأداء:

صُمِّمت لقياس قدرة المتعلم على توظيف اللغة في مواقف حقيقية أو شبه حقيقية، كالمحادثات المتبادلة وتمثيل الأدوار والعروض الشفهية والكتابة التلقائية، وهي الأقرب إلى الواقع التواصلي والأكثر مصداقيةً من الناحية الوظيفية.[2]

-**اختبار السياق**: اختبار السياق من أبرز الاختبارات التكاملية المتكاملة التي طوّرها ويلسون تايلور عام 1953، ويقوم على مبدأ الغلق الإدراكي من نظرية الجشطالت؛ إذ تُحذف كلمات من نص بصورة منتظمة (كل خمس كلمات أو سبع)، ويُطلب من المتعلم استرداد الكلمات المحذوفة، ويقيس في آنٍ واحد: المعجم، والنحو، والفهم القرائي، والتماسك النصي.[3].

-**الخصائص العلمية للاختبار:**

[1]- ينظر : محمود اسماعيل صينيي، وعبد العزيز عمر الصدّيق، الاختبارات والتقويم في تعليم اللغة العربية لغيرها، ص89

[2]- ينظر : إبراهيم عبد العزيز بشير، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، دار الصفاء للنسر، عمان، 2008، ص143

[3]- ينظر محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص218

لا يُعدّ الاختبار أداةَ قياس كفؤةً ما لم يستوفِ جملةً من المعايير العلمية الصارمة التي تضمن سلامة القياس وموثوقيته وجدواه التعليمية، وقد أجمع الباحثون على أن أبرز هذه المعايير هي: [1]

- **الصدق** : يُعرَّف الصدق بأنه مدى قياس الاختبار لما وُضع لقياسه فعلاً.

– **الثبات:** يعني الثبات تحقيق الاختبار لنتائج مستقرة ومتسقة عند تطبيقه مرات متعددة أو في ظروف مماثلة.

– **الموضوعية:** تشير الموضوعية إلى درجة استقلالية نتائج الاختبار عن مزاج المُصحِّح وتقديراته الشخصية، وتتحقق بدرجة عالية في الاختبارات الموضوعية ذات الإجابات المحدّدة، وبدرجة أدنى في الاختبارات المقالية.

مؤشر الصعوبة ومؤشر التمييز: لا تكتمل قراءة الاختبار علميًا دون احتساب مؤشرين إحصائيين جوهريين: معامل الصعوبة ومعامل التمييز.

–اختبار مهارة الاستماع

ظلّت مهارة الاستماع تاريخيًا المهارةَ الأقل حظًا من الاهتمام القياسي على الرغم من كونها الأكثر توظيفًا في الحياة اليومية، ويُصنَّف الاستماع إلى ثلاثة مستويات: الاستماع التمييزي، والاستماع الاستيعابي، والاستماع الناقد.

وتعتمد اختبارات الاستماع عادةً على تقديم نصوص مسجّلة بلهجات ووتائر متنوعة، يتبعها أسئلة تدور حول: الفكرة الرئيسية، والتفاصيل، والاستنتاج، والسياق الثقافي، ومن أبرز أشكالها: الاستماع للتصريح بالتمييز الصوتي، والاستماع للملء، والاستماع لإنجاز مهمة.[1]

[1]– ينظر : إبراهيم عبد العزيز بشير، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، دار الصفاء للنشر، عمان، 2008، ص101، وينظر :رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص297، وينظر: بشير، إبراهيم عبد العزيز. (2008). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص 74

اختبار مهارة الكلام

تُمثّل اختبارات الكلام التحدّيَ الأكبر أمام مصمّمي الاختبارات، نظرًا لطبيعتها التفاعلية وصعوبة ضبطها وتوحيد معاييرها، وتستلزم بُنيةً تقييمية متكاملة تشمل: النطق والإيقاع، والطلاقة، والاتساق المعجمي، والدقة النحوية، والتفاعلية التواصلية.

ومن أبرز نماذجها: المقابلة الشفهية المباشرة ، وتمثيل الأدوار، والتعليق على الصور، والوصف الحرّ، وتستخدم في تصحيحها سلالم تقدير تحليلية

اختبار مهارة القراءة

تتضمن اختبارات القراءة عادةً نصوصًا من أجناس متنوعة (معلوماتية، أدبية، إجرائية، إعلانية)، تتبعها أسئلة موزّعة على مستويات الفهم: الحرفي، والتفسيري، والتقييمي، والنقدي، وتُراعى في اختيار النصوص أربعة معايير: مستوى الصعوبة اللغوية، والأصالة، والملاءمة الثقافية، والتنوع الأسلوبي.[2]

وتُستخدم مؤشرات سهولة القراءة كمؤشر فليش–كينكايد وصيغه العربية المعدّلة لتحديد مستوى النص قبل استخدامه.

اختبار مهارة الكتابة

تقيّم اختبارات الكتابة الإنتاج اللغوي الحرّ، وتنقسم إلى: كتابة موجَّهة (وصف، قصة مصوّرة، إكمال نص)، وكتابة شبه حرّة (التعليق على اقتباس)، وكتابة حرّة (مقال، تقرير، خطاب).

وتستلزم تصحيحَ الكتابة أدواتٍ تحليلية دقيقة تُغطّي الأبعاد التالية: المحتوى والأفكار، والتنظيم والبنية النصية، والاستخدام اللغوي والنحوي، والمفردات والإثراء المعجمي، والآليات

---

[1]–ينظر: طعيمة، رشدي أحمد، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. دار الفكر العربي، القاهرة، 2004 ص50

[2]–محمود كامل الناقة، ورشدي، أحمد طعيمة طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. ص 225

الكتابية كالإملاء وعلامات الترقيم، وتُعدّ شبكات التصحيح التحليلية الأكثر عدالةً وشفافيةً في هذا السياق.[1]

-مراحل بناء الاختبار اللغوي:

يُعدّ بناء الاختبار اللغوي عملية منهجية تمرّ بمراحل مترابطة لا يصح الإخلال بأي منها دون الإضرار بجودة الأداة المنتجة وصلاحيتها للتطبيق، وهذه المراحل هي:[2]

- **المرحلة الأولى: تحديد الهدف والمجال:** تحديد الغرض من الاختبار (تشخيصي، تحصيلي، تنبؤي...)، وتحديد المجال اللغوي المُستهدف (مهارات، مستوى، موضوعات).

- **المرحلة الثانية: صياغة مواصفات الاختبار** :إعداد جدول المواصفات الذي يُوزّع الأسئلة على المحتوى والمستويات المعرفية وفق ثقلها النسبي في المنهج.

- **المرحلة الثالثة: كتابة الفقرات الاختبارية** :صياغة أسئلة متنوعة الأنماط مع مراعاة الوضوح، والدقة، والمستوى المناسب، وتجنب التلميح غير المقصود.

- **المرحلة الرابعة: التحكيم والمراجعة:** عرض الاختبار على متخصصين لتقييم صدق المحتوى ومراجعة الصياغة اللغوية والتعليمات.

- **المرحلة الخامسة: التطبيق الاستطلاعي** : تجريب الاختبار على عيّنة ممثّلة لحساب مؤشرات الصعوبة والتمييز وتقدير الثبات.

- **المرحلة السادسة: التعديل والضبط النهائي:** حذف الفقرات الضعيفة أو تعديلها، وإعداد النسخة النهائية المعيارية.

- **المرحلة السابعة: التطبيق والتأويل:** تطبيق الاختبار في سياقه الحقيقي وتفسير النتائج في ضوء المعايير المرجعية المعتمدة.

-الاختبارات المرجعية المعيارية والمعيارية المحكّية:

[1]– طعيمة، رشدي أحمد، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 156

[2]–، إبراهيم عبد العزيز بشير، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. دار الصفاء للنشر، عمّان. 2008 ص 52–

يُمثّل التمييز بين الاختبارات المرجعية المعيارية والاختبارات المحكّية المرجع أحد أعمق الإسهامات في نظرية القياس التربوي المعاصرة ويمكن توضيحها كالآتي:[1]

-الاختبارات المرجعية المعيارية

تُقارن هذه الاختبارات أداء الفرد بأداء المجموعة التي ينتمي إليها، وتُصنّفه بحسب موقعه النسبي في التوزيع (كالرتبة المئينية والدرجة المعيارية)، وهي مناسبة لأغراض الانتقاء والترتيب والتصنيف، غير أنها تعجز عن الإفادة في إخبار المعلم بما يعرفه الطالب فعلاً بصورة مباشرة.

-الاختبارات المحكّية المرجع

تُقيس هذه الاختبارات أداء الفرد وفق محكّ أو معيار موضوعي محدّد سلفًا، بصرف النظر عن أداء الآخرين، وهي الأكثر ملاءمةً للسياق التعليمي الفصلي، لأنها تُخبر المعلم بمدى بلوغ الطالب الأهداف المنشودة بدلاً من تصنيفه بين رفاقه.

إن الاختبارات اللغوية ليست مجرد أدوات إدارية لرصد الدرجات وترتيب المتعلمين، بل هي في جوهرها أفعالٌ معرفية وأخلاقية تؤثر في مسارات أفراد ومؤسسات، ومن ثَمَّ يتحمّل المختصون في هذا المجال مسؤولية علمية جسيمة تقتضي أن تكون كل أداة قياسية صادقةً في ما تقيسه، ثابتةً في نتائجها، عادلةً في توزيعها، ومُفيدةً في ما تُمليه من قرارات.

[1]– الخولي، محمد عليالاختبارات اللغوية. ص 91

المحاضرة الثانية عشرة: الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية

لم يعد النشاط التعليمي في الفكر التربوي الحديث مجرد إجراء مكمّل يُلحق بالدرس لملء الوقت أو ترفيه المتعلم، بل غدا ركيزة بنيوية في منظومة التعليم والتعلم، يُجسّد النقلة النوعية من التلقين السلبي إلى البناء الإيجابي للمعرفة، وقد جاءت هذه النقلة متناغمة مع ما أرسته النظريات البنائية والاجتماعية في علم النفس التربوي من مبادئ تُعلي من شأن الخبرة المباشرة والتفاعل النشط في عملية التعلم.

والناظر في المكتبة التربوية العربية يُلاحظ اهتماماً متزايداً بموضوع الأنشطة التعليمية، وإن ظل كثير من هذا الاهتمام محصوراً في الجانب التطبيقي الإجرائي دون أن يتوقف عند التأصيل النظري الكافي.

-تعريف النشاط التعليمي:

يُعرِّف محمد منير مرسي النشاطَ التعليمي بأنه:" كل خبرة هادفة يمارسها المتعلم داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف تربوي مقصود، بما يُسهم في تحقيق النمو الشامل المتكامل لشخصيته في أبعادها المعرفية والوجدانية والحركية والاجتماعية[1]".

في حين يذهب حسن حسين زيتون إلى تعريف أكثر تركيزاً على البُعد الإجرائي، إذ يرى أن النشاط التعليمي هو" :المهمة أو جملة المهام التي يُكلَّف بها المتعلم أو يختارها، والتي تشترط توظيف قدراته العقلية والانفعالية والجسمية من أجل تحقيق هدف تعليمي محدد في سياق بيئي منظَّم[2]"

[1]– محمد منير مرسي .التربية وآفاق المستقبل .عالم الكتب، القاهرة،1997 ، ص134

[2]– حسن حسي زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية .عالم الكتب، القاهرة،2001 ، ص204

والملاحظ في التعريفين السابقين أن ثمة قاسماً مشتركاً يجمعهما هو شرط القصد التربوي؛ فالنشاط لا يكتسب صفته التعليمية بمجرد وقوعه، بل بكونه موجَّهاً نحو هدف تربوي مُسبَق التخطيط، وهذا ما يُميّزه عن النشاط العفوي أو الترفيهي الخالص.

أما التمييز الدقيق بين النشاط والتمرين والمهمة والمشروع، فقد تناوله توفيق مرعي ومحمد الحيلة بالتفصيل، مؤكدَيْن أن" النشاط مصطلح جامع يندرج تحته التمرين والمهمة والمشروع والمشكلة، وأن الخلط بين هذه المصطلحات يُفضي إلى ممارسات تعليمية غير دقيقة[1]"

-الأسس النّظرية التي يرتكز عليها النّشاط التعليمي:

لا تقوم ثقافة النشاط في التعليم على مجرد حدس تربوي، بل تستند إلى منظومة من الأسس النظرية الراسخة التي أسهمت في تشكيل النموذج التعليمي الحديث.

- .نظرية البنائية المعرفية

أرسى جان بياجيه دعائم الفهم البنائي للتعلم حين أثبت أن المتعلم لا يستقبل المعرفة سلبياً، بل يبنيها ذاتياً من خلال التفاعل النشط مع البيئة، ويترتب على ذلك تربوياً أن النشاط الذي يُشرك المتعلم إشراكاً فعلياً هو وحده القادر على إحداث التكيّف المعرفي الحقيقي عبر آليتي الاستيعاب والتوافق، يُفسّر عزيزة السيد إسماعيل ذلك بقولها" :النشاط الصفي الجيد هو الذي يُتيح للمتعلم أن يصطدم بالمادة المعرفية اصطداماً مباشراً لا أن يتلقاها عبر وساطة المعلم فحسب[2]"

-اختبار المهارات اللغوية الأربع:

تُمثّل المهارات اللغوية الأربع — الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة — محاور الكفاءة اللغوية المتكاملة. ولكل مهارة خصوصيتها القياسية وتحدياتها الإجرائية وأدواتها المخصوصة.

-نظرية التعلم الاجتماعي عند فيغوتسكي

[1]– توفيق مرعي و محمد محمودالحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها .دار المسيرة، عمان، 2005، ص203

[2]– اسماعيل عزيزة السيد،، التعلّم والتعليم الصفّي، دار المعرفة الجامعية، الآسكندرية، 2000، ص77

تُسهم الأنشطة الجماعية كالمشاريع الجماعية والمناقشات والعصف الذهني في تشغيل ما سمّاه فيغوتسكي منطقة النمو الوشيك، إذ يُساعد الأقران الأكثر كفاءةً الأقران الأقل، فيرتفع مستوى الجميع ،وقد أكدت سهيلة محسن كاظم الفتلاوي أن" النشاط الجماعي ليس ترفاً تنظيمياً، بل هو الآلية الأكثر فاعلية في تفعيل التعلم الاجتماعي وبلوغ الأهداف المعرفية العليا.[1]

- مبدأ التعلم بالنشاط عند جون ديوي

وضع جون ديوي مبدأ التعلم بالعمل في مقدمة أسس فلسفته التربوية البراغماتية، وهو مبدأ يعني أن التعليم الحقيقي لا يحدث إلا من خلال الانخراط الفعلي في الخبرة، وقد أثّر هذا المبدأ تأثيراً بالغاً في التقاليد التربوية العربية عبر كتّاب كأحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر اللذين وصفا النشاط التعليمي بأنه" الترجمة الإجرائية الأمينة لمبدأ ديوي في السياق المدرسي[2]"

أ-الأنشطة الصفي:

-**تعريفها:** الأنشطة الصفية هي تلك الأنشطة التعليمية التي تجري داخل حجرة الدراسة في إطار الحصة المقررة، وتحت الإشراف المباشر للمعلم، وتتميز بجملة من الخصائص التي تُحدد طابعها الوظيفي :التزامنها مع سير الدرس، وارتباطها المباشر بالأهداف التعليمية المحددة، وانضباطها الزمني بمحددات الحصة الدراسية.

يُحدد صالح ذياب هندي ومحمد هشام شاهين وظيفةَ النشاط الصفي بأنه" الجسر الذي يصل بين المحتوى المعرفي المجرد والتعلم المحسوس، وهو الوعاء الذي تصبّ فيه الطريقة التدريسية لتتجسد في مواقف قابلة للتقييم[3]"

ب .أنواع الأنشطة الصفية

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهج التعليمي والتدريس الفعال، ص142

[2]-أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد حابر، المناهج بين النظرية والتطبيق، ص56

[3]- هندي، صالح ذياب وشاهين، محمد هشام، في طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق،1993 ، ص101

-**الأنشطة الفردية:** يتكفل فيها كل متعلم بمهمة مستقلة تنبثق من المحتوى المعروض، كحل تمرين أو كتابة فقرة أو تحليل نص، وتُعزز هذه الأنشطة الاستقلالية في التفكير وتُمكّن المعلم من تشخيص الفروق الفردية بين المتعلمين، غير أن محمد زياد حمدان يُحذّر من الإفراط فيها قائلاً" :إذا هيمنت الأنشطة الفردية على ديناميكية الفصل تحوّل الفصل الدراسي إلى تجمع من العزلات المتجاورة لا إلى مجتمع تعلم حقيقي[1]"

-**أنشطة العمل الثنائي:**تقوم على التفاعل بين متعلمين اثنين في إطار مهمة مشتركة كالحوار الموجه، ومراجعة الزميل، وحل المشكلة الثنائية .وتُعدّ هذه الأنشطة مناسبة بشكل خاص لتنمية مهارات التواصل والنقد البنّاء.

- **أنشطة المجموعات الصغيرة:** تجمع ثلاثة متعلمين إلى ستة في مجموعات للعمل على مهمة مشتركة ذات طابع تعاوني، وقد استقطبت هذه الأنشطة اهتماماً واسعاً في الأدبيات التربوية الحديثة، وأثبتت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد والتواصل والمسؤولية المشتركة .يُفصّل عبد الله الكيلاني وهاني يحيى نصر شروط نجاح هذه الأنشطة بقولهما" :يشترط لنجاح أنشطة المجموعات الصغيرة صياغة مهمة محددة لا غموض فيها، وتوزيع أدوار واضحة على الأعضاء، ووجود آلية للمساءلة تمنع ظاهرة المتسوّل الاجتماعي"[2]

- .**الأنشطة الصفية الكلية:** تشمل المناقشة الصفية الشاملة، والعصف الذهني، وطرح الأسئلة الاستنتاجية الموجّهة لعموم المتعلمين .وهي مناسبة لمرحلة التهيئة والاستكشاف في بداية الدرس أو لمرحلة التلخيص والمراجعة في نهايته.

[1]- محمد زياد حمدان، تصميم وتنفيذ التدريس، دار التربية الحديثة، عمان، 1986، ص118.

[2]- عبد الله الكيلاني وهاني يحيى نصر، استراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة، دار وائل، عمان، 2007، ص95

-**معايير تصميم الأنشطة الصفية الفعّالة**: لا يكفي أن يكون النشاط الصفي مثيراً للاهتمام حتى يؤدي وظيفته التعليمية؛ ثمة معايير ينبغي استيفاؤها في تصميمه، يُجملها حسن حسين زيتون في[1]:

-الملاءمة للهدف التعليمي :أي أن يكون النشاط خادماً للهدف لا مجرد تنشيط إجرائي منفصل عن سياقه.

-التناسب مع مستوى المتعلمين :إذ يُفضي النشاط المتجاوز لمستوى المتعلم إلى الإحباط، كما يُفضي النشاط الدون مستواه إلى الملل.

-الوضوح الإجرائي :ويعني أن تكون تعليمات النشاط واضحة لا تقبل التأويل، حتى لا يُصرف وقت التعلم في فهم المطلوب.

-قابلية التقييم :إذ ينبغي أن ينتج عن كل نشاط أثر ملموس أو قابل للملاحظة يُتيح للمعلم تشخيص تعلم المتعلم.

-الأنشطة اللاصفية:

-تعريف الأنشطة اللاصفية: تُعرَّف الأنشطة اللاصفية في أبسط صورها بأنها الأنشطة التعليمية والتربوية التي تجري خارج إطار الحصة الدراسية المقررة، سواء أكانت داخل أسوار المدرسة أم خارجها،وهي تستدعي مشاركة طوعية في الغالب، وتستهدف التنمية الشاملة للمتعلم بأبعادها المعرفية والوجدانية والاجتماعية والجسمية.

وقد درج كثير من الباحثين على الخلط بين الأنشطة اللاصفية والأنشطة اللامنهجية، غير أن ثمة تمييزاً دقيقاً ينبغي مراعاته؛ فالأنشطة اللامنهجية تقع خارج المنهاج الرسمي كلياً، في حين أن الأنشطة اللاصفية قد تكون امتداداً للمنهاج ودعماً له في بيئة غير اعتيادية، و يُوضّح

[1]-حسن حسين زيتون ، تصميم التّدريس، رؤية منظومية، ص117

محمد منير مرسي هذا الفرق بقوله" كل نشاط لامنهجي هو لاصفي بالضرورة، لكن ليس كل نشاط لاصفي لامنهجياً، والخلط بينهما يُضيّع فرص التخطيط التربوي الدقيق[1]"

- أنواع الأنشطة اللاصفية

- **الأنشطة الاجتماعية والثقافية:** تشمل الجمعيات الأدبية ومجلس المتعلمين ومجلة المدرسة والمسرح المدرسي والاحتفالات الوطنية والمناسبات الدينية والندوات الفكرية، وتُسهم هذه الأنشطة في تنمية الهوية الثقافية للمتعلم وشعوره بالانتماء إلى جماعة واعية.

- **الأنشطة الرياضية والبدنية:** تمتد من دوري المدرسة الداخلي إلى المسابقات البينية، وتنمي المهارات الجسمية وقيم الروح الرياضية والتنافس الشريف والعمل الجماعي، ويُشير كامل محمد عويضة إلى أن" الأنشطة الرياضية اللاصفية تُسهم في تنمية الاتزان الانفعالي وضبط النفس بصورة أعمق مما يُحققه الدرس النظري في مادة التربية البدنية[2]"

- **الأنشطة العلمية والتقنية:** تشمل نادي العلوم والاختراعات، ومعسكرات البرمجة، وزيارات المختبرات والمعامل والمصانع .وتُعزز هذه الأنشطة الفضول العلمي وتُرسّخ مبدأ الربط بين المدرسة والمجتمع،و يُؤكد جودت أحمد سعادة أن" الرحلات العلمية والزيارات الميدانية تُحقق ما عجز عنه شرح المعلم في الفصل حين تضع المتعلم أمام الحقيقة العلمية في سياقها الطبيعي لا في مجردها المجرد[3]"

- **الأنشطة الفنية والإبداعية:** تضم فرق الموسيقى والفنون التشكيلية والنحت والتصوير الفوتوغرافي وورش الكتابة الإبداعية والمسرح، وقد أثبتت الدراسات التربوية أن هذه الأنشطة تُسهم في تنمية التفكير الإبداعي الذي ينعكس إيجاباً على الأداء في مختلف المواد الدراسية.

-**الأنشطة الخدمية والتطوعية:** تشمل مشاريع خدمة البيئة، وزيارة دور الرعاية الاجتماعية، وحملات التوعية المجتمعية، وتُنمي هذه الأنشطة المسؤولية الاجتماعية والانتماء

---

[1]-محمد منير مرسي، الإدارة التّعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب،القاهرة،2001، ص221

[2]- كامل محمد عويضة، علم النفس التربوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996، ص88

[3]- سعادة جودت أحمد ، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، 1997، ص267

الوطني، وهي من أشد أنواع الأنشطة اللاصفية أثراً في تشكيل الشخصية، و يُشدد محمود أحمد شوق على أن" التربية الاجتماعية الحقيقية لا تحدث في ردود فعل المتعلم على أسئلة المعلم داخل الفصل، بل تتشكل في تعامله الفعلي مع الآخرين في بيئات اجتماعية حقيقية خارجه[1]".

-الوظائف التربوية للأنشطة الصفية واللاصفية:

يُمثّل البحث في وظائف الأنشطة التربوية أحد أخصب مجالات الدراسة في علم المناهج، ويمكن إجمال هذه الوظائف في المحاور الآتية:

- **الوظيفة المعرفية:** تُعزز الأنشطة استيعاب المعرفة وتُعمّق فهمها؛ فالمعارف المكتسبة من خلال النشاط أكثر رسوخاً وأطول أثراً من المعارف المتلقاة سلبياً، وقد أكد علي أحمد مدكور أن" النشاط التعليمي يحوّل المعرفة من معلومة خارجية إلى خبرة داخلية، ومن محتوى مجرد إلى معنى حيّ مرتبط بسياق الحياة الفعلية للمتعلم[2]"

-الوظيفة الوجدانية: لا تقتصر الأنشطة على البناء المعرفي، بل تُسهم إسهاماً بالغاً في تنمية الميول والاتجاهات والقيم والدوافع نحو التعلم، فالمتعلم الذي ينخرط في نشاط يُحبه يُطوّر دافعيةً ذاتيةً نحو المادة تفوق ما يُحدثه أي تعزيز خارجي، وهذا ما يؤكده محمد الطيطي وآخرون من أن" الأنشطة اللاصفية تحديداً تُسهم في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة برمتها، لا نحو مادة بعينها."[3]

الوظيفة الاجتماعية: تتيح الأنشطة – لا سيما الجماعية منها – للمتعلم مواقف حية يُمارس فيها التفاوض والتواصل والتعاون وقبول الرأي الآخر، ويُشير محمد عبد الله عامر إلى أن "الفصل الذي تسوده الأنشطة الجماعية الحقيقية لا يُخرّج متعلمين محصّلين فحسب، بل يُخرّج أفراداً اجتماعيين مُعدّين للاندماج البنّاء في محيطهم[4]"

---

[1]– محمود أحمد شوق، التجديد التربوي وثقافة التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص154

[2]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص 143

[3]– الطيطي محمد وآخرون، مناهج التعليم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار الفكر، عمان، 2008، ص178

[4]– محمد عبد الله عامر،التدريس الفعال، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009، ص212

– **الوظيفة التشخيصية والتقييمية:**: تُمثّل الأنشطة أداةً تشخيصية بيد المعلم الفطن؛ فمن خلال ملاحظة أداء المتعلمين خلال النشاط يستطيع المعلم الكشف عن الفجوات المعرفية ومكامن الضعف ومواطن القوة، وهذا ما يجعل النشاط الصفي جزءاً أصيلاً من التقييم التكويني لا مجرد تدريب تكميلي.

–**العلاقة البنيوية بين الأنشطة الصفية واللاصفية:** من الأخطاء الشائعة في الممارسة التعليمية النظر إلى الأنشطة الصفية واللاصفية بوصفهما حقلين متوازيين لا يلتقيان؛ بينما الصحيح أن بينهما علاقة تكاملية وظيفية ينبغي أن تُعبّر عنها الخطة التربوية الشاملة للمؤسسة، فالأنشطة الصفية تُمثّل في الغالب البُعد التعليمي التأسيسي الذي يُرسي المفاهيم والمهارات، في حين تُمثّل الأنشطة اللاصفية الحقل التطبيقي والتثبيتي الذي تتجذّر فيه تلك المفاهيم وتتحول إلى خبرات حية، يُصوّر الحيلة هذه العلاقة قائلاً" :الأنشطة الصفية تُشعل جذوة المعرفة والأنشطة اللاصفية تُمدّها بالوقود، وكلتاهما عاجزة عن أداء دورها التربوي الكامل بمعزل عن الأخرى[1]"

ومن هنا تبرز أهمية ما تُسمّيه مرعي والحيلة بـ"المنهج المتكامل "الذي يضم الأنشطة الصفية واللاصفية في منظومة واحدة مخططة ومتوازنة، لا في تراصّ عشوائي يفتقر إلى الانسجام الوظيفي.

معوّقات تطبيق الأنشطة التعليمية في الواقع العربي:

لا تكتمل الدراسة الأكاديمية لموضوع الأنشطة التعليمية دون الوقوف النقدي عند الهوّة الموجودة بين ما تُوصي به الأدبيات التربوية وما يُمارَس فعلاً في فصولنا الدراسية، ولعل أبرز المعوقات التي يُوثّقها الباحثون:

–**اكتظاظ الفصول الدراسية** :يجعل تطبيق أنشطة العمل الجماعي والأنشطة الاستقصائية مغامرةً فوضوية لا تجربةً تربوية منضبطة، في ظل فصول يتجاوز عدد طلابها الأربعين في أحيان كثيرة.

[1]–محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، ص198

-**الانشغال بتغطية المقرر** :يُسيطر على ذهنية المعلم العربي في الغالب هاجس إنهاء المقرر قبل موعد الامتحانات، مما يجعل كل نشاط يُرى في نظره ترفاً زمنياً لا يتسع له جدول الحصص المكتظ.

قصور التكوين المهني للمعلمين: يفتقر كثيراً من المعلمين إلى الكفايات اللازمة لتصميم الأنشطة وإدارتها، لأن برامج إعدادهم ركّزت على التمكن من المادة دون تدريبهم الكافي على فنون النشاط التعليمي.

- **غياب الانسجام بين الأنشطة وأدوات التقييم** :حين تكون الامتحانات قائمة على الحفظ والاسترجاع حصراً، يصعب إقناع المعلمين والمتعلّمين وأولياء الأمور بجدوى الوقت المُنفَق في الأنشطة.

وفي ختام هذه المحاضرة يمكن القول أن الأنشطة هي الوسيط الذي يحوّل المحتوى من مادة مجردة إلى خبرة حيّة، وإقصاؤها من الفصل الدراسي بحجة ضيق الوقت هو في حقيقته تفريط في أهم ما تسعى التربية إلى تحقيقه.

المحاضرة الثالثة عشر: بيداغوجيا الإدماج:

نشأت بيداغوجيا الإدماج في سياق أزمة حقيقية أصابت المنظومات التربوية التي تبنّت المقاربة بالكفاءات في عقدَي الثمانينيات والتسعينيات، فقد رصد المربّون ظاهرة مثيرة للقلق: أن المتعلمين بات بمقدورهم إنجاز التمارين المجزَّأة بكفاءة، لكنهم يعجزون عند مواجهة وضعيات مركّبة تستدعي توظيف هذه المكتسبات معًا، وكان هذا الإخفاق مؤشرًا على أن التجزيء لا يُنتج تكاملاً بحكم الضرورة.

في هذا السياق صاغ كزافيي روجيرس عام 2000 مقترحه البيداغوجي الذي أطلق عليه «بيداغوجيا الإدماج»، معتمدًا على مفهوم الإدماج كفعل تعليمي قصدي يُمكِّن المتعلم من الربط بين مكتسباته المتفرقة وتوظيفها في حلّ وضعيات جديدة غير مألوفة.[1]

إشكالية النقل والتطبيق :

يرى روجيرس أن الغاية القصوى من التعليم ليست مجرد التحصيل بل هي «النقل»، أي القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة مختلفة عن وضعيات التعلم الأصلية، وقد برهنت الأبحاث السيكولوجية على أن النقل لا يتحقق آليًا بل يستلزم تدريبًا مقصودًا على الإدماج والتطبيق في سياقات متنوعة. وبيداغوجيا الإدماج هي في جوهرها بيداغوجيا النقل.[2]

الفرق بين المقاربات البيداغوجية الثلاث: يمكن التمييز بين المقاربة بالأهداف وبيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا الإدماج كالآتي:[3]

المقاربة	الوحدة المركزية	المخرج اللمستهدف	القيود
البيداغوجيا بالأهداف	الهدف السلوكي المجزَّأ	مخرجات منفصلة قابلة للقياس	ضعف في التكامل والنقل

[1]– ينظر روجيرس كزافيي، بيداغوجيا الإدماج، ترجمة لجنة من الأساتذة، منشورات مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2010، ص17

[2]– ينظر : الطاهر بن جلول، والحسن بلفقيه، الإدماج البيداغوجي: المفهوم والممارسة، دار التكوين، الدار البيضاء، 2012، ص28

[3]– ينظر روجيرس كزافيي، بيداغوجيا الإدماج، ص35

بيداغوجيا الكفاءات	الكفاءة التكاملية	قدرة على الحلّ في وضعيات	الكفاءة قد تبقى مجردة
بيداغوجيا الإدماج	الوضعية الإدماجية	توظيف مُركَّب في سياق حقيقي	تستلزم تحضيرًا مكثفًا

-**المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الإدماج:** ترتكز بيداغوجيا الإدماج على منظومة من الأسس النظرية، تستمدها من السيكولوجيا المعرفية والمعرفية–الاجتماعية وعلم الدماغ والفلسفة البنائية.

البنائية المعرفية:

أثبت جان بياجيه أنّ المتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي بل يبنيها من خلال التفاعل مع البيئة، وأنّ الفهم الحقيقي يتجلى في القدرة على التطبيق والتعميم في سياقات جديدة، وهو ما تسعى إليه بيداغوجيا الإدماج حين تضع المتعلم أمام وضعيات لم يواجهها من قبل.[1]

البنائية الاجتماعية : أضافت نظرية فيغوتسكي بُعدًا اجتماعيًا حاسمًا؛ إذ أكّد أن التعلم يزدهر في منطقة النمو الأقرب بوساطة الأقران والمعلم، وتستثمر بيداغوجيا الإدماج هذه الفكرة حين تُنظّم وضعيات إدماجية جماعية تتطلب التفاوض المعرفي والتعاون البينشخصي.[2]

نظرية المعالجة المعلوماتية: تُفسّر هذه النظرية الإدماجَ على أنّه عملية تنشيط للشبكات المعرفية المخزَّنة في الذاكرة طويلة المدى وربطها ببعضها في وحدة وظيفية واحدة، وكلما تكرّر التوظيف المدمج ترسّخت هذه الشبكات وتوطّد النقل.

علم الدماغ ونظرية الذكاءات المتعددة:

[1]–ينظر : روجيرس كزافيي، بيداغوجيا الإدماج، ص35

[2]– بن جلون الطاهر، والحسن، بلفقيه، الإدماج البيداغوجي: المفهوم والممارسة، ص 41

يُقدّم هوارد غاردنر دليلاً عصبيًا على أن الكفاءة الحقيقية تعني التنسيق بين أنواع متعددة من الذكاء معًا، وتُجسّد الوضعية الإدماجية هذا المبدأ حين تستدعي الذكاء اللغوي والمنطقي والاجتماعي في آنٍ واحد.[1]

-مفهوم الكفاءة ومكوناتها من منظور الإدماج:

يتموضع مفهوم الكفاءة في صلب بيداغوجيا الإدماج، لكنه يحمل فيها دلالةً أعمق مما هو متداول في أدبيات المقاربة بالأهداف، فالكفاءة عند روجيرس ليست قدرةً منفردة بل هي منظومة مُركَّبة.

-تعريف الكفاءة في بيداغوجيا الإدماج: يُعرِّف روجيرس الكفاءة بأنها: «القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المُدمَجة من أجل حلّ وضعية-مسألة من صنف معين في سياق معين»[2]. ويتضمّن هذا التعريف ثلاثة عناصر حاكمة: التعبئة الفعلية، والموارد المُدمجة، والوضعية ذات الخصوصية.

-مكوّنات الكفاءة ومواردها:[3]

المكون	التعريف الإجرائي	مثال تطبيقي
الموارد الداخلية	المعارف + المهارات + القيم + الاستعدادات الذاتية	معرفة قواعد النص الحجاجي وأساليبه
الموارد الخارجية	الأدوات، المراجع، الوثائق، البيئة المادية	القاموس، المنهجية، الحاسوب
الوضعية	السياق والمهمة والقيود والمعطيات	السياق والمهمة والقيود والمعطيات
المعيار	السياق والمهمة والقيود	ملاءمة المنهج، انسجام

[1]- ينظر : روجيرس كزافيي، بيداغوجيا الإدماج، ص35

[2]- نفسه، ص67

[3]- الطاهر، بن جلون، والحسن، بلفقيه، الإدماج البيداغوجي: المفهوم والممارسة، ص52

	والمعطيات	الحجج، صحة اللغة
الإدماج	الفعل التركيبي الذي يُوظِّف الموارد في الوضعية	كتابة التقرير وعرضه شفهيًا

الكفاءة الختامية والكفاءة المرحلية: يُميّز روجيرس بين نوعين جوهريين من الكفاءات:[1]

- **الكفاءة الختامية** : كفاءة كبرى تُصاغ على مستوى المرحلة الدراسية كاملةً، وتجمع موارد من مجالات متعددة، تُقيَّم في نهاية الوحدة الكبرى أو نهاية السنة.
- **الكفاءة المرحلية** : كفاءة جزئية تُبنى تدريجيًا وتُمثّل محطةً في مسار الإتقان نحو الكفاءة الختامية. هي البنية التحتية للكفاءة الكبرى.

-**الوضعية الإدماجية**: تُمثّل الوضعية الإدماجية حجرَ الزاوية في بيداغوجيا الإدماج، وهي أداتها التشغيلية الأساسية، ولا يُعدّ أي نشاط تعليمي أو تقويمي وضعيةً إدماجيةً ما لم يستوفِ الشروط والمعايير المحدَّدة.

-تعريف الوضعية الإدماجية:

الوضعية الإدماجية هي وضعية مركّبة وشاملة، تُدمج الموارد المُكتسبة خلال مرحلة التعلم، وتُقدَّم للمتعلم في سياق جديد لم يُعالَج فيه الأمر من قبل، وتُوجِّهه نحو إنجاز مهمة ذات دلالة، وهي تتضمّن عناصر أربعة لا تستغني عنها: السند ، والمهمة ، والمعطيات ، والتعليمة.[2]

-معايير الوضعية الإدماجية الجيدة:[3]

المعيار	التعريف	الدلالة التربوية
التعقيد	تستلزم تعبئة موارد متعددة	تستلزم تعبئة موارد متعددة في

[1]- روجيرس كزافيي، بيداغوجيا الإدماج، ص57

[2]- نفسه، ص81

[3]- الطاهر بن جلون والحسن، بلفقيه، الإدماج البيداغوجي: المفهوم والممارسة، ص52

	في آنٍ واحد	آنٍ واحد
لإدماجية	تُدمج تعلّمات من مجالات مختلفة في استجابة واحدة	تُقيّم الكفاءة لا الجزء المعزول
الوظيفية	ا تخدم غرضًا تواصليًا أو معرفيًا واضحًا	للمتعلم دافع حقيقي لإنجازها
الانفتاح	تقبل استجابات متعددة لا إجابة وحيدة	تُحفّز الإبداع والاستقلالية
تقبل استجابات متعددة لا إجابة وحيدة	الوضعية حقيقية أو شبه حقيقية، مستمدة من الحياة	لا تُستوعب بالتمرين التقليدي

مكوّنات الوضعية الإدماجية

- **السند:** هو الركيزة المادية للوضعية (نص، صورة، مخطط، وثيقة، حوار مسجّل...)، ويُمثّل السياق الذي تنبثق منه المهمة، ويُشترط في السند أن يكون أصيلاً ومحفِّزًا وذا قيمة دلالية للمتعلم.

-**التعليمة:** هي صياغة المهمة المطلوبة بلغة دقيقة لا لبس فيها، وتُحدّد طبيعة المنتَج المتوقّع وحجمه وشكله، وتعتبر التعليمة ركيزةً نقدية؛ فتعليمة مبهمة تُفسد الوضعية الأجود سندًا.

-**المعطيات:** هي الموارد المُتاحة للمتعلم في الوضعية (معلومات، أرقام، نصوص مرجعية...). وقد تكون ضرورية كلها أو يشتمل بعضها على ضوضاء، تُجبر المتعلم على الانتقاء والتمييز.

-**المهمة:**هي الإنجاز الفعلي المطلوب من المتعلم، ويُشترط أن تكون جديدة بالنسبة له، ومركّبة بما يكفي لاستدعاء الإدماج، وذات وظيفة تواصلية أو حلّية واضحة.

-**أنواع الوضعيات الإدماجية:** تتنوع الوضعيات الإدماجية بحسب الغرض والتوقيت والمجال، ومن الضروري أن يُميّز المعلم بين هذه الأنواع لحُسن توظيفها:

-بحسب الغرض التعليمي:[1]

وضعية إدماج التعلمات: تُستخدم في نهاية مرحلة تعلّم لتدريب المتعلم على ربط مكتسباته الجديدة بعضها ببعض، غرضها تكويني بالدرجة الأولى.

- وضعية تقويم الإدماج : تُستخدم لتقييم مدى تحقق الكفاءة الختامية، يُقدَّم فيها السند والتعليمة دون توجيه سابق، غرضها حكمي إشهادي.

- بحسب المجال:

- **وضعيات اللغة والتواصل:** إنتاج نصوص بأجناس متنوعة، قراءة نقدية، مناقشة شفهية...

- **وضعيات العلوم والرياضيات:** حلّ مسائل حقيقية تستلزم تعبئة مفاهيم من مجالات متعددة.

- الوضعيات المدمجة العابرة للمواد: تُدمج مهارات من مواد مختلفة في وضعية واحدة، كمشروع بحثي يُوظّف اللغة والعلوم والتاريخ.

-بحسب التعقيد:[2]

- **الوضعية البسيطة:** تعبّئ موارد من حقل دراسي واحد، وتناسب بدايات الإدماج.

- **الوضعية المركّبة:** تعبّئ موارد من حقول متعددة، وتتطلب تنسيقًا بين أنماط تفكير مختلفة، هي الأعلى تمثيلاً للكفاءة الختامية الحقيقية.

-بيداغوجيا الإدماج في تعليم اللغة العربية:

---

[1]- روجيرس كزافيي، بيداغوجيا الإدماج،ص95

[2]- الطاهر بن جلون، والحسن بلفقيه، الإدماج البيداغوجي: المفهوم والممارسة، ص78

تجد بيداغوجيا الإدماج في تعليم اللغة العربية مجالاً خصبًا وحيويًا؛ إذ إن اللغة في طبيعتها منظومة مُدمَجة تتضافر فيها الأصوات والصرف والنحو والدلالة والتداولية في كل عمل لغوي حقيقي.

– **الوضعية الإدماجية في الكتابة الوظيفية:** حين يُطلب من المتعلم كتابة نص سردي أو وصفي أو حجاجي ينطلق من سند أصيل (مقال، إحصاء، خبر، قصيدة)، فهو يُدمج في آنٍ واحد: التعرف على جنس النص، والتحكم في بنيته، وتوظيف الرصيد المعجمي، واحترام القواعد الصرفية والنحوية، ومراعاة السياق التواصلي. وهذا هو صلب الإدماج اللغوي.[1]

أنماط الوضعيات الإدماجية في مادة اللغة:[2]

- **الوضعية التواصلية الشفهية:** حوار في موقف اجتماعي، مناقشة قضية، تقديم عرض تلخيصي.

–**وضعية الإنتاج الكتابي:** كتابة تقرير، إعداد رسالة رسمية، تحرير مقال رأي.

- **وضعية التحليل النصي المُدمج:** تحليل نص يدمج المستوى الأسلوبي والدلالي والبلاغي في قراءة واحدة.

- **الوضعية البينمادية:** إنجاز مشروع يُدمج اللغة العربية والتاريخ والتربية المدنية.

وخلاصة القول، إن نجاح بيداغوجيا الإدماج مشروطٌ بثلاثة عوامل متضافرة: تكوين المعلمين تكوينًا حقيقيًا في تصميم الوضعيات وبناء معاييرها، وإصلاح أدوات التقويم الرسمي لتعكس منطق الإدماج لا منطق التجزيء، وتبنّي ثقافة مؤسسية تُشجّع على المخاطرة البيداغوجية والتجديد المستمر.

[1]– بوحوش، عمار، بيداغوجيا الإدماج في تعليم اللغة العربية. دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2016، ص 34–40

[2]– نفسه ص40

المحاضرة الرابعة عشر: محاضرة بيداغوجيا المشروع

عرفت الساحات التربوية في العصر الحديث بروز عدة نماذج كان لها الفضل في بلورة الأسس الديداكتيكية المعاصرة، انطلقت في عمومها من المتعلم ومركزيته في تشكيل الموقف التعليمي ولعل بيداغوجيا المشروع كانت أحد نواتج هذه التحولات التي حاولت ربط المتعلم بالبيئة والمدرسة في محاولة جادّة لإخراج التّعلمات من أسوار المدرسة إلى فضاءات الممارسة المجتمعية؛ "تنطلق بيداغوجيا المشروع من أفكار 'جون ديوي' أحد أبرز ممثلي ومؤسسي الحركة أو الفلسفة البراجماتيه النفعية، حيث يرى هذا المفكر بأن التربية هي الحياة نفسها وليس مجرد إعداد للحياة وهي عملية نمو وتطور وتعلم ذات طابع اجتماعي تهدف إلى بناء وتجديد مستمرين للخبرة مع ضرورة مراعاة ارتباطها بشؤون الحياة وكذا شروط النمو والتعلم"[1] .

إن "التلف أو الضياع الكبير في التربية –من وجهة نظر الطفل– متأت من عجزه عن الانتفاع بما يكتسب من الخبرات خارج محيط المدرسة انتفاعا تاما وحرا يجري داخل المدرسة نفسها، وهو في الوقت ذاته يرى نفسه عاجزا عن استعمال ما يتعلمه من المدرسة في حياته اليومية؛ وهذه هي عزلة المدرسة؛ إنها انعزال عن الحياة، فإذا دخل الطفل الصف فعليه أن ينزع من ذهنه قسما كبيرا من الأفكار والفعاليات السائدة في بيئته ، ولهذا فالمدرسة أصبحت عاجزة عن استثمار الخبرات اليومية"[2]، ولعل هذا كان من بين أهم الأسباب التي جعل من الكفاءة التعليمية كفاءة مدرسية ولدت اغترابا بين المتعلم وواقعه وما يتلقاه داخل الصف، وعليه كان لا بد من تغيير مفهوم المدرسة من كونها ساحة لتقديم المعارف وبيئة منغلقة على ذاتها إلى فضاء رحب يتوافق مع كل ما من شأنه التأثير على الذات المتعلمة والتفاعل معه (أسرة ،مجتمع، مدرسة) فـ"عندما يعيش الطفل علاقات مختلفة وملموسة بالعالم المشترك فمن الطبيعي أن تتوحد دراساته ولا يصبح من ربطها ببعضها، وليس المعلم مضطرا إلى اللجوء إلى كل أنواع الوسائل ليدمج قليلا من

---

[1] كمال بن جعفر، تطبيق بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات في تعليمية اللغة العربية، مجلة العربية، أعمال لملتقى الوطني الرابع، ص204.

[2] جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ت: أحمد حسن الرحيم، مكتبة الحياة للطباعة والنشر، ط2، 1978، ص83.

الرياضيات في درس التاريخ وما شاكل، بل ليربط المدرسة بالحياة، وسترتبط كل الدراسات ببعضها بالضرورة"[1].

وعليه كان يجب على المشروع البيداغوجي باعتباره دعامة ديداكتيكية أن يتوفر على الاعتبارات التالية[2]:

- وجود مشكلة أو مشكلات تنبع من ميولات التلاميذ، ويحسون بها مباشرة، أو بعد اثارتها وإشعارهم بها.
- وجود غرض واضح محدد في أذهان التلاميذ، يدفعهم برغبة شديدة إلى حل تلك المشكلات.
- والقيام بنشاط متعدد الألوان، عقلي جسمي اجتماعي (...) ولهذا النشاط خطة اشترك في وضعها التلاميذ أنفسهم، وهذه الخطة قابلة للتنفيذ فعلا وتعمل على سد حاجة الموقف وتحقيق الغرض.
- يسود الموقف التعليمي في جميع مراحله جو اجتماعي ديمقراطي طبيعي، يؤدي إلى النمو الفردي والاجتماعي.
- المعلومات والنظريات والحقائق تأتي عرضا ومتقطعة، كلما دعت الضرورة إليها في تفسير موقف أو لتوضيح مشكلة.
- مجال التعليم في هذا الموقف التعليمي غير قاصر على الفصل، بل يمتد إلى خارج الفصل: في فناء المدرسة، ويمتد أيضا إلى خارج المدرسة في صورة زيارات ورحلات.

-وظائف بيداغوجيا المشروع ضمن الاشتغال الديداكتيكي: تعددت وتنوعت وظائف بيداغوجيا المشروع، نجملها في:[3]

---

[1] جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ت: أحمد حسن الرحيم، ص94-95.

[2] ينظر: عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، 1981، بيروت، بنان، ص364-365.

[3] ينظر: كمال بن جعفر، تطبيق بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات في تعليمية اللغة العربية، ص206-

وظيفة تعليمية: استثمار المتعلم لمكتسباته في تحقيق الكفاءات المرجوة بعد الفراغ من إنجاز المشروع.

وظيفة اجتماعية: من خلال مساهمة المتعلم في إعداد المشاريع البيداغوجية (فردية أو جماعية) يتلقى كوينا نوعيا يؤهله لمواجهة كل يعترضه خارج المدرسة إذ يصبح مواطنا راشدا يتمتع بالاستقلالية والقدرة على مجابهة مختلف أنواع المواقف.

وظيفة تحسيسية –تحفيزية: من خلال بيداغوجيا المشروع يدرك المتعلم أهداف الفعل التعليمي/ التعلمي وأهميته مما من شأنه أن يرفع معنوياته ويدفعه إلى الدراسة ويشجعه.

أنواع المشاريع: نلخصها في:[1]

من حيث الغرض من المشروع	من حيث عدد المشاركين في المشروع	من حيث الإعداد والمحتوى
مشروعات بنائية إنشائية: تتجه نحو العمل أو الإنتاج أو صنع الأشياء. مشروعات حل المشكلات: يراد بها الوصول إلى حل مشكلة تخص المتعلمين مشروعات اكتساب المهارات: الغرض منها اكتساب المهارات الأدائية والاجتماعية.	المشاريع الفردية المشاريع الجماعية.	المشاريع المكتبية: كتابة تقارير والملخصات وعرضها على الزملاء ومناقشتها. المشاريع التصميمية: المشاريع التطويرية: تطوير Hنظمة وأجهزة ومعدات.

مراحل إنجاز المشروع:[1]

[1] يخلف رفيقة: بيداغوجيا بالمشروع وأهميتها في المناهج التربوية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 9، العدد2، 2020، ص24.

مراحل إنجاز المشروع	
الإعداد للمشروع	تعيين المستفيدين/ اختيار الموضوع/ اختيار الميدان/ إطار التدخل/ تحديد مدة العمل والشروط اللازمة/ حصر الخطوات.
ميلاد المشروع	اقتراب أولى خطوات المشروع/ جمع المعلومات/الإحساس والانطباعات/ التساؤلات، إبراز الإشكالية، إبراز المشاريع الممكنة لاختيار واجد منها بالإجماع.
هيكلة المشروع	التدقيق في محتوى المشروع/ مفاوضات، إعادة الصياغة، التوضيح بشكل جماعي وفردي/ تخطيط المشروع وبرمجة المهام/ الوسائل اللازمة/ توزيع العمل على المشاركين.
انطلاق المشروع	القيام بالإنجازات المنتظرة من الفريق (إعادة –القرير النهائي/ إنجازات أخرى)
عرض النتائج	عرض الفريق لنتائج أعماله على الفريق الآخر أو الجمهور الخاص يتم فيها تثمين البحث.
التقويم	تحليل للمسعى ويقوم الإنتاج بالنسبة للمتعلمين للفريق، السياق الاجتماعي.

الانتقادات الموجهة لبيداغوجيا المشروع:

على الرغم مما قدمته بيداغوجيا المشروع من توازن وربط بين ما تقدمه المدرسة وبيئة المتعلم إلّا أنها كغيرها من البيداغوجيات والنظريات التربوية كان لها بعض المآخذ نذكر منها:[2]

[1] ينظر: يخلف رفيقة: بيداغوجيا بالمشروع وأهميتها في المناهج التربوية، ص20-21.

[2] ينظر: كمال بن جعفر، تطبيق بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات في تعليمية اللغة العربية، ص210 ويخلف رفيقة: بيداغوجيا بالمشروع وأهميتها في المناهج التربوية ص25.

– ميولات المتعلم واهتماماته غير كافية لانتقاء الفعل التربوي المناسب، وطريقة المشروع لا يمكن أن تغطي كل المناحي التعليمية الأساسية، وكثيرا ما تتشعب المشاريع ما يؤدي إلى تفرقة الخبرات وعدم انتظامها.

– هذه البيداغوجيا لا تعطي الفرصة لكل المهارات ولا إتقان ما يكتسب منها، وقد أثبتت الدراسات أنه لا بد من وقت مخصص لاكتساب المهارات المختلفة.

– ضعف إمكانيات العديد من المدارس شكل عائقا في تبني بيداغوجيا المشروع على الوجه المطلوب.

– اعتماد هذه الطريقة يتطلب وقتا وإعادة توزيع الدروس والساعات الدوام.

– بعض المشاريع تتطلب متابعة تعجز المؤسسات التعليمية عن توفيرها بالإضافة إلى تسهيلات إدارية لا توفرها المؤسسات التعليمية.

–**مزايا وإيجابيات بيداغوجيا المشروع:** ينعكس تفعيل بيداغوجيا المشروع على الممارسات الديداكتيكية والعملية التعليمية في:[1]

– إظهار روح المنافسة المبنية على العمل الجماعي والتعاوني وتحمل المسؤولية.

– اكتشاف المواهب والقدرات وتنميها واستثمارها.

– اكتشاف ميول الأطفال وإعطاء صيغة علمية للبرامج والمناهج وإطلاق الحرية الكاملة للابتكار.

– تنشئة الأطفال على حب العمل واحترام الآخرين والاستماع لهم.

– سرعة التكيف والاندماج مع الوسط المدرسي والاجتماعي

– تحويل المعارف النظرية ومضمون الدروس لتطبيقات عملية.

[1] ينظر: كمال بن جعفر، تطبيق بيداغوجيا المشروع وحل المشكلات في تعليمية اللغة العربية، ص207–208.

– ظهور التكامل بين جميع المواد.

– حب الطفل لجميع المواد وإذا مال لمادة دون أخرى فهو ميل تفضيلي وليس نفورا أو عزلا للمواد الأخرى.

– تعاون الأولياء والإداريين والمعلمين والتلاميذ والمؤطرين.

– تسمح للمتعلم بالتكوين الذاتي وتمنحه فرصة للتواصل والتفاعل مع الآخرين

– تنمي روح النقد وعرض أفكاره والدفاع عنها.

– تكسب المتعلم روح التخطيط والتنظيم وإدراك الروابط بين المعارف والمواضيع.

ونختم هذه المحاضرة بمقولة ديوي الشهيرة: المدرسة لا تُعدّ المتعلم للحياة بل هي الحياة نفسها؛ وبيداغوجيا المشروع هي التجسيد الأكثر أمانةً لهذه الفلسفة التربوية.

خاتمة

وصلنا في ختام هذه المطبوعة البيداغوجية إلى محطّة مراجعة واستئناف، بعد رحلة معرفية جلنا فيها بين ربوع التعليميات التطبيقية وبيّنا أبرز مكوّناتها ومفاصلها، وقد أفضت هذه الجولة إلى جملة من الاستخلاصات التي يمكن إجمالها على النحو الآتي:

على صعيد المناهج الدراسية:

– تبيّن أن المنهاج الدراسي الحديث ليس مجرّد قائمة من المحتويات والمعارف، بل هو نسقٌ متكامل تتشابك فيه الأبعاد الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، ويقوم على أسس متينة تنطلق من طبيعة المتعلّم وخصائص المعرفة ومتطلّبات المجتمع، ويخضع لمسارات دورية من التطوير والتقويم ضماناً لملاءمته وفاعليته.

– كشف البحث أن أركان المنهاج الأربعة –الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم– التي تمثّل وحدة عضوية متماسكة لا يمكن الفصل بين أجزائها دون الإخلال بالبنية الكلّية للمشروع التعليمي.

على صعيد الأهداف التعليمية والمحتوى:

–أثبتت الدراسة أن صياغة الأهداف التعليمية بدقّة واتّساق، وفق تصنيفات بلوم وما جاء بعده من تحديثات، يُعدّ من أعقد المهام البيداغوجية وأكثرها أثراً في مآلات التعلّم، كما تبيّن أن المحتوى التعليمي ليس وعاءً حيادياً، بل هو خيارٌ أيديولوجي وقيمي ومعرفي في آنٍ واحد، ينبغي أن تحكمه معايير الصدق والشمول والتتابع والتكامل والمرونة.

على صعيد طرائق التدريس واستراتيجياته:

– أكّد البحث أنه لا توجد طريقةٌ مثلى مطلقة، إذ تتكيّف الطريقة المُثلى مع طبيعة المادة، وخصائص المتعلّمين، والأهداف المنشودة، والسياق الثقافي والمؤسسي، ومن ثمّ، فإن الأستاذ الكفء هو من يتمتّع بحصيلة وافرة من الخيارات الأسلوبية، ويُحسن توظيفها في المواقف التعليمية المختلفة، وقد بيّنت الدراسة أن استراتيجيات التدريس الحديثة –ولا سيّما التعلّم التعاوني، والتعلّم بالمشكلات، والتدريس التبادلي– تجعل المتعلّم في قلب العملية التعليمية فاعلاً لا مُتلقّياً.

على صعيد الوسائل التعليمية والتقويم:

– تجلّى أن الوسيلة التعليمية ترقى إلى مرتبة شريك بيداغوجي حين تُستخدم استخداماً وظيفياً مدروساً، لا مجرّد حليةٍ شكلية أو إثارةٍ استعراضية.

–وعلى صعيد التقويم التربوي، انتهت الدراسة إلى أن التقويم الشامل المتوازن –الذي يستوعب التقويم التشخيصي والتكويني والختامي– هو الضامن الحقيقي لجودة التعلّم وعدالة القياس.

على صعيد الآفاق البيداغوجية الحديثة:

– أسفرت الدراسة عن قناعة راسخة مفادها أن بيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا المشروع تمثّلان قفزةً نوعية في تصوّر الفعل التعليمي التعلّمي، تنتقل بالطالب من عالم التجزيء والحفظ المجرّد إلى عالم التركيب والتوظيف والابتكار.

– كشفت البحث أن الأنشطة الصفّية واللاصفّية ليست هامشاً ترفياً، بل هي امتداد طبيعي للفضاء التعليمي ومساحةٌ خصبة لبناء الكفايات الحياتية والاجتماعية.

توصيات واقتراحات:

بناءً على ما تقدّم، نتوجّه بجملة من التوصيات:

–العمل على ربط ما اكتُسب في هذه المطبوعة بالممارسة الميدانية الفعلية من خلال التدريب الميداني والتربُّص التطبيقي، إذ لا يكتمل البناء المعرفي إلا حين يُختبر في فضاء الواقع.

–مواكبة المستجدّات في حقل التعليميات والبيداغوجيا الحديثة عبر الاطّلاع المستمرّ على الأبحاث والدراسات المتخصّصة، والانتساب إلى الشبكات العلمية ذات الصلة.

–إيلاء التفاعل مع الطالب ومع الواقع المدرسي مكانةً محورية في أي مشروع تدريسي، إذ إن التعليميات الحقّة هي تلك التي تنبع من احتياجات المتعلّم وتعود إليه.

–الإسهام في البحث التربوي التطبيقي الذي يصبّ في تطوير المنظومة التعليمية الجزائرية، ويسهم في بلورة تعليميات خاصّة بكلّ مادة ومستوى وسياق.

إنّ هذا العمل لا يدّعي الإحاطة الشاملة بميدان ثري متجدّد كميدان التعليميات التطبيقية، بل هي أشبه بخارطة طريق تمنح حاملها جرأة التساؤل ومنهجية التفكير ورحابة الأفق.

قائمة المصادر والمراجع:

1. إبراهيم عبد العزيز بشير، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، دار الصفاء للنسر، عمان، 2008.
2. أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار النّهضة العربية، القاهرة، 1978.
3. أحمد سليمان عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد.
4. إسماعيل عزيزة السيد،، التعلّم والتعليم الصفّي، دار المعرفة الجامعية، الآسكندرية، 2000.
5. بشير إبراهيم عبد العزيز. (2008). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. دار الصفاء للنشر، عمّان.
6. بوحوش، عمار، بيداغوجيا الإدماج في تعليم اللغة العربية. دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2016.
7. توفيق أحمد مرعي،محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة،مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها.دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط7، 2009
8. جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، عمان، 2003.
9. جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ت: أحمد حسن الرحيم، مكتبة الحياة للطباعة والنشر، ط2، 1978.
10. حساني شوقي، تطوير المناهج (رؤية معاصرة)، ط1، دار النشر المناهل، 2012.
11. حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرّشد، الرّياض، 2008.
12. حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية .عالم الكتب، القاهرة،2001 .
13. حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب.القاهرة، ط3، 2003.
14. حسين حمدي الطويجي، وسائل الاتصال والتّكنولوجيا في التعليم، در القلم، الكويت، 1987.
15. حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
16. حمدان محمد زياد، تصميم وتنفيذ التدريس، دار التربية الحديثة، عمان،1986 .

17. حمدان، محمد زياد، تطوير مناهج التعليم :نماذج وتطبيقات، دار التربية الحديثة، دمشق.
18. خالد خميس السر، أساسيات المناهج التعليمية، ط7، 2016.
19. خالد مطهر العدواني، الأساس النّفسي (السيكولوجي) في بناء المنهج،2009/2008
20. الخليفة حسن جعفر، المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرّشد، الرياض، 2008.
21. خوالدة محمد محمود، أسس بناء المناهج التّربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمّان، 2009.
22. الخولي، محمد علي، الاختبارات اللغوية. دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمّان، 2000.
23. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
24. روجيرس كزافيي، بيداغوجيا الإدماج، ترجمة لجنة من الأساتذة، منشورات مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2010.
25. زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، ط1، 2016
26. سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمّان، 2002،
27. سعادة جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم، المنهج المدرسي المعاصر،دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط7، 2014
28. سعادة جودت أحمد، تدريس مهارات التّفكير، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2003.
29. سعيد اسماعيل علي، فلسفة التّربية، دالا الفكر العربي، القاهرة، 1990.
30. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التّدريسية، دار الشروق، عمان، 2003.
31. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق ، عمان، 2006
32. شوق محمد علي ومحمود أحمد السيد، التدريس، نماذج واستراتيجيات، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
33. صالح ذياب هندي، محمد هشام شاهين، في طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، دمشق، 1993.
34. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها واسسها وتطبيقاتها، .دار المريخ، السعودية ،2000.

35. الطاهر بن جلول، والحسن بلفقيه، الإدماج البيداغوجي: المفهوم والممارسة، دار التكوين، الدار البيضاء، 2012.
36. طعيمة رشدي أحمد، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
37. الطيطي محمد وآخرون، مناهج التعليم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار الفكر، عمان، 2008.
38. عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار الفكر، عمان، 2002.
39. عبد الرحمان بن عبد الله لواصل، استراتيجيات تدريس المتعلّمين ذوي صعوبات التّعلّم، مكتبة الرّشد، الرّياض، 2010.
40. عبد الرحمان صالح عبد الله، المنهاج الدّراسي أسسه وصلته بالنّظرية التّربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدّراسات الإسلامية، ط 1، السعودية، 1982.
41. عبد الله الكيلاني وهاني يحيى نصر، استراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة، دار وائل، عمان، 2007.
42. عبد الله عيسى علي، الاختبارات اللغوية في اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة اللسان العربي، الرباط، العدد 65، 2009.
43. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.
44. علي أحمد مدكور، مناهج التربية :أسسها وتطبيقاتها .دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
45. علي أحمد مدكور، نظريات المناهج التّربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.
46. عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، 1981، بيروت، بنان.
47. فتحي يونس، المناهج : الأسس والمكوّنات والتّنظيمات، دار الفكر العربي، القاهرة،2004،
48. كامل محمد عويضة، علم النفس التربوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996..
49. ماهر اسماعيل صبري وربيع محمد شحاته، تكنولوجيا التّعليم والتّعلّم الإلكتروني، مكتبة الرّشد، الرّياض، 2005.
50. ماهر إسماعيل صبري، المدخل للمناهج وطرق التدريس، مكتبة الشقري، مصر، ط1، 2009

51. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج, عمان، دط
52. محمد الدّريج، تحليل العملية التعليمية ، منشورات الرابطة الوطنية للأساتذة الباحثين بالمغرب.
53. محمد بن يحي زكريا وآخرون، بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربة الجديدة، الحراش، الجزائر، 2008.
54. محمد زياد حمدان تصميم وتنفيذ التدريس، دار التربية الحديثة، عمان.
55. محمد زياد حمدان، المنهج المدرسي، مفهومه، وعناصره، مؤسسة الرّسالة، بيروت، 1996،
56. محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، ط1، 2006.
57. محمد عبد الرحمان عدس، المدخل إلى التربية، دار الفكر، عمان، 2000.
58. محمد عبد الرحيم عدس، علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان،.1999
59. محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم مقدمة في علم المناهج التربوية،دار الكتب، الجمهورية اليمنية،ط1، 2016
60. محمد عبد الله عامر، التدريس الفعال، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009.
61. محمد علي الخولي، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتّوزيع، عمذان، 2000.
62. محمد محمود الحيلة، طرائق التّدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، 2002،
63. محمد منير مرسي، الإدارة التّعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب،القاهرة،2001.
64. محمد منير مرسي، التربية وآفاق لمستقبل، عالم الكتب، القاهرة، 1997.
65. محمد منير مرسي، المناهج الدّراسية، أسسها، تنظيماتها وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
66. محمود أحمد شوق ومحمد علي السيّد، التّدريس، نماذج واستراتيجيات، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص129
67. محمود أحمد شوق، التّجديد التّربوي وثقافة التّعليم، دار الفكر العربي، القاهرة 2000.
68. محمود اسماعيل صيني، وعمر الصّديق عبد العزيز، الاختبارات والتّقويم في تعليم اللغة العربية لغيرها، دار الكتب، الرّياض، 1997.
69. محمود كامل الناقة، ورشدي، أحمد طعيمة طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. منشورات الإيسيسكو، الرباط، 2003.
70. مرعي توفيق ومحمد الحيلة، طرائق التّدريس العامّة، دار المسيرة، عمان، 2002.

71. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، النظام التربوي والمنهاج التعليمي ،الحراش.
72. ناجي تمار، وعبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوى.
73. هندي، صالح ذياب وشاهين، محمد هشام .في طرائق تدريس اللغة العربية .دار الفكر، دمشق،1993 .
74. يخلف رفيقة: بيداغوجيا بالمشروع وأهميتها في المناهج التربوية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 9، العدد2، 2020.

فهرس المحتويات:

مقدمة: 3

المحاضرة الأولى: مدخل إلى المناهج الدّراسية..... 5

المحاضرة الثانية: تطوير المناهج الدّراسية وتقويمها 20

المحاضرة الثالثة: أسس بناء المناهج الدّراسية 41

المحاضرتان الرابعة والخامسة: أركان المناهج الدراسية/ الأهداف التعليمية..... 73

المحاضرة السادسة: المحتوى الدراسي..... 82

المحاضرة السابعة: طرائق التدريس..... 88

المحاضرة الثامنة: استراتيجيات التّدريس 93

المحاضرة التاسعة: الوسائل التعليمية 104

المحاضرة العاشرة: التقويم التربوي: 112

المحاضرة الحادية عشرة: الاختبارات اللغوية 121

المحاضرة الثانية عشرة: الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية..... 129

المحاضرة الثالثة عشر: بيداغوجيا الإدماج: 138

المحاضرة الرابعة عشرة: بيداغوجيا المشروع 145

خاتمة 151

قائمة المصادر والمراجع: 154