الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic OF Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي، تبسة
CHAHID CHEIKH LARBI TEBESSI UNIVERSITY, TEBESSA

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية
Institute of Sciences and Technics for Sport and Physical Activities

قسم النشاط البدني الرياضي التربوي

مطبوعة بيداغوجية في مقياس:

تصميم وبناء المنهاج التربوي

موجهة لطلبة السنة أولى ماستر

تخصص: النشاط البدني الرياضي المدرسي

اعداد الدكتور: بوخالفة عبد القادر

أستاذ محاضر قسم " أ "

عنوان الماستر: النشاط البدني الرياضي المدرسي

السداسي: الأول **المادة: تصميم وبناء المنهاج التربوي**

الرصيد: 05 **المعامل: 02**

أهداف التعليم:

- محاولة معرفة أو بناء تصور نظري مفاهيمي في عملية تصميم منهاج (المنهج) تعليمي في مجال التربية البدنية و الرياضية.
- التمكن من تحليل بعض النماذج لمناهج التعليمية المعتمدة في النظام التربوي الجزائري في مجال التربية البدنية و الرياضية، خلال الحصص التوجيهية.
- إعداد وتقديم أعمال جامعية ذات الصلة متبوعة بالمناقشة الجماعية.
- محولة بناء كفاءة القيام بتحليل محتويات منهاج التربية البدنية و الرياضية لمختلف مراحل التعليم للنظام التربوي الجزائري

المعارف المسبقة المطلوبة :

معارف قاعدية في التخطيط التربوي و البيداغوجيا علم النفس النمو، المقاربات البيداغوجية

محتوى المادة:

1. معنى المنهاج لغة واصطلاحا.
2. مفهوم تصميم المنهاج.
3. مقاربات تصميم المناهج التعليمية.
4. المقاربة بالمحتوى. المقاربة بالأهداف. المقاربة بالكفاءات
5. أسس بناء المنهاج
6. مكونات (عناصر) المنهاج التعليمي.
7. خطوات بناء المنهاج التعليمية..
8. أنواع المناهج
9. تقويم المنهاج التعليمي.
10. تطوير المنهاج التعليمي.

طريقة التقييم: المتابعة الدائمة والامتحانات.

محتوى المقياس

- المحاضرة الاولى: مدخل مفاهيمي
- المحاضرة الثانية: مقاربات تصميم المناهج التعليمية (اولا: المقاربة بالمضامين)
- المحاضرة الثالثة: مقاربات تصميم المناهج التعليمية (ثانيا المقاربة بالأهداف)
- المحاضرة الرابعة: (تابع المقاربة بالأهداف) مستويات الاهداف التعليمية
- المحاضرة الخامسة (تابع المقاربة بالأهداف) تقسيم الأهداف التربوية- تصنيفها-
- المحاضرة السادسة: (تابع المقاربة بالأهداف) صياغة الأهداف الإجرائية
- المحاضرة السابعة: المقاربة بالكفاءات
- المحاضرة الثامنة: (تابع المقاربة بالكفاءات)
- المحاضرة التاسعة: أسس بناء المنهاج التعليمي
- المحاضرة العاشرة: مكونات (عناصر) المنهاج التعليمي وخطوات بناءه
- المحاضرة الحادية عشر: أنواع (نماذج) المناهج التعليمية
- المحاضرة الثانية عشر: تقويم وتطوير المنهاج التعليمي

المحاضرة الاولى: مدخل مفاهيمي

علم المناهج ميدان حديث نسبيا من ميادين الدراسة ، و مع أن المنهج قد ورد ذكره في كتابات بعض الفلاسفة أمثال أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد ، و كومينيوس في القرن السابع عشر ، وفروبل"*Froebel*" في القرن التاسع عشر و غيرهم ، إلا أن الدراسة المتخصصة و النظامية في المناهج لم تبدأ إلا في القرن العشرين حيث ظهر أول كتاب في المناهج من تأليف فرانكلين بوبيت "*Franklin Bobbit*" عام 1918 بعنوان "المنهج *Curriculum*" و ظهر كتاب شارتز "*w. chartes* عام 1923 بعنوان بناء المنهج "*Curriculum Construction* ثم ظهر الكتاب الثاني لبوبيت عام 1924 بعنوان كيف تصنع منهجا "*How to make a curriculum*" ، و في عام 1926 أصدرت الرابطة القومية لدراسة التربية مرجعا بعنوان "أساسيات بناء المناهج وتقنياتها " " *The fondations and technique of curriculum construction* " في جزأين ثم كان الدعم الكبير للمناهج كميدان للدارسة في التربية بإنشاء أول قسم للمناهج و التدريس في معهد إعداد المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك سنة 1937 واعتبر هذا التاريخ علامة بارزة في الميدان .

و يمكن أن نلخص العوامل و الأسباب التي أعطت أهمية لعلم المناهج و أدت إلى ظهوره كعلم مستقل في ما يلي :

أ- النمو السريع في العلوم و المعارف فقد تضاعفت حجم المعلومات في الخمسين سنة الأخيرة وينتظر أن تتضاعف بشكل أسرع في العشريات القادمة.

ب- التغيرات في مضمون و محتوى المعارف ذاتها ، إذ أن هناك معارف تتقادم و أخرى تموت وتكتشف معارف جديدة.

جـ- تعقد الأفكار و النظريات العلمية و صعوبة تقبلها في البداية ، و بعد تجريبها و تطبيقها وتكييفها للمجالات الحياتية يبدأ المجتمع في الاهتمام بها، ودور علم المناهج في هذا المجال هو العمل على الربط بين ما يحدث في مختبرات العلماء و المدرسة أي ما يمكن تدريسه للمتعلمين في المستويات المختلفة.

وبتزايد الاهتمام بالمناهج التربوية ركز كثير من المفكرين عبر التاريخ جهودهم على تحقيق مناهج تؤمن الخير و السعادة لناشئ وطنهم ، و لذلك كثرت الاجتهادات و تشعبت آراؤهم وتباينت نظراتهم في صياغة المناهج و هذا يعني أن التربية و مناهجها لها سماتها الخطيرة والفعالة في الارتفاع بقيمة الفرد والنهوض بحضارات الأمم. وفي هذا المجال يقول (لايبنز) " أعطوني التربية أغيّر وجه أوروبا قبل انقضاء قرن" .

و لقد سئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة فقال : "ضعوا أمامي منهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها ".

1- معنى المنهج التعليمي:

1-1- لغة :

وردت كلمة "منهج" في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية 48 في قوله تعالى : "لكل جعلنا منكم شرعة و منهاجًا" فكلمة منهاج تعني الطريق الواضح ، واصل الكلمة هي الفعل نهج نهجا الطريق سلكه و الطريق النهج أي البين الواضح ، و جاء في الصحاح للجوهري: (مادة نهج) النهج الطريق الواضح، وكذلك المنهج والمنهاج...
ونهجت الطريق أيضا إذا سلكته ، وفلان يستنهج سبيل فلان أي: يسلك مسلكه.

و ترجمة كلمة منهاج في اللغة الانجليزية و الفرنسية هي : "*Curriculum*" (مع اختلاف في النطق) و هي ترجع إلى أصل يوناني من لفظة "*Course*" و معناها مضمار سباق الخيل ، و المعنى الاشتقاقي لها يدل على الطريقة و المنهج الذي يؤدي إلى الغرض المطلوب (زيان عمر ، 1983).

وقد وظف اليونانيون المنهج في التربية مرتبطا بالفنون السبعة التي قسموها إلى ثلاثيات *Trivium* و تضم النحو و البلاغة والمنطق و رباعيات *Quadrivium* و تضم الحساب والهندسة و الفلك و الموسيقى ، وبتتابع العصور أضيفت إلى هذه المواد السبعة مواد أخرى و استمر هذا الاتجاه نحو زيادة المواد الدراسية حتى أنه لو أحصيت المواد الدراسية التي تدرس حاليا في مراحل التعليم و نوعياته و شعبه لبلغت المئات .

- **تعريفات قاموسية :**

كان أول ظهور لكلمة *Curriculum* أي منهج في قاموس ويستر *Weister* عام 1856 و عرفها على أنها مقرر دراسي ، و اشترطت طبعة سنة 1928 من هذا القاموس أن يكون المقرر معينا و محددا ، أما طبعة سنة 1955 فتقول بأن المقرر ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية ، كما أضيف تعريف آخر للمنهج في هذه الطبعة يقول بأن المنهج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي، أما قاموس كارتر جود فيقدم في طبعته الثالثة ثلاث تعريفات للمنهج هي :

أ- "مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تلزم للتخرج و الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميدان الدراسة"

ب- "خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة".

ت- مجموعة من المقررات و الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية.

أما معجم التربية *Lexique de l'éducation* لـ (*G.Mialare*t) فيعرف المنهج بأنه : قائمة من محتويات المواد الدراسية للاكتساب تم بنائها بطريقة أخذت بعين الاعتبار البنية المنطقية للمعارف الموضوعة للتعليم و لسيرورات التعلم و التقييم .

و هكذا نرى أن التعريفات التي توردها القواميس والمعاجم للمنهج تتعدد ، فهو تارة مقرر دراسي و تارة مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية ، و تارة أخرى خطة شاملة لأعداد الدراسيين للحصول على شهادة ، وهو أحيانا قائمة من محتويات المواد ، و تتسع بعض التعاريف لتشمل مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

1-2- اصطلاحا:

يعرف ديلاندشير "*De landsheere*" (1980) المنهج بأنه "مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، ويتضمن الأهداف و كذلك تقويمها والأدوات، و من بينها الكتب المدرسية والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين.

و يعرف جانبيه "*Gange*" (1979) المنهج بأنه : سلسلة من الوحدات موضوعة بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة أن يكون التلميذ قد تحكم في المقررات الموضوعة في الوحدات المخصصة السابقة داخل المقطع.

و يعرف ديكورت "*Decorte*" (1979) المنهج بأنه يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة التعليمية (أهداف ، محتويات ، أنشطة ، و تقييم).

أما دنيو '*D'hainaunt*" فيعرف المنهج بأنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي ، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد ، بل أيضا غايات تربوية و أنشطة التعليم والتعلم و كذلك الكيفية التي سيتم بها تقييم التعلم و التعليم.

و يمكن تصنيف تعريفات المختصين في التربية في ثلاثة اتجاهات كما يلي :

الاتجاه الأول : يركز على وصف المحتوى الدراسي و يمثله كانساس "*Kansas*" (1958) حيث عرف المنهج على أنه : ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون ، و ضمن نفس الاتجاه تعريف ماكيا "*Maccia*" (1956) الذي يرى المنهج بأنه المحتوى التعليمي الذي يقدم للتلاميذ.

يستند هذا الاتجاه إلى الفكر القائل بأنه على المدرسة أن تختار من المادة الدراسية قدرا معينا لتدريسه للتلاميذ و كأن المادة الدراسية هي الغاية و الوسيلة في الوقت نفسه.

الاتجاه الثاني: يركز على وصف الموقف التعليمي و يمثله بيوتشامب"*Beauchamp*" (1961) تقوله أنه تشكيل الجماعة للخبرات المربية داخل المدرسة". و عرفه كير "*Keer*" (1968) أنه كل تعلم تخططه و توجهه المدرسة سواء نفذ بصورة فردية أو جماعية ، و سواء كان داخل المدرسة أو خارجها ، يبدو هذا الاتجاه أكثر تحديدا في وصفه للموقف التعليمي كما يحدث داخل المدرسة .

الاتجاه الثالث : يركز على وصف مخرجات العملية التعليمية و يمثله أنلو"*Inlow*" (1966) حيث عرفه بأنه الجهد المركب الذي تخططه المدرسة لتوجيه تعلم التلاميذ نحو مخرجات محددة سلفا .

كما عرفه نيجلي وايفانز "*Neegley ، Evans*" (1967) بأنه جميع الخبرات المخططة التي تتيحها المدرسة لتساعد التلاميذ على بلوغ المخرجات التعليمية المرغوبة تبعا لقدراتهم".

و عرفه جونسون "*Jhonson*" (1967) بأنه : سلسلة من المخرجات التعليمية المطلوبة والمنظمة في بناء معين. و هكذا يركز هذا الاتجاه على ما يجب أن يصل إليه المتعلم في نهاية المنهج ، أي المخرجات ،

مما سبق يتضح أن هناك قواسم مشتركة و عناصر متشابهة بين تلك التعريفات خاصة من حيث أهمية المنهج و مكانته في العملية التعليمية إلا أن نقاط الاختلاف تبدو أكثر عمقا و بروزا خاصة من حيث مفهوم المنهج و الوظيفة الأساسية له و عناصره و مكوناته ، و يمكن تصنيف هذا الاختلاف فيما يلي:

- مفهوم المنهج على أنه المادة الدراسية أو المواد.

- مفهوم المنهج على أنه المجالات المعرفية المنظمة .

- مفهوم المنهج على أنه محتوى مقرر.

- مفهوم المنهج على أنه خبرة تعليمية .

- مفهوم المنهج على أنه خطة تعليمية.

- مفهوم المنهج على أنه نشاط.

و لا شك أن الاختلاف بين و جوهري حيث يتم التركيز في كل مفهوم أو تعريف على عناصر ، او يحظى عنصر منها بصدارة الترتيب بينما لا تحظى العناصر الأخرى بنفس الأهمية و قد تختفي تماما من بعض التعريفات.

و مهما يكن من أمر هذا الاختلاف فإنه يمكن التمييز بين معنيين للمنهج معنى قديم ومعنى حديث.

ففي القديم عرف المنهج على أنه مجموعة الموضوعات المختلفة المحددة للدراسة في كل مادة من المواد الدراسية أو مجموعة المعلومات التي يجب أن يدرسها التلاميذ في كل مادة ، وبهذا الشكل يصبح اصطلاح المنهج المدرسي مرادفا لمحتوى مقرر المادة الدراسية .

و قد بني هذا المفهوم للمنهج على المعرفة لأن المدرسة القديمة لم تجد لديها خيرا من المعرفة لتقديمها للتلاميذ ، و كانت المعرفة في نظرها حصيلة خبرة الأجيال السابقة أي أنها تمثل التراث الثقافي و الاجتماعي من مختلف جوانبه و تنحصر المهمة الأساسية للمدرسة في نقل التراث.

و أنصب اهتمام المنهج بمفهومه القديم على المادة الدراسية من حيث طبيعتها و حجمها ووظيفتها دون اهتمام بالمتعلم إلا من حيث اعتباره أداة لحفظ المعلومات مما يتنافى مع حاجات المتعلم و طبيعة التعلم و هكذا كان التلاميذ في معظم الحالات يقومون بحفظ المواد دون رغبة و يعانون من صعوبة استيعاب المعارف التي سكبت فيها و بعدها عن خبراتهم و اهتماماتهم ومشكلاتهم ...

وانعكس أثر هذا المفهوم على المدرس من حيث وظيفته و أهدافه و طريقته و نظرته إلى عمله و علاقاته بتلاميذه ، فقد اقتصرت وظيفته على نقل المعلومات للتلاميذ دون تغيير في مضمون المادة الدراسية و بغض النظر عن فائدتها.

و توجه المنهج القديم أيضا إلى ذاكرة التلميذ يحشوها بالمعلومات التي تتراكم في الذهن تراكما كميا دون النظر إلى العمليات العقلية كالتفكير و الابتكار و التمثل.

كما ركز المنهج القديم على المعلومات النظرية مهملا النشاط العملي للتلميذ منطلقا في ذلك من نظرة الأقدمين إلى المهن و لا سيما عند الإغريق الذين جعلوا الحس في مرتبة أدنى واعتبروا العقل غير مادي و لذلك كانت الدراسات العملية و سائل لغايات أعلى منها و قيمتها تتحدد بغايتها في حين كانت المواد العقلية ارفع شأنا لأنها ذات قيمة بحد ذاتها.

أما المعنى الحديث للمنهج فيعرفه بأنه : "مجموعة الخبرات التربوية و الثقافية والاجتماعية و الرياضية و الفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة و خارجها بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي و تعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.

و بهذا المعنى لم يعد المنهج مرادفا للمادة الدراسية التي أصبحت جزءا منه ، فهو يشمل مختلف أنواع النشاط الذي يقوم به التلاميذ و مختلف الخبرات التعليمية الصفية واللا صفية التي تتولى المدرسة التخطيط لها و الإشراف عليها و تقويمها من قبل المعلمين.

و بهذا المعنى لم تعد دراسة المنهج المدرسي تقتصر على دراسات ضيقة للمحتوى ، أنها أصبحت تتناول العملية التربوية بأبعادها المختلفة فتشمل الأهداف و المحتوى و طرق التعليم والتعلم و أساليب النشاط المدرسي و التقويم.

و أصبح من مسؤوليات المنهج تشكيل نموذج التفكير عند المتعلم نتيجة استيعابه المعارف التي يتضمنها المنهج و الموزعة على المواد الدراسية المختلفة.

و يميل المفهوم الحديث للمنهج إلى اعتباره "خطة للتعلم لأن المنهج لا يمكن أن يكون المادة الدراسية وحدها لأنها لا تمثل إلا المحتوى فقط ، كما أنه لا يمكن اعتبار المنهج على أنه الأهداف أو الغايات أو حتى الخبرات التعليمية فحسب لأن كلا منها لا يمثل إلا عنصرا واحدا من عناصر المنهج ،ناهيك عن اعتبار هذا التعريف للمنهج على أنه خطة مما يزيد من أهمية التخطيط لأي منهج و يؤكد الحاجة للقيام بخطوات واضحة في هذا الصدد.

المحاضرة الثانية: مقاربات تصميم المناهج التعليمية.

تصميم المناهج وتخطيطها وبنائها وإعدادها:

قد اكتسبنا الأسس الرئيسة، والمبادئ المهمة، والعمليات، والمهارات ذات العلاقة التي يمكن أن يستخدمها، وأن يحتاج إليها من يقوم بعملية تصميم المناهج وإعدادها؛ إذ تخضع علمية تصميم وتخطيط المناهج الدراسية، وتطويرها إلى العديد من العوامل، فالفلسفة التي تتبناها لها دور في هذا المجال، والأسس النفسية والسيكولوجية والاجتماعية تقرر إلى حد كبير سمات المنهج الذي نسعى إلى تصميمه، وبنائه، فإذا ما تبنى واضعو المنهج ومخططوه الفلسفة التقليدية التي تركز على بعض المعارف المهمة التي يجب إكسابها للتلاميذ، فإنه من الضروري تبني نموذجًا يجسد هذه الفلسفة، وذلك مثل النموذج المهتم بالأهداف، كما أن هذا يتطلب اتباع إستراتيجية تناسب هذه الفلسفة، وهذا النموذج، وتضعها موضع التنفيذ، وهي الإستراتيجية المركزية.

كذلك الحال لو أن واضع المنهج ومخططه تبنى الفلسفة التقدمية، فلا بد أن يتبنى نموذجًا وإستراتيجية تساعده في تحقيق ذلك،

وهنا عليه أن يبنى إستراتيجية اللامركزية. وبصفة عامة فإن المختصين في تخطيط وتطوير المناهج الدراسية وتصميمها يضعون في الاعتبار دعامتين أساسيتين، وهما: مبادئ وأسس التعلم المستمدة من علم النفس، وخصائص المتعلمين من جهة، ثم النموذج التنظيري الذي يتم تبنيه من جهة أخرى، فمبادئ علم النفس، وخصائص المتعلمين يتم في ضوئها تنظيم محتوى المنهج، وطرق تقديمه للتلاميذ.

أما النموذج التنظيري فيحدد هوية المنهج، وينظم عمليات تنفيذه، ومن هنا فإننا نلقي الضوء على مفهوم تصميم وتخطيط المنهج وتطويره؛ إذ يتوقف نجاح المنهج أو فشله بدرجة كبيرة على تصميمه وتخطيطه وتطويره، فالتصميم الجيد، والتخطيط الدقيق، والتطوير الشامل كلها عوامل تكفل نجاح المنهج.

ويعد تصميم المنهج هو الإطار المرجعي لتخطيط المنهج، وتطويره، فتصميم المنهج يعني: الإطار الفكري الذي يتم فيه وضع تصور لترتيب عناصر المنهج ومشتملاته في كيان واحد متسق، ومتآلف، بحيث يؤدي تنفيذه إلى تحقيق الأهداف المرجوة من المنهج، فتحديد وصياغة الأهداف التعليمية، وتنظيم المحتوى في صورة تبين الخطوات التي يمكن اتباعها أو

يتبعها الدارس أثناء دراسة المنهج، ذلك هو جوهر تصميم المنهج، فمصمم المنهج مثله كمثل المهندس المعماري الذي يصمم مبنى معين، وفق رغبات معينة للمالك، وهذا التصميم يتأثر بدرجة كبيرة بالنمط الخاص، والتفضيلات الخاصة بالمصمم، سواء كان مصمم المنهج، أو مصمم المبنى، فالمنتج سواء كان منهجًا أم مبنًى سوف يتأثر بالضرورة بفلسفة المصمم، ومعتقداته، وقيمه، واتجاهاته.

أما مفهوم تخطيط المنهج فهو يشير إلى إعداد خطة مفصلة لبناء المنهج، والتي تتطلب تحديد أهدافه، ومحتواه، وأنشطته، وخبراته، وطرق ومداخل وإستراتيجيات تدريس هذا المنهج، ومواده، وأدواته، ووسائله التي سوف يستخدمها عند تنفيذ المنهج، وكذلك أيضًا وبالضرورة أساليب تقويم المنهج، وطرق متابعته.

ويتم تخطيط المنهج في ضوء تصميم معين يتم الاتفاق عليه مسبقًا، وهو يتحدد عادة في شكل وثيقة، هي وثيقة المنهج في شكل كتاب للمتعلم، ودليل للمعلم.

أولا- المقاربة بالمضامين (المحتويات):

-لكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية القديمة والمعاصرة نظمه التربوية والتعليمية، المسئولة عن إعداد الفرد وتكوينه وتعليمه، وفق ما يضمن بقاء المجتمع واستمراره وتطوره، و"أهم ما يميز عصرنا هو أخذه بالأسلوب العلمي والتكنولوجي أسلوبا في الحياة تفكيرا وعملا. لذلك لابد أن تأخذ الجزائر بهذا الأسلوب حتى تلحق بركب الحضارة العالمي وتعيش في عصرها وزمانها وتكفل لمستقبلها النمو والازدهار ."لكل منظومة تربوية فلسفة ترتكز عليها وتستند إلى مبادئها، تمثل القيم والاتجاهات والمبادئ الفكرية والاجتماعية والسياسية والدينية السائدة في المجتمع، التي تحدد نمط شخصية الفرد المرغوب فيه، بفعل التربية والتعليم، وتعكس ذات المجتمع وآماله وتطلعاته، خاصة وأن الجميع يطالب بالمردودية والفعالية والنفعية والتسيير العقلاني لقطاع التربية والتعليم" في بلادنا

فلسفة بيداغوجيا المقاربات جزء من فلسفة التربية والتعليم في عصرنا، فلسفة انبثقت من التطور الذي شهده ولازال يشهده العالم في جميع جوانب الحياة ، فكريا وعلميا وتكنولوجيا واجتماعيا وسياسيا واقتصاديا، وتعكس التطور الحاصل بشكل أكبر وأوسع في مجال وسائل وأساليب العمل والتحكم في الطبيعة والسيطرة عليها ، ثم تعداها الى حياة الإنسان، ونتاج ذلك فلسفة التربية وبيداغوجيات التعليم ومقارباته .

الحديث عن المقاربات البيداغوجية في ميادين التربية والتعليم والتكوين والتنشئة متصل من حيث الأسس والسبل والأهداف بالمنظومة التربوية عامة وبمكوناتها جميعا، الأسرة والمدرسة والمجتمع، وبمكونات كل عنصر من العناصر

المذكورة منفصلة ومتصلة، وهي عناصر متداخلة في الكيان والدور والأهداف. والمنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال حتى يومنا هذا شهدت ثلاث مقاربات، المقاربة بتبليغ المحتويات وتقوم على التلقين والمقاربة بالأهداف وتقوم على منطق التعليم والمقاربة بالكفاءات وتقوم على منطق التكوين .

تعتمد هذه المقاربة على المحتويات المعرفية من أجل الوصول إلى تنمية القدرات والمهارات والمواقف لدى المتعلمين.

إن المتعلم في نظر هذه المقاربة يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية. فالمعرفة حسب هذه المقاربة تصبح هي الهدف الأساسي الذي تتوخاه، من أجل ذلك كانت المناهج تحدد أهدافها وغاياتها إنطلاقا من هذا التصور النظري الذي يرتكز كثيرا على المعارف بإعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، كما إعتمدت هذه المقاربة على طرائق تربوية وأساليب تعليمية تهتم بتنظيم المادة الدراسية (تنظيم المعرفة) أكثر من إهتمامها بتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم ومواقفهم.

ولما كان إكتساب المعرفة هو غاية الغايات فقد وضعت أدوات التقويم ووسائله على أساس ذلك، بحيث لا تركز إلا على تحصيل المعارف والتحكم في إسترجاعها، وحسن ترتيبها وتنظيمها في مقالات، وليس هناك نموذجا يحقق هذه الأهداف إلا الإختبارات التقليدية ، أي الإختبارات من نوع المقال، كما أن دور العلامة التي تمنح للتلميذ سيتعاظم بإستمرار في ظل هذه الفلسفة التقويمية وسيكون هو المؤشر الحقيقي لقياس الكفاءة العلمية الإستظهارية، من غير أن ينظر إلى القدرات والمهارات والمواقف التي إكتسبها التلميذ كأهداف أولية. (خير الدين هني)

ولقد تأكد أن هذا النوع من المقاربات أظهر نقصا واضحا لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلم حيث لاتعطي أهمية لقدرة التلاميذ وخصائص تعلمهم ، ولا لأهداف عملية التعلم.

وتتميز المقاربة بتبليغ المحتويات بالنقاط التالية:

- المعلم مالك المعرفة، ينظمها ويقدمها للتلميذ.
- التلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات.
- يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوافرة في الكتب والمراجع.
- عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز هذه المعرفة
- في طريقة التدريس: • المعلم عارف والتلميذ جاهل • المعلم متكلم والتلميذ سامع • المعلم منتج والتلميذ مستهلك.
- وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.

- التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في الذاكرة .
- ترتكز على منطق التعليم
- التلميذ مستقبل للمعارف ومخزن لها .
- البرنامج مبني على أساس المحتويات.

المحاضرة الثالثة: مقاربات تصميم المناهج التعليمية

ثانيا المقاربة بالأهداف

أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور نموذج التدريس بواسطة الأهداف، ينطلق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات منها:

1-أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه كما آن الأخبار بالأهداف كفيل بإنتاج التغيرات المطلوبة في العديد من الحالات.

2-إن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة. وتقويم المتعلم والمعلم

والعملية التعليمية برمتها، لما يوفره هذا النموذج من إطار مرجعي واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه.

وعلى الرغم من النجاح الذي حققه النموذج ألا أنه تعرض لانتقادات شديدة أهمها:

- أن ألأهداف السلوكية تركز على الأعراض، فسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سببا بل نتيجة وهو ليس أكثر من عرض لما يدور بداخل الفرد، ومن ثم فإن التركيز على السلوك ليس أكثر فعالية من علاج مرض معين وإهمال الأسباب التي أحدثته.
- اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية حيث تحدد الأهداف سلفا ثم يقوم المدرس بكل ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف و يتقوقع بذلك المدرس والمتعلم في قوالب جامدة.

- أن الانشغال بالأهداف يشوه التربية ويشوه أسمى ما فيها من بعد يقوم على العلاقات الإنسانية والتلقائية والإبداع والحرية المتبادلة.
- صعوبات صياغة الأهداف الإجرائية حيث قد يتطلب الأمر صياغة ألاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهود المعلم.

الأهداف التربوية ومصادر اشتقاقها

يتفق المهتمون بالتربية على أن التربية عملية تغييريه تهدف إلى إحداث تغييرات ذات مغزى في المتعلمين.

وأن العبارات التي تصف تلك التغيرات أو النواتج المرغوبة تسمى أهدافا إلا أنهم يختلفون في تحديد نوع التغيرات المرغوبة وأيها يجب التركيز عليها أكثر من غيرها وبذلك يختلفون في تعريفها، إلا أن الاختلاف في التعريف يعتبر شكليا لا يمس الجوهر لأن هناك شبه إجماع على معنى موحد للهدف.

يعرف الهدف التربوي بأنه" كل ما يمكن للتلميذ إنجازه قولا أو عملا بعد الانتهاء من حصة دراسية أو على المدى البعيد بعد الانتهاء من تعليمه وتربيته".

أو هو" حصيلة السلوك التي يسعى المدرس إلى غرسها أو تطويرها لدى التلاميذ ".

كما يعرفه ماجر (*R.Mager*) بأنه عبارة توضح رغبة في تغير متوقع في سلوك المتعلم تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها".

يتضح مما سبق أن الأهداف التربوية هي عبارات أو جمل مصاغة بدقة لوصف الطريقة التي يسلك بها المتعلم في نهاية وحدة دراسية نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة.

تصف هذه الطريقة نواتج التعلم الفعلية أكثر من وصفها لخبرات العملية التعليمية أو نشاط المدرس أو محتوى الدرس أو طريقة التدريس أو وسائلها. وكل هذه العناصر ما هي إلا وسائل لتحقيق الهدف المتمثل في ناتج التعلم الفعلي.

نستخلص من ذلك العناصر الأساسية للهدف التربوي وهي:

أ- **النية:** نية المعلم ورغبته في إحداث تغيير في المتعلم.

ب- **الهدف:** نقطة النهاية التي يسير نحوها التعلم ليظهر على شكل نتائج.

ج- **الفعلية:** تبين النشاطات والإنجازات التي يقوم بها المتعلم بالفعل.

د- **الحسية:** أي قابلية الهدف للقياس والملاحظة.

و تنحصر مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في مجموعة مصادر كما يلي :

المصدر الأول : دراسة الفرد المتعلم

بحيث تتفق الأهداف التي تشتق من دراسة الفرد وحاجاته ، و إشباعه و نمائه الذاتي مع أغراض التربية التي تشكل اهتماما كبيرا و ضروريا للحياة و نماء الفرد الذاتي على حد سواء ، و تتناول هذه الدراسة تطور المستوى العقلي و العاطفي و النضج الاجتماعي الذي يكون عليه الدارسين في مستويات العمر المختلفة و دراسة حاجات المتعلم و اهتماماته الدراسية و ميوله و كيفية إشباعها و دراسة سيكولوجية التعلم لمعرفة الكيفية التي يحدث بها التعلم في المراحل النمائية المختلفة استنادا إلى معرفة مظاهر النمو و خصائصه.

المصدر الثاني : دراسة المجتمع

تبنى دراسة المجتمع و تحليل ثقافته على أساس التعرف على المشكلات التي يعيش فيها الفرد و كذا حاجات تلك الثقافة و متطلباتها منه ، كما يقود تحليل المجتمع إلى تقدير النوعيات الممتازة اللازمة للحفاظ على الثقافة و العيش في كنفها.

المصدر الثالث : دراسة المواد الدراسية

حيث يضم البرنامج الدراسي مجموعة من المواد الدراسية المقرر دراستها ، و عند دراستها يجب تحديد و تقرير أي المهارات الفعلية المناسبة لكل مادة دراسية ، و هذا الاعتبار يقترح أهدافا مثل : القدرة على التفكير بطريقة منظمة ، قدرة استدعاء الرموز التي يعبر بها عن الفكر و مدى الفهم الذي في ضوئه يعرض الموضوعات ، و ترتبط الأهداف المشتقة من دراسة المواد الدراسية بتحليل المحتوى الذي يراعى المنطقية و الاستمرارية و التراكمية و مبدأ التكامل مع بعضها أو مع خصائص الفرد النفسية و مراعاتها لمستوى النضج و مراحل النمو .

المصدر الرابع : دراسة وجهات نظر المتخصصين

لما كان المنهج خطة للتعليم كان لزاما عليه أن يعد الفرد للحاضر بما يتضمن من معرفة و أفكار و أسلوب حياة، و أن يهيئه للدخول في المستقبل بما يخبئه أو ينطوي ضمنه من آفاق جديدة و متطورة في التفكير و العمل و البحث و المعرفة...

ويكون دور المتخصصين اختيار مجالات المعرفة الضرورية للمتعلم و تقريرما ينبغي أن يدرس منها في المناهج و النظريات التي تسند إليها

المصدر الخامس : دراسة فلسفة التربية

وتعتبر الفلسفة مجموعة من المعايير ينتقي على ضوئها أفضل الأهداف لتربية الناس تناقش القضايا الأساسية مثل تحديد دور المدرسة في إعداد النشء و إعداده للتغيير والتطوير وتحديد الإطار للمبادئ و الأهداف و العقائد التي يدين بها المجتمع.

المصدر السادس: دراسة نظريات التعلم

و يعتبر هذا المصدر مهما لاشتقاق الأهداف و يكون الإلمام به ضروريا كي يمكن في ضوء ما أفرزته الدراسات النفسية و التربوية من نظريات معرفة سلوك الإنسان و تفسيره تفسيرا علميا سليما ، و تساعد نظريات التعلم المدرسين على فهم تلاميذهم فهما واعيا على أسس علمية و فهم الطريقة التي يتعلمون بها و فهم أنفسهم أيضا ، من خلال ما تتناوله نظريات التعلم و أشكاله و أساليبه و استراتيجياته و كيف يمكن صياغة خبرات التعلم و التحكم في العوامل التي تسهم فيه.

المحاضرة الرابعة: (تابع المقاربة بالأهداف)

مستويات الأهداف التربوية

على الرغم من الأهمية التي احتلتها حركة الأهداف التربوية إلا أن الغموض والتداخل ما يزال يكتنف مستوياتها، خاصة وأنها تستخدم بمراد فات كثيرة منها الغايات، المرامي، المقاصد، النيات، الرغبات ويميل البعض إلى الاعتقاد بأنها تحمل نفس المعنى وتؤدي نفس الوظيفة.

فنجد في لسان العرب أن الهدف يعني المرمى، وفي القاموس المحيط نجد أن الغرض هو الهدف الذي يرمى وفي المنجد في اللغة والآداب والأعلام نجد أن الغرض هو البغية والحاجة والقصد...

ويعود مصدر الاختلاف إلى المستوى الذي تستخدم للدلالة عليه.

إلا أن أغلب المهتمين بحركة الأهداف التربوية يميلون إلى تقسيمها إلى خمس مستويات متدرجة من العام إلى الخاص ومن البعيد إلى القريب ومن الواسع العريض إلى الضيق كما يلي:

أ-المستوى الأول: (الغايات)(*Les Finalités / Les Fins*)

وهي عبارات عامة يعطى من خلالها اتجاه وشكل المستقبل تتسم بالمثالية والطموح، تصف نواتج حياتية مرغوبة استنادا إلى تنظيم قيمي فلسفي اجتماعي، تظهر على مستوى النظام السياسي وترتبط بقراراته المحددة لنمط المواطن المرغوب فيه.

ويعتبرها لي طان خوي(*Lé THANK KHOI*) بأنها تلك القيم أو المعايير التي يحددها فلاسفة وتربويو مجتمع ما المرتبطة بعصرهم وظروفهم التاريخية والاجتماعية والتي تتبناها السلطة السياسية لنظامها التعليمي ويمكن أن تظهر على نوعين:

* غايات صريحة واضحة *les Finalités Explicite* وتظهر في الدساتير والخطط الرسمية والقوانين ومخططات التنمية والتربية.

*غايات ضمنية *Des Finalites Implicites* تستنتج من ملاحظة الواقع والممارسات الميدانية ويمكن إدراك فرق كبير بينهما.

ومن أمثلة الغايات الصريحة تكوين مواطنين مفكرين ومبدعين وتطوير روح النقد لديهم بينما تكشف الممارسة عن غايات ضمنية مناقضة لها تعمل على تطوير روح المجاراة والانصياع في السلوك والرأي.....

ب- المستوى الثاني: المرامي أو المقاصد *Les Buts*

وهي عبارات أقل عمومية وأكثر وضوحا من الغايات، تصف نواتج التعلم المدرسي كله، وهي أكثر ارتباطا بالنظام التعليمي تظهر على مستوى التسيير التربوي أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية وتترجم عادة في مخططات عمل و برامج ومقررات تحدد ملمح التلميذ...

ويعتبرها دولا نتشير *De.Landsheere* مستوى تحليل وسيط بين الغايات والأهداف، ترتبط بنمط السلوك وتلعب دورا واضحا في ترجمة الغايات.

ومن أمثلة المرامي تنمية التفكير الإبداعي، الانفتاح على الثقافة العامة.....

ج- المستوى الثالث: الأهداف العامة Les Objectifs Généraux

وهي عبارات على درجة متوسطة من حيث التعميم والتحديد، تعني بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره من المتعلم بعد تدريس مادة دراسية أو منهج دراسي معين، تضعها السلطة المسئولة عن وضع المناهج وبنائها وتأليف الكتب، لذلك فهي تظهر على مستوى تنفيذ الفعل التربوي وتكون مرتبطة بوحدة دراسية أو نشاط محدد.

يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية الضمنية وتشير إلى المهارات والقدرات العامة التي يكتسبها التلميذ بعد انتهائه من منهج أو برنامج دراسي معين ومن أمثلتها:

-تمكين الطفل من اكتساب وسائل التعلم والتواصل (الطور الأول أساسي لغة العربية)

- تمكين الطفل من فهم الكلام العربي المسموع الذي يكون في مستوى إدراكه.

- أن يكون التلميذ قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة وعلى فهم ما يقرأ والانتفاع به في المجالات المتصلة بحياته ونشاطه(هدف عام- السنة الثالثة أساسي- لغة عربية

د- المستوى الرابع: الأهداف *الخاصة Les Objectives Specitifiques*

وهي عبارات على درجة عالية من التحديد، يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية الظاهرية أو السلوكية، تمثل المستوى الذي يتعامل معه المدرس، إذ يحدد الأهداف الخاصة التي يريد الوصول إليها من دروسه مع تلامذته و ترتبط بإنجازات خاصة بكل درس فلكل درس هدفا خاصا به، وعادة ما تكون الأهداف الخاصة من وضع المدرسيين ومن أمثلتها:

- أن يكشف التلميذ مساحة ورقة الرسم ويستعملها بكاملها.
- أن ينجز التلميذ بعض الأشكال ويميز بينها.
- أن يجري عملية الطرح بشكل صحيح....

هـ- المستوى الخامس: الأهداف الإجرائية *Les Objectifs Opérationnelles*

يمتاز هذا المستوى بدرجة عالية جدا من التحديد والدقة، يعني بوصف السلوك أو الأداء الذي سيقوم به التلميذ بعد الانتهاء من مقطع دراسي، من خلال التحديد الدقيق جدا للسلوك، فيكون بذالك السلوك متضمنا في صياغة الهدف الإجرائي بذاته ويقوم المدرس بصياغة الأهداف الإجرائية ومن أمثلته:

-أن يكون التلميذ قادرا على تعيين أجزاء المتر ومضاعفاته باستعمال المتر الشريطي دون ارتكاب أي خطأ.

مما سبق يمكن استخلاص العلاقة بين مستويات الأهداف من حيث التدرج والاحتواء، فبالنسبة للتدرج نجد أن الأهداف تتدرج في حجمها وعموميتها وشموليتها بحيث يمكن تصنيفها رأسيا على متصل من الكبير جدا إلى الصغير جدا من العام إلى الخاص من الواسع العريض إلى الضيق المحدد، أما بالنسبة للاحتواء فنجد أن الغايات تتضمن

مجموعة من المرامي والمرمى يتضمن مجموعة من الأهداف العامة و الهدف العام يتضمن مجموعة من الأهداف الخاصة والهدف الخاص يتضمن مجموعة من الأهداف الإجرائية.

وفيما يلي جدولا يسهل عملية التمييز بين المستويات المختلفة للأهداف.

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف	**فإنه يعبر عن .....**	**صادر من لدن... .....**	**على صيغة أو شكل.....**	**تتميز..... .....**
غاية	**فلسفة التربية وتوجهات السياسة التعليمية**	**رجال السياسة والجماعات الضاغطة من أحزاب و.....**	**مبادئ وقيم عليا ورغبات و تطلعات**	**بشكلها المثير والجذاب وكذلك القابل للتأويل**
مرمى مقصد	**نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي**	**إداريين ومؤطرين ومفتشين و مسيري التعليم**	**أهداف البرامج والمواد وأسلاك التعليم**	**بارتباطها المباشر بالمواد+ الوسائل والمناهج**
عاما	**أنماط شخصية التلميذ العقلية والوجدانية والحس حركية**	**مؤطرين ومدرسين**	**قدرات ومهارات وتغيرات نريد إحداثها أو اكتسابها من طرف التلميذ**	**تمركزها حول التلميذ وقدراته و مكتسابته**
خاصا	**محتوى درس معين ينجز في حصة أو أكثر**	**مدرسين**	**فعل سيقوم به التلميذ مرتبط بمحتوى درس**	**تصريحها بما سيقوم به التلميذ في الدرس**
إجرائيا	**سلوكات ينجزها التلميذ ليبرهن على بلوغه الهدف**	**مدرسين أو تلاميذ**	**فعل الإنجاز وشروط ومعايير الإتقان**	**تصريحات بأدوات التقييم وأشكاله**

يقرأ الجدول من خلال التقاطع بين الأفقي والعمودي: مثال إذا كان الهدف عاما فإنه يعبر عن..... صادرة من لدن..... على صيغة..... يتميز ب.....

يتضح من الجدول أنه يمكن التمييز بين نوعين من مستويات الأهداف مستوى عام(غايات مرامي، أهداف عامة) ومستوى خاص(أهداف خاصة، أهداف إجرائية) بحيث يتصل المستوى العام بعمل رجال السياسة والمؤطرين والمفتشين ويتم الانتقال من الغايات إلى المرامي ثم إلى الأهداف العامة عبر عملية الاشتقاق

Derivation التي تتضمن الانتقاء والتنظيم، بينما يبدأ عمل المدرس من الأهداف الخاصة عبر عملية التخصيصSpécification فيقوم بتحديد الأهداف الخاصة عن طريق ربط الهدف العام بمحتوى دراسي معين ثم صياغة الأهداف الإجرائية وفق شروط الصياغة الإجرائية.

المحاضرة الخامسة: (تابع المقاربة بالاهداف)

تقسيم الأهداف التربوية- تصنيفها-:

تهدف التربية الحديثة إلى تنمية شخصية المتعلم بصورة متكاملة ولتجسيد ذلك يجب أن تشمل الأهداف التربوية كل المجالات (أبعاد) الشخصية، من هذا المنطلق عمد المهتمون بالأهداف التربوية إلى تقسيمها إلى مجالات حسب التقسيم الكلاسيكي لجوانب الشخصية، وهو تقسيم ينظر إليها على أنها كيانات ثلاثة:

- الكيان أو الجانب العقلي- المعرفي
- الكيان أو الجانب الانفعالي- العاطفي/ الوجداني
- الكيان أو الجانب الحسي- حركي

وتعود فكرة تقسيم الأهداف(تصنيفها) إلى بلوم *Bloom* وجماعته عندما بدأ العمل سنة 1948 بعقد مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا لمناقشة طرق تنظيم الامتحانات وما تطرحه من مشاكل وبعد سنوات من البحث توصلت المجموعة بإشراف بلوم إلى اقتراح تصنيف الأهداف التربوية حسب المجالات السالفة الذكر.

وقبل استعراض تلك التصنيفات نقدم بعض التوضيحات المتصلة بمفهوم التصنيف والمبادئ والأسس التي تستند إليها.

-يعرف مصطلح تصنيف(صنافة) *TAXONOMY* بالأنجلزية و*TAXONOMIE* بالفرنسية المشتقة من الإغريقية والمكونة من شطرين*TAXIS* أي تصنيف، ترتيب، تنظيم و *NOMOS* أي قانون، علم، نظام، فكلمة صنافة إذن تعني علم التصنيف أو قانون التصنيف، والصنافة بمفهومها العام تعني ترتيب بكيفية منظمة وخاضعة لقانون يحكم هذا الترتيب، أما في التربية فتعني ترتيب منظم ومتدرج لظواهر التعلم والنمو.

ويمكن التمييز بين مفهوم التصنيف كترجمة*TAXONOMY* ومفهوم التصنيف كترجمة *CLASSIFICATION* فهذا الأخير يدل على فئات تصنيفية وفقا لنظام تصنيفي معين ولا يشترط أن تنطوي فئات التصنيف على ترتيب هرمي فيما بينها.

بينما المفهوم الأول فينطوي فضلا عن الفئات التصنيفية على ترتيب هرمي معين بين الفئات التصنيفية

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة صنا فات معروفة بأسماء أصحابها كصنافة *ERIKSON, HARROW,*

KARATHNWOL, GUILFORD, GANE وغيرهم.....

وسنكتفي بعرض تصنيف بلوم في المجال المعرفي وتصنيف*KARATHNWOL* , في المجال الوجداني وتصنيف *HARROW*, في المجال النفس حركي كما يلي:

1- تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي لـ- بلوم-*Bloom*

يتضمن هذا المجال الأهداف المعرفية المتعلقة بالقدرات العقلية وتعنى بما يقوم به العقل والنشاطات الذهنية العقلية وقد قسم بلوم ورفاقه هذا المجال الي ست مستويات أو مراحل أو عمليات متتابعة تصاعديا قاعدتها المعرفة وقمتها التقويم، بحيث يتضمن كل مستوى متقدم المستويات التي تسبقه وفيما يلي مستويات التصنيف.

1-1-المعرفة: ويقصد بها القدرة على تذكر المعارف والمعلومات التي تم تعلمها ويمثل التذكر المهارة الأساسية في هذا المستوى البسيط، وقد يتضمن التذكر استدعاء عناصر بسيطة من المادة المتعلمة أو استدعاء عدد كبير من المعارف و المعلومات ابتدءا من الحقائق البسيطة وانتهاء بالنظريات لأن المعرفة عادة ما تكون أساسية تبني عليها كل النشاطات التعليمية التي تأتي بعدها، بل قد تكون الهدف الأساسي في بعض المواد كحفظ القرآن مثلا: وقد قسمها بلوم إلى فئات الفرعية التالية:

- معرفة الخصوصيات
- معرفة المصطلحات
- معرفة حقائق محددة
- معرفة طرق ووسائل معالجة التفصيلات
- معرفة ما هو متفق عليه
- معرفة الاتجاهات والتتابعات
- معرفة التصنيفات والفئات
- معرفة المعايير
- معرفة المنهجية
- معرفة العالميات و التجريديات في ميدان ما.
- معرفة المبادئ والتعميمات والنظريات و البنى.

في نهاية هذا المستوى أشار بلوم إلى أن المعرفة التي قد تظهر من خلال سلوك الحفظ والاسترجاع رغم أهميتها إلا أنها لا تكفي وإنما الأهم أن يستخدم المتعلم هذه المعارف ويفهمها بعمق وإدراك.

2.1- الفهم:

يعرف الفهم على انه القدرة على إدراك معاني المواد والأشياء، وفي هذا المستوى يعمل التلميذ على فهم المعنى الحقيقي أو المضمون الحقيقي لمادة الاتصال وفكرها دون ضرورة ربطها بمادة أخرى بالدرجة التي تمكنه من استخدامها وتوظيفها.

ويوصف الفهم على انه ثلاث عمليات مختلفة يمكن اعتبار كلا منها بمثابة مهارة عقلية مستقلة وهي:

- **الترجمة:** وفيها يتم وضع مفهوم معروف أو رسالة معروفة بألفاظ أخرى .
- **التفسير:** ويتضمن تلخيص أو توضيح اتصال ما.
- **الاستكمال:**(الاستخراج) وفيه يستخلص أو يستنتج المتعلم معنى رسالة ما.

3.1 – التطبيق:

ويعرف على أنه استخدم المجردات في موقف خاصة أو ملموسة وقد تكون المجردات على صورة أفكار عامة أو قواعد لخطوات إجرائية أو طرقا معممة وقد تكون مبادئ فنية أو أفكار أو نظريات يجب تذكرها وتطبيقها.

يشير التطبيق إلى القدرة على استخدام الطرق والمبادئ والنظريات في أوضاع واقعية أو جديدة كتطبيق القوانين الفيزيائية أو قواعد المنطق أو إجراءات البحث العلمي.....

وليحقق مستوى التطبيق الهدف منه يجب أن يتوفر في الموقف التعليمي المرتبط به خاصتان أساسيتان تتعلق الأولى بالطبيعة الإشكالية للموقف بحيث يواجه المتعلم مشكلة تستلزم الحل وتتعلق الثانية بالجدة بحيث يختلف السياق الذي يجري فيه التطبيق عن ذلك الذي تم فيه تعلم المعلومات المرغوب استخدامها.

4.1- التحليل:

وهو عملية تجزئة المادة المتعلمة إلى مكوناتها وعناصرها الأولية لبيان طبيعتها وأسس تكوينها وتنظيمها وتحديد مواطن الشبه والاختلاف بين عناصرها وارتباطها ببعضها البعض واستنتاج العلاقة العامة السائدة بينها.

وتعد عمليات التمييز والتحديد والاستنتاج والتبويب للعناصر والعلاقات والمكونات الرئيسية للسلوك والأشياء أو المميزة لها مؤشرات للقدرة التحليلية. ويتضمن التحليل ثلاثة جوانب هي:

- تحليل العناصر
- تحليل العلاقات
- تحليل المبادئ التنظيمية

5.1- التركيب:

يعني التركيب وضع العناصر والأجزاء معا لتكون كلا جديدا ويتضمن هذا الأمر التعامل مع الأجزاء والعناصر وتنظيمها و توفيقها لكي تكون نمطا جديدا أو تركيبا حديثا.

يؤكد هذا المستوى على إنتاج الجديد وابتكاريه المتعلم، لذلك يتطلب هذا المستوى قدرات عقلية عالية ويتناول التركيب ثلاثة جوانب هي:

- إنتاج المضمونات الفريدة
- إنتاج الخطط والمشاريع
- اشتقاق العلاقات المجردة

6.1 – التقويم:

يمثل التقويم قمة هرم تصنيف بلوم وهو أعلى واعقد النشاطات العقلية المعرفية، يشير إلى قدرة المتعلم على إصدار الأحكام الكمية أو النوعية علي قيمة المواد أو الطرق أو الوسائل من حيث استجابتها لمعايير محددة أو محكات معينة وقد تكون محددة من قبل التلميذ أو ممن أعطوها له يتناول التقويم.

- إصدار الأحكام بدلالة دليل داخلي.

-إصدار الأحكام بدلالة دليل خارجي.

يهدف هذا المستوى إلى تنمية القدرة على إصدار الأحكام الموضوعية المرتبطة بالتفكير النقدي والابتعاد عن الأحكام السريعة الفردية+ الذاتية.

بعد أن تم عرض المستويات الست لتصنيف بلوم يمكن القول أن هذا التصنيف يتناول على نحو شمولي معظم أنواع النشاطات العقلية والمعرفية سواء منها المرتبطة بالتعلم أو التفكير التقاربي أو تلك المتعلقة بالتفكير ألتباعدي. ومن هنا تتضح أهمية هذا التصنيف سواء بالنسبة لاختيار الأهداف وصياغتها واختيار المحتويات التي تستجيب لها، والوسائل والطرق التي تجعل تحقيقها ممكنا، أو بالنسبة لتقويم الأهداف ومراجعتها وتطويرها.

2- تصنيف الأهداف التربوية في المجال الوجداني لـ*KRATHWOL*: 1961

يتضمن هذا المجال الأهداف التي تعني بالمشاعر والأحاسيس والاتجاهات والميول والقيم والموافق والمعتقدات.....

ويعتبر الاهتمام بهذا المجال عند المتعلم أمرا أساسيا فالأهداف التي يعمل هذا المجال على التركيز عليها وتنميتها تساهم بشكل كبير في عملية التنشئة الاجتماعية، فحاجات التلاميذ ورغباتهم ينبغي أن تكون منطلقا لكل صيغة تعليمية ويتضمن هذا المجال خمس مستويات كما يلي:

1.2- التقبل:

وهي المرحلة الأولى وتشمل تحسيس المتعلم بوجود الظواهر أو المنبهات بحيث يعمل على تقبلها أو الاهتمام بها وتتضمن:

- الوعي بشئ أو حالة أو وضعية أي إثارة انتباه المتعلم إلى مثير معين.

- الرغبة في التلقي وإبداء التلميذ لنية السماع والإصغاء.

- الانتباه الموجه أو التفضيلي بتفضيل الانتباه إلى المثير.

2.2- الاستجابة:

وهي المرحلة الثانية ينتقل فيها التلميذ من التلقي إلى المشاركة وتتضمن:

- التقبل بحيث يظهر المتعلم استجابة دون أن يقتنع اقتناعا تاما.

-إرادة الاستجابة فيستجيب التلميذ من تلقاء نفسه.

- الرغبة في الاستجابة بإظهار حماس وانفعال في الاستجابة.

3.2- التثمين: وهو سلوك يتسم بالصلابة والثبات بحيث يعكس معتقدا أو قيمة أو موقفا من المواقف مما يؤشر على أن التلميذ استبطن ذلك الموقف ويتضمن التثمين مايلي:

- **تقبل القيمة:** أي إضفاء قيمة ما على ظاهرة أو سلوك أو معتقد.

- تفضيل قيمة فيبحث المتعلم عن القيمة ويفضلها.

- **الالتزام:** يصل إلى درجة من الاقتناع تجعله يلتزم بالقيمة.

4.2- تنظيم القيمة: وفيهما يتم تجميع مختلف القيم معا بحيث تصبح مرتبة في منظومات ترتبط فيما بينها وتتضمن هذه المرحلة:

- مفهمة القيمة

-ارتباط القيمة الجديدة بقيم مكتسبة من طرف المتعلم.

-ترتيب منظومة القيم بحيث يجمعها التلميذ وينظمها فيما بينها.

5.2-التمييز بواسطة قيمة أو منظومة من القيم:

تصبح القيم في هذه المرحلة مرتبة في منظومة من المواقف بشكل منطقي بحيث تقوم بتأطير وتوجيه السلوك وتتضمن هذه المرحلة:

- **استعداد معمم**: يشكل مجموع القيم منطقا داخليا يمثل منظومة من المواقف والقيم .
- **التطبع:** بحيث تصبح منظومة القيم نظرة إلى العالم وفلسفة في الحياة.

3- تصنيف الأهداف التربوية في المجال الحسي حركي لـ*HARROW* 1966:

يتضمن هذا المجال بدوره مجموعة من الأهداف متسلسلة تهدف إلى تنمية المهارات الحركية واستعمال العضلات والحركات الجسمية، يتضمن هذا المجال بدوره ست مستويات كما يلي:

1.3- <u>الحركات الارتكاسية</u>: وهي عبارة عن استجابة لمثير بدون وعي الفرد، فلا يتحكم الفرد في توجيه هذه الحركات بل هي حركات أولية يصيبها النضج بمرور الزمن.

2.3- الحركات الطبيعية الأساسية: وتمثل التمرينات الحركية والتدريب على اكتساب مهارات يدوية.

3.3- الاستعدادات الإدراكية: تساعد المتعلم على تأويل المنبهات وتسمح له بالتكيف مع محيطه.

4.3- الصفات البد نية: وهي صفات خاصة بالصلابة العضوية.

5.3- المهارات الحركية لليد: وتتضمن تنمية درجة الكفاءة اليدوية أو التحكم عند المتعلم.

6.3- التواصل غير اللفظي: ويعني تنمية القدرة على التعبير غير اللغوي.

بعد هذا العرض للمجالات الثلاثة الأهداف المعرفية، الوجدانية المهارية الحركية يتضح أنه هذا التقسيم يستجيب للنظرة الكلاسيكية للشخصية التي تقسمها إلى تفكير وانفعال ونزوع، وأنه أصبح متجاوزا اليوم بحيث أن هناك جوانب ومجالات أخرى تنمو عند الإنسان بموازة المجالات السالفة الذكر. وان هذا التمييز لا يمكن قبوله إلا من باب تصنيف الأهداف والتمييز بين أنواعها. إذا أن المتعلم يتصرف بكيفية كلية فهو يتحرك وينفعل ويفكر ويدرك في نفس الوقت لذلك يبقى التقسيم اصطناعيا وبغرض تسهيل الدراسة فقط.

لذلك قد يطغى جانب على جوانب أخرى دون أن ينفي وجود هذه الجوانب في نفس الهدف. بما يقود إلى الاعتراف بتداخل الأهداف وفي هذا الايطار يقترح *بارلو M.BARLOW* تصنيفا لأنماط التداخل على الشكل التالي:

- أهداف وحيدة المعرفة *DISCIPLINAIRE* وهي معارف ومهارات تتعلق بمادة معينة.
- أهداف متعددة المعارف *PLURI DISCIPLINAIRE* وهي أنشطة تتعلق بموضوع معين تشترك في تحقيقه مجموعة من المواد.
- أهداف متداخلة/*معارف INTER DISCIPLINAIRE* وهي أنشطة ومهارات مشتركة بين مجموعة من المواد.
- أهداف متحولة/*معارف TRANS DISCIPLINAIRE* وهي مفاهيم ومبادئ يعتمد عليها في دراسة مجموعة من المواد أو مواقف اجتماعية و وجدانية تؤهل المتعلم لتعلم مواد مختلفة.

المحاضرة السادسة: (تابع المقاربة بالأهداف)

صياغة الأهداف الإجرائية

4- صياغة الأهداف الإجرائية

هناك أكثر من طريقة(تقنية) لصياغة الأهداف التربوية صياغة إجرائية، إلا أن كل الطرق تؤكد على ضرورة توفر مجموعة من الشروط أو العناصر حتى يكون الهدف صحيحا ومقبولا.

في هذا الإطار يقترح ماجر *R.MAGER* 3 شروط ويضع هاملين *D.HAINAUT* 4 شروط ويحدد بلبل P.PELPEL 5 شروط في حين يقترح اسبنسر *ESPENSER* 6 شروط ويذهب دهينو *D.HAINAUT* إلى وضع 7 شروط، إلا أن المتفحص لهذه الشروط يكتشف أنه ليست هناك فروقا كبيرة في تصور صياغة الأهداف الإجرائية فكلهم يقرون بأن الانطلاقة يجب أن تكون التلميذ لأنه هو محور" الفعل" التعليمي وأن تكون الصياغة بكيفية واضحة وصريحة لا تقبل التأويل أو الشك حتى يدرك التلميذ ما هو مطلوب منه وذلك باستخدام أفعال مضبوطة وتحديد شروط الإنجاز ثم تحديد معايير تقييم وقياس مستوى تحقق الهدف، وسنقتصر هنا على عرض تقنية ماجر كما حددها في كتابه الشهير الذي نشر سنة 1962 بعنوان" كيف تحدد الأهداف التربوية".

يشير ماجر إلى ضرورة توفر ثلاثة عناصر رئيسية في الصياغة الإجرائية للهدف كمايلي:

1-تحديد نوع السلوك النهائي الذي سيكتسبه التلميذ والذي سيكون قادرا على إنجازه باستخدام أفعال محددة واضحة يمكن ملاحظتها وقياسها.

2-تحديد الشروط والظروف (أو الإطار) الذي سيتجلى فيه السلوك النهائي.

3-تحديد معيار أو معايير النجاح والتفوق بحيث يتضمن منطوق الهدف تحديدا لمقياس الإنجاز حتى يكون إنجازا مقبولا بتحديد قيمة المهام التي سينجزها التلميذ من حيث الكم والكيف.

وفيما يلي عرضا لهذه العناصر والخطوات.

الخطوة الأولى: تحديد نوع السلوك النهائي:

ينبغي أن تصف صياغة الهدف نوع السلوك النهائي(النتيجة) أي ما ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على إنجازه بعد الانتهاء من كل مقطع دراسي أين يتم تحديد نوع السلوك واستخدام أفعال للسلوك أو أفعال العمل القابلة للقياس

والملاحظة وتجنب أفعال الحالة أو الأفعال الداخلية التي لا يمكن ملاحظتها وقياسها وفيما يلي قائمة ببعض الأفعال الداخلية المبهمة وأخرى لأفعال عمل.

أفعال داخلية مبهمة لا يمكن ملاحظتها أو قياسها	أفعال عمل يمكن ملاحظتها وقياسها
يفكر، يعتقد، يفهم، يتذكر، يتذوق، يدرك، يميل إلى، يؤمن، يستوعب، يتصور، يشعر بـ، يستمتع بـ يلم بـ، يتأمل، يألف، يتعلم.....	ينظم، يبرهن، يركب، يفسر، يقترح، يحلل، يشرح، يجيب، يحدد، يقالان، يقيس، يستنتج، يضع قائمة، يجمع، يختبر، يكتب، يختار، يحل، ينشىء.

يلاحظ أن الأفعال الداخلية مثل يفهم، يفكر، يتذوق، لا يمكن ملاحظتها فلا بد لها من مؤشرات ودلالات تدل على حصولها فحتى نعرف هل فهم التلميذ لابد أن يقوم بما من شأنه أن يثبت بما لا يدع مجالا للشك بأنه فعلا فهم أو تعلم.....بينما أفعال العمل يمكن ملاحظتها مباشرة كأن يطلب من التلميذ أن ينظم معطيات مادة ما أو يبرهن على قضية ما أو يحدد أو يقارن فهذه أفعال تعبر عن سلوك واضحة محددة لا تقبل التأويل أو سوء الفهم.

الخطوة الثانية : تحديد الشروط أو الظروف

بعد إنجاز الخطوة الأولى المتمثلة في تحديد نوع السلوك النهائي (الإنجاز أو الأداء) باختيار فعل عمل ينتقل المدرس إلى الخطوة الثانية المتمثلة في تحديد شروط الإنجاز والظروف

التي سيتم فيها، وما هي الوسائل التي ستكون في متناول التلميذ عند إنجازه أو يحرم منها وفي أية ظروف سيظهر سلوكه النهائي.

وبذلك يعمد المدرس إلى إعطاء معلومات ويحدد الأدوات والوسائل الواجب استعمالها أو عدم استخدامها عند الإنجاز.

وقد قدم ماجر بعض الإرشادات التي تبين العناصر التي تتعلق بشروط الإنجاز مثل :

- ما هي المعلومات التي يمكن أن يستند إليها التلميذ؟
- ما هي الأشياء المحظورة على التلميذ أثناء الإنجاز؟
- ما هي الشروط المراد رؤيتها في السلوك الذي يظهره التلميذ؟
- هل هناك مهارات معينة يريد الهدف تنميتها أو إقصاؤها

مما سبق يتضح أن الشروط تقيد الإنجاز وتحدده وتأتي عادة في صيغة تعبير، انطلاقا من.....اعتمادا على.....في وضعية كذا.....بمساعدة كذا.....وهي في مجملها تتعلق بمعطيات مثل:

- الأدوات والأشياء المسموح بها أو المحظورة : خريطة، دفتر، آلة، حاسوب.

- المدة الزمنية المخصصة للإنجاز (الوقت المخصص الإنجاز محدد أم غير محدد؟.

- الوضعية التي سيكون عليها التلميذ (بمفرده، جماعيا، داخل القسم، خارجه).

- الصفة التي يتصف بها الإنجاز (شفويا، كتابيا، رسم بياني....).

-شروط تقيد الإنجاز (مقارنا...شارحا كذا...رابطا بكذا..)

الخطوة الثالثة : تحديد معيار أو معايير النجاح

بعد أن يحدد المعلم شروط الإنجاز يعمد إلى تحديد المستوى المقبول الذي يسمح بدرجة التحقق من الإنجاز الذي على التلميذ أن يصل إليه... بحيث يحدد ما سيعتمد كمقياس للحكم على ما سينجزه التلاميذ.

وتفادي الوقوع في المغالطات وسوء التقدير لمجهودات تلاميذه باعتماد مقياس موضوعي يطبق على جميع التلاميذ.

والمعيارCRITERE حسب هاملين يتضمن مفهومين أساسين :

-المعيار أولا مؤشر *INDICATEUR* يمكننا من تمييز شيء معين على أنه إنجاز متقن بمعنى أن المؤشر علامة على أن الهدف المتوخى قد تحقق فعلا.

-المعيار ثانيا مرجع *REFERENT* نستند إليه في الحكم على إنجاز معين فهو بهذا المفهوم متطلبات أو قواعد أو توقعات نعتمدها كأساس للحكم على درجة الإتقان في إنجاز التلميذ.

ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير :

-معايير كيفية: وهي معايير ذات طبيعة مطلقة كمعرفة التواريخ أو الرياضيات فالمعيار هنا يكون محددا بحيث أن المتعلم أما يجيب أو يخطئ.

-معايير كمية : وهي معايير ذات طبيعة نسبية مثل عدد الأخطاء المسموح بها أو نسبة الإجابة الصحيحة ...الخ.

كما يمكن الإشارة إلى بعض متغيرات المعايير مثل :

-الزمن: بحيث قد يكون الزمن معيار للاتفان وسرعة الإنجاز وقد يكون غير ضروري في بعض الإنجازات.

-المكان : قد يكون المكان معيارا للإتقان في بعض الحالات.

-**الدقة :** تعتبر في بعض الإنجازات معيارا للإتقان والنجاح.

-**النسبة :** مثل نسبة الإجابات الصحيحة أو عدد الأخطاء المسوح بها.

-**النوعية :** بحيث قد تكون معيارا للإتقان تتصل بصفات مميزة للنتيجة التي سيتوصل إليها التلميذ.

-**الكم** : قد يكون الكم معيارا لإتقان التلميذ بحيث يعبر عن كمية الإتقان وعلى الرغم من أن تحديد معايير الإنجاز قد تعتبر عملية بسيطة إلا أن تحديد ماهية ما ينبغي أن تكون عليه-المعايير ليست عملية سهلة فعلى أي أساس يمكن تحديد الحد الأدنى للنجاح مثلا :على أي أساس يتم اعتماد معايير معينة دون غيرها....مع ذلك فإنها تعد موجهات تقديرية لتقدير مدى تحقيق التلاميذ الأهداف إلا أنها تبقى بحاجة إلى مزيد من الفحص والتدقيق.

5- مبررات استخدام الأهداف التربوية:

-على الرغم من أن التأكيد على أهمية الأهداف التربوية ليس جديدا في الفكر التربوي، إلا أن الجديد هو المطالبة بأن تصاغ أهداف التعليم صياغة واضحة ومحددة وذلك للمبررات التالية:

-دلت بعض الدراسات على أنه حين تكون أهداف التعليم واضحة ومحددة بالنسبة للمعلم والمتعلم فإنه :

1.5- يتحقق تعلم أفضل، لأن جهود كل من المعلم والمتعلم ستوجه نحو تحقيق الأهداف المقصودة بدلا من أن تبدد أو توجه لتحقيق نواتج غير مرغوب فيها.

2.5- تحديد الأهداف يمكن من اختيار المحتوى التعليمي والطرائق والوسائل المناسبة.

3.5- يتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية لأن معيار النجاح يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف سبق تحديدها.

4.5- يتمكن المتعلم من تقويم ذاته بدرجة أفضل، فالأهداف تعطيه محكا يحكم به على مدى تقدمه ومدى ما أنجزه من أهداف.

5.5- تمكين المعلم من تصحيح اتجاهه واختيار أنسب الأساليب لتحقيق الأهداف.

ورغم أن التأكيد يتوجه إلى ضرورة صياغة الأهداف التربوية بطريقة إجرائية بإتباع الخطوات التي سبق التطرق لها وهذا يعني التعامل مع المستوى الخامس من الأهداف على دقته وتحديده ألا أن أغلب التربويين يميلون إلى الاقتصار على المستوى الرابع فقط أي صياغة الأهداف الخاصة بحيث يكون لكل درس هدف خاص وبديهي أن كل هدف خاص يتضمن مجموعة من الأهداف الإجرائية التي يتم التوصل إليها عبر مقاطع من الدرس، فتجنب بذلك

التطرف في التحديد وما تتطلبه الصياغة من مكننة الفعل التعليمي بما يهدد بفقدانه لأهم خاصية تميزه أي الفعل التعليمي والمتعلقة بالتلقائية والإبداع.

المحاضرة السابعة: المقاربة بالكفاءات

ظهرت حركة التربية القائمة على الكفاءات سنة 1968 بالولايات المتحدة منها الأمريكية مع ظهور برنامج خاص بتدريب المعلمين .

و قد ظهرت كرد فعل على الأساليب المستندة إلى المفهوم التقليدي في بناء المناهج ، حيث كان التركيز على اكتساب المعلومات و المعارف النظرية و ترسيخها في أذهان التلاميذ من ناحية ، و على الانتقادات التي وجهت لحركة الأهداف التي اتضح أنها غير قادرة على الاستجابة لحاجات الإنسان المعاصر و الواقع المتغير ، و تمثل بذلك قطيعة واستمرارية مع حركة الأهداف في الوقت نفسه ، قطيعة من حيث المنظور و التصور بينما تندرج المقاربة بالكفاءات ضمن المقاربة المعرفية حيث تندرج حركة السلوكية ضمن المقاربة المعرفية التي بدأت تفرض نفسها أكثر.

- تهدف حركة التربية القائمة على الكفاءات إلى الوصول بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء و الإتقان في ارتباطها بالوضعيات المعقدة التي يواجهها في واقعه المعاش أو مستقبله المهني و تعرف بذلك على أنها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلم من المعارف و المهارات و القيم و الاتجاهات التي تجعله قادرا على مجابهة وضعيات الحياة المعقدة بأعلى درجة من الفعالية .

و بذلك يمكن القول أنها أكثر من مجرد مصطلح جديد ، أنها مقاربة جديدة ، فالأمر لا يتعلق بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف الصنافية التي تعودنا الاشتغال بها أنها مقاربة بيداغوجية جديدة تغير العديد من جوانب تصوراتنا و ممارساتنا التربوية ، وقد أشار "روجرز" "*Rogiers*" إلى ثلاث تحديات تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة.

- غزارة المعلومات و تكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة و جامدة ومتجاوزة.
- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ و تجلب اهتمامهم و لها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية والمعاشة.

- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية.

1- مفهوم الكفاءة :

1-1- **لغة :** و رد في لسان العرب للعلامة "ابن منظور" كافأه على الشيء مكافأة و كفاء : جازاه ، و الكفيء : النظير ، وكذلك ، الكفء و الكفوء ، و المصدر الكفاءة و تقول لا كفاء له بالكسر و هي في الأصل مصدر أي لا نظير له ، والكفء : النظير و المساواة

و منه الكفاءة في النكاح و هنا يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها و دينها و نسبها إلى غير ذلك. و الكفاءة للعمل القدرة عليه و حسن تصرفه و يستخدم البعض كلمة كفاية كما في المشرق العربي و المغرب ، أما في اللغة الفرنسية فنجد كلمة *Compétence* في قاموس اللغة الذي أشرف على إنجازه سنة 1979 غاستون ميلاري *G. Mialaret* أنها

مشتقة من اللاتينية القانونية *Competetia* و تعني العلاقة الصحيحة *Rapport Juste* و هي قريبة من الإمكانية والاستعداد *Aptitude* .

1-2- اصطلاحا : يعرف "لوجندر "*Legendre* " الكفاءة بأنها مجموع المعارف و المهارات التي تمكن من إنجاز مهمة أو عدة مهام بشكل ملائم و يعرفها بريان من "*بريان Brien*" بأنها

القدرة لدى الشخص على إنجاز مهمة معينة أنها مجموع المعارف و المهارات و المواقف التي يتم استشارتها و تعبئتها أثناء القيام بإنجاز مهمة محددة .

أما بوترف "*Botorf*" فيعرف الكفاءة في كتابة "*De la Compétence*" بأنها ليست حالة أو معرفة مكتسبة فاكتساب معارف أو قدرات (مهارات) لا يعني أن الفرد أصبح ذو كفاءة بحيث يمكن للمرء أن يكون على دراية واسعة بمبادئ المحاسبة و التدبير و لكن توظيف هذه المعلومات في الوقت المناسب و في المكان المناسب "*Savoir mobiliser*" ، تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف و القدرات و التوظيف المناسب لها و لا يمكن اكتسابها من فراغ أو من خلال التلقي السلبي.

و يقترح فيليب بيرنيو "*Ph.Perenaud* " تعريفا و أمثلة توضيحية للكفاءة بأنها "تجنيد مجموعة من الإمكانات المعرفية (معارف ، قدرات ، معلومات...) لمواجهة فئة من الوضعيات (المشكلات بدقة و فعالية من مثل: *Luis D'hainent*

-التمكن من تحديد الاتجاه و المسار داخل مدينة مجهولة ، هذه الكفاءة تتطلب تجنيد قدرات مختلفة ، القدرة على قراءة تصميم مدينة ، القدرة على تحديد موقع ، القدرة على طلب معلومات و إرشادات و تجنيد كذلك معارف مثل مفهوم المقياس ، عناصر الطبوغرافيا ، معرفة الإحداثيات الجغرافية... الخ

أما لوي دينو "*Luis D'hainent*" فيعرفها بأنها :"مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ، و من المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة ، أو نشاط ، أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه . في حين يعرف "دي كاتل *J.M Deketel*" و آخرون الكفاءة :بأنها مجموعة من المعارف و من القدرات الدائمة و من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجهة و خبرات مرتبطة فيما بينهما بمجال.

و هي الاستجابة التي تدمج وتسخر مجموعة من القدرات و المهارات و المعارف المستعلمة بفعالية في وضعيات مشكلة و ظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها.

و تعرف الكفاءة من منظور مدرسي بأنها مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية و تظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ ، و هي أيضا مجموعة المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين ، توجه سلوكه و ترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة و يسر.

من التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن الكفاءة ذات مستوى أعلى من المهارات و المعارف التي تشكل القاعدة الصلبة لبناء الكفاءة و أن أغلب التعريفات تتفق على أ ن العناصر الأساسية التي تميز الكفاءة هي :

- ينبغي للكفاءة أن تدمج عدة معارف و مهارات.
- تترجم الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة.
- يمكن أن تطبق الكفاءة في ميادين مختلفة شخصية اجتماعية مهنية.

2 - خصائص الكفاءة :

من التحديد السابق يمكن تحديد خصائص الكفاءة في ما يأتي :

2-1. خاصية الإدماج : *Intégration*" مقابل خاصية تجزيء المعارف و المهارات التي تميز الأهداف ، حيث تسعى مقاربة الكفاءات إلى إدماج المعارف و المهارات و المواقف لتشكل واقعا منسجما و مدمجا ، فهناك الجانب السوسيولوجي أو

السيوسيو وجداني "*Socio-affectife* " و هو الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة و الانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروعة الذاتي وانعكاسا لذته. و ما ينتظر منه من اعتراف اجتماعي و جزاء و هناك الجانب المعرفي الذهني *Cogntif* المرتبط بالمعارف و الاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها و اكتسابها أثناء القيام بالمهمة .

2-2 .خاصية الو اقعية : ***Authenticité*** " في مقابل الطابع الأكاديمي النظري الذي يميز البيداغوجية بالأهداف حيث تميل مقاربة الكفاءات إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية و ترتبط بالحياة اليومية الواقعية .

2 -3 . خاصية التحويل : ***"Le transfert*** مقابل الطابع التخصصي لبيداغوجية الأهداف (أي معارف و مهارات مرتبطة بوضعيات خاصة و مواد محددة) تنمي بيداغوجية الكفاءات خاصة التحويل أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعيشي المتميز بطابعه المركب و بالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه و تدرب عليه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي و العملي في الحياة العملية اليومية .

2-4 . خاصية التعقيد : Complexité في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي الكفاءات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل و التي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة و بشكل عام فإن من خصائص الكفاءة أنها توظف جملة من الموارد و بأنها غائية و نهائية لها وظيفة نفعية اجتماعية و بأنها ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد و غالبا و ما تتعلق بالمادة إضافة إلى قابليتها للتقويم عكس القدرات حيث تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها .

3 - أنواع الكفاءات :

يجد المتفحص للأدب التربوي في مجال الكفاءات عدة أنواع أو مستويات للكفاءات حسب فترات التعلم كما يأتي :

1-3 الكفاءة الختامية الإدماجية ***Compétence finale D'integration*** " :

و هي مجموعة من المعارف و الاتجاهات و المهارات المندمجة و المتكاملة التي تجندك لمواجهة وضعيات معقدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السابقة و هي نهائية تصف عملا كليا منتهيا ، تتميز بطابع شامل و عام ، تعبر عن مفهوم اندماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها و تنميتها خلال سنة دراسة أو طور تعليمي ، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه و يتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية و المدرسية و الاجتماعية.

2-3 الكفاءة الختامية "*Compétence finale ou terminale*"

و هي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة و تظهر في نهاية سنة دراسية معينة.

3-3 الكفاءة المرحلية : (*Compétence d'étape (intermédiaire*)

و هي مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعّال في وضعية بيداغوجية محددة و تساعد على اكتساب الكفاءة و ترتبط بفترة تعليمية محددة و هي مرحلية دالة .

4-3 الكفاءة القاعدة : *Compétence de Base*

و هي مستوى خاص من المعارف و المهارات مقبولة استنادا إلى معيار أو مجموعة من المعايير الظاهرية تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعلمية في ظروف محددة ، و يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة و لاحقة و هي الأساس الذي يبنى عليه التعلم

5-3 الكفاءة العرضية *Compsténce transversale*

و هي مجموعة منظمة من المعارف و المهارات و الاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة و تصنف في الفئات الآتية :

- الكفاءات ذات الطابع الفكري
- الكفاءات ذات الطابع المنهجي
- الكفاءات ذات الطابع الشخصي و الاجتماعي
- الكفاءات ذات الطابع التواصلي

المحاضرة الثامنة: (تابع المقاربة بالكفاءات)

4- مؤشر الكفاءة : *Indicateur de compétence*

في بيداغوجيا الكفاءات يعتبر السلوك القابل للملاحظة و القياس (الهدف الإجرائي سابقا) أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة و معايير التقويم ، و مفهوم المؤشر هنا لا يعني كلية الهدف الإجرائي (الصيغة اللغوية التي تتضمن فعل عمل و شروط و معايير) حيث أن المؤشر هو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم و الاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا و من خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلما و يتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة و القياس.

فالهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدي وظيفة وسيطية مرحلية و انتقالية و يصاغ بكيفية سلوكية و يستخدم لتعريف و معالجة العناصر الفرعية و تفاصيل موضوع التعلم و يدخل ضمن أفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة أو تحقيق مؤشر كفاءة معينة.

-إن المؤشر مقياس للسلوكات المؤداة من قبل المتعلم و يترجم مدى تحكمه في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في مستوى النمو المحقق بعد تعلم ما هو مرتبط بالتقويم ، فإذا كان الهدف الإجرائي يركز على السلوك القابل للملاحظة و القياس فإن الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية و المعرفة السلوكية و عليه في نص الكفاءة لا يطلب من التلميذ أن يكون قادرا على إنجاز نشاط ما بل يطلب منه إنجاز النشاط.

5-الوضعية التعليمية في المقاربة بالكفاءات :

1-5 تعرف الوضعية التعليمية بأنها "موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده ، وبالاعتماد على للكفاءات التي سبق و أن تحكم فيها و التي تسمح له باكتساب أخرى و تعرف كذلك على أنها مجموعة من الشروط و الظروف التي يحتمل أن تقود المعلم إلى أنماء كفاءاته ، أوهي مجموعة من النصوص الشفوية أو المكتوبة و الأنشطة المتنوعة التي تنظم بشكل متناسق.

يقوم المعلم في الوضعية التعليمية بضبط السياق الذي يسمح للمتعلم بتجنيد معارفه وذلك في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية ، كما يوفر له الوسائل و المراجع و المؤشرات المنهجية و المعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة .

و يمكن أن تأخذ الوضعية التعليمية أنماطا عديدة حسب الأغراض المراد بلوغها و نميز عادة بين ثلاثة أنماط هي :

أ-الوضعية المشكلة

ب-المناقشة

ج-المشروع

6 - صياغة الكفاءة :

يعني صياغة الكفاءة تحديد أبعاد نصها بحيث تكون فعلا كفاءة و ليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا ، و عند صياغة الكفاءة ينبغي أخذ مظهرين بعين الاعتبار هي :

6-1- **تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم** : و يتعلق هذا بأمرين هما :

- نوع المهمة المنتظر تأديتها : أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم هل هو حل مشكلة أو ابتكار شيء ما أو التأثير على المحيط.

-نوع الموارد و شروط تنفيذ المهمة : حيث ينبغي التفكر بشكل واضح في الموارد (سندات...) التي سيستخدمها المتعلم و كذا الشروط التي سينفذ المهمة المطلوبة منه وفقها

6-2- الصياغة الإجرائية للكفاءة :

و يتطلب الأمر الإحاطة بكل مكونات الكفاءة قصد الابتعاد عن الطابع العام و المجرد لها و جعلها محسوسة قدر الإمكان ، و لبلوغ ذلك ينبغي ضبط ما يأتي :

السياق : و يتمثل في مجال الحياة الذي تصاغ الكفاءة في إطاره.

المعرفة: و هي عناصر المادة و المواد المستهدفة في الكفاءة .

المعرفة السلوكية: و تعبر عنها الجوانب العاطفية الانفعالية المراد انماؤها لدى المتعلم

المعرفة الفعلية : و ترتبط بالجوانب التنظيمية العملية للإنتاج المنتظر

الدلالة: و ترتبط بالمعنى الذي يعطي للكفاءة و هي مؤشر دال على دافعية المتعلم

6-3- الشروط اللازم مراعاتها في صياغة كفاءة :

1- إن يجند فيها المتعلم مجموعة من المكتسبات

2- أن تتصل بفئة من الوضعيات (عائلة) التي يمكن إبرازها بشكل دقيق بواسطة مجموعة من المؤشرات.

3- أن تتحقق في إطار مجموعة من الوضعيات ذات معنى بالنسبة للمتعلم بحيث تجنده و يكون لها بعد اجتماعي.

4- أن تسمح بأن تكون وضعيات التقويم دائما جديدة بالنسبة للمتعلم

5- أن تبين بدقة وسائط عائلة وضعيات لكي تسمح بإعداد وضعيات تقويم متكافئة

6- إن تصاغ بدقة و بصفة إجرائية و تكون قابلة للتقويم بحيث يتمكن معلمان دون اتفاق مسبق من اقتراح وضعية من نفس المستوى لتقويم مكتسبات التلاميذ

6-4- موازنة بين المنهاج القديم و المنهاج الحديث

جدول يبين المقارنة بين المنهاج القديم والمنهاج الحديث في مجالات أهمها :

المجال	المنهاج القديم	المنهاج الحديث
1)-طبيعة المنهاج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. - يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب - يكز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يهتم بالنمو العقلي للطلبة. - يكيف المتعلم للمنهاج	- المقرر الدراسي جزء من المنهاج. - يركز على الكيف - يهتم بطريقة تفكير الطالب و المهارات التي تواكب تطوره. - يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب - يكيف المنهاج للمتعلم
2)-تخطيط المنهاج	- يعده المتخصصون في المادة الدراسية - يركز على منطق المادة الدراسية - محور المنهاج "المادة الدراسية"	- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة و المتأثرة به - يشمل جميع عناصر المنهاج - محور المنهاج "المتعلم"
3)- المادة الدراسية	- غاية في حد ذاتها - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها	- وسيلة تساعد على نمو الطالب نمو متكاملا.

	- يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة - المواد الدراسية منفصلة - مصدرها الكتاب المقرر.	- تعدل حسب ظروف الطلبة و احتياجاتهم - يبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص شخصية المتعلم. - المواد الدراسية متكاملة و مترابطة - مصادرها متعددة.
4)- طريقة التدريس	- تقوم على التعليم و التلقين المباشر - لا تهتم بالنشاطات - تسير على نمط واحد - تغفل استخدام الوسائل التعليمية	- تقوم على توفير الشروط و الظروف الملائمة للتعلم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها - لها أنماط متعددة - تستخدم وسائل تعليمية متنوعة
5)- المتعلم	- سلبي غير مشارك - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	- إيجابي مشارك - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة (مهاراته و كفاءاته...).
6)- المعلم	- علاقته تسلطية مع الطلبة - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات - لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة - يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة - دور المعلم ثابت - يهدد بالعقاب و يوقعه	- علاقته تقوم على الانفتاح و الثقة و الاحترام المتبادل - يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل - يراعي الفروق الفردية بينهم - يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة و طرائق ممارستها - دور المعلم متغير - يوجه و يرشد
7)- الحياة المدرسية	- تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة	- تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو

	الهادفة - لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع -لا توفر جوا ديمقراطيا - لا تساعد على النمو السوي	المناسب لعملية التعلم - تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي - توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة - تساعد على النمو السوي المتكامل
8)-البيئة الاجتماعية للمتعلمين	- يتعامل المنهاج مع المتعلم كفرد منغلق لا علاقة له بالإطار الاجتماعي - يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم و لا يعدها من مصادر التعلم - لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية - يقيم الحواجز و الأسوار بين المدرسة و البيئة المحلية.	-يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل - يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلم و يعتبرها من مصادر التعلم. - يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية - لا يوجد بين المجتمع و المدرسة أسوار.

المحاضرة التاسعة: أسس بناء المنهاج التعليمي

إن المناهج الدراسية لا تقوم في فراغ وإنما تتشكل وتتماثل مع الثقافة التي تعيش فيها، والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع، فهي بذلك تقوم على مجموعة من الأسس العامة التي يتم الاستناد إليها عند تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه، ويشار أحيانا لهذه الأسس بأنها مصادر المنهج ومحدداته، ويختلف الباحثون في تصنيف هذه الأسس ومنهم من يصنفها في أربعة مصادر ومنهم من يصنفها إلى ثلاثة وبعضهم يصنفها في فئتين وسنقتصر على التصنيف الأخير الذي يقسمها إلى فئتين كما يلي:

1 - الأسس الفلسفية و الاجتماعية:

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالا وثيقا، وتهتم فلسفة التربية بالأهداف التربوية والأسباب الداعية إلى استخدام أدوات التربية من مدارس ومؤسسات ومناهج وكتب وغير ذلك وبالكشف عن الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها للفرد والمجتمع، ويعد المنهج المدرسي أيضا تعبيرا عن مجموعة من العوامل ومن بين هذه العوامل المجتمع، ولذلك فمن الأمور المستقرة أن تخضع كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع من حيث فلسفته وثقافته وآماله التي يرجو تحقيقها في أبنائه، ولذلك تختلف المناهج التعليمية من مجتمع لآخر بل وتختلف أيضا في المجتمع الواحد من فترة إلى أخرى، وهذا يعني أن المناهج الدراسية تعبر عن المجتمع في كليته، ومن ثم نلحظ دائما أن نوعية المناهج السائدة في معظم المجتمعات تعكس أنماط الفكر السائد فيها.

وحين النظر إلى المناهج في حاضرها سنلاحظ أنها لا تتأثر بواقع المجتمع فقط بل وسنلاحظ أنها تستند إلى خلفية تاريخية بمعنى أنها متأثرة إلى حد كبير بالاتجاهات الفكرية التي ظلت سائدة في المجتمع لوقت طويل.

وفي ضوء ذلك لا ينبغي النظر إلى المناهج الدراسية بمعزل عن الماضي، ولا يجب النظر إليها على أنها تعمل في فراغ وأنها تصلح لأي مجتمع وفي أي وقت من الأوقات.

إن المناهج الدراسية محصلة لمجموعة من القوى و المؤثرات الاجتماعية السائدة، ولما كانت تلك القوى والمؤثرات مختلفة في كل مجتمع عن الآخر أصبحت سمة الدينامية من أهم السمات التي تتميز بها المناهج الدراسية ومن ثم فإن المجتمع في سعيه إلى تربية الأبناء يسعى إلى إجابات عن التساؤلات التالية:

- ما هو الفرد الذي تتم تربيته ؟

- ما محتوى عملية التربية هذه ؟

- لماذا تتم تربية هذا الفرد ؟

- ما حصيلة عملية التربية هذه ؟

ويلاحظ أن الإجابة عن هذه التساؤلات تتضمن تعرضا لمسألة فلسفة التربية التي تحدد الغايات الكبرى لتربية المجتمع.

والممعن في أمر الفلسفات التربوية العديدة التي قامت وعاشت عبر الأزمان يجد ان أصولها ومناهج البحث فيها تتجمع في اتجاهات ثلاثة :

الأول:اتجاه تسلطي: ويتمثل في أن يكون المدرس مركز الدائرة في عملية التعلم والتعليم داخل إطار المنهج المدرسي ويشار إلى هذا الاتجاه كثير بأنه الفلسفة التقليدية في التربية .

الثاني: الاتجاه الديمقراطي : ويقضي بأن يكون لكل من المدرس والتلميذ اعتباره في العمليات التربوية والمناهج الدراسية بحيث يتعاونان في التخطيط لها وينفذان معا ما قاما بتخطيطه ويطلق على هذا الاتجاه اسم الفلسفة التقدمية.

الثالث : اتجاه التحرر المطلق: ويقوم على مركزة الطفل في العملية التربوية الدراسية، مركزة تطلق له عنان التصرف دون أن يتلقى أي توجيه من المدرس ويمثل هذا الاتجاه الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية التي تزعمها جون جاك روسو.

2 - الأسس النفسية والعقلية:

تتمثل الأسس النفسية والعقلية للمنهاج في المبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه وتقويمه.

إن المعنيين ببناء المناهج الدراسية وكذا المعنيين بتنفيذها لابد لهم من معرفة شاملة بأبعاد هذه الناحية، أي أنهم يجب أن يكونوا مدركين لطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التي يمكن أن تؤدي إلى تعلم ما نرجو تعلمه وأفضل السبل اللازمة لذلك ومعنى ذلك أن دراستنا للإبعاد النفسية كعامل مؤثر في بناء المنهج تتعلق أساسا بكيفية التعليم والتعلم.

وقد لوحظ أن هناك العديد من نظريات التعلم ونظريات النمو المعرفي والأخلاقي والدافعية تصب كلها في مجال بناء المناهج إلا أننا سنقتصر على بعض النواحي منها بإيجاز كما يأتي :

2-1 -المنهج و نظريات التعلم :

تحتاج عمليات المناهج إلى خلفية واسعة حول كيفية حدوث التعلم و الظروف التي يجب توافرها ليتم التعلم على نحو أفضل، و لذلك فإن دراسة نظريات التعلم يمكن أن توضح بعض الأمور الغامضة التي تشتملها ممارسات المعلم.

ومن بين تلك الأمور التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين و قد أسهمت الجهود التي بذلت في مجال نظريات التعلم في إلقاء الضوء على بعض عوامل التعلم، الأمر الذي كان انعكاساته على عمليات المناهج الدراسية وخاصة ما يتعلق منها بعمليات تخطيطه وبنائه، هذا فضلا عن الاستفادة من تلك الإسهامات في محاولة تشخيص مواطن القوة و الضعف في الأداء التعليمي داخل المدرسة و كذا أداء المتعلم.

2-2 المناهج و نظريات الدافعية:

تعد الحاجة (Need) جوهر نظريات الدافعية التي تدفع الفرد و توجهه للبحث عن سبل خفض الحاجة و اختزالها، و من ثم تميل الأفعال و الأساليب التي يستخدمها الفرد في سعيه إلى خفض الحاجة إلى التكرار في مواقف أخرى، أي أن الفرد تعلم شيئا جديدا و هو كيفية اختزال الحاجة التي يشعر بها، و ترتب عن هذا الفهم البحث في نظام للمعززات الثانوية التي يتعلمها الفرد من خلال تفاعلاته الاجتماعية والتي تستخدم لإشباع الحاجات الأساسية وهذا يوحي بأننا نعزز سلوك تلاميذنا بصفة مستمرة إضافة إلى أننا نتلقى تعزيز من الآخرين لما يصدر منا من مظاهر سلوكية ولذلك فإن المناهج الدراسية تعد محاولات لتعديل سلوك التلاميذ و من ثم يجب أن يبذل أقصى جهد ممكن لتعزيز المرغوب من الاستجابات وعدم تعزيز الاستجابات غير المرغوب فيها.

و لقد كان لهذا الفهم الخاص بالدافعية و مجالاتها انعكاساته على المناهج الدراسية حيث بدأ المختصون بعمليات المنهج في التفكير في مسألة ما يجب أن يعرفه التلاميذ من ناحية و ما يمكن أن يكون ذا دلالة بالنسبة لهم من ناحية أخرى، لقد تأثر البعض بهذا الاتجاه لدرجة أنهم اعتبروا أن تدريس ما يود الفرد معرفته يؤدي إلى تعلم أفضل و بالتالي يصبح فن التدريس هو معرفة المعلم الوقت المناسب للتشجيع والوقت المناسب لممارسة الضغط على الفرد والوقت المناسب لتركه لحاله.

3-2 المناهج و نظريات النمو المعرفي:

كان لعديد من نظريات النمو المعرفي و الاجتماعي و الأخلاقي انعكاسات واضحة على المناهج الدراسية، و قد لجأ المتخصصون في مجال المناهج إلى تلك النظريات من أجل التوصل إلى تحديد ما يجب تقديمه إلى المتعلم و كذا كيفية تعليم ما يتم اختياره من مختلف المجالات المعرفية ولقد ازداد إقبال المشتغلين بميدان المناهج على تلك النوعيات من النظريات بصفة خاصة عندما ظهرت دراسات عديدة في مجال طبيعة المتعلم وإمكاناته وطبيعة عمليات التفكير ولعل من أهم تلك النظريات نظرية جان بياجيه (J. Piaget) ونظرية جيروم برونر (J.Bruner) .

حيث اهتم الأول بدراسة المعرفة من حيث علاقتها بالنمو المعرفي لدى المتعلم مع التركيز على نمو الفكر الرياضي المنطقي ، واهتم الثاني بدراسة مستوى النضج الذي يصل إليه المتعلم و شخصيته و نوع العمل الذي يقوم به و نوعية التأثيرات الثقافية التي يتعرض لها..

4-2 المناهج و نظريات التعليم :

و تهتم نظريات التعليم بتحديد الخبرات والظروف التي تجعل الفرد في حالة تهيؤ وتفتح واستعداد للتعلم، و تحديدا واضحا لأفعال نظم التتابع التي يجب إتباعها لتقديم ما يرجى تعلمه إضافة إلى عملية التعزيز التي يحتاجها المتعلم.

إن ما أجري من بحوث و دراسات في مختلف الجوانب المتعلقة بالفرد سواء من حيث مراحل نموه و العوامل المؤثرة فيها أو من حيث طبيعة العمليات العقلية التي يمارسها أو غير ذلك من الجوانب تهدف أساسا إلى الوصول إلى

قرارات علمية قائمة على البحث والتمحيص الدقيقين لكافة العوامل و الظروف و الإمكانات التي يمكن أن تيسر التعلم وفق الاتجاه الذي يرضى عنه المجتمع و يقبله.

ومهما يكن من أمر تلك النظريات وعلاقتها بالمناهج فإن المعلم من حيث حاجته إلى نظرية تعليمية يجب أن يكون على درجة كبيرة من الوعي بطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التي يحدث فيها التعلم على أفضل نحو ، ولذلك يمكن القول أن دراسته هذا الجانب تعد أساسا هاما و ضروريا يفيد من يتناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي في النواحي الآتية : **(فوائد المام من يتناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي بطبيعة المتعلم و أفضل الظروف التي يحدث فيها التعلم على أفضل نحو)**

1-تحديد و صياغة أهداف المنهج على نحو متسق مع خصائص المتعلم.

2-اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ و تطويرها بحيث تيسر التعلم.

3-اختيار الإستراتيجيات التدريسية المناسبة للتلاميذ.

4-تحديد أفضل الظروف لتوجيه التلاميذ سواء على المستوى الفردي أو الجماعي .

5-تحديد مجالات النشاط المناسبة للتلاميذ و التنويع فيها بما يتفق مع اهتماماتهم واستعداداتهم و قدراتهم .

6-استغلال طاقات و إمكانات كل تلميذ للتعلم إلى أقصى درجة ممكنة .

7-اختيار الوسائل التعليمية التي يمكن أن تثير اهتمامات التلاميذ و دوافعهم و ميولهم.

8-إعداد واستخدام أساليب و وسائل التقويم المناسبة لكل تلميذ بما يؤدي إلى وضوح الرؤية بالنسبة لمدى تقدم كل منهم نحو الأهداف المرغوب فيها (حسين اللقاني ، 1989).

و عموما يمكن أن نلخص الأسس النفسية و العقلية التي يتم الاستناد إليها في تصميم المناهج الدراسية في العوامل التالية .

- النمو من حيث مراعاة خصائص نمو المتعلم و العمل في ضوئها .
- الحاجات بحيث تعمل المناهج على إشباع حاجات المتعلم.
- الميول من حيث مراعاة ميوله و العمل على تنميتها و تطويرها
- الاتجاهات من حيث الاستناد إليها و العمل على تنميتها و تحسينها.
- القدرات العقلية من حيث مراعاة مستواها و إمكانات الفرد و الفروق الفردية بين الأفراد.

المحاضرة العاشرة: مكونات (عناصر) المنهاج التعليمي وخطوات بناءه

I. مكونات (عناصر) المنهاج التعليمي

يرى العاملون في ميدان المناهج أن المنهاج الحديث يتكون من أربعة عناصر أساسية على الأقل مترابطة مع بعضها البعض ترابطا عضويا و هذه العناصر الأربعة هي ما تعرف مجتمعة بنموذج. (O.C.M.E)

وسوف نتعرض باختصار لكل عنصر من هذه العناصر على أن نعود إليها بالتفصيل في محاور لاحقة.

1-**الأهداف (Objectives)** : التي يسعى التعليم إلى تحقيقها أو يرغب في تحقيقها، وهي عبارة عن نواتج تعليمية مخططة نسعى إلى إكسابها للمتعلم بشكل وظيفي يتناسب مع قدراته ويلبي حاجاته و نعمل من خلال الأهداف التربوية على أحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم ، فالهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية التي ننشد تحقيقها.

2-**المحتوى (Content)** : أو المضمون الذي يبني على الأهداف و الذي يشتمل على المعلومات و المبادئ و القيم و المثل التي نرغب في أن يتعلمها التلاميذ ، وهو المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية ويتمثل المحتوى الدراسي في المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار و التي يتم تنظيمها على نحو معين ، و ينقسم المحتوى إلى مجالات و ينقسم كل مجال إلى مواد دراسية وتنقسم كل مادة إلى وحدات كبرى و كل وحدة إلى مواضيع وبهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي ويصنف المحتوى إلى :

أ- الحقائق : وهي المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة و الإحساس المباشر

ب- البيانات : وهي مجموع الإحصائيات والبيانات العددية عن ظاهرة ما.

ج- المفاهيم : وهي صور ذهنية لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحددها.

د- المبادئ والتعميمات: تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر .

هـ- الفرضيات و النظريات : و تتكون من العلاقة بين مبدأين أو أكثر.

و- المهارات : و تتمثل فيما يقوم به المتعلم في المجال النفسي الحركي و الأدائي.

ز- الاتجاهات و القيم : وهي ما يكون المتعلم من اتجاه و جداني نحو موضوع ما ، و ما يتكون لديه من سلم للقيم.

ويتم اختيار المحتوى حسب مجموعة من المعايير هي :

- صدق المحتوى بحيث يكون المحتوى صحيحا ودقيقا ويرتبط بالأهداف التربوية ويواكب الاكتشافات العلمية المعاصرة .
- الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي أي لابد أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي .
- التوازن أي أن يكون متوازنا بين العمق والشمول وبين النظري والعملي وبين الأكاديمي والمهني وبين احتياجات الفرد والمجتمع.
- التدرج : بحيث يراعي التعلمات السابقة للمتعلمين .
- التواصل : أي مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد و المجتمع.

كما ترتب المحتويات وفق مجموعة من المعايير هي :

- معيار الاستمرارية و يقصد به العلاقة الرأسية بين المواضيع أي تدرج المواضيع من مستوى لآخر.
- معيار التكامل و يقصد به العلاقة الأفقية بين المواد الدراسية أي الربط بين المواد الدراسية
- معاير التوحيد أي وضع المواد المتخصصة في وحدات معا.

3- **طرائق التدريس (Méthodes)** و ما يرتبط بها من أنشطة تعمل على ترسيخ المحتوى في نفوس التلاميذ ، و هي مجموع الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية و قد تكون تلك الإجراءات مناقشات و إثارة مشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات.

و يمكن الإشارة إلى أهم طرائق التدريس التالية :

طريقة المحاضرة (الإلقاء) طريقة الحوار (المناقشة) طريقة العروض العملية ، طريقة المختبر أو الطريقة التجريبية العملية طريقة المشروع ، طريقة حل المشكلات ، الطريقة الاستكشافية...الخ

4-**التقويم (Evaluation)** وهو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره ، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية ، فالتقويم يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة Fead Back لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف وتداركها.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من يضيف عناصر أخرى للمنهج ويعتبرها من العوامل التي تؤثر في بنائها ولو بصفة غير مباشرة ومنها: المتعلم، المعلم، النظام المدرسي، مكانة العلم والعلماء والمجتمع، التطورات والاكتشافات العلمية الحديثة وغيرها من العوامل...

II. خطوات بناء المنهاج التعليمي:

ان عملية بناء المنهاج تتم بخطوات متتالية سواء كان لمادة دراسية أو لمرحلة تعليمية أو لصف دراسي. قد يتولى بناء المنهاج لجنة مركزية متخصصة أو حتى معلم مادة دراسية. ويمكن ايجاز هذه الخطوات فيما يلي :

1/ تحديد أهداف المنهاج: يتطلب ذلك دراسة شاملة لكل من المجتمع والافراد الذين يوجه لهم ذلك المنهاج، كذلك الإمكانات المتوفرة أو التي يمكن توفيرها لتساعد على تحقيق تلك الأهداف.

2/ صياغة الأهداف: أي وضعها في القالب اللفظي الذي يساعد كل من المعلم و المتعلم على فهمه و العمل على تحقيقه.

3/ تقسيم الأهداف : بحسب البعد الزمني (بعيد المدي، متوسطة،...)، أو بحسب اغراضها سلوكية، وجدانية، معرفية.

4/ تحديد خبرات المنهاج : ضبط محتوى التعلم الذي تحقق الأهداف المرسومة.

5/ تنظيم الخبرات المختارة : في شكل مقررات ووحدات وترتيبها في صورة برنامج يمثل الخطوات التنفيذية لهذه الخبرات من حيث دور كل من المعلم و المتعلم في العملية التعليمية و اختيار الأدوات التنفيذ و الزمن اللازم و المكان المناسب لتنفيذه.

6/ تجريب المنهاج : باختيار بعض وحدات المنهاج و تنفيذها على عينة من المجتمع الذي اعدت لأجله.

7/ التقويم الأولي للمنهاج : من خلال الملاحظة والتسجيل لكل ما يحدث من المعلم والمتعلم (استجابة المتلقي) لتحديد مدى مناسبة الخبرات المقترحة للمتعلم ومدى صلاحية الطرق والأدوات للأهداف المسطرة للمرحلة التعليمية.

8/ تعديل المنهاج : ويتم هذا التغيير بالحذف أو الإضافة أو التعديل، على ضوء نتائج التقويم الأولى.

9/ تثبيت المنهاج ونشره : تعميم المنهاج على المجتمع المستهدف، مرحلة عمرية أو تعليمية أو صف دراسي.

10/ التقويم الشامل للمنهاج : وذلك للحكم على مدى ما تحقق من الأهداف المرسومة، من خلال تقدير نتائج العملية التعليمة و مقارنتها بالنتائج المتوقعة و المستهدفة من المنهاج.

11/ تطوير المنهاج : إذ هو في عملية تطوير مستمرة نظرا لما يحدث في الأفراد و المجتمعات من تغيرات.

المحاضرة الحادية عشر: أنواع (نماذج) المناهج التعليمية

نتيجة للتباين حول متطلبات المجتمع والمتعلم والعلوم تباينت الرؤى أيضاً حول عناصر المنهج والعلاقة فيما بينها وهو الأمر الذي سنستوضحه من خلال الانواع التالية لتصميم المنهج.

أولاً: المنهج المتمركز على المعرفة :

لقد كان من نتيجة التباينات التي استعرضناها سابقاً استعادة المختصون في العلوم دورهم السابق وحظي لذلك تخطيط المناهج على أساس البناء المنطقي للعلوم من جديد بالاهتمام الأكبر وضعف الاهتمام بمتطلبات المتعلم. وفي سياق تطويرهم لمنهج المادة طلب من المختصين بإعداد المواد التعليمية بما يعتقدون أن له علاقة بمتطلبات المجتمع وسوق العمل .

وتعرض هذا المفهوم للمنهج باعتباره تخطيطًا للمادة التعليمية على أساس بنائها المعرفي من جديد لكثير من الانتقادات من منطلق أن المعلومات أصبحت غاية في حد ذاتها ، واصبح كل من المدرس والتلميذ في خدمة المعلومات بعد أن كان المفروض أن تكون المعلومات في خدمة التلميذ . لقد انقلبت الآية ، أصبحت الوسائل غايات والغايات وسائل (احمد صلاح الدين 1977 ص 339) . كما وجهت إليه انتقادات أخرى كثيرة وفيما يلي بعض منها :

- انصب اهتمام منهج المادة على إتقان المادة الدراسية ، واصبح هذا الإتقان غاية في حد ذاته بغض النظر عن جدواه وأهميته بالنسبة للتلميذ .
- استبعد كل نشاط يمكن أن يتم خارج غرف الدراسة، ويمكن أن يسهم في تنمية مهارات التلميذ الحركية ويزيد من ثقته بنفسه، وكذلك استبعاد تنمية الاتجاهات النفسية السليمة، واكتساب طرائق التفكير العلمية .

وأضاف إبراهيم بسيوني بالاستناد إلى فونس (Faunce , R.C. 1967, P.32) ودانيال ولوريل تانار Tanner , D. (1980, P. 464) وغيرهم أوجه نقد أخرى منها .

- ان هذا المنهج بجزيء المعرفة ، ويفتتها ، فالمفاهيم والحقائق تعلم في ظل انعزالية المواد التي تنتمي إليها ، ولا توجد فرص تذكر لربطها بغيرها مما يدرس في مواد أخرى ، وبذلك تفقد المعرفة معناها وعمقها وشموليتها وهو

ما يمكن آن يتحقق لو راعى ترابط المعرفة . وهذا أفقد المنهج الذي يدرسه المتعلم في نفس الصف وحدته وساعد على هذا أن المنهج لا يقدم معارف متماسكة ، موحدة ، تتصل بمحور معين أو هدف محدد .

- تصميم المنهج ، وتنظيم المادة قد يكون مناسباً لإعداد المتخصص ، ولكنه ليس الأنسب حين يكون الهدف إعداد الإنسان المتكامل الشخصية والمواطن الفعال في المجتمع ، فهو محدد في أهدافه بحدود تعليم المواد ، ولا يتجاوز ذلك إلى الأهداف التي تتعلق بالنجاح والفعالية في الحياة.
- إن هذا المنهج لا يعد المتعلمين لعالم سريع التغير ، فالقول أننا نتعلم من الماضي(التراث الثقافي) كيف نحل مشكلات الحاضر والمستقبل ، لا يصدق إلا في عالم ساكن ، لا يتغير كثيرا . أما العالم سريع التغير الذي نعيش فيه ، فانه يتطلب مناهج تتغير باستمرار وتكون حساسة للمتغيرات الاجتماعية ، وتلبي الحاجات التربوية في الحاضر والمستقبل ، كما يتطلب أن يتدرب التلاميذ من خلال هذه المناهج على أساليب حل المشكلات .
- إن المعرفة الإنسانية في تطور مستمر وزيادة في حجمها وبالتالي فإن تطوير المنهج المدرسي في هذه الحالة يكون بإضافة مواد جديدة ويترتب على ذلك زيادة غير محدودة في حجم وعدد المواد الدراسية . وهذا يؤدى إلى بروز صعوبة في نقل المعارف أو تزويد المتعلمين بها في عالم متغير من ناحية ، وإلى المبالغة في تقدير حجم المواد والمعلومات التي ينبغي للتلميذ تعلمها من ناحية أخرى .

ثانياً :المنهج المتمركز على المجتمع :

يعرف هذا النوع من المناهج بمنهج النشاطات القائمة على مواقف الحياة الاجتماعية (نموذج كلباتريك) أو منهج الكفايات أو المؤهلات الحياتية كما عبر عنها الألماني روبينسون.

وينظر إلى التربية في هذا النوع من المناهج بأنها إعداد المتعلم لمواجهة مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة من خلال اكتسابه للكفايات الضرورية لتحقيق ذلك.

ولذلك أستند في تطوير هذا المنهج إلى دراسة وتحليل النشاطات الضرورية التي تتطلبها الحياة (من خلال استطلاع آراء العلماء والخبراء وأرباب العمل والتلاميذ أنفسهم إضافة إلى تحليل مجالات العمل وملاحظة النشاطات التي يقوم بها التلاميذ في أوقات فراغهم).و يتم في ضوء نتائجها تحديد نوع الكفايات التي ينبغي تطويرها في التلميذ .ثم يتم بعد ذلك

اختيار المحتوى المناسب لتحقيقها.فتكون للكفايات إضافة إلى المحتوى الدور الرئيس في تحديد الأهداف ، أي إن هذا المنهج قد حاول الجمع بين متطلبات النشاط الاجتماعي ومحتوى العلوم في تحديد الأهداف.

ولذلك واجهت تطوير هذا المنهج كثير من الصعوبات أعاقت تحقيقه لتطلعات المتحمسين له من أهمها:

- تنوع الكفايات وصعوبة المفاضلة بينها
- التباين الحاد في آراء الخبراء والمختصين في العلوم
- المغالاة في دور العلوم
- تعارضه مع السياسات التربوية القائمة التي تؤكد على عدم كفاية صياغة أهداف المدرسة على أساس المتطلبات الحالية للمجتمع وإهمال أهداف التعلم المستقبلية.
- الكلفة الكبيرة والفترة الزمنية الطويلة والكم الكبير من الكادر البشري الذي يحتاجه تطويره إضافة إلى تعقد أساليب وأدوات تحليل المواقف الحياتية.
- عدم مراعاته لمتطلبات المستقبل إضافة إلى صعوبة التنبؤ بها.
- تأخر نتائج البحث القابلة للتطبيق بالنسبة للواقع المدرسي.

ثالثاً : المنهج المتمركز على التلميذ :

خلافاً لمنهج النشاط القائم على أساس تحليل مواقف الحياة المختلفة ونتيجة للنجاح الذي تحقق في تحليل المهن (Job Analysis) فإنه أمكن بناء منهج مهني(Vocational Curriculum) خلال الحرب العالمية الثانية (1918 - 1938) حاول من خلاله جون ديوي تطوير منهجا آخراً للنشاط يرتكز على ميول ورغبات التلاميذ ويحقق النفع الشخصي لهم . ويعني ذلك إن اختيار الأهداف أو استخدام الطرائق ينبغي أن يتم وفقاً للخبرات والمعايشة الحالية للتلاميذ وإعدادهم لممارسة النشاطات المستقبلية التي ترضي طموحاتهم.

ولتحقيق أغراض هذا المنهج طور ديوي ما يعرف بطريقة المشروع ، فالتعلم برائه حل المشاكل من خلال التجارب وهو ما يتطلب اختيار عدد من المشاريع ذات الصلة المباشرة بحياة التلاميذ لتكون المرتكز الأساسي لتشكيل الدرس وتحفزهم

لمعالجتها بصورة ذاتية ومستقلة وتعامل مع المحتوى التعليمي باعتبار أن له قيمة ثانوية. لذلك أصبح الاهتمام في هذا المنهج بإكساب التلاميذ للمؤهلات المهنية التي ستعود عليهم بالنفع في حياتهم اللاحقة.

ولقد كان من سلبية منهج المادة إهماله لخصائص التلميذ ومتطلبات المجتمع ، فإن عدم مراعاة الفلسفة التربوية السائدة حينها لخصائص الإنسان وإهمالها لمتطلبات المجتمع ومتطلبات البناء المنطقي للعلوم وبالنتيجة إهمال دور المختص هي سلبيات لمنهج النشاط.ولذلك فإن أفكار ديوي كما يرى أيبلي (Aebli,H, 1987,S..322) لم تتحقق في الولايات المتحدة . وعجز منهج النشاط في تزويد التلاميذ بخبرات حية (lively) وكذا بمعارف وقدرات راسخة. كما إن النظرة البرغماتية ، النفعية للدرس واعتبار إن وظيفته الرئيسة إكساب التلاميذ للمؤهلات المهنية والحياتية التي يحتاجونها في حياتهم اللاحقة قد أضعفت الإمكانيات التعليمية والتربوية لمحتوى الدرس ولم يحقق للتلاميذ اكتساب تعليم علمي عام ومتين يخدم تطورهم المتكامل وهو ما يمكن الاستدلال إليه من خلال المآخذ على منهج النشاط التي منها ما يلي :

- عدم مساعدة التلاميذ على إتقان المواد الدراسية ، مما يترك في ثقافتهم فجوات كبيرة تحول دون حصولهم على المبادئ العامة التي تنظم المعرفة تنظيماً منطقياً.
- توجيه الاهتمام إلى حاجة الطفل وإهمال التراث الثقافي الذي ينحدر إليه من الماضي، كذلك إهمال ما ينبغي للطفل أن يكون عليه في المستقبل لمواجهة المشكلات التي تنتظره .
- حيث أن تصميم النشاط/ الخبرة ينطلق من حاجات التلاميذ واهتماماتهم فمن الممكن إهمال الأهداف الاجتماعية للتربية ، وبالتالي الخصائص الثقافية الواجب تعلمها من قبل كافة التلاميذ.
- إن منهج النشاط/ الخبرة لا يوفر ترابطاً بين عناصر المنهج أي الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية .

رابعاً : المنهج المتمركز على المجتمع ، المتعلم والعلوم :

أوضح جون نايسبت (1989, P.13-15) في كتابه(Megatrends) أن على المدرسة أن تحدث تغييراً جذرياً في برامجها من أجل إعداد طلبتها وتأهيلهم للحصول على فرص عمل ، وللتعاطى المرن مع متطلبات التطور العلمي والمهني في مختلف المجالات وان توفر للطلبة إمكانية التعليم المستمر وعدم المبالغة في التخصص ، وان تعمل على تطوير قدراتهم ، وبخاصة قدرات التفكير المنطقي وقدرات الاعتماد على الذات والثقة عند اتخاذ القرار .

لذلك بذلت محاولات كثيرة لتطوير نظرة جديدة للدرس تخدم التطور المتكامل للتلميذ عبرت عنها عدد من النظريات العلمية والتي من أهمها النظرية السلوكية التي استند إليها رولف تايلور (Tyler) وغيره في تطوير نموذج المنهج المعتمد على قياس النتائج بالإستناد إلى الأهداف السلوكية ، واعتبر أن التلميذ والمجتمع والعلوم ركائزه الأساسية ، وهي نظرة تقدمية عن مضمون الدرس إلا أن ترجمتها إلى واقع ملموس قد شابها نوع من القصور.

تتميز هذه المناهج بأنها لا تحدد أهداف ومحتوي التعليم فحسب وإنما تحدد مسبقاً أيضاً السياق الطرائقي وتستوجب قياس النتائج النهائية بدقة ، وهو ما يوضح استنادها إلى ما يعرف بأهداف التعلم الإجرائية (operational objectives) أو (process objectives) وكذا الدرس المبرمج (programmed instruction) حيث تأتي الأهداف في المقام الأول وتلحق بها عناصر المنهج الأخرى.

ومن مميزاتها أيضاً يمكن ذكر ما يلي :

- توضع في مستوياتها المختلفة بصورة مركزية ولهذا فإنها تتميز بطابع رسمي.
- يقوم بتطويرها خبراء غير متجانسين - من دون أن يكون لذوي الصلة المباشرة بالعملية التدريسية ويعايشونها دور فاعل في تخطيطها.)
- تعتمد إجراءات تطويرها على تحديد النتائج ووضع معايير محددة لقياسها أي تطوير برنامج تعليمي متكامل لمادة تعليمية أو مجال تعليمي محدد يجب على المعلمين الالتزام به وعدم إدخال أية تعديلات عليه.
- ثبات استراتيجية التعليم والتعلم يثير تساؤلات عديدة حول إمكانية تحقيق التلاميذ لعدد من الأهداف كتطوير قدرات الاستقلال الذاتي ، قدرات اتخاذ القرار ، التفكير الناقد وغيرها ، كما تضعف النشاط الإبداعي للمعلم وتجعل منه منفذاً مطيعاً لخطة نشاطات موضوعة مسبقاً.

إن الميزة الغالبة في هذه المناهج هي تبعية وارتباط اختيار المحتوى وطرائق التدريس والتقويم بأهداف التعلم.

وتأسيساً على ما سبق عرضه يتضح إنه من غير الممكن تحديد واختيار أهداف الدرس بمعزل عن المحتوى والطرائق التي ينبغي أن تحققها كما انه من غير الممكن اختيار طرائق التدريس بمعزل عن أهداف الدرس ومحتواه و إنه من الصعوبة بمكان اختيار محتوى الدرس من دون أن نعرف الأهداف التي ينبغي أن يحققها ودون أن نعرف ما هي طرائق التدريس التي يمكنها تحقيق تفاعل المعلم والمتعلمين معه ومن اجل تحقيق الأهداف و أخيراً فان فاعلية هذه

العناصر يتطلب أيضا مراعاة علاقتها بأساليب وإجراءات تقويمها.ولذلك فإن اتخاذ قراراً حول أحد هذه العناصر مرتبط باتخاذ قرار حول العناصر الأخرى.

وخوفاً من أن تتأثر حرية التربية بالقيود التي تفرضها المناهج النمطية (اللائحية) (المناهج المغلقة) تم بالاستناد إلى الخبرات الإنجليزية تطوير مناهج بديلة أكثر ارتباطاً بالواقع المدرسي وتفسح المجال واسعا للنشاطات الواعية للمعلمين والتلاميذ ، وصرفت النظر عن صياغة أهداف التعلم في صورة سلوك يمكن قياسه إضافة إلى اعتراضها على نوع التخطيط الذي يحدد مسبقاً التفاصيل الدقيقة لمجريات عمليتي التعليم والتعلم وهو ما جعل البعض يصفها بالمناهج المفتوحة.

فعلى عكس المناهج المغلقة تتميز المناهج المفتوحة بأن إجراءات تطويرها تتسم بالديناميكية و عدم ثبات استراتيجية التدريس فيها وبذلك توفر مجالاً لحرية الحركة وتنويع نشاطات التعليم والتعلم وفقاً لمستوى تطور التلاميذ وتوفر الإمكانيات المادية والفنية في المدرسة وبمراعاة الظروف المؤثرة في العملية التدريسية.

وبذلك فإنها تتعامل مع التلميذ كعنصر فاعل في عملية التعلم ويتمتع المعلم فيها بحق اتخاذ القرار بحسب الإمكانيات المتوفرة وبمراعاة المعطيات والظروف المؤسسية.

استخلاص : بالاستناد الى ما سبق يمكن تعريف المنهج على النحو التالي :

يعتبر المنهج (خطة لقيادة الدرس ، خطة لقيادة عمليتي التعليم والتعلم ، تخطيط الأهداف والمحتوى والطرق والتقييم).

المنهج : تخطيط وتنفيذ وتقييم شامل لعمليتي التعليم والتعلم

المحاضرة الثانية عشر: تقويم وتطوير المنهاج التعليمي

I. تقويم المنهاج التعليمي

أولاً:_ نموذج المخرجات (مدى تحقيق الأهداف) لتايلر:

يتميز هذا الأنموذج بالبساطه من خلال تحديد تايلر لثلاث مرتكزات للتربيه هي:

- الأهداف التربويه
- الخبرات التربويه التي تحقق تلك الأهداف بما في ذلك إجراءات التنفيذ
- فحص النتائج و مدى توافقها مع الأهداف المطلوب تحقيقها

لقد دعى تايلر للعلاقه بين تحديد الأهداف و التقويم لأنه كان يرى في التقويم عمليه منظمه يمكن من خلالها التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربويه ، وبذلك فقد وضع الأهداف من ناحيه والحصيله أو ناتج العمليه التعليميه من ناحيه ثانيه وإجراء المقارنه للتعرف على فاعلية المنهج، و عليه فأن خطواته تبدأ بالتعرف على الأهداف المراد تحقيقها و تحويلها الى أهداف سلوكيه ليمكن قياس أثرها ومن ثم إختيار المواقف التي يمكن من خلالها للمتعلم التعبير عن نوع السلوك الذي تتضمنه الأهداف ، بعدها إعداد وسائل التقويم المناسبه ثم إجراء التقويم لفحص المعلومات وتحليلها للوصول الى مؤشرات يتم على ضوءها وضع قرارات نهائيه تضع بعض التعديلات لتطوير المنهج

ثانياً:_ نموذج الشبلي (نموذج التقويم النهائي للمنهج)

يقصد بالتقويم النهائي للمنهج هو الذي يتم في نهاية تنفيذه لمعرفة الجدوى أو للتطوير أو إتخاذ قرار ، وإن هذا التقويم يمكنه جعل عملية بناء المنهج سليمه لأن كل مرحله فيها قد تمت بشكل سليم وبالتالي يجعل البناء متكاملاً ويمكن أن يطوع هذا الأنموذج ليطبق على كل مرحله من مراحل المنهج بأعتبارها مرحله مستقله يمكن إجراء تقويم نهائي لها ، ويمكن من خلال التقويم النهائي إعطاء صوره شامله عن سلبيات وإيجابيات المنهج و لكافة جوانبه النظرية والتطبيقية والتقويميه، وتتضمن المراحل الآتية :

- **المرحلة الأولى :- بناء برنامج التقويم (وضع خطة التقويم)**

- **المرحلة الثانية :- تنفيذ خطة التقويم**
- **المرحلة الثالثة :- نتائج التقويم**
- **المرحلة الرابعة :- إتخاذ القرار على ضوء النتائج**
- **المرحلة الخامسة و السادسة :- تنفيذ القرار ونتائجه**

يعتبر نموذج للتقويم النهائي للمنهج ، وقد أكد على دراسة الأهداف العامه والخاصه للتربية وشمل التقويم عناصر مهمة في المنهج وفق الخطوات الآتيه-:

1-دراسة الأهداف العامه للتربية وما ينطوي تحتها من: (الأهداف النوعية) الأعداد للحياة ، (دعم التكامل الأجتماعي) الخ

2- التقويم في مراحل التخطيط:

- تقويم الاهداف
- تقويم عملية التدريس
- تقويم المحتوى
- تقويم المواد الدراسيه

3-التجريب الأولي للمواد التعليميه و الطرق ومراجعتها

4-التجريب على نطاق واسع

5-التقويم في مرحلة التعميم

6-الضبط النوعي للمنهج المطور

ثالثا :. نموذج التقويم التراجعي لأكتشاف الخلل

لقد سمي بالتراجعي لأنه يبدأ من آخر حلقه في السلسلة التربوية وهي نتيجة التقويم سواء كان في كل موضوع التقويم أو في جزء منه للتعرف وتشخيص مواطن الضعف والسلبيات والعمل على تلافيها بما يؤدي الى تطوير العمل التربوي.

رابعا: تقويم المنهج ذاته ونتاجه:

حينما نفكر في تقويم المنهج ، فينبغي أن تشمل عملية التقويم المنهج ذاته ونتاجه، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أ – تقويم المنهج ذاته:

وهذا يعني أن تنصب عملية التقويم على جميع عناصر المنهج والعلاقات التي تربطها بعضها ببعض، والتناسق والتوافق بينها، وأن يتم تقويم كل عنصر من هذه العناصر أولاً بأول، ولا ننتظر حتى يتعرض الدارس لكل المنهج ويتفاعل معه، لأن هذا الانتظار يجعل الاستفادة من التقويم في تحسين المنهج عملية متأخرة ويشمل تقويم المنهج ذاته المجالات التالية:

-**تقويم أهداف المنهج** : من حيث واقعيتها، ومراعاتها لإمكانات البيئة، وارتباط الأهداف التدريسية بالمستويين التعليمي والتربوي، وشمولها المجالات وتدرجها في مستويات كل مجال، ومدى مناسبتها لقدرات الدارسين واستعداداتهم وإمكاناتهم، ومدى شمولها لجميع جوانب الخبرة، ومراعاتها لطبيعة عملية التعلم وشروطها.

-**تقويم محتوى المنهج** :من حيث صدقه ودلالته، والمعايير التي روعيت في اختياره، وأسلوب تنظيمه، ومدى ارتباطه بالأهداف، وترجمته لها ترجمة سليمة.

-**تقويم أنشطة المنهج** : من حيث فاعليتها في تحقيق أهداف المنهج، ومناسبتها لمستوى نضج الدارسين واستعداداتهم، وقدراتهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم، ومدى تنوعها وأهميتها، وإمكانية تنفيذها في حدود الإمكانات المتاحة... إلى غير ذلك من معايير جودة النشطة.

-**تقويم الأساليب والوسائل المقترحة لتقويم المنهج** : من حيث مدى تنوعها، وكفايتها، وشمولها، وملاءمتها للحكم على تحقيق الأهداف، وشمولها لتقويم جوانب المحتوى ونشاطات التعليم والتعلم والتربية.

-**تقويم مدى التماسك والترابط والتوافق بين جميع عناصر المنهج** : وتكاملها معاً في وحدة متماسكة متناغمة.

ب- تقويم نتاج المنهج:

وهذا يعني تقويم أثر المنهج في كل من الدارس والبيئة والمجتمع، كما يلي:

-**تقويم نمو الدارسين:** وتظهر آثار هذا النمو في نواح متعددة، مثل اكتساب المعلومات، والمهارات، وطرق التفكير، والاتجاهات، والميول، والقيم المرغوب فيها، والتكيف الشخصي والاجتماعي، والنمو الجسمي السليم.

-تقويم أثر المنهج في البيئة والمجتمع : باعتبارهما المصب الذي تظهر فيه آثار المنهج المدرسي بصورة مباشرة وغير مباشرة، ويتضمن ذلك تقويم كفاءة الخريجين في عملهم، وقدراتهم على التكيف مع الحياة، والاستجابة لحاجات المجتمع ومتطلباته.

II. تطوير المنهاج التعليمي:

تمر عملية تطوير المنهاج في ستة مراحل هي:

أولا : تحديد الأهداف

إن البرامج التعليمية لا تعمل في الفراغ، ولكنها تتأثر بنظام القيم في المجتمع والمؤثرات والاتجاهات الاجتماعية المحيطة، إن النمط الإداري في المدارس وفي وزارات التربية والتعليم والمؤسسات الاجتماعية الأخرى له أثر كبير على البرامج التربوية، ولذا ينبغي اتخاذ قرارات بشأن قضايا مثل الأهداف العامة للمنهاج والنمط الإداري للمدرسة قبل عملية التطوير.

ثانيا : التخطيط

بعد إقرار الأهداف التربوية العامة يطلب من فريق التطوير ترجمتها إلى مواد تعليمية وأنشطة منهاجيه محددة، وفي هذه المرحلة يتم تحديد الأهداف الخاصة للمواد الدراسية والمحتوى المعرفي لها وطرق التدريس والسائل التعليمية وتقنيات التعليم المناسبة، وفيها تنتج مخطوطات المواد التعليمية التي ستدرس في الصفوف الدراسية» .

وكما سبق وأن ذكرنا في عنصر أسس التطوير بأن المناهج تتأثر بالبيئة المحيطة والمجتمع وكذلك لوزارات التربية والتعليم والمؤسسات الاجتماعية الأخرى أثر على البرامج التربوية فلذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار الأهداف العامة للمنهاج والنمط الإداري قبل القيام بعملية التطوير.

وبعد تحديد الأهداف التربوية يقوم فريق التطوير بترجمة هذه الأهداف إلى مواد تعليمية، وأنشطة منهاجيه محددة، وكذا تحدد الأهداف الخاصة لكل مادة دراسية والمحتوى المعرفي وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وفيها تنتج مخطوطات خاصة بالمواد التعليمية التي ستدرس في الصفوف الدراسية.

ثالثا : التطبيق المحدد و المراجعة

في الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين بدت هنالك بوادر تتحرك نحو إجراء تقويم ميداني للمناهج والكتب المدرسية، وفي الوقت الحاضر هنالك إجماع تربوي على ضرورة تطبيق المواد التعليمية في الصفوف الدراسية وإجراء دراسات عليا وتعديلها في ضوء ذلك قبل إنتاجها وتطبيقها على مستوى النظام التعليمي بكامله.

رابعا : التطبيق الميداني

في مرحلة التطبيق المحدود السابقة استخدمت المواد التعليمية في تعليم عدد محدود من الصفوف بهدف التعرف إلى نقاط القوة ونقاط الضعف في المادة التعليمية، والتقويم الذي يستخدم في هذه المرحلة من نوع التقويم التشكيلي(التكويني) ويختلف التجريب في هذه المرحلة عن مرحلة التطبيق المحدود من حيث الأهداف والخصائص وتصميم التقويم.

إن الشعور بضرورة التحصيل والتعديل جعلت المربين يبادرون إلى القيام بدراسات عليا وتعديلها في ضوء ضرورة تطبيق المواد التعليمية في الصفوف الدراسية، وكذا إجراء تقويم ميداني بكل ماله علاقة بالمناهج.

أما في مرحلة التطبيق الميداني يستخدم فيها التقويم التكويني, وفي هذه المرحلة يختلف التجريب فيها عن مرحلة التطبيق المحدود من حيث الأهداف والخصائص وتصميم التقويم.

خامسا : مرحلة التنفيذ و التعميم

وتمثل هذه المرحلة عملية تعميم ومتابعة وتنفيذ وتطبيق المناهج الدراسية والبرامج التدريبية التي تم التأكد من صحتها وسلامتها، بعد تجريبها مبدئيا وجزئيا وحقليا على عينة من المدارس مختارة بطريقة متقنة وعلمية، واعتمادها بعدئذ وفقا للمحتويات والأسس والأساليب التي تم تبنيها في المراحل السابقة» .

سادسا : التقويم و التابعة

يحتاج المنهج باستمرار إلى مراجعة وتعديل وتحسين مستديم وهذا يستدعي بناء نظام لتقييم المنهج ومتابعته يكون ملازما لجميع مراحل ومكونات المنهج من فلسفة وأهداف ومحتوى وطرائق وعمليات تسيير، إن الغرض من تقييم المنهج ومتابعته الوقوف على نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتلافيها.

تعتبر الخطوتين السابقتين خطوتين هامتين فهما اللتان تتوجان المنهاج للصلاحية وتطبيقه في الواقع أو العكس, فمرحلة التنفيذ والتعميم لا تبنى على أسس عشوائية، بل يكون التنفيذ بعد التجريب الميداني على عينة من المدارس مختارة بطريقة علمية ومقننة ثم اعتمادها بعد ذلك بناء على المحتويات والأسس والأساليب التي اعتمدت في المراحل السابقة.

ثم بعد ذلك تأتي مرحلة التقويم التي هي مراجعة مستمرة وتعديل وتحسين مواصلة، وهذه الخطوة تمس كل مكونات المنهاج من طرائق ومحتوى وعمليات تسيير وأهداف...الخ

المراجـــــــع

- توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة،'2000)، المنهاج التربوي الحديث، عمان، الاردن.
- جودت أحمد سعادة،(2001)، تنظيمات المناهج و تخطيطها و تطويرها، ط1،دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
- احمد زكي خطابية (1997)، المناهج المعاصرة في التربية الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة..
- أحمد حسين اللقاني،(1988)، المناهج بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب القاهرة، مصر
- عبد الله قلي (2008). المناهج التعليمية والتقويم التربوي.المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر.
- سلامي سيد علي، (2017). محاضرات مقياس تصميم و بناء المنهاج التربوي، جامعة الجيلالي بونعامة، خميس مليانة. الجزائر
- جيلالي بوبكر، المقاربات التربوية في الجزائر بين الاهداف والكفاءات، جامعة حسيبة بن بوعلى الشلف، عبر الموقع الالكتروني:

https://www.univ-chlef.dz/eds/wp-content/uploads/2016/06/article-4-N1.pdf

- http://alkhbraa.com/home/PDFs/rasael/manaheg-wa-torok/تقويم المنهج.doc
- https://elearn.univ-ouargla.dz › PSYPEDAG › document
- **Middle School Teacher 's All documents** cité dans https://www.facebook.com/Zino39/posts/323354624934343/