سلسلة الدراسات التربوية (٨)

المنهج المدرسي

(مفهومه، عناصره، أسسه، تنظيمه، تطويره)

الدكتور/ إبراهيم محمد علي

الطبعة الأولى
٢٠٢٥م

سلسلة الدراسات التربوية (8)

المنهج المدرسي

(مفهومه، عناصره، أسسه، تنظيمه، تطويره)

الدكتور/ إبراهيم محمد علي

الطبعة الأولى
2025م

المنهج المدرسي

(مفهومه، عناصره، أسسه، تنظيمه، تطويره)

الدكتور/ إبراهيم محمد علي

الإيداع القانوني

...../2025م

دار آريثيريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribution

الناشر
دار آريثيريا للنشر والتوزيع – الخرطوم – السـودان
جوال: 121566207 - 00249122094856
البريد لإلكتروني: arithriaforpublishing@gmail.com

تاريخ النشر:
الطبعة الأولى – 2025م
جميع حقوق الطبع محفوظة للناشر والمؤلف

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه كنسخة إلكترونية أو نقله بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من المؤلف والناشر

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

﴿ لَهُۥ مُعَقِّبَٰتٌ مِّنۢ بَيۡنِ يَدَيۡهِ وَمِنۡ خَلۡفِهِۦ يَحۡفَظُونَهُۥ مِنۡ أَمۡرِ ٱللَّهِۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡۗ وَإِذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِقَوۡمٖ سُوٓءٗا فَلَا مَرَدَّ لَهُۥۚ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِۦ مِن وَالٖ ﴾

(سورة الرعد: 11)

إهداء

أهـــدي كتابـــي هـــذا إلى الزمـــلاء المعلمـــين، وإلى طـــلاب كليـــات التربيـــة، وإلى الأصدقـــاء الأعـــزاء، وإلى زوجتـــي، وبناتـــي العزيـــزات: رؤى، راويـــة، ريـــان.

المؤلف

المحتويات

الموضـوع	الصفحة
تقديم	19
مقدمة	21
الفصل الأول: مفهوم المنهج المدرسي	25
تمهيد	29
المفهوم التقليدي للمنهج المدرسي	29
سلبيات المنهج التقليدي	31
عوامل تطور مفهوم المنهج	34
المفهوم الحديث للمنهج المدرسي	35
إيجابيات المنهج الحديث	37
سلبيات المنهج الحديث	38
أنواع المناهج	39
المنهج المأمول	39
المنهج الرسمي	39
المنهج الواقعي	40
المنهج الخفي	40
خصائص المنهج الخفي	41
مصادر المنهج الخفي	41
مفهوم المنهج المدرسي في ضوء نظرية تحليل النظم	42

مفهوم المنهج المدرسي في ضوء فلسفة الجودة	43
بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم المنهج المدرسي	44
البرنامج المدرسي	44
المقرر الدراسي	44
المادة الدراسية	44
الخطة الدراسية	44
الوحدة الدراسية	45
الكتاب المدرسي	45
دليل المعلم	45
الفصل الثاني: عناصر المنهج المدرسي	47
تمهيد	51
الأهداف	51
مصادر اشتقاق الأهداف	52
مستويات الأهداف	53
الغايات	53
أهداف التربية	54
أهداف المرحلة التعليمية	54
أهداف المواد الدراسية	55
الأهداف السلوكية	56
شروط صياغة الأهداف السلوكية	56

مجالات الأهداف السلوكية	57
المجال المعرفي	57
المجال الوجداني	59
المجال المهاري	62
المحتوى	64
تعريف المحتوى	65
مكونات المحتوى	65
معايير اختيار المحتوى	67
معينات اختيار المحتوى	70
مشكلات اختيار المحتوى	70
خطوات اختيار المحتوى	71
تنظيم المحتوى	72
كفايات التدريس	73
كفاية الشخصية	74
كفاية التخطيط والإعداد	75
مستويات التخطيط	76
الخطة طويلة المدى	76
أنموذج الخطة طويلة المدى	79
أهمية الخطة طويلة المدى	79
الخطة المتوسطة	80

أنموذج الخطة المتوسطة	81
الخطة اليومية	81
أنموذج الخطة اليومية	84
كفاية طرائق واستراتيجيات التدريس	84
مفهوم طريقة التدريس	87
معايير اختيار طريقة التدريس	87
مبادئ التدريس	88
مراحل التدريس	90
الأنشطة التعليمية	90
أنواع الأنشطة الصفية	92
أهمية الأنشطة الصفية	92
معايير اختيار الأنشطة الصفية	93
كفاية التقويم	94
مجالات التقويم في المنهج المدرسي	95
أهمية التقويم في التعليم	96
أنواع التقويم في العملية التعليمية	97
التقويم التشخيصي	98
التقويم البنائي	98
التقويم الختامي	99
الاختبارات التحصيلية	99

الاختبارات الشفهية	99
الاختبارات التحريرية	100
اختبارات المقال	101
أنواع الاختبارات التحريرية	101
الاختبارات الموضوعية	103
أنواع الأسئلة الموضوعية	103
مميزات الاختبارات الموضوعية	105
كفاية إدارة بيئة التعلم	106
أساليب إدارة بيئة التعلم	106
الفصل الثالث: أسس المنهج المدرسي	109
تمهيد	115
الأسس الفلسفية	115
الفلسفة المثالية	117
مبادئ الفلسفة المثالية	117
مبادئ المثالية في التعليم	118
سمات المعلم في الفلسفة المثالية	119
طرق التدريس في الفلسفة المثالية	120
المعرفة في الفلسفة المثالية	120
انتقادات التربية المثالية	121
الفلسفة الواقعية	121

مبادئ الواقعية	122
مبادئ التعليم في الفلسفة الواقعية	123
سمات المعلم في الفلسفة الواقعية	124
طرق وأساليب التدريس في الفلسفة الواقعية	124
الفلسفة البرجماتية	124
مبادئ البرجماتية	124
أسس التربية البرجماتية	125
الفلسفة الطبيعية	127
مفهوم الفلسفة الطبيعية	127
مبادئ الفلسفة الطبيعية	127
مبادئ التربية في الفلسفة الطبيعية	129
أهداف التربية في الفلسفة الطبيعية	129
دور المعلم والطالب في التربية الطبيعية	130
الفلسفة الإسلامية	130
مفهوم الفلسفة الإسلامية	131
ظهور الفلسفة الإسلامية	132
طبيعة الإنسان في التربية الإسلامية	132
دور المناهج نحو الطبيعة الإنسانية	134
الخير والشر في الطبيعة الإنسانية	137
دور المناهج الدراسية نحو الخير والشر	138

طبيعة الكون في الفلسفة الإسلامية	138
دور المناهج الدراسية نحو طبيعة الكون	139
طبيعة المعرفة في الفلسفة الإسلامية	140
أنواع المعرفة في الفلسفة الإسلامية	140
معايير اختيار المعرفة في التربية الإسلامية	141
أساليب تدريس مناهج التربية الإسلامية	142
الأسس المعرفية	145
مكونات المعرفة	146
مصادر المعرفة	146
معايير اختيار المعرفة	150
موقف خبراء المناهج من المعرفة	153
الأسس النفسية	155
النمو ومراحل التعليم	156
مظاهر النمو	158
أهمية دراسة النمو للتربويين	161
المناهج والحاجات النفسية	162
دور المناهج نحو حاجات التلاميذ	163
المناهج وقدرات المتعلمين واستعداداتهم	164
دور المناهج الدراسية في تنمية القدرات والاستعدادات	165
الأسس الاجتماعية	165

المنهج المدرسي والبيئية الطبيعية	166
المناهج الدراسية والبيئة الاجتماعية	167
المنهج والمجتمع	169
إحترام شخصية المتعلم	171
دور المناهج الدراسية نحو احترام شخصية الفرد المتعلم	171
المنهج والتفكير العلمي	172
دور المناهج في تنمية قدرة التلاميذ على التعاون	173
دور المناهج في تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل	174
دور المناهج في تنمية قدرات التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية	175
موقف خبراء المناهج من المشكلات الاجتماعية	176
المنهج وثقافة المجتمع	178
دور الثقافة في المجتمع	180
أنوع الثقافة	181
عموميات الثقافة	181
دور المناهج الدراسية نحو عموميات الثقافية	181
خصوصيات الثقافة	183
أقسام خصوصيات الثقافة	184
دور المناهج الدراسية نحو الخصوصيات الثقافية	185
البدائل أو المتغيرات الثقافية	185
دور المناهج الدراسية نحو البدائل أو المتغيرات الثقافية	185

الفصل الرابع: تنظيمات المنهج	191
تمهيد	195
منهج المواد الدراسية المنفصلة	195
فلسفة تركيز منهج المواد المنفصلة على المعرفة	196
خصائص وعيوب منهج المواد المنفصلة	197
محاسن منهج المواد المنفصلة	200
المواد المترابطة	201
منهج المواد المدمجة	202
المنهج الحلزوني	203
إيجابيات المنهج الحلزوني	203
منهج المجالات الواسعة	204
إيجابيات منهج المجالات الواسعة	204
سلبيات منهج المجالات الواسعة	205
منهج الوحدات الدراسية	206
مفهوم الوحدات الدراسية	206
مجالات الوحدات الدراسية القائمة على المادة	207
شروط الوحدة الدراسية	210
خصائص منهج الوحدات الدراسية	211
خطوات تخطيط منهج الوحدات الدراسية	214
متطلبات تدريس الوحدة	223

إيجابيات منهج الوحدات الدراسية	225
سلبيات منهج الوحدات الدراسية	227
المراحل التعليمية المناسبة لتطبيق منهج الوحدات الدراسية	227
التنظيمات المنهجية المتمحورة حول المتعلم	228
منهج النشاط	229
خصائص منهج النشاط	230
طرق تنفيذ منهج النشاط	234
طريقة المشروع	235
خطوات تنفيذ المشروع	235
طريقة حل المشكلات	236
خطوات طريقة حل المشكلات	237
مميزات منهج النشاط	239
عيوب منهج النشاط	241
المنهج المحوري	242
محتوى المنهج المحوري	243
عوامل ظهور المنهج المحوري	244
خصائص المنهج المحوري	246
إيجابيات المنهج المحوري	248
مشكلات تطبيق المنهج المحوري	249

الفصل الخامس: تقويم المناهج وتطويرها	253
تمهيد	255
مفهوم تطوير المنهج	256
أساليب تطوير المناهج	256
أساليب التطوير القديمة	257
سمات أساليب التطوير القديمة	257
أساليب التطوير الحديثة	258
خطوات تطوير المناهج	259
خطوات تطوير المناهج في السودان	271
المصادر والمراجع	277

تقديم

كتاب «المنهج المدرسي، مفهومه، عناصره، أسسه، تنظيمه، تطويره» لمؤلفه الدكتور/ إبراهيم محمد علي حسبو – الأستاذ المشارك بكلية التربية - جامعة النيل الأرزق - سفر عظيم الفائدة، جيد التبويب، لغته سهلة، وأسلوبه مباشر. وهو جهد علميّ، قلما تقع عليه عين القارئ في السنوات الأخيرة، فموضوع الكتاب مهم ومفيد ومن وجهة نظري أن هذا الكتاب يجب أن يهتم به جميع أهل الاختصاص أو حتى من يتمتع بثقافة معقولة في مجال المناهج.

ناقش المؤلف جملة من القضايا الملحة ذات الصلة العضوية بالمنهج عموماً، والمنهج المدرسي على وجه الخصوص. وأول ما تصدى له – هو تسليط الضوء حول مفهوم المنهج، فبدأ المؤلف كعادة الباحثين المختصين بتعريف مفهوم المنهج المدرسي فأوفى وأفاد، إذ تناول جميع المفاهيم المتعلقة بقضية المنهج المدرسي بدءاً بالمفهوم التقليدي للمنهج المدرسي وانتهى به المطاف بالمفهوم الحديث له، بل تناول مفهوم المنهج في ضوء نظرية تحليل النظم وفلسفة الجودة، وزاد على ذلك إذ تطرق للمفاهيم المرتبطة بمفهوم المنهج المدرسي، ومن أهمهما ما يسمى عند علماء المناهج بالمنهج الخفي، وهي مفردة قد لا يستوعبها إلا من كان له باع طويل في هذا الموضوع.

أفرد المؤلف بعد ذلك جزءاً مهماً من كتابه لتقديم رؤى حول عناصر المنهج المدرسي، لينفذ مباشرة لاستعراض قضية أهداف المنهج وإشكالاتها التربوية والاجتماعية وشروطها. وذلك عبر تناول شروط صياغة الأهداف بالنظر إلى مجالاتها ومعايير إختيار هذه الأهداف، ومعينات ومشكلات محتوياتها.

تصدى المؤلف بعد ذلك إلى استعراض ملامح أساسية في هذا الكتاب تتمثل في ما يسمى بأسس بناء المنهج، فطاف بالقارئ عبر تجوال تاريخي فلسفي، متطرقاً لمبادئ وأسس الفلسفة المثالية والواقعية والبرجماتية، واختتمها بمبادئ الفلسفة الإسلامية، وهذا ما أعطى الكتاب ميزة حقيقية إذ نجد أن بعض الباحثين والمؤلفين يجهلون أو يتجاهلون مبادئ الفلسفة الإسلامية.

وفي الفصل الرابع من هذا الكتاب الجيد تناول المؤلف بعقلية التدقيق والنظر الفاحص موضوعاً مهما تحت عنوان تنظيمات المنهج، فتناول من هذه التنظيمات منهج المواد المنفصلة، ومنهج المواد المدمجة، والمنهج الحلزوني،

ومنهج المجالات الواسعة، ومنهج الوحدات الدراسية، ومنهج النشاط، والمنهج المحوري، ويغوص في هذه الأنواع مستعرضاً خصائص ومميزات وايجابيات وسلبيات ومجالات ومحتوى هذه التنظيمات بدقة وشمول.

وفي الفصل الخامس والأخير تعرض المؤلف لقضية مهمة وهي تقويم وتطوير المنهج المدرسي لتتواكب مع التطور الحضاري والإيقاع السريع للحياة، وقد ذكر في هذا الصدد أساليب وخطوات هذا التطوير، وهي بمثابة الخاتمة التي اختتم بها الدكتور كتابه الهادف لعلاج مثل تلك المشكلات.

الحق أنّ مؤلف الكتاب بما يمتلكه من أدوات استطاع أن يشخص لنا حالة المناهج المدرسية في السودان، والتحديات التي تواجهها، والإشكالات التي تعترض تلك الحالة. ولم يكتف بذلك، إذ قدّم رؤى يعتقد أنها تواجه المنهج المدرسي في القطر السوداني، ومن ثم طرح الحلول التي يرى أنها تصلح لعلاج مشكلات المنهج في السودان.

مجمل القول إن القارئ المختص والقارئ العادي سيجد في هذا الكتاب ما يحقق له المعرفة والمتعة في آن واحد. المعرفة التي تتجلى في المعلومات الثرة التي حواها الكتاب، علاوة على تنوع المصادر والمراجع التي استقى منها المؤلف معلوماته. والمتعة التي كانت نتاجاً واضحاً للاستعراض الشائق، والأسلوب الجميل، والتدرج في تقديم الأفكار، وهي السمة الغالبة التي اتسم بها الكتاب.

ومن الله التوفيق

أ.د. الصادق محمد آدم سليمان

2025/6/16م

20 ذو الحجة 1446هـ

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

تعد المدرسة من أهم مؤسسات التعليم والتنشئة الاجتماعية في العصر الحديث، وبناء الأجيال لحمل راية التقدم والتطور، فالعلم هو عصب الحياة وليس المال كما يظنون، يقول أحد العلماء: «أما العلم فحسبنا أنه الحاكم على الممالك، والسياسات، والأموال، والأقلام، فملك لا يتأيد بعلم لا يقوم، وسيف بلا علم مخراق لاعب، وقلم بلا علم حركة عابث، والعلم مسلط حاكم على ذلك كله، ولا يحكم من ذلك شيء على العلم»؛ وذلك أن كل ما سوى العلم يحتاج إلى موجه ومرشد، والمؤسسات التعليمية هي المسؤولة عن توفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة للقيام بالتوجيه والإرشاد، بل وبالعمل على ترقية الأداء في كافة المجالات، ويعد المنهج المدرسي هو الآلية أو الوسيلة التعليمية الأساسية التي تستعين بها المدرسة في تحقيق تلك المطالب، على هذا الأساس أولت الدول العظمى الأهمية الكبرى للعلم، فرصدت له الأموال اللازمة لتطويره وتحقيق أهدافه، فاهتمت الإدارات التعليمية في الدول المتقدمة بتحسين مناهجها التعليمية وتطويرها، فأنشأت كليات جامعية متخصصة في إعداد المعلمين، وبها أقسام للمناهج وطرق التدريس؛ وتعد مادة المناهج وطرق التدريس من أهم البرامج الإعدادية للمعلمين بكليات التربية؛ وذلك أن المنهج المدرسي هو الإطار الذي يحدد أبعاد النظام التعليمي في أربعة عناصر أساسية يقوم عليها التعليم؛ وبما أن المعلم يمثل حجر الزاوية في المنظومة التعليمية، يجب أن يكون ملماً بكل مكونات تخطيط المنهج المدرسي، وأسسه وتنظيماته المنهجية، وإجراءات تطويره وخطواته الأساسية؛ ليكون فاعلاً في تحقيق أهدافه المرسومة مسبقاً؛ فالمنهج بمفهومه الواسع ومكوناته وأسس تنظمه وتطويره، يمثل مرجعية للمؤسسات التعليمية في التخطيط لتنمية الأفراد معرفياً ووجدانياً ومهارياً؛ ولذلك بُنِيَ الهدف الرئيس من تأليف هذا الكتاب على أساس توفير مرجع يغطي مفردات مادة المناهج المقررة على طلبة كلية التربية جامعة النيل الأزرق بصفة خاصة، وكذلك تغطية حاجة المعلمين وطلبة كليات التربية بصفة عامة، ووفقاً لذلك يتناول هذا الكتاب: مفهوم المنهج. أنواع المناهج. عناصر المنهج. أسس بناء المنهج. تنظيمات المناهج. تقويم المناهج وتطويرها. تطوير مناهج التعليم في السودان. ويجيء تفصيل تلك المفردات في خمسة فصول كما يلي:

الفصل الأول: يتناول مفهوم المنهج التقليدي والحديث وعيوب وإيجابيات المنهج التقليدي، وعوامل تطور مفهوم المنهج، والمفهوم الحديث للمنهج المدرسي، وإيجابيات وسلبيات المنهج الحديث، وأنواع المناهج، ومفهوم المنهج المدرسي في ضوء نظرية تحليل النظم، ومفهوم المنهج المدرسي في ضوء فلسفة الجودة، وبعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم المنهج.

الفصل الثاني: عناصر المنهج المدرسي: وقد تناول الأهداف، الغايات، أهداف التربية، أهداف المراحل التعليمية، مصادر اشتقاق الأهداف، الأهداف السلوكية الإجرائية، شروط صياغة الأهداف السلوكية، مجالات الأهداف السلوكية، مستويات الأهداف. ثم المحتوى وتضمن: تعريفه، مكوناته، معايير ومصادر اختياره، مشكلات اختيار المحتوى، خطوات اختيار المحتوى، التنظيم المنطقي، والسيكولوجي للمحتوى. طرق التدريس: مفهوم طريقة التدريس، معايير اختيار طريقة التدريس، مبادئ التدريس، مراحل التدريس، كفايات التدريس: كفاية الشخصية، كفاية التخطيط والإعداد، أنواع الخطط التدريسية، كفاية طرق واستراتيجيات التدريس، الأنشطة التعليمية وأنواعها، وأهميتها، ومعايير اختيارها، كفاية التقويم: مجالات التقويم في المنهج المدرسي، أهمية التقويم في التعليم، أنواع التقويم في العملية التعليمية.

الفصل الثالث: أسس بناء المناهج: ويضمن هذا الفصل الأسس الفلسفية للمنهج المدرسي، وقد تناول الفلسفة المثالية، الفلسفة الواقعية، الفلسفة الطبيعية، الفلسفة الإسلامية، والأسس المعرفية: وقد تضمنت: مكونات المعرفة، مصادر المعرفة، معايير اختيار المعرفة، والأسس النفسية، وتناولت: النمو ومراحل التعليم وأهم مظاهر النمو، وأهمية دراسة النمو للتربويين، المناهج والحاجات النفسية، دور المناهج نحو حاجات التلاميذ، المناهج وقدرات التلاميذ واستعداداتهم، والأسس الاجتماعية، وتتناول: المنهج المدرسي والبيئة الطبيعية، والمنهج وثقافة المجتمع فتناول عموميات الثقافة، ودور المناهج الدراسية نحو عموميات الثقافة، وخصوصيات الثقافة، ودور المناهج الدراسية نحو الخصوصيات الثقافية، والبدائل أو المتغيرات الثقافية، ودور المناهج الدراسية نحو البدائل أو المتغيرات الثقافية.

الفصل الرابع: تنظيمات المنهج: وقد تناول مفهوم تنظيمات المنهج، منهج المواد الدراسية المنفصلة، محاسن وعيوب منهج المواد المنفصلة، منهج المواد

المترابطة، المنهج المدمج، المنهج الحلزوني، منهج المجالات الواسعة، إيجابياته وسلبياته، منهج الوحدات الدراسية، مفهومه، مجالات الوحدات الدراسية القائمة على المادة، شروط الوحدة الدراسية، وخصائصها، تخطيط منهج الوحدات الدراسية، إيجابيات وسلبيات منهج الوحدات الدراسية، التنظيمات المنهجية المتمحورة حول المتعلم: منهج النشاط، وخصائصه ، طرق تنفيذ منهج النشاط، مميزات وعيوب منهج النشاط. المنهج المحوري: محتوى المنهج المحوري، عوامل ظهور المنهج المحوري، خصائص المنهج المحوري، إيجابيات المنهج المحوري، مشكلات تطبيق المنهج المحوري.

الفصل الخامس: تقويم المناهج وتطويرها: وقد تناول مفهوم تطوير المنهج، أساليب التطوير القديمة: التطوير بالحذف، أو الإضافة، أو الاستبدال، أساليب وخطوات تطوير المناهج الحديثة، وكذلك تناول هذا الفصل خطوات تطوير المناهج في السودان.

والله ولي التوفيق ،،

المؤلف

الفصل الأول

مفهوم المنهج المدرسي

بعد دراسة الطالب لموضوعات هذا الفصل يكون قادراً على أن:

1. يصيغ تعريفاً مناسباً لمفهوم المنهج التقليدي.
2. يعدد سلبيات المنهج التقليدي.
3. يناقش عوامل تطور مفهوم المنهج.
4. يصيغ تعريفاً مناسباً لمفهوم المنهج المدرسي الحديث.
5. يناقش إيجابيات وسلبيات المنهج الحديث.
6. يوضح أنواع المناهج.
7. يصيغ تعريفاً مناسباً للمنهج الخفي.
8. يوضح خصائص المنهج الخفي.
9. يبين مصادر المنهج الخفي.
10. يفرق بين مفاهيم: البرنامج الدراسي، والمقرر الدراسي، والمادة الدراسية، والخطة الدراسية، والوحدة الدراسية، والكتاب المدرسي، ودليل المعلم.
11. يصيغ تعريفاً لمفهوم النظام.
12. يوضح العلاقة بين مكونات المنهج المدرسي في ضوء النظم.
13. يصيغ تعريفاً للمنهج في ضوء مفهوم الجودة.

تمهيد

المنهج المدرسي هو فرع من نظام تعليمي متكامل، ويتصف بالدينامية؛ لأنه مرتبط بالمتغيرات والتطورات التي تحدث في ميدان الحياة الإنسانية، فهناك تأثيرات متبادلة بين المتغيرات الحياتية والمنهج المدرسي، فالمنهج المدرسي يقوم على تحقيق أهداف التعليم وفق فلسفة تربوية سائدة في بيئة اجتماعية معينة وفي زمان معين، وبذلك أصبح المنهج المدرسي وسيلة المجتمع في تعليم الأبناء، تبعاً للمتغيرات الزمانية والمكانية المستجدة؛ لذلك يقول المفكر التربوي القديم إفلاطون: «لا تقصروا أولادكم على آدابكم، فإنهم مخلوقين لزمان غير زمانكم» وبما أن المنهج المدرسي يتأثر بالمتغيرات الحياتية المتجددة؛ لم يجد له خبراء التربية مفهوم ثابت، أو تعريف جامع مانع، والعوامل الأساسية في ذلك تعود إلى اختلاف في الجغرافيا الزمانية والمكانية بين علماء التربية واختلاف وجهات النظر الفكرية حول تلك المتغيرات الحياتية ومؤثراتها المصاحبة؛ الأمر الذي أدى إلى وجود تعريفات متباينة لمفهوم المنهج المدرسي، تم بجوبها تقسيم هذه التعريفات إلى قسمين كبيرين هما المنهج بمفهومه التقليدي، والمنهج بمفهومه الحديث، وفيما يلي تعريفات القسمين للمنهج بمفهوميه والقديم(التقليدي)، والحديث:

المفهوم التقليدي للمنهج المدرسي:

يرجع مصطلح Curriculum في الأصل إلى اللغة اللاتينية، ومعناه مضمار السباق Racecourse والذي كان يقام من وقت لآخر، في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الوقت تحول إلى مقرر دراسي تدريبي، فأطلقت كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب. (اللقاني،2013، ص25)، وعندما ظهرت فكرة المدارس أصبح من الضروري تجميع ما يعرف من معلومات وخبرات في مقررات دراسية، فكانت بداية المعارف بشكل منظم، ثم أطلقت كلمة منهج دراسي على المعلومات التي تحتويها تلك المقررات. (قنديل، 2008، ص13).

إن المفهوم التقليدي للمنهج المدرسي يعود إلى التربية اليونانية القديمة التي ترى أن المعرفة هي الوسيلة الأساسية في تغيير سلوك المتعلم أو تعديله من غير المرغوب فيه إلى المرغوب فيه، وكذلك تنمية عقل المتعلم وتفتق مداركه. فقد ساد الاعتقاد في «التربية اليونانية القديمة بأن المعرفة في حد ذاتها تؤدي

إلى تغيير السلوك، لأن معرفة الحق عندهم تؤدي إلى اتباعه. والمنهج بهذا المفهوم الضيق يبنى على نظرية المعرفة، وذلك أن كثرة تلقي المتعلم للمعارف تؤدي إلى تدريب العقل، وتنمية الذكاء عندهم. (شحاتة،2003، ص15). فالمعرفة في المنهج التقليدي القديم تمثل محور العملية التعليمية التي يجب أن تركز عليها المدرسة، وبذلك أصبح المنهج بمفهومه القديم يعني الكتاب المدرسي أو المقررات الدراسية، وتحصر وظيفة المعلم الأساسية في نقل المعارف أو المعلومات من الكتاب المدرسي إلى عقول التلاميذ، والكتاب المدرسي هو المصدر المعتمد في الحصول على المعرفة، وتعد طريقة التلقين والحفظ هي الأساس في التدريس، ويتمثل دور التلميذ في الحفظ والتسميع، والأنشطة المدرسية خارجة عن المقررات الدراسية، وهي للترفيه وليس لها أي أهداف إضافية، ولا يوجد أي ترابط بين المواد الدراسية. والهدف الأساسي من الإمتحانات التي تعقد في نهاية العام الدراسي هو قياس كمية المعارف التي حصل عليها كل تلميذ، ومدى جودة الحفظ، وهذا المنهج التقليدي بهذا المفهوم لا يزال يعمل به الكثير من المعلمين في طرقهم وأساليبهم التدريسية. وعلى ذلك فقد عُرِّف المنهج المدرسي التقليدي «على أنه مجموعة من المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها».(سعادة، وإبراهيم،2014، ص31-32). وهناك تعريف آخر يعرف المنهج التقليدي بأنه «مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تسعى المدرسة إلى اكسابها للطلبة، بهدف إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم، وتقدم لهم على شكل مواد دراسية مختلفة، موزعة على مراحل الدراسة، ويقوم الطلبة بدراستها».(طلافحة، 2013، ص25). أيضاً عرف المنهج التقليدي بأنه «مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية أصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية، أو مجموعة الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة، في صف دراسي معين»(مصطفى،2014، ص14). ويقصد بالمفهوم التقليدي للمنهج: مجموعة المعلومات «الحقائق، المفاهيم، القوانين، النظريات» التي تقدمها المدرسية للطلاب، بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم؛ وذلك عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والإفادة منها.(اللقاني،2013، ص25،26).

فالملاحظ أن هذه التعريفات حصرت مفهوم المنهج التقليدي في أنه مجموعة من المواد الدراسية، وأنه مجموعة الموضوعات الدراسية، وأنه مجموعة من المعلومات

والحقائـق والمفاهيـم، وهـذه التعريفـات في جملتهـا تشـير إلى أن الغايـة الأساسـية مـن التعليـم هـو تنميـة عقـول الناشـئة بتمليكهـم المعلومـات، وهـذه المعلومـات تشـمل المعـارف المتضمنـة في المـواد الدراسـية كالعلـوم والرياضيـات واللغـات، والجغرافيـا والتاريـخ، والديـن، وغيرهـا، ويتـولى إعدادهـا المتخصصـون في تلـك الحقـول المعرفيـة، وبالتـالي أصبـح المنهـج بمفهومـه التقليـدي مـرادف للمقـرر الـدراسي، وعـلى هـذا الأسـاس كان التركيـز عـلى المـادة الدراسـية والاسـتعداد للامتحانـات بنهايـة العـام الـدراسي، دون النظـر إلى أي نشـاط آخـر لا تسـاعد التلاميـذ عـلى الحفظ والاسـتظهار؛ وذلـك أن المنهـج بمفهومـه التقليـدي قـد تأثـر بالتربيـة اليونانيـة القديمـة التـي تعتقـد بـأن المعرفـة وحدهـا قـادرة عـلى تغيـير سـلوك التلميـذ مـن غـير المرغـوب فيـه إلى السـلوك المرغـوب فيـه؛ «لأن معرفـة الحـق تـؤدي إلى اتباعـه»، وأنـه كلمـا ازداد المتعلـم في تلقـي الحقائـق، كلمـا زادت تدريباتـه ونمـت ذكاءاتـه المعرفيـة، وتوسـعت قدراتـه العقليـة، إلا أن هـذا النهـج أدى إلى انتقـادات للمنهـج التقليـدي في جوانبـه الأساسـية.

سلبيات المنهج التقليدي:

كمـا تقـدم أن مفهـوم المنهـج التقليـدي قـد «تأثـر بمفهـوم التربيـة اليونانيـة القديمـة، حيـث سـاد الاعتقـاد بـأن المعرفـة في حـد ذاتهـا تـؤدي إلى تغيـير السـلوك؛ لأن معرفـة الحـق عندهـم تـؤدي إلى اتباعـه»؛ ولذلـك يـرى خـبراء المناهـج التقدميـون أن المنهـج التقليـدي بتركيـزه عـلى المعرفـة قـد أهمـل النمـو الشـامل للمتعلـم، وعـلى ذلـك قدمـوا انتقـادات واسـعة لذلـك المنهـج، وبينـوا عيوبـه مـن جانـب: المعلـم، والمتعلـم، والمـواد الدراسـية، وفيمـا يـلي ملخـص سـلبياته:

أ) **المعلم:**

إن مـن أهـم عيـوب المنهـج التقليـدي المتعلقـة بشـأن المعلـم كمـا هـو عنـد كل مـن: اللقانـي(2013، ص27)، ويونـس، وآخـرون(2004، ص15)، وسـليم، وآخـرون(2006، ص19) تتلخـص في الآتـي:

1. دور المعلم هو نقل المعلومات، والشرح، والتفسير والتوضيح، وإعطاء الأمثلة.
2. أدى اقتصـار دور المعلـم عـلى شرح المقـررات الدراسـية، وتبسـيطها للطـلاب، بقصـد مسـاعدتهم عـلى التحصيـل واجتيـاز الامتحانـات، إلى حرمـان المعلـم مـن فـرص النمـو المهنـي والإبداعـي.

3. أن الطـرق والأنشـطة التـي يسـتخدمها المعلـم أثنـاء عمليـة التعليـم والتعلـم، كلهـا موجهـة لتحقيـق هـدف واحـد مـن الأهـداف، وهـو تحصيـل قـدر معـين مـن المعلومـات وحفظهـا، وأهملـت بقيـة جوانـب المنظومـة الفرعيـة للأهـداف التعليميـة – مثـل – تنميـة طـرق وأسـاليب التفكـير، واكتسـاب المهـارات والاتجاهـات، كمـا أهملـت جـواب المنظومـة الفرعيـة للخـبرة المربيـة.

ب) **الطالب:**

ويحـدد عطيـة (2013، ص24)، ومصطفـى (2014، ص15)، الانتقـادات التـي وجهـت للمنهـج التقليـدي والمتعلقـة بشـأن الطالـب في الآتـي:

1. يدفـع الطلبـة إلى حفـظ المـواد الدراسـية مـن دون ربطهـا بالواقـع الـذي يعيشـون فيـه، لأن المـادة - بذاتهـا - هـي غايـة.

2. الطالـب فيـه سـلبي؛ لأنـه مجـرد متلـقٍ غـير مشـارك، يفتقـر إلى حيويـة ونشـاط.

3. يهمل حاجات الطلاب، واهتمامهم، وميولهم، ولا يقيم وزناً لها.

4. يفتقر إلى تشجيع الطلبة على البحث والاطلاع.

5. الطالـب فيـه يعتمـد عـلى المعلـم والكتـاب المـدرسي في عمليـة التعلـم، ولا يعتمـد عـلى نفسـه.

6. لا يـؤدي إلى بنـاء شـخصية المتعلـم بشـكل متـوازن؛ لأنـه يهتـم بالجانـب العقـلي، ويهمـل الجوانـب الوجدانيـة، والمهاريـة.

7. لا يراعـي الفـروق الفرديـة بـين الطلبـة، ويطلـب مـن الجميـع الوصـول إلى مسـتوى تحصيـلي واحـد.

8. يفتقـر إلى تمكـين الطلبـة مـن مواجهـة المشـكلات التـي قـد تواجههـم في الحيـاة، لأنـه مبنـي في الأسـاس عـلى متطلبـات المـادة الدراسـية لا عـلى أسـاس متطلبـات الحيـاة.

9. اقتـصر دور التلميـذ عـلى الحفـظ والتسـميع، ممـا أدى إلى سـلبيته وعـدم قدرتـه عـلى اسـتخدام مـا تعلمـه في المدرسـة، وتطبيقـه – في - مواقـف الحيـاة الأخـرى.

ج) **المواد الدراسية:**

يلخص للقاني(2013، ص27)، وعطية(2013، ص24-25)، و مصطفى(2000، ص15) أهم عيوب المنهج التقليدي المتعلقة بالمواد الدراسية في الآتي:

1. تضخم المواد الدراسية نتيجة الزيادة المستمرة في المعرفة، مما أدى إلى قيام المعلمين بتلخيص المقرر وشرحه حتى يتسنى للطلاب حفظه.

2. عدم ترابط المواد الدراسية نتيجة اهتمام كل معلم بمادته الدراسية، مما – أدى إلى وجود - حواجز بين المواد الدراسية، وأصبحت المعرفة المقدمة للطلاب مفككة.

3. التعلم فيه قليل الفائدة؛ لعدم ارتباطه بالواقع، ولوجود فصل بين المواد التعليمية التي يقدمها هذا المنهج، ومتطلبات الحياة.

4. يفتقر إلى التكامل والترابط بين المواد الدراسية، لعدم وجود تنسيق بين واضعي المناهج من المتخصصين في المواد المختلفة، إذ يشدد كل متخصص على مادته من دون الاهتمام بربطها مع المواد الأخرى.

5. يهمل الجانب التطبيقي، والنشاط العملي، ولا يهتم بالجوانب المهارية والمهارات الأدائية، ويقتصر على الجوانب اللفظية والنظرية فقط.

6. اكتسب الكتاب المدرسي أهمية كبرى لكونه المصدر الوحيد للمعرفة، وأهمل ما عداها من مصادر المعرفة – الأخرى – خاصة البيئة بما فيها من مثيرات مختلفة، ومواقف متباينة يتعلم منها التلميذ كثيراً؛ بل قد يتعلم منها أكثر مما يتعلمه من الكتاب المدرسي.

7. اقتصرت العملية التعليمية داخل المدرسة، ومن ثم انعزل المنهج عن البيئة بكل ما فيها، ومعنى عزلة المنهج أنه لم يهتم بمشكلات البيئة وجوانبها المختلفة، وبتعبير آخر لم تقدم المشكلات السائدة في البيئة إلى التلاميذ، كي يدرسوها ومن ثم يكونوا قادرين فيما بعد على الاسهام في حل تلك المشكلات.

8. كتاب مدرسي واحد لبيئات مختلفة، وبالتالي فهو لا يولي اهتماماً بتنوع البيئات، فمثلاً البيئة الصحراوية تختلف عن البيئة الساحلية، لاختلاف البحر عن الصحراء، والإنسان يتأثر قطعاً بالبيئة المحيطة به.

9. عـزل المدرسـة عـن الحيـاة، حيـث أن المنهـج التقليـدي هـو المقـررات الدراسـية التـي يتضمنهـا الكتـاب المـدرسي الـذي سـيؤدي الطـلاب الامتحـان في المعلومـات التـي يتضمنهـا، فالتعليـم للامتحـان، وليـس للحيـاة؛ لذلـك لا داع أن يتعلـم الطـلاب المهـارات، والقـدرات، وحـل المشـكلات التـي يواجههـا الطـلاب دخـل البيئـة التـي يعيشـون فيهـا، مـا دامـت ليـس داخلـه في الامتحانـات.

عوامل تطور مفهوم المنهج:

1. الأفكار السائدة في المجتمع حول الإنسان والكون والحياة.
2. التطـورات الاجتماعيـة، والاقتصاديـة، ومـا يسـتتبعها مـن تغـيرات حـول – متطلبـات – الإنسـان في الحيـاة، وتمكينـه مـن التكيـف معهـا.
3. التقـدم العلمـي والتكنولوجـي، ومـا يحدثـه مـن تغـيرات في القيـم والمفاهيـم الاجتماعيـة.
4. النظريـات التربويـة والنفسـية المرتبطـة بطبيعـة الإنسـان، وكيفيـة تعلمـه، ومـا تحدثـه مـن تغـيرات في مجـال التربيـة والتعليـم. (مصطفـى،2000 ، ص 14).

إن ظهـور هـذه المتغـيرات قـد أثـرت عـلى الفكـر التربـوي، وأصبـح خـبراء المناهـج ينظـرون إلى المنهـج التقليـدي بمفهومـه القديـم الـذي يركـز عـلى المعرفـة، عـلى أنـه لا يسـتطيع أن يسـتوعب كل هـذه المتغـيرات، فقـد اختلـف الفلاسـفة حـول طبيعـة الإنسـان، بـين أنهـا فطريـة، أم مكتسـبة؟، وبـين أنهـا ثابتـة أم متغـيرة؟، وهـذه الاختلافـات حـول طبيعـة الإنسـان قـد أفـرزت تبايـن في أهـداف التربيـة. كذلـك التطـورات الاقتصاديـة والاجتماعيـة، والتغـيرات التـي حدثـت حـول مطالـب الإنسـان في الحيـاة، مثـل ظهـور توجهـات تنـادي بالحريـة، والديمقراطيـة، وحقـوق الإنسـان، وهـذا مـن الناحيـة الاجتماعيـة. ويجـب عـلى المناهـج الدراسـية أن تتنـاول هـذه المطالـب، بحيـث يتكمـن المتعلمـين مـن فهـم مطالـب الحيـاة ومـن ثـم المسـاهمة فيها بفاعليـة، ومـن الناحيـة الاقتصاديـة، أن تسـعى المناهـج الدراسـية إلى ربـط الخـبرات التعليميـة بسـوق العمـل، لتوفـير الكـوادر المؤهلـة والمدربـة لقيـادة مشروعـات التنمية الاقتصاديـة. كمـا أن النظريـات التربويـة والنفسـية المتعلقـة بنمـو الإنسـان وتعلمـه، ومـا تحدثهـا مـن نظـرات مغايـرة للمألـوف في ميـدان التربيـة والتعليـم، أيضـاً أثـرت عـلى المنهـج بمفهومـه التقليـدي، فقـد أثبتـت بحـوث علـم النفـس أن الإنسـان يمـر بمراحـل نمائيـة حياتيـة عرفـت عنـد علمـاء النفـس بـدورة حيـاة الإنسـان، والتـي

تبدأ من مرحلة الجنين وتنتهي عند مرحلة المسنين أو مرحلة الشيخوخة، وفي كل مرحلة عمرية يمر بها الإنسان لها خصائص ومطالب نمائية معينة، مثلاً خصائص النمو العقلي للإنسان في مرحلة الطفولة، أو في مرحلة الشباب، والتي يجب على المنهج المدرسي مراعاتها عند وضع الخبرات التعليمية، كما أن هناك نظريات التعلم التي توضح كيف يتعلم الإنسان، وشروط التعلم الجيد، والمبادئ التي يجب أن تراعى عند التعليم والتعلم، كالتدرج من المعلوم للمجهول، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وأفضلية الثواب على العقاب في تحسين مستوى التعلم أو التحصيل الدراسي. فهذه المبادئ النفسية التي أظهرتها دراسات علم النفس أدت إلى البحث عن مفهوم جديد للمنهج المدرسي. وهناك التقدم العلمي والتكنولوجي، وما يحدثه من تغيير في المفاهيم والقيم الإنسانية، مثل «الذكاء الاصطناعي، الروبوتات، النظم الخبيرة، والشبكات العصبية، والمواقع الافتراضية، والهندسة الوراثية». وكيف يمكن للمناهج الدراسية معالجة سلبياتها. فكل هذه المتغيرات قد أثرت على برامج المدرسة وأهدافها القائمة على المعرفة فقط؛ الأمر الذي أصبح لزاماً على خبراء المناهج البحث عن مفهوم حديث للمنهج المدرسي يسع كل هذه التطورات التي حدثت وتحدث في ميدان الحياة والتربية.

المفهوم الحديث للمنهج المدرسي:

جاء المفهوم الحديث للمنهج المدرسي من الانتقادات التي وجهت للمنهج التقليدي، الذي جعل المعرفة محوراً للعملية التعليمية/التعلمية، والذي يهتم بالنمو العقلي للمتعلم ويهمل الجوانب الأخرى؛ ولذلك عندما تم تعريف المنهج التقليدي بأنه مجموعة المواد الدراسية، أو مجموعة من المعلومات، لم يرضى علماء المناهج المحدثون بهذه التعريفات، حيث يرون أن المنهج بهذا المفهوم يفتقر إلى عدم الترابط بين المواد الدراسية، ولا يرتبط بالواقع الذ يعيش فيه التلميذ؛ وأنه ضيق لا يسع جميع المتغيرات الحياتية المذكورة سابقاً، وعلى ذلك فقد عرفRomine المنهج «بأنه كل الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، سواء كان ذلك داخل الصف أو خارجه».(بحري،2012، ص17). كذلك عندما عرف المنهج بأنه الخبرات، اختلف علماء المناهج حول نوعية الخبرة ومصادرها هل هي الخبرات التي توفرها المدرسة للتلاميذ، أم الخبرات الموجودة في المؤسسات الأخرى، كما يرون أن جعل الخبرة محور العملية التعليمية، سيؤدي إلى اهمال المعرفة المنظمة، وما إلى غير ذلك من

الانتقادات. وللخروج من الخلاف حول المنهج على أنه الخبرات، قدم تايلر عام(1956) تعريف آخر للمناهج بأنه «جميع جوانب التعلم لدى الطلاب التي تم تخطيطها وتنفيذها من جانب المدرسة، لتحقيق أهدافها التربوية». (سعادة، وإبراهيم،2014، ص43). ويقول تايلر «إن هذا التعريف الشامل يتضمن الأهداف التربوية، وجميع الخبرات التعلمية، بما فيها الأنشطة التعلمية التي تتم في البيت تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، لتحقيق أهدافها المنشودة، وأخيراً تقويم ما تعلمه الطلاب خلال مرورهم بهذه الخبرات».(سعادة، وإبراهيم، 2014، ص43). وبما أن هذا التعريف يضيف للخبرات الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب لاكتساب تلك الخبرات؛ إلا أن علماء المناهج يرون أن تعريف تايلر لا يبتعد كثيراً عن التعريفات التي تنظر إلى المنهج على أنه الخبرات التعليمية المخططة مسبقاً من قبل المدرسة، وأنه لم يوضح الاختلاف بين الخبرات التي يتم تعلمها تحت إشراف المدرسة المباشر، وغير المباشر. وفي ظل هذا الخلاف ظهر تعريف آخر مشابه لتعريف تايلر، يعرف المنهج على أنه «تنظيم وتخطيط لأنشطة المتعلمين بطريقة منظمة مقصودة، سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أم خارجها، وسواء كانت مرتبطة بجوانب تعليمية أم تدريبية».(كوجك،2001، ص11-12). وهذا التعريف لا يظهر الخبرات التعليمية التي يحصل عليها الطلاب من القيام بتلك الأنشطة مباشرة، ولكن يصرح بها ضمنياً في «الجوانب التعليمية، والتدريبية»، ونحن نلخص صفوة الأقوال عن اختلاف وجهات نظر علماء المناهج في البحث عن تعريف واسع لمفهوم المنهج المدرسي يشمل كافة المتغيرات التي نعيشها حالياً والمحتمل حدوثها مستقبلاً؛ إلا أن عصر التكنولوجيا الذي يتصف بالتغيرات المتسارعة في كافة مناحي الحياة لا يمكن معه إيجاد تعريف «جامع ومانع» لمفهوم المنهج المدرسي، خاصة وأن المنهج نفسه يتصف بالدينامية وعدم الثبات، وعلى ذلك فإن التعريف الذي نقدمه لمفهوم المنهج المدرسي في كتابنا هذا أن: «المنهج المدرسي هو جميع الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي تخططها المدرسة تحت إشرافها داخلها وخارجها، وكذلك الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي يكتسبها المتعلم من خلال تفاعله مع بيئته؛ لتنمية قدراته على التكيف مع متغيرات الحياة وتطويعها لصالح الفرد والمجتمع». فالملاحظ في هذا التعريف أنه يشمل جميع الخبرات التعليمية التي يكتسبها المتعلم من خلال المحتوى التعليمي المخطط، وغير المخطط وهي خبرات المتعلم التي حصل عليها من خلال عمليات التنشئة والتطبيع الاجتماعي في الأسرة، ومن المجتمع المحيط به ومؤسساته المختلفة،

دون تخطيط من أي جهة، وكذلك الخبرات التي يحصل عليها من المؤسسات الأخرى خارج المدرسة خارج إشرافها. فالملاحظ في هذا التعريف أن هناك ثلاثة أنواع من الخبرات، هي: الخبرات القبلية التي يأتي بها المتعلم إلى المدرسة من البيئة المحيطة، والتي يمكن أن تتوافر في المساجد، والأندية الثقافية، وفي الراديو، والتلفزيون، ووسائل التواصل الاجتماعي التي عمت القرى والحضر، والمحلات التجارية، والمراعي والمزارع، وغيرها من أماكن الاحتكاك والتفاعل الاجتماعي التي يشترك فيها المتعلمون مع ذويهم ومجتمعهم ولم يقع عليها الاختيار، وبالتالي هي خبرات حقيقية يجب ألا تغفلها المناهج الدراسية، كما أنها تمثل خبرات تراكية والبناء عليها تساعد على تعلم خبرات جديدة تكون ذات معنى للمتعلم. ثم الخبرات التعليمية التي تخططها المدرسة داخلها والتي يكتسبها المتعلم من خلال المواقف التعليمية/التعلمية الصفية، والثالثة هي الخبرات التعليمية الخارجية التي تخطط لها المدرسة تحت إشرافها من خلال نقل المتعلم إلى حيث توافر تلك الخبرات، سواء كانت في المكتبات، أو المتاحف، أو في المصانع، أو المحلات التجارية، أو في المواقع الأثرية، أو غيرها.

إيجابيات المنهج الحديث:

رغم اختلافهم في مفهوم الخبرة، يعدد خبراء المناهج إيجابيات كثيرة للمنهج المدرسي بمفهومه الحديث، وقد استخلص كل من مصطفى (2000، ص16،17)، وشحاتة (2003، ص18،19) أهم تلك الإيجابيات في الآتي:

1. العناية الشاملة بجميع نواحي نمو المتعلم، مع مراعاة ميول التلاميذ، واتجاهاتهم وحاجاتهم، ومشكلاتهم وقدراتهم، واستعداداتهم، وإحداث تغير في سلوكهم في الاتجاه المرغوب فيه.

2. اتخاذ الخبرة والنشاط كأساس للتعليم والتعلم، سواءً في داخل المدرسة أو خارجها، وتحت إشرافها.

3. توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة – الاجتماعية – بما فيها من مؤسسات تربوية، وثقافية وغيرها، فضلاً عن تبني مشكلات المجتمع، وإعداد الشباب للحياة داخل مجتمعهم.

4. اتساع دائرة الأهداف لتشمل الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية؛ بحيث يتحقق النمو المتوازن لدى المتعلم.

5. دور المعلم ليس التلقين والإلقاء؛ بل تهيئة المجال التعليمي أمام المتعلم، وإثراء الموقف التعليمي بالمثيرات المناسبة والدوافع، ويصبح المعلم ميسراً، وموجهاً، ومنشطاً، وقائداً للعملية التعلمية، والمحاور والمناقش، ويصبح الكتاب – المدرسي ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة، بل هو – أحد مصادر المعرفة؛ لاعتماد المعلم على البيئة والحياة في التعليم.

6. دور المتعلم في المنهج الجديد ليس دور المتلقي والمستقبل، بل هو مشارك ونشط ومتفاعل وإيجابي، حيث يتعلم الطلاب بالنقاش، والحوار وتبادل الأدوار، والتعليم التشاركي والتعاوني.

7. شمول عملية التقويم، حيث يتسع التقويم ليشمل كل جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، ولا تقتصر على المعلومات فقط، ويصبح الامتحان أداة موضوعية لقياس مدى تقدم المتعلم، ومعرفة جوانب الضعف وعلاجها.

سلبيات المنهج الحديث:

رغم المميزات التي يتسم بها المنهج بمفهومه الحديث، إلا أنه وجهت له بعض الانتقادات عند تطبيق – هذا المفهوم – يستخلص اللقاني(2013، ص32،33) أهم تلك الانتقادات في الآتي:

1. رأى البعض أن المنهج بمفهومه الحديث لا يهتم الاهتمام الكافي بالمعرفة التي تتضمن خبرة الإنسان عبر تاريخه الطويل.

2. أدى ارتباط المنهج بميول الطلاب إلى صعوبة تطبيقه، وعدم توفر عنصري الاستمرار والتتابع في خبرات المنهج.

3. يحتاج تطبيق المنهج بمفهومه الحديث إلى نوعية خاصة من المعلمين على درجة عالية من الكفاءة، حتى يتمكنوا من إكساب الطلاب المعلومات والمهارات والجوانب الوجدانية المناسبة.

4. يحتاج تطبيق المنهج بالمفهوم الحديث إلى إمكانات مادية كبيرة مرتبطة بالمباني المدرسية والمرافق والمعامل، بحيث تصبح ذات مواصفات مناسبة لممارسة الطلاب للأنشطة اللازمة لعمليتي التعليم والتعلم.

أنواع المناهج:

تعد الحواس أحد مصادر التعلم الأساسية بالنسبة للإنسان، فالتلميذ من خلال حواسه يتعلم الكثير عن طريق ملاحظة الأشياء من حوله، وعلى هذا الأساس تعد كافة المظاهر السلوكية التي تبدو أمامه داخل المدرسة هي مصادر للمعرفة المختلفة يتعلم منها الكثير من القيم والاتجاهات تسهم في تكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، فهو يقتبس من المعلمين الكثير من مظاهرهم السلوكية، وكذلك من زملائه قيم واتجاهات متنوعة، تضاف إلى المعارف والقيم والوجدانية والمهارية التي يكتسبها من خلال المواقف التعليمية داخل الفصول الدراسية أو خارجها. فكل مصادر هذه الخبرات غير المخطط لها والتي يكتسبها التلاميذ داخل الفصول الدراسية وخارجها داخل الحرم المدرسي تمثل مناهج يتعلم منها التلاميذ؛ الأمر الذي أدى إلى دراستنا لأنواع المناهج التي يستقي منها التلميذ معلوماته وخبراته المختلفة. ومن أهم المناهج التي يستقي منها التلاميذ خبراتهم المهارية والوجدانية، والمعرفية ما يلي:

1. **المنهج المأمول:**

هو المنهج «الذي يحلم به المسؤولون التربويون، بمعنى أنه عند التفكير في ماذا نقدم لأبنائنا في مرحلة تعليمية ما، وكيف نقدمه لهم، تتسابق طموحات المربي المسؤول إلى أنبل وأعظم ما يمكن تقديمه لأبنائه، ويحلم أن تصل المدرسة إلى أعلى مستوى في العالم».(جوجك،2001، ص13).

2. **المنهج الرسمي:**

يطلق هذا المصطلح على الوثيقة الرسمية للمناهج المقررة من الجهات المعنية بالتربية والتعليم، والتي تتضمن الأهداف التربوية العامة، والمحتوى التعليمي، والأنشطة وطرق التدريس، وأساليب التقويم التي تتولى تقديمها للمتعلمين ... ويخطط هذا النوع من المناهج من جهة رسمية هي وزارة التربية، وأو إدارة التربية والتعليم. (عطية،2013، ص36). وعندما تبدأ عمليات تخطيط المناهج تنكمش الأحلام السابقة لترتبط بالمواقع: حيث الإمكانات المحدودة، والكثافة في الفصول، ونوع المعلم، ومستوى التلاميذ وبيئاتهم – الأمر الذي - يتنازل المخطط عن بعض أحلامه، ليضع مناهج يمكن تحقيقها على أرض الواقع (كوجك،2004، ص13).

3. **المنهج الواقعي:**

هو المنهج المنفذ فعلاً، أو الممارسات التي يمارسها الطلبة والمعلمون فعلاً، ويتعلم منها الطلبة، ويعرف بأنه كل ما يكتسبه الطلاب من خبرات تعليمية على أيدي المعلمين ضمن الواقع البيئي الذي يعيشونه - وعرفه آخرون – بأنه الممارسات الواقعية على مستوى المدرسة التي قد تكون مقصودة، أو غير مقصودة، فيتعلم منها المتعلم. (عطية،2013، ص39).

إن المنهج الواقعي يفترض أن يرتبط بالمنهج الرسمي من حيث المبادئ والقواعد والأهداف، ولكن الواقع يشير إلى غير ذلك، فهناك هدر واضمحلال وتردّ في نوعية الكثير من مخرجات المنهج ناجم عن وجود اختلاف بين المنهج الرسمي وتطبيقه في المواقف التعليمية، أدت إلى حصول فجوة بين المنهج الرسمي الذي يتم التخطيط له، وبين المنهج الواقعي "المنفذ فعلاً"، فالفرق بين المنهج الرسمي والمنهج الواقعي، هو أن المنهج الرسمي واحد معروف، أما المنهج الواقعي فهو متعدد متنوع، يختلف من مدرسة إلى مدرسة، ومن معلم إلى آخر، ومن مادة إلى أخرى، ومن بيئة إلى أخرى؛ وذلك لوجود اختلاف في تطبيق المنهج الرسمي من حيث الممارسات التعليمية والتعلمية، وقد تصل التطبيقات إلى حد التناقض؛ وعلى أساس ما تقدم فإن المنهج الواقعي هو الجزء الذي يتم تنفيذه فعلاً من المنهج الرسمي داخل المدرسة أو خارجها، تحت إشرافها وبقصد منها(اللقاني،2013، ص39).

4. **المنهج الخفي:**

يقابل المنهج الرسمي ما يسمى بالمنهج الخفي أو الموازي للمنهج المدرسي، وهو: تلك المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم وأنماط السلوك التي يكتسبها المتعلم خارج المنهج الرسمي طوعية دون قصد أو تخطيط من المعلم؛ وذلك نتيجة التعلم بالقدوة والمحاكاة والاحتكاك بالآخرين والمعلمين. (اللقاني،2013، ص37). وهو المنهج غير المخطط له، الذي يحصل عليه الطالب بشكل غير مباشر من خلال العملية التعليمية، فالمعلم على سبيل المثال عندما يعطي درجة لطالب على إنجاز الواجب، فإن الغرض المباشر من هذه الدرجة هو قياس أداء الطالب في ذلك الواجب؛ ولكن الطالب قد يتعلم من هذا الإجراء تحمل المسؤولية، أو التنافس، وهذه أمور غير ظاهرة في الممارسة التي قام بها المعلم. (عطية،2013، ص40). فالمنهج الخفي هو مجموع العمليات العقلية، والاتجاهات،

والقيـم والأداءات، التـي يكتسـبها الطالـب بصـورة غـير مباشرة(خـارج المنهـج المعلن، أو الرسـمي)، طوعيـة بطريقـة التـشرب مـن زملائـه ومعلميـه، والإداريين في المدرسـة، ومـن خـلال الأنشـطة غـير الصفيـة، وبالملاحظـة والقدوة.(عطيـة،2013، ص40، عـن مرعـي وآخـرون1993)، وعرفـه عطيـة عـن فايـز(2003) بأنـه المنهـج الـذي يشـير إلى تقديـم الخـبرات والقيـم والاتجاهـات والممارسـات الاجتماعيـة مـن خـلال الحيـاة المدرسـية، والتعامـل مـع الأفـراد والمعلمـين في قاعـة الـدرس مـن دون أن يكـون ذلـك وارد في أهـداف المنهـج الرسـمي.

فالمنهـج الخفـي مرتبـط بتعلـم غـير المقصـود للخـبرات المصاحبـة التـي يكتسـبها المتعلـم مـن خـلال التفاعـل الـذي يحـدث بـين عنـاصر الموقـف التعليمـي «المعلـم، والمتعلـم، والمـادة الدراسـية والبيئـة الصفيـة»، ويـرى – بعـض التربويـين – أن تأثـيره أكـبر مـن تأثـير المنهـج الرسـمي أو المعلـن في معظـم الأحـوال؛ الأمـر الـذي يتطلـب مـن المدرسـة أن تأخـذ بعـين الاعتبـار مـا خلـف المنهـج الرسـمي، فتبنـي لنفسـها منظومـة قيميـة خاصـة بهـا تجعـل منهـا موطـن اعتـزاز وافتخـار وولاء لطلبتهـا.. والمنهـج الخفـي يتضمـن القيـم والمعـارف، والعـادات، والمعتقـدات التـي يمكـن أن يكتسـبها الطلبـة بشـكل غـير مبـاشر مـن خـلال العمليـة التعليميـة، وقـد أطلقـت عليـه تسـميات عديـدة منهـا: المنهاج غـير المقصـود، المنهـاج المسـتتر، المنهـاج الباطن، المنهـاج غـير المقـرر، المنهـاج الـذي لا يـدرس، المنهـاج الضمنـي، ولكـي يكـون المنهاج الخفـي ذا جـدوى ينبغـي أن يكـون مرتبطـاً بالمنهـج الرسـمي. (عطيـة،2013، ص40).

خصائص المنهج الخفي:

مـن أهـم خصائصـه: غـير مخطـط لـه، غـير مقصـود، يكتسـب طوعيـاً، يجهـل وجـوده الكثير.(الحـاوري، وقاسـم،2016، ص22).

مصادر المنهج الخفي:

تشير الدراسات إلى أن أبرز مصادر المنهج الخفي تتمثل في الآتي:

1. تصرفات المعلمين وسلوكياتهم.
2. أقران وزملاء التلاميذ.
3. قوانين وأنظمة المدرسة.

4. التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة.

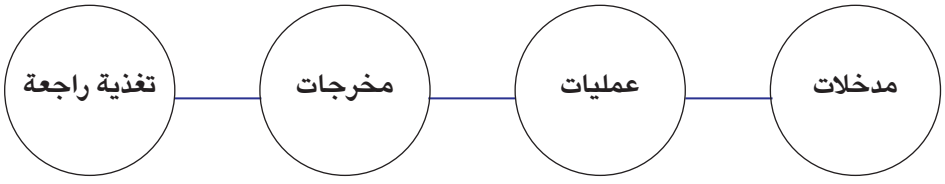
5. الأنشطة الصفية.

6. طرق التدريس المتعبة.(الحاوري، وقاسم،2016، ص22).

مفهوم المنهج المدرسي في ضوء نظرية تحليل النظم:

ينظر بعض خبراء التربية إلى مفهوم المنهج المدرسي كنظام؛ وذلك بحسب الترابط والعلاقات الوظيفية القائمة بين عناصره: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس والأنشطة التعليمية/ التعلمية، والتقويم وأساليبه المختلفة؛ وعلى ذلك تم تحليل المنهج في ضوء نظرية تحليل النظم، إلى أربعة عناصر أساسية، هي: المدخلات، العمليات، المخرجات، وتغذية راجعة. حيث «تعتمد نظرية تحليل النظم أساساً على فكرة الجشتالت والتي تقول: إن أي «كل» هو أكثر من مجرد حصيلة «مكوناته»، وإنما هو حصيلة العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلاتها، ومدى مساهمة كل مكون منها في تكوين هذا «الكل» وفي تحقيق أهدافه. (كوجك،2001، ص127). فالنظام هو عبارة عن إطار عام أو كلي يتكون من أجزاء متفاعلة فيما بينها بغية تحقيق أهداف مخطط لها مسبقاً. وقد عرف «النظام بأنه مجموعة من الأجزاء أو المكونات والتي تعمل مع بعضها البعض كوحدة وظيفية. فهو بناء متكامل تتضح فيه العلاقات المتبادلة بين أجزائه ومكوناته بعضها والبعض الآخر من ناحية، وبينها والكل الذي تتكامل أو تتوحد فيه هذه الأجزاء من ناحية أخرى. (كوجك،2001، ص128). وإذا نظرنا إلى المنهج المدرسي في ضوء مفهوم النظام نجده هو عبارة عن «كل» يتكون من عناصره المذكورة سابقاً، ولكل عنصر وظيفة أساسية يسهم بها مع بقية العناصر الأخرى ووظائفها في تحقيق أهداف هذا المنهج، ويمكن تجسيد مفهوم المنهج المدرسي في صورة نظام من خلال الشكل رقم(1) التالي:

شكل رقم (1) المنهج المدرسي في صورة نظام



1. المدخلات، هي: الأهداف، المحتوى، والوسائل والأنشطة التعليمية، والتجهيزات المدرسية، والمعلمون والطلاب.

2. العمليات، هي: تخطيط المناهج، أساليب التدريس، تنفيذ الأنشطة المخططة، أو بمعنى آخر هي الإجراءات التي يتم بها تحويل المدخلات إلى مخرجات.

3. المخرجات، وهي: نواتج التعلم النهائية بعد العمليات التي تمت لمعالجة المدخلات.

4. التغذية الراجعة، هي: التأكد عن مدى مناسبة المخرجات للعمليات والمدخلات، أو إجراء تعديلات لتحسينها.

مفهوم المنهج المدرسي في ضوء فلسفة الجودة:

كان لابد في ضوء فلسفة الجودة وما صاحبها من مداخل مثل: ضبط الجودة، وتوكيد الجودة، والتحسين المستمر، وتطبيق المعايير، من صياغة مفهوم جديد للمنهج الدراسي يتضمن جميع عناصر إدارة الجودة الشاملة، بداية بالتخطيط للمنهج بطريقة تتسم بالجودة، ثم تنظيمه وتوجيهه في ضوء معايير محددة، وانتهاء بالرقابة؛ بمعنى التحقق من مطابقة المخرجات للمواصفات؛ وبذلك يمكن تعريف المنهج في ضوء فلسفة الجودة على النحو الآتي (اللقاني،2013، ص35):

«المنهج عملية تتضمن تخطيط وتنظيم مجموعة من العناصر المتمثلة في: الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، وأنشطة التعلم والتعليم، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، ومصادر التعلم، وأساليب التقويم؛ وذلك في ضوء معايير محددة، يتم تفعيلها وتوجيهها لتحقيق متطلبات وحاجات الطلاب، التحقق من مدى مقابلة الخدمة التعليمية المقدمة لتوقعات الطلاب من خلال الرقابة على المخرجات، وهي نواتج التعلم المعرفية والمهارية والانفعالية، ومطابقتها بالمواصفات المطلوبة». فالمنهج المدرسي في ظل مفهوم فلسفة الجودة هو عبارة عن بناء متكامل يظهر فيه العلاقات بين عناصر أساسية: المدخلات، العمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة، وتعمل هذه العناصر وفق علاقات متبادلة بينية موحدة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة له.

بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم المنهج المدرسي:

هناك بعض المفاهيم يخلط بينها الكثير من المعلمين ويرونها مترادفات لمفهوم واحد كالمنهج المدرسي، والمقرر الدراسي، وغيرها من المفاهيم التي ترتبط بمفهوم المنهج، إلا أن علماء المناهج يرون أن هناك فروق بين تلك المفاهيم وقد أوضح اللقاني(2013، ص35-38) تلك الفروق في الآتي:

1. **البرنامج الدراسي:**

هو مجموعة من المقررات الدراسية الإجبارية والاختيارية، التي تقدم لفئة معينة من المتعلمين، بقصد تحقيق أهداف معينة، وذلك خلال فترة زمنية محددة، مع بيان عدد الساعات لكل مقرر، وينتهي البرنامج بحصول الدارس على شهادة دراسية في تخصص معين، مثل برنامج شعبة الأحياء كلية التربية، للحصول على بكالوريوس العلوم والتربية. وبرنامج الطب للحصول على بكالوريوس الطب والجراحة، وبرنامج تأهيل المعلمين للمستوى الجامعي.

2. **المقرر الدراسي:**

هو جزء من البرنامج الدراسي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية «المحتوى»، والتي يدرسها الطلاب في فترة زمنية محددة، ويعطى المقرر عادة عنواناً، ومستوى تعليمياً، ورقماً محدداً.

3. **المادة الدراسية:**

مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التي تخص مجالاً دراسياً معيناً، مثل: الكيمياء، النبات، الحيوان، التاريخ، الجغرافيا، الهندسة، الأدب .. والتي تتضمن في محتوى المنهج، وتجسد في الكتاب المدرسي بغرض تدريسها للطلاب.

4. **الخطة الدراسية:**

توصيف شامل للمقرر الدراسي الذي يدرسه الطلاب، ويتضمن هذا التوصيف تحديد: القائم بالتدريس، وعدد الساعات المعتمدة، والفئة المستهدفة، والأهداف التعليمية المنشودة «المعرفية، والمهارية، والوجدانية»، والمحتوى الذي يتناوله المقرر، وتوزيعه على مدة الدراسة، وأهم المتطلبات التعليمية والتعلمية اللازمة،

وطـرق التدريـس واسـتراتيجياته، وأنشـطة التعلـم، وأسـاليب التقويـم، والمراجـع المفيـدة في دراسـة المقـرر.

5. **الوحدة الدراسية:**

هـي جـزء مـن المقـرر الـدراسي، تتضمـن مجموعـة مـن الموضوعـات الدراسـية المترابطـة التـي تنـدرج تحـت مسـمى مفهـوم واحـد – مثلمـا جـاء في كتـاب الإنسـان والكـون «الأرض بيئـة الحيـاة»، فقـد تضمـن هـذا المقـرر الوحـدات التاليـة: الأرض والكـون، الأرض بيئـة الحيـاة، بيئـات العالـم، أغلفـة الأرض، التفاعـل بـين الإنسـان والبيئـة – والسلاسـل الغذائيـة، الطقـس.

6. **الكتاب المدرسي:**

هـو الوعـاء الـذي يتضمـن محتـوى المـادة الدراسـية المطلـوب تدريسـها للطـلاب. وهـو «الوثيقـة التربويـة المكتوبـة لعمليـات التعلـم والتعليـم التـي يسـتخدمها المعلـم والمتعلـم في عمليـة التعليـم والتعلـم، لغـرض تحقيـق أهـداف المنهـج. وهـو نظـام كلي يتنـاول عنـصر المحتـوى في المنهـاج التربـوي، يشـتمل عـلى عنـاصر عديـدة تتمثـل بالأهـداف والمحتـوى والأنشـطة التعليميـة والتقويـم، ويهـدف إلى مسـاعدة المتعلمـين مـن المعلمـين في صـف مـا، ومـادة مـا، عـلى تحقيـق الأهـداف التـي حددهـا المنهج.»(الهاشـمي، وعطيـة، 2014، ص73).

7. **دليل المعلم:**

هـو الكتـاب الـذي يقـدم للمعلـم المعلومـات اللازمـة عـن المنهـج، أو الكتـاب المدرسي، ويرشـده إلى إجـراءات التدريـس المناسـبة، مقدمـاً لـه بعـض النمـاذج التطبيقيـة مـن الموضوعـات، وكيفيـة اسـتخدام الوسـائل التعليميـة وتكنولوجيـا التعليـم وبعـض أسـاليب التقويـم المناسـبة.

أسئلة التقويم

1. أكتب تعريفاً مناسباً للمنهج التقليدي.
2. لماذا يركز المنهج التقليدي على المعرفة؟
3. وضح سلبيات المنهج التقليدي.
4. أشرح دواعي تطور مفهوم المنهج.
5. أكتب تعريفاً مناسباً للمنهج المدرسي الحديث.
6. وضح الفرق بين المفهومين التقليدي والحديث للمنهج المدرسي.
7. ناقش مع زملائك إيجابيات وسلبيات المنهج الحديث.
8. وضح الرفق بين المنهج الرسمي والواقعي.
9. تحدث بإيجاز عن المنهج الخفي، مع بيان الآتي:

أ. الفرق بينه وبين المنهج الرسمي.

ب. خصائصه

ج. مصادره.

10. أكتب موضحاً الفرق بين كل من:

أ. البرنامج الدراسي، والمقرر الدراسي.

ب. المادة الدراسية، والوحدة الدراسية.

ج. الكتاب المدرسي، ودليل المعلم.

11. عبر بالرسم عن العلاقة بين مكونات المنهج المدرسي في ضوء مفهوم النظم.
12. أكتب تعريفاً مناسباً للمنهج المدرسي في ضوء مفهوم الجودة.

الفصل الثاني

عناصر المنهج المدرسي

بعد دراسة الطالب لموضوعات هذا الفصل يكون قادراً على أن:

1. يعرف مفاهيم: الأهداف، الغايات.
2. يفرق بين أهداف التربية، وأهداف المراحل التعليمية.
3. يحدد مصادر اشتقاق الأهداف.
4. يعدد شروط صياغة الأهداف الإجرائية.
5. يحدد مستويات الأهداف في المجال المعرفي.
6. يحدد مستويات الأهداف في المجال المهاري.
7. يحدد مستويات الأهداف في المجال الوجداني.
8. يعرف المحتوى التعليمي.
9. يوضح مكونات المحتوى التعليمي.
10. يحدد معايير اختيار المحتوى.
11. يوضح مصادر اختيار المحتوى.
12. يعدد مشكلات اختيار المحتوى.
13. يبين خطوات اختيار المحتوى.
14. يوضح مفهوم طريقة التدريس.
15. يعدد معايير اختيار طريقة التدريس.
16. يوضح أهم مبادئ التدريس الجيد.
17. يضع أنموذج للخطة طويلة المدى.
18. يوضح أهمية الخطة السنوية.
19. يضع أنموذج للخطة المتوسطة.
20. يضع أنموذج للخطة اليومية.

21. يستخدم أنواع الأنشطة الصفية في تدريسه.

22. يكون ملماً بأهمية الأنشطة الصفية.

23. يتعرف معايير اختيار الأنشطة الصفية.

24. يتعرف أهمية التقويم في التعليم.

25. يتعرف أنواع التقويم في العملية التعليمية.

26. يتعرف أنواع الاختبارات.

27. يتعرف أنواع الأسئلة الموضوعية.

28. يوضح مميزات الاختبارات الموضوعية.

تمهيد

يعد إلمام المعلم التام بالعناصر التي يتكون منها المنهج المدرسي، ووظائفها، والعلاقات التي تربط بيها، من الأمور الأساسية في مساعدته على فهم هذا المنهج فهماً مهنياً ووظيفياً يمكنه من تنفيذ برامجه التعليمية بنجاح، ويتكون المنهج المدرسي الحديث من أربعة عناصر أساسية، هي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والأنشطة، والتقويم. وفيما يلي عرض وتحليل تلك العناصر.

الأهداف:

الهدف بمفهومه العام هو كل ما يسعى الإنسان إلى الحصول عليه، أو الغاية التي يصبو الإنسان إلى تحقيقها، وهذه الغاية يمكن أن تكون شهادة جامعية، أو سفر إلى الخارج لجلب المال، أو تأسيس مركز تجاري شهير، أو ما إلى ذلك. أما الهدف التعليمي في علم المناهج الدراسية، «يعرف بأنه: وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية». (الربيعي، 2016، ص51).

التغيرات السلوكية التي تحدث لدى المتعلم سواء كانت في تفكيره، أو مهاراته الفنية العملية، أو في قيمه، أو ميوله واتجاهاته، هي لا تحدث بالصدفة، أو بطريقة عشوائية، وإنما تحدث بعلم ودراية تامة وتخطيط من المعلم، فعندما يقوم المعلم بتدريس مادة دراسية: (جغرافيا، تاريخ، تربية إسلامية...)، لابد أن يكون وضع تصور للتغير السلوكي الذي يحدث للتلميذ، أو بمعنى آخر هو على علم بذلك التغير ويقصده، وقد خطط له مسبقاً، ويظهر ذلك في صياغته لأهدافه التدريسية(السلوكية الإجرائية)، فعلى سبيل المثال، معلم التربية الإسلامية، في حصة القرآن الكريم، يصوغ هدفه التدريسي كالآتي: (أن يقرأ التلميذ عشرة آيات من سورة يس مجودة)، فالقراءة المجودة التي تعني قراءة بتؤدة واطمئنان وإخراج كل حرف من مخرجه، هي تغير سلوكي حدث للتلميذ بعد مروره بالخبرات التعليمية التعلمية اللازمة لذلك، وهذه التغيرات تمثل نواتج التعلم، وبالتالي يمكن ملاحظتها وقياسها وتقويمها، فإذا كان أحد الأهداف المهارية لأستاذ الجغرافيا، هو: (أن يرسم التلميذ خريطة المدن في السودان رسماً واضحاً)، فعند التقويم يمكنه ملاحظة مدى وضوح الرسم من عدمه، ومن ثم العمل على تعديل أخطاْء التلميذ في الرسم، فالأهداف التعليمية

تعد الركيزة الأساسية في العملية التعليمية؛ لذلك تأتي في مقدمة عناصر المنهج المدرسي؛ لأن عملية اختيار بقية العناصر الأخرى تتوقف على تحديد الأهداف أولاً، «ويمكن تلخيص أهمية تحديد أهداف المنهج المدرسي فيما يلي(يونس، وآخرون،2004، ص80،81):

1. يساعد تحديد أهداف المنهج بدرجة كبيرة على وضوح الغاية، والإيمان بها، ومن ثم تحشد الجهود وتوجهه نحو بلوغ الغاية المقصودة. – فعلى سبيل المثال إذا كانت غاية التربية السودانية نشر ثقافة السلام وروح التسامح لدى التلاميذ من خلال المنهج المدرسي – فتحديد الهدف ووضوحه هنا يصبح خير معين على تركيز الجهود، وتوجيهها نحو بلوغ هذا الهدف، كما إن وضوح الهدف، والإيمان به، يشكل رافعاً وحافزاً كبيراً على البذل والعطاء في سبيل تحقيقه.

2. تساعد الأهداف المحددة على اختيار المحتوى، والطريقة، والوسيلة. – ويجدر الإشارة إلى أن عملية اختيار المحتوى مع التدفق المعرفي الذي أفرزه التقدم التكنولوجيا أصبحت من المشكلات الكبرى التي تواجه مخططي المناهج الدراسية، وسيأتي الحديث عن مشكلات اختيار المحتوى لاحقاً عند تناولنا للعنصر الثاني من عناصر المنهج المدرسي.

3. تساعد الأهداف المحددة على تقويم المنهج، فالهدف الرئيس للتقويم هو معرفة مدى ما حققه من نجاح، والنجاح يكون في بلوغ الأهداف.

مصادر اشتقاق الأهداف:

يختلف خبراء المناهج في المصادر التي تشتق منها أهداف التربية، ويرجع ذلك إلى الاختلاف في الفلسفات التربوية التي يقوم عليها المنهج المراد تخطيطه، وتبعاً لذلك الاختلاف، إذا قام المنهج على الفلسفة البرجماتية، فستختلف المصادر التي تشتق منها أهداف التربية، عن المنهج القائم على الفلسفة المادية، وذلك أن البرجامتية تركز مبادئها التربوية على المتعلم وحاجاته، وميوله، بينما المادية تركز في مبادئها التربوية على تنمية قيمة الفرد من خلال الجماعة؛ لأن مصلحة الفرد مرتبط بمصلحة الجماعة، وبالرغم من اختلاف الفلسفات حول مصادر اشتقاق أهداف المنهج، إلا أن خبراء المناهج يرون أن أهداف المنهج تشتق من الآتي(عطية،2013، ص55):

1. الفلسفة التي يتبناها المجتمع، وحاجاته وقيمه، وميوله، واتجاهاته، وعاداته، وتراثه.

2. المتعلم وخصائصه، وحاجاته، وميوله، واتجاهاته، بوصفه محور العملية التعليمية، والمستفيد أو المستهدف فيها.

3. التطور العلمي، والتكنولوجي الحاصل في العالم.

4. طبيعة المادة الدراسية ومعطياتها، وما حصل عليها من تطور فيها.

5. ما توصلت إليه نظريات التعلم، وما نجم عنها من اتجاهات تربوية حديثة، يعني أن الأهداف التربوية ترتبط بالاتجاهات التربوية الحديثة. مثل: التعلم الذاتي، التعلم التعاوني، مفهوم الجودة الشاملة، ربط ما يتعلمه الفرد بالحياة – الذكاء الاصطناعي، الروبورتات – وغير ذلك.

مستويات الأهداف:

وللأهداف التعليمية مستويات يختلف حولها خبراء المناهج، نذكر منها خمس مستويات أساسية، هي:

(أ) **الغايات:**

وهي عبارات تصف نواتج حياتية عريضة بعيدة المدى، على درجة عالية من التجريد، تتصل بالحياة أكثر مما تتصل بما يجري في الفصل والمدرسة، ويضعها قادة الفكر السياسي، والاجتماعي، والثقافي، ويتناولها واضعوا المناهج لترجمتها إلى أهداف عامة للمراحل الدراسية. (حمادنه، وآخرون ،2012، ص11).

ومن أمثلة الغايات، ما جاء في الاستراتيجية الربع قرنية(2007-2031) وزارة التعليم بجمهورية السودان:

1. بناء الأمة السودانية المقتدرة المتطورة بتفجير طاقاتها، ومواردها وتحرير إرادتها بالمعرفة والعلم، والبحث والدربة.

2. تعزيز هويتنا بتحرير قيمنا المشتركة، ونراعي تنوعنا؛ إثراء لثقافتنا، وتمتيناً لوحدتنا وأمننا.

فهـذه الغايـات جـاءت في صياغـات بدرجـة عاليـة مـن التجـرد والعموميـة، ومتصلـة أو مرتبطـة بحيـاة المجتمـع السـوداني، وتحقيقهـا يحتـاج إلى مـدى زمنـي بعيـد يتـم مـن خـلال المراحـل الدراسـية التـي يحددهـا السـلم التعليمـي، عـلى سـبيل المثـال ابتدائـي، متوسـط، ثانـوي عـالي، ففـي كل مرحلـة تعليميـة يترجـم جـزء مـن تلـك الغايـات إلى أهـداف يتـم تحقيقهـا، وهكـذا.

(ب) **أهداف التربية:**

هـي عبـارات تصـف نتاجـات حياتيـة متوقعـة ومبنيـة عـلى تخطيـط قيمـي مشـتق بشـكل شـعوري مـن الفلسـفة السـائدة في المجتمـع، بحيـث يتـم الإعـلان فيهـا للنـاس عـن القيـم التـي تؤمـن بهـا بعـض المجموعـات مـن أجـل برنامـج تربـوي معـين. (سـعادة، وإبراهيـم،2014، ص218).

ومن أمثلة أهداف التربية السودانية:

1. تقويـة روح الجماعـة، والـولاء للوطـن، وتنميـة الاسـتعداد للتعـاون، وبـث ثقافـة السـلام، ومراعـاة التنـوع الثقـافي.
2. رياضـة عقـول النـشء وتثقيفهـم بالعلـوم والخـبرات، وتدريبهـم عـلى إمعـان التفكـير والتدبـير، وإحسـان المعاملـة.
3. تشـجيع الإبـداع، وتنميـة القـدرات والمهـارات، وذلـك بإتاحـة فـرص التدريـب والتوظيـف الأمثـل للإمكانـات، والتحقيـق الناجـح للتنميـة الشـاملة.
4. تنميـة الوعـي البيئـي لـدى الناشـئة، وإعدادهـم لتنميـة البيئـة والحفـاظ عليهـا.

(ج) **أهداف المرحلة التعليمية:**

هـي أهـداف أقـل عموميـة، وأقـصر في المـدى الزمنـي مـن – الأهـداف التربويـة – وتمثـل أهـداف المناهـج خـلال مرحلـة تعليميـة (قرنـي،2016، ص59). ومـن أمثلـة أهـداف المرحلـة التعليميـة في السـودان، أهـداف التعليـم الابتدائـي وأهـداف المرحلـة الثانويـة:

أمثلة أهداف التعليم الابتدائي:

1. تمليك الناشئة مهارات اللغة (الاستماع، التعبير، القراءة، الكتابة)، ومعرفة أسس الرياضات بالمستوى الذي يمكنهم من استخدام هذه المهارات والمعارف في حياتهم اليومية.

2. تزويد الناشئة بالمعلومات والخبرات الأساسية التي تؤهلهم للمواطنة الفاعلة، وتدريبهم على طرق جمع المعلومات، وتصنيفها وتوظيفها.

3. تنمية شعور الناشئة بالانتماء للوطن، وتعمير وجدانهم بحبه والاعتزاز به، وتعريفهم بتاريخه وحضارته، وتفجير طاقاتهم من أجل رفعته وعزته.

4. إشاعة روح الوحدة الوطنية وتقوية الإحساس بالانتماء للوطن الواحد، والتضحية من أجل رفعته وحماية أرضه.

5. تنمية القدرات والمهارات الفردية بما تمكن الأفراد من الاستغلال الأمثل لإمكاناتهم العقلية والجسدية وتوظيفها في خدمة التنمية الشاملة.

أمثلة أهداف التعليم الثانوي:

1. أن تزود الطلبة بألوان الثقافة العامة، والدراسات الخاصة في الأدب والعلوم والفنون، والمهارات والاتجاهات العلمية، في التعليم النظري والتطبيقي، والتقني والمهني، مما يهيئ الطلاب لمواصلة الدراسة بالتعليم العالي، وللمشاركة في الحياة العملية في مختلف القطاعات.

2. أن تشجع الابداع وتنمي القدرات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها، وتتيح الفرص للتدريب على وسائل التقنية الحديثة، وتطويرها وتكيفها لخدمة الحق والخير والصلاح، وإعلاء قيمة العمل اليدوي.

(د) **أهداف المواد الدراسية:**

هي أهداف أقل عمومية، وأقصر في المدى الزمني من الأغراض، وتمثل أهداف المناهج خلال مرحلة تعليمية، وهي مثل أهداف كل صف دراسي أو أهدف كل مادة دراسية، وأهداف الوحدات أو الفصول داخل كل مادة دراسية. (قرني، 2016، ص59). وأهداف المواد الدراسية تصاغ بعبارات واضحة تصف التغير السلوكي المتوقع حدوثه بعد مرور المتعلم بالخبرات التعليمية المعنية بذلك

التغـير السـلوكي المرغـوب فيـه، ونأخـذ أمثلـة أهـداف المـواد الدراسـية، مـن كتـاب العلـوم للصـف الخامـس الابتدائـي بجمهوريـة السـودان، طبعـة (2021)، فقـد جـاء في الوحـدة الأولى وعنوانهـا: أجهـزة جسـم الإنسـان، بعـد دراسـة هـذه الوحـدة يكـون التلميـذ قـادراً أن:

1. يعدد مكونات الجهاز التنفسي.
2. أن يشرح عملية التنفس.
3. أن يبين كيفية الوقاية من أمراض الجهاز التنفسي.

(ه) **الأهداف السلوكية:**

تشـير الأهـداف الإجرائيـة بعامـة إلى النواتـج التـي مـن المتوقـع لهـا أن تظهـر في سـلوك المتعلـم بعـد مـروره بالخـبرات التعليميـة التـي يوفرهـا لـه المعلـم، وتعـرف بالأهـداف الإجرائيـة، عـلى أنهـا عبـارات تصـف مـا يتوقـع أن يتعلمـه الطالـب مـن خـلال الموقـف التعليمي/التعلمـي، وبقـدر وضـوح الأهـداف وسـلامتها، تتحقـق سـلامة الموقـف التعليمـي مـن اختيـار للطريقـة، وتحديـد الأنشـطة، والوسـائل التعليميـة المصاحبـة، وانتهـاءً بالتقويـم السـليم الـذي لا يمكـن أن يتـم إلا في ضـوء الأهـداف، ومـن ثـم يمكـن ضمـان جـودة نواتـج التعلـم عـلى النحـو المرغـوب». (الضبـع، 2006، ص34). فالأهـداف السـلوكية «هـي أهـداف إجرائيـة – تدريسـية تتحقـق بالتفاعـل بـين المعلـم والتلاميـذ والمـادة الدراسـية داخـل الفصـل أو خارجـه، وهـي – قابلـة للملاحظـة والقيـاس، وتشـتق مـن الأهـداف الفرعيـة – للمـواد الدراسـية – وتتحقـق في فـترة زمنيـة قصـيرة «حصـة واحـدة أو أكثر».(قرنـي،2016، ص59).

شروط صياغة الأهداف السلوكية:

لكـي تصـاغ الأهـداف السـلوكية صياغـة إجرائيـة قابلـة للتنفيـذ، عـلى المعلـم عنـد كتابتهـا عـلى كراسـة التحضـير مراعـاة الـشروط التاليـة:

1. أن يكـون الهـدف واضحـاً في صياغتـه اللغويـة بحيـث يشـير مبـاشرة إلى المرغـوب تعلمه .
2. أن يصـف الهـدف الإجرائـي سـلوك التلميـذ كناتـج تعليمـي، وليـس سـلوك المعلـم.

3. أن يركز الهدف على نواتج التعلم وليس على أنشطة التعلم، حتى يمكن الوصول إليها بنهاية الحصة.

4. أن يكون السلوك ظاهر يمكن ملاحظته وقياسه، والحكم عليه.

5. أن يتكون الهدف الإجرائي من(أن + فعل أمر + التلميذ + مصطلح المادة + الحد المقبول للأداء). مثلاً: أن يقرأ التلميذ سورة الفاتحة مجودة، أن يعرب التلميذ الأسماء الخمسة إعراباً صحيحاً.

مجالات الأهداف السلوكية:

يهدف المنهج المدرسي بمفهومه الحديث إلى تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم؛ لذلك اهتمت بأبعاد الإنسان الثلاث الأساسية، فعنيت بتنمية الجوانب العقلية للمتعلم؛ بالعمل على توسعة إدراكه، وترقية فكره نحو التفكير العلمي والإبداعي والنقدي، كذلك عنيت بالجوانب الجسمية للمتعلم؛ وذلك بالعمل على تنمية مهاراته الحسية والحركية، أيضاً عنيت به من الداخل، فعملت على تنمية جوانبه الوجدانية، وحتى ينمو التلميذ نمواً شاملاً على المعلم مراعاة تلك الجوانب وتعهدها بالرعاية والاهتمام دون التركيز على جانب وترك الأخرى، ولتسهيل المهام على المعلمين قام بلوم 1956 بتصنيف أهداف التدريس وفقاً لجوانب النمو الثلاث المذكورة آنفاً، فصنف المجال المعرفي إلى مستويات متدرجة من حيث الصعوبة والسهولة، ثم تبعه بعض التربويين في تصنيف الأهداف الأخرى إلى مستويات، ويأتي تحليل تلك التصنيفات فيما يلي:

المجال المعرفي:

تصنف أهداف التدريس في هذا المجال وترتب ترتيباً هرمياً من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب – إلى ست مستويات – حيث تبدأ بالتذكر، ثم الفهم، ثم التطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، وتنتهي بالتقييم. (كوجك،2001، ص157).

1. المستوى الأول التذكر: والتذكر يعني أن يحفظ التلميذ المعلومات والأفكار والمفاهيم والأمثلة والقواعد والقوانين، التي تقدم له خلال الحصص الدراسية، حتى يمكنه تذكرها واسترجاعها عند السؤال عنها في الامتحان، أو عند الطلب عنها في أي ظرف آخر. ويعد التذكر أدنى مراتب القدرة العقلية في التحصيل الدراسي. إلا أنه يمثل النقطة الأساسية في الحصول على

المستويات الأعلى؛ لذا يجب ألا يستهين المعلم بهذا المستوى، وألا تتوقف جهوده التدريسية عند هذا الحد.

ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

1. أن يذكر التلميذ علامات الفعل المضارع.
2. أن يعدد التلميذ مكونات الجهاز التنفسي.
3. أن يذكر التلميذ أسباب غزو محمد علي باشا للسودان.

المستوى الثاني، الفهم: والفهم في الأدب التربوي يعني قدرة المتعلم على إدراك معاني الأفكار والمفاهيم والمصطلحات التي يحفظها، مع إمكانية إعادة شرحها، أو تفسيرها. ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

1. أن يفسر التلميذ معنى الكلمات: مرج البحرين، الجواري المنشئات، مدهامتان، نضاختان.
2. أن يشرح التلميذ حديث «الأعمال بالنيات وإنما لكل إمرء ما نوى».
3. أن يُعرِّف التلميذ عملية الهضم.

المستوى الثالث، التطبيق: ويعني قدرة التلميذ على الاستفادة من المعلومات التي درسها سابقاً في فهم المعارف الجديدة التي تقدم له في الحصص الدراسية الحالية، أو الاستفادة منها في الحياة اليومية. ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

1. أن يطبق التلميذ أحكام النون الساكنة والتنوين في عشرة آيات من سورة يس.
2. أن يعرب التلميذ الكلمات التي تحتها خط الواردة في الدرس.
3. أن يستعمل التلميذ الآلة الحاسبة في جمع الأعداد المركبة من أربعة أرقام.

المستوى الرابع، التحليل: وهو أن يقوم التلميذ بتفكيك المادة التي درسها إلى عناصرها، والتعرف على وظائفها والعلاقات أو الترابط القائم بين تلك العناصر، للتمكن من فهمها واستيعابها، وإدراك العلاقات التنظيمية

المشـــتركة بينهـــا. والتحليـــل هـــو قـــدرة ذهنيـــة أعـــلى مـــن الفهـــم والتطبيـــق، ومـــن أمثلـــة الأهـــداف الإجرائيـــة في هـــذا المســـتوى:

1. أن يحلل التلميذ الجهاز التنفسي.
2. يقسم التلميذ الكلام عند العرب إلى عناصره.
3. أن يقارن التلميذ بين مناخ البحر الأحمر، ومناخ جبل مرة.

المستوى الخامس، التركيب: والتركيب يعني قدرة التلميذ على تجميع أو ترتيب عناصر المادة الدراسية في شكل جديد، والتركيب بهذا المعنى هو عكس التحليل الذي يعني تفكيك الشيء إلى أجزاء، والتركيب يشير إلى التفكير الابداعي للتلميذ. ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في مستوى التركيب:

1. أن يؤلف التلميذ قصة قصيرة مستوحاة من قصة الثعلب والديك.
2. أن يلخص التلميذ درس أسرة نفيسة.
3. أن يستخدم التلميذ خطوات جديدة لحل مسألة الربح المركب.

المستوى السادس، التقويم: وهو قدرة التلميذ على اصدار أحكام على المواد التي سبق له دراستها، وأن تكون أحكامه مبنية على معايير أو براهين استدلالية من عنده، أو من مصادر أخرى من الخارج، ويعد التقويم أعلى مستويات الأهداف المعرفية، وحتى يصل التلميذ إلى مستوى تقويم المواد الدراسية والحكم عليها، يتطلب منه أن يكون مدركاً بمعاني ومدلولات الأفكار والمفاهيم والعلاقات القائمة بينها، ومن أمثلة الأهداف السلوكية في مستوى التقويم:

1. أن يبدي التلميذ رأيه في قضية إعلان استقلال السودان من أحد النواب داخل البرلمان.
2. أن ينتقد التلميذ فكرة تجارة الرق.
3. أن يدافع التلميذ عن فكرة وحدة السودان في تنوعه.

المجال الوجداني:

يطلـــق علمـــاء النفـــس والتربيـــة عـــلى هـــذا المجـــال بالانفعـــالي أو العاطفـــي أيضـــاً، و»يعـــبر هـــذا المجـــال عـــن الأهـــداف التـــي تتصـــل بوجـــدان المتعلـــم، وأحاسيســـه ومشـــاعره وقيمـــه، التـــي تعـــد مكونـــاً مـــن مكونـــات شـــخصيته؛ لأن المعرفـــة وحدهـــا لا يمكـــن أن تـــؤدي إلى بنـــاء شـــخصية متوازنـــة، قـــادرة عـــلى التكيـــف والتعايـــش مـــع

المجتمع ومتغيراته. (عطية،2013، ص59). فالإنسان يتفاعل مع المجتمع بقيمه واتجاهات، وحتى الأعمال التي يقوم بها في حاجة إلى قيم وجدانية وعاطفية وانفعالية معتدلة تساعد على الإقبال عليه، وهذا ما يعرف بحسن الخلق؛ لذلك يتعلق هذا المجال بتنمية مشاعر وأحاسيس التلميذ الروحية، وتسعى إلى تنمية اتجاهات القبول والرفض لمؤثرات أو متغيرات محددة، وغرس المعتقدات والقيم والميول. وقد صنف كراثول هذا المجال إلى خمس مستويات، هي: الاستقبال، أو التقبل، الاستجابة، التقييم أو إعطاء قيمة، التنظيم، التميز أو الوسم بالقيمة. وفيما يلي تحليل هذه المستويات:

المستوى الأول من تصنيف كراثول هو، الاستقبال أو التقبل: في هذا المستوى يظهر التلميذ رغبته في الاهتمام بقضية من القضايا الاجتماعية، مشكلة معينة، أو موضوع معين في مادة من المواد التي يريد تعلمها، فيكون منتبهاً لتلك القضية، أو المشكلة، أو المادة الدراسية، ويبدي الرغبة في المشاركة الوجدانية، ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

1. أن يرغب التلميذ في جمع التبرعات لمساعدة الضعفاء وكبار السن في القرية.
2. أن ينتبه التلميذ إلى درس الولد الرحيم.
3. أن يبدي التلميذ الرغبة في عيادة المرضى بالمستشفيات المحلية.

المستوى الثاني، الاستجابة: في هذا المستوى يخرج التلميذ من مرحلة الانتباه، والاهتمام، والرغبة في المشاركة إلى مرحلة المشاركة الفعلية في الأحداث، والموضوعات، وحل المشكلات، فيقوم بأداء الواجب الذي كلف به في الموضوعات التي ينتبه لها ويهتم بها ويبدي الرغبة في المشاركة فيها، ويقبل على القراءات الإضافية الإثرائية حولها، تعبيراً عن رغبته وقناعته بتلك الموضوعات، ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

1. أن يتذوق التلميذ قصيدة الابتهالات للشاعر مبارك المغربي.
2. أن يستمتع التلميذ بمشاركته في تزيين الغرفة الدراسية مع زملائه.
3. أن يشارك الطالب في التحضير للندوة التي تتحدث عن إحلال السلام في السودان.

المستوى الثالث، التقييم: في هذا المستوى يتمكن التلميذ من تقييم الموضوعات، والأفكار والمفاهيم، وأنواع السلوك والظواهر التي يلاحظها، ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

1. أن يعجب التلميذ بالفكرة التي نادت باستقلال السودان من داخل البرلمان.
2. أن يقدر التلميذ دور والده في تعليمه وإخوته الكبار.
3. أن ينتقد التلميذ عادة وأد البنات قبل الإسلام.

المستوى الرابع، التنظيم: في هذا المستوى يقوم التلميذ بتجميع مجموعة من القيم، وإزالة التناقضات بينها، ومن ثم يبني لنفسه نظام قيمي متماسك ومستقر في داخله، ووفقاً لهذا النظام القيمي يتشكل سلوك التلميذ، وتركز نواتج التعلم في هذا المستوى على تكوين مفاهيم خاصة بالقيم، كإدراك التلميذ مسؤوليته عن تنمية علاقاته الإنسانية، أو أن يتناول تنظيم القيم وترتيبها، كأن يبني التلميذ نظام قيمي يتوافق مع قدراته وميوله واعتقاداته، لمواجهة المشكلات الاجتماعية، ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

1. أن ينشيء التلميذ رابطة تعاونية لمساعدة الفقراء، وكبار السن في بيئته الاجتماعية.
2. أن يغير التلميذ من المفهوم الأهلي الراسخ بعدم أهمية الكيمياء في البيئة المحلية.
3. أن يساعد التلميذ على توعية المجتمع في البيئة المحلية بأهمية دور الأسرة في التنشئة والتطبيع الاجتماعي.

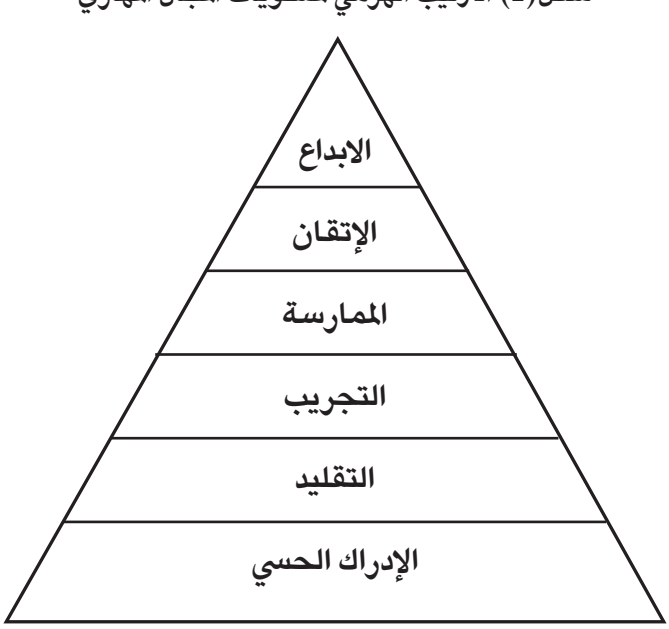
المستوى الخامس، التمييز، أو الوسم بالقيمة: في هذا المستوى يصبح التلميذ شخصية متميزة عن غيره بما تكون لديه من قيم واتجاهات واعتقادات خاصة، والتي تحكم سلوكه في الحياة، وهذا المستوى هو أعلى المستويات في المجال الوجداني، ومن أهم نواتج التعلم في هذا المستوى: إثبات الثقة بالنفس، التعاون، الميل إلى الموضوعية في مواجهة المشكلات المختلفة، والتمسك بالعادات الصحية الجيدة، والدقة والنظام في العمل. ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

1. أن يظهر التلميذ الآداب الدينية في سلوكه وتصرفاته.
2. أن يستخدم التلميذ التفكير الناقد في مواجهة المشكلات اليومية.
3. أن يناقش التلميذ أستاذه حول أهمية التكافل بين أفراد المجتمع.

المجال المهاري:

يركز هذا المجال على الأهداف التي تسعى إلى تنمية المهارات الحركية في جسم التلميذ، للقيام بالأداءات المختلفة، أو بمعنى آخر يعمل هذا المجال على تنمية المهارات التي تحتاج إلى تآزر وتوافق بين عقل التلميذ وسمعه وبصره، وأعضاء جسمه، فالمجال المهاري يعني ويهتم بالنمو الجسمي والحركي للتلميذ، لتتكامل مع المجالات الأخرى في تكوين شخصية التلميذ المتوازنة التمآزرة عقلياً وبدنياً ووجدانياَ. وقد قدمت الكثير من المقترحات في تصنيف المجال المهاري من بينها مقترحي سيمبسونSimpson 1972، وهارو Harro ، وقد قامت كوثر جوجك بتقديم تصنيف آخر مأخوذ من هذين التصنيفين، وهنا يأخذ المؤلف بتصنيف هارو الذي يتدرج في ست مستويات، كما هي في الشكل(2) أدناه.

شكل(2) الترتيب الهرمي لمستويات المجال المهاري



المستوى الأول، في هذا التصنيف هو الإدراك الحسي: ويقصد به متابعة المتعلم للموقف التعليمي الذي يعرض أمامه بكل حواسه، وملاحظة الأنشطة وأنواع الحركات المطلوبة لأداء المهارة، أو بمعنى آخر يقوم المتعلم في هذا المستوى بملاحظة وسماع كل ما يقوم به الأستاذ من أقوال وأفعال، وخطوات تطبيق المهارة، بدرجة عالية من التركيز بكل حواسه، سواء داخل الفصل الدراسي، أم

خارجـه، فمـن خـلال الملاحظـة الواعيـة، يكـون المتعلـم قـد أدرك كيفيـة أداء المهـارة، وخطواتهـا الأساسـية في الأداء، والاسـتعداد للقيـام بالـدور عندمـا يطلـب منـه ذلـك، ومـن أمثلـة الأهـداف الإجرائيـة في هـذا المسـتوى:

1. أن يتابع التلميذ كيفية نقل الرسومات من الكتاب إلى الكراس بنفس الحجم والأبعاد.
2. أن يشاهد التلميذ حركة الفم عند إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
3. أن يلاحظ التلميذ الكيفية الصحيحة لمسك القلم.

المسـتوى الثانـي، هـو التقليـد: «في هـذا المسـتوى يقـوم التلميـذ بـأداء عمـل مـا، أو جـزء مـن عمـل معـين، متبعـاً الطريقـة والخطـوات التـي شـاهدها، والتـي نفـذت أمامـه، دون أي تـصرف.» وبمـا أن المهـارة لا تتكـون مـن أول مـرة، فلابـد للمعلـم مـن متابعـة التلميـذ أثنـاء التقليـد لتصحيـح الأخطـاء. (كوجـك،2001، ص163). ومـن أمثلـة الأهـداف الإجرائيـة في هـذا المسـتوى:

1. أن يقلد التلميذ معلمه في رسم خريطة السودان الطبيعية.
2. أن يحاكي التلميذ معلمه في ترتيل القرآن.
3. أن تتقمص التلميذة شخصية معلمتها في التدريس.

المسـتوى الثالـث مـن هـذا التصنيـف هـو، التجريـب: ويعنـي إتاحـة الفرصـة للتلميـذ للقيـام بـأداء المهـارة بـشيء مـن الحريـة، حتـى يسـتفيد مـن خبراتـه السـابقة التـي تكونـت لديـه مـن خـلال الإدراك الحـسي والتقليـد في تحسـين الأداء والثبـات. ومـن أمثلـة الأهـداف الإجرائيـة في هـذا المسـتوى:

1. أن يؤدى التلميذ الصلاة الرباعية تقل فيها أخطاء الركوع والسجود.
2. أن يرسم التلميذ الجهاز التنفسي بشكل أقرب إلى ما هو في الكتاب المدرسي.
3. أن يقرأ التلميذ عشر آيات من سورة الضحى تقل فيها أخطاء التلاوة.

المسـتوى الرابـع هـو ، الممارسـة: «في هذا المسـتوى يبـدأ تكويـن المهارة فعـلاً، حيث يصبـح أداء التلميـذ تلقائياً سلسـاً، فيؤديها بسـهولة وبثقـة، ومن مظاهر هذا المسـتوى: زيـادة سرعـة العمل وقلـة الأخطاء، وزيـادة الإنتـاج، كما تقل الجهـود - التـي يبذلها - التلميـذ، فيقل إحساسـه بالتعب، أو الشـعور بالملل».(كوجـك،2001، ص164).

ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

1. أن يقرأ التلميذ قطعة نثرية من كتاب المطالعة بسرعة وتقل فيها أخطاء القراءة.
2. أن يقدم الطالب مقترح مكتوب يسهم في إزالة عوامل تلوث البيئة المحلية.
3. أن يكتب الطالب مقالاً تاريخياً يوضح فيه تداعيات مقتل اسماعيل باشا في السودان.

المستوى الخامس، الاتقان: وهو الدلالة على تكوين المهارة، حيث يعمل التلميذ أو المتعلم بسهولة وبسرعة تكاد تكون آلية، ويتصف الأداء في هذا المستوى بالجودة والاتقان، وبالاقتصاد في الخامات والزمن والجهود، فيعمل التلميذ دون تردد، ودون تركيز مرهق، وتقل أخطاؤه أو تكاد تتلاشى، ويزداد انتاجه. (كوجك،2001، ص164).

ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

1. أن يجيد التلميذ استخدام الألوان في رسم الأشياء ينعدم فيه أخطاء التلوين.
2. أن يقرأ التلميذ القرآن بتؤدة واطمئنان واخراج كل حرف من مخرجه.
3. أن يستخدم التلميذ المجهر استخداماً صحيحاً في التعرف على الكائنات الدقيقة التي لا ترى بالعين المجردة.

المستوى السادس والأخير في هذا التصنيف، هو الإبداع: وهو الخروج عن المألوف والاقدام على ابتكار شيء جديد فيه حداثة وفن، يعبر عن قدرة خلاقة. (كوجك،2001،ص165).

ومن أمثلة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

1. أن يبتكر التلميذ طريقة جديدة لرسم الحروف العربية.
2. أن يقترح التلميذ أسلوب جديد في فن الكتابة والتلخيص.
3. أن يقترع التلميذ كيبورد لكتابة لغة سودانية غير مكتوبة.

المحتوى:

المحتوى هو العنصر الثاني للمنهج المدرسي، وله وظيفة أساسية ومحورية في العملية التعليمية التعلمية، فبعد أن فرغ واضعوا المناهج من

تحديد الأهداف، ينتقلون إلى مهمة أخرى لا تقل أهمية عن العملية الأولى، وهي عملية اختيار المحتوى الذي يعمل على ترجمة الأهداف وتحويلها إلى سلوك وخبرات يكتسبها التلاميذ، وللمحتوى مفهوم، وله وعناصر وسيأتي عرضها، ومراعاة للتعقيدات التي يمر بها عملية اختيار المحتوى يحدد خبراء المناهج معايير للأخذ بها عند الاختيار، مثل: الصدق، والأهمية، واهتمامات التلاميذ، وقابليته للتعلم، والفائدة منه، والعالمية، والتوافق والتناسق؛ حتى تبتعد عملية الاختيار عن الانحياز والعشوائية، والارتجالية، كما أن هناك قضية أساسية أخرى تنتظر مخططي المناهج بعد فراغهم من اختيار المحتوى وفق المعايير، هي عملية تنظيم المحتوى وتتابعه، وهناك بعض المقترحات حول تنظيم المحتوى وستعرض.

تعريف المحتوى:

سبق أن عُرِّف المنهج التقليدي بأنه المعارف التي تنقل إلى أذهان التلاميذ داخل المدرسة، وأن هناك عوامل أدت إلى ظهور مفهوم جديد للمنهج المدرسي، وبموجبها أصبح المنهج المدرسي هو الخبرات التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها تحت إشرافها، وعلى أساس هذا المفهوم الجديد للمنهج عرِّف المحتوى بتعريف يتماشي مع المفهوم الجديد للمنهج، فعرِّف بأنه «المادة التعليمية وما تشتمل عليها من خبرات تعليمية تستهدف اكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة، من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير، واتجاهات وقيم اجتماعية، بقصد تحقيق النمو الشامل لدى المتعلمين، وتعديل سلوكهم».(مصطفى،2000، ص38). وبذلك أصبح «محتوى المنهج في ضوء المفهوم الحديث يشتمل على المعارف والخبرات المباشرة وغير المباشرة، التي يقع عليها اختيار مصممي المناهج وينظمونها على نحو معين، فهو يشتمل على الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين، والنظريات التي يكتسبها المتعلم بشكل مباشر وغير مباشر. (عطية،2013، ص66،67).

مكونات المحتوى:

البنية المعرفية هي الإطار التنظيمي لأنواع المعارف في المحتوى التعليمي، وتتأسس هذه المعارف من الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والنظريات، والقوانين، وهذه البنية المعرفية تتوزع في المحتوى التعليمي بشكل متداخل

ومتسق مع طبيعة المادة الدراسية، وبحسب إبراهيم(2011، ص79) تتكون البنية المعرفية للمحتوى من الآتي:

1. **الحقائق:** وهي اللبنة الأساسية للمعرفة، وتتألف من بيانات أو معلومات، عن أشياء محددة، أو أشخاص أو ظواهر، أو أحداث، وتبدو أهميتها من كونها منطلقاً لتشكيل المفاهيم». فالحقائق هي الأحكام والتجارب والمعلومات والاكتشافات التي تثبت صحتها بلا خلاف عليها، سواء كانت مادية تدرك بواسطة الحواس، أو معنوية كالمجردات التي تدرك بالتأمل، ومن أمثلة الحقائق المادية: يتمدد الحديد بالحرارة، ويتصلب بالرودة. ومن أمثلة الحقائق غير المادية: وجود الملائكة، والجن.

2. **المفاهيم:** «يعني المفهوم بأنه تصور ذهني مجرد، يشير إلى مجموعة من الحقائق ذات صفات أو خصائص مشتركة، وقد تكون تلك المفاهيم زمنية أو مكانية، أو علمية أو رياضية، أو اجتماعية». كما أن المفهوم هو «فكرة الفرد عن مجموعة أشياء أو أحداث بينها شبه، أو تجمعها صفات مشتركة، وتتضمن هذه المفاهيم في ذات الوقت التفرقة بين تلك الأشياء أو الأحداث، ومجموعة أخرى تختلف عنها في بعض الصفات والخصائص. (كوجك،2001، ص178). فالمفهوم هو عبارة واحدة تطلق ويراد بها مجموعة أشياء تجمع بينها عوامل أو صفات مشتركة، كلفظ «نبات» فهذا اللفظ الواحد هو فهوم يشمل جميع النباتات التي تنبت على سطح الأرض والجبال، والخاصية التي تجمع بين هذه النباتات أنها تنبت من الأرض، ولكنها مختلفة في الثمار، والطعم، والحجم، وفي نوعية الأرض التي تنبتها، والمناخ، وغير ذلك من أوجه الاختلاف. وتتجمع المفاهيم وتتكون في ذهن الإنسان من خلال المواقف والتجارب الحياتية التي يمر بها، وتتأثر المفاهيم في تكوينها بالبيئة التي يعيش فيها الإنسان، وهي بحسب المجال تنمو وتتزايد بالممارسة من خلال محاولة الإنسان إزالة العقبات التي تواجهه باستخدام مجموعة من الأساليب والأدوات، ومن خلال ملاحظة الإنسان للظواهر الكونية أو الاجتماعية المختلفة، فمن خلال تفاعل الإنسان مع محيطه وآلياته التي يستخدمها لتطويع البيئة المحيطة تتكون لديه مفاهيم كثيرة.

3. **التعميمات:** التعميم هو ربط مفهومين أو أكثر، وإظهار العلاقة بينهما. فالتعميمات هي عبارات أو جمل وصفية «تعمل على تلخيص مجموعة من الحقائق، أو الظروف الخاصة بأمر من الأمور» (سعادة، وإبراهيم،2014، ص270،271). ولا ترتبط التعميمات بزمان أو مكان، كقول افلاطون:»علموا أولادكم لزمانهم، فإنهم مخلوقين لزمان غير زمانكم». وعند المحيسن(2007، ص31)، المبدأ أو التعميم، أو القاعدة، شيء واحد، وهو عبارة عن جمع أكثر من مفهوم أو أكثر من حقيقة مترابطة في مبدأ واحد، أو هو الجمع بين أكثر من موقف علمي في عبارة عامة واحدة تفيد التعميم والشمول، مثلاً: تتمدد المعادن بالحرارة، جمع للحقيقتين: يتمدد النحاس بالحرارة، ويتمدد الحديد بالحرارة.

4. **النظريات:** تعرف النظرية بأنها مجموع المفاهيم والتعميمات المترابطة تكشف عن النظام الذي تسير بموجبه الظواهر المدروسة، والخصائص المكونة لها، وتتصف بكونها مجردة وذات منطقية في التصنيف، ويعرفها سعادة، وإبراهيم(2014، ص274) بأنها «تنظيمات من التعميمات والمفاهيم التي تكون على علاقة مع بعضها بعضاً». وهي تفسير مجرد للظواهر العلمية وإعطاء حل مقترح لها، مثل نظرية الحركة في الغازات، والنظرية الموجبة، النظرية الجزئية للمادة، والنظرية النسبية. (المحيسن،2007، ص32).

5. **القوانين:** «القانون هو ما ينجم عن تطبيق النظرية من النتائج الدقيقة فتصبح قانوناً». ويتشابه القانون بدرجة كبيرة مع المبدأ والقاعدة - أي يجمع بين أكثر من مفهوم - إلا أنه مصاغ بصياغة رياضية مثل: الكثافة = الكتلة/الحجم، وزاوية السقوط = زاوية الانعكاس. (المحيسن،2007، ص32).

معايير اختيار المحتوى:

في العصر الذي تميز بالانفجار المعرفي والتكنولوجي، أصبح من غير الممكن لواضعي المناهج اختيار المعارف المتوافرة في جميع مجالات الحياة المختلفة، باعتبار أنها خبرات إنسانية تراكمية وبالتالي تعد مهمة للمتعلم. وحتى لا تدخل المزاجية أو العشوائية أو الارتجالية في اختيار المحتوى؛ قد حدد خبراء المناهج معايير تمثل مرجعية يجب الرجوع إليها عند

اختيار محتوى المنهج المدرسي، ويمكن عرض أهم هذه المعايير فيما يلي:

1. الصدق: يعني أن تكون المعلومات التي يتضمنه المحتوى التعليمي صحيحة ومأخوذة من مصادر معتمدة؛ وذلك أن المعارف تتغير بحسب التطورات والإضافات المستمرة عليها، الأمر الذي قد يؤدي إلى تغير بعض الحقائق، والقوانين، والنظريات. وأن يكون المحتوى التعليمي مرتبط بالأهداف ومترجماً لها؛ فصدق المحتوى يقاس بتحقيق الأهداف الموضوعة. فإذا تحققت الأهداف يكون المحتوى في درجة عالية من الصدق.

2. الأهمية الموضوعية: يجب أن تكون موضوعات المحتوى التعليمي في المنهج الدراسي مهمة؛ بحيث تشتمل على الخبرات الأساسية التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم ليكون مواطناً فاعلاً في مجتمعه، فيتضمن: المفاهيم والتعميمات والنظريات، والقوانين، ولا يركز على الحقائق والمعلومات وحدها. فأهمية المحتوى التعليمي في المنهج المدرسي تقاس بمدى اكتساب التلاميذ للخبرات الأساسية التي تجعلهم مواطنين قادرين على المساهمة في تحسين بيئتهم الاجتماعية وتطويرها. وأن يحثهم على استمرارية التعلم الذاتي.

3. مراعاة اهتمامات المتعلمين: يعد علماء النفس والتربية أن عملية مراعاة اهتمامات المتعلمين من المعايير الأساسية والمهمة، التي يجب أخذها عند اختيار المحتوى التعليمي؛ لأنها تزيد من دافعية المتعلمين وتحفزهم على التعلم.

4. لغة الخطاب، وتوجهها إلى المذكر والمؤنث معاً، والتأكد من مراعاة المادة العلمية للفروق الفردية بعامة من حيث الجنس واختلاف البيئات واختلافات الثقافات التي ستستقبل المحتوى وتتعامل معه، سواء في كتاب أو أي شكل آخر. والبعد عن الحشو والتكرار، والاهتمام بالكيف وليس الكم. (الضبع،2006، ص45).

5. مراعاة الفروق الفردية: لابد أن تراعي خبرات المنهج مبدأ الفروق الفردية حتى تتناغم مع اختلاف مستويات التلاميذ: المتفوقين، والعاديين والضعاف، وهذا التمييز – في المحتوى لمقابلة الفروق الفردية الذي يجب أن – يراعى في اختيار المحتوى يتطلب التدرج في مستويات الصعوبة

والتعقيد، وإيجاد بعض الموضوعات الاختيارية في المادة الواحدة، والجمع بين الخبرات الأكاديمية والخبرات العملية، والعناية بالأنشطة الإثرائية، والقراءات الخارجية، وتعميق المحتوى الدراسي للفائقين، كذلك تدريبات تأسيسية، وأنشطة بسيطة لازمة لاستيعاب المواد الدراسية المقدمة للطلاب العاديين، حتى تجد كل فئة من الطلاب ما يناسبها من محتوى المنهج. (شحاتة،2003، ص76).

6. قواعد التحرير وما يتعلق بها من مراعاة عدد الكلمات في الصفحة الواحدة تبعاً للمرحلة العمرية، وحجم الحروف والكلمات، والمسافات بين السطور، وإزالة أية معوقات قد تحول دون وصول رسالة المؤلف إلى التلميذ، واكتشاف الأخطاء ومطالبة المؤلف بإجراء التعديلات، كما أنه يراجع المادة العلمية للتأكد من اتساق المحتوى مع الأهداف المحددة للمنهج، وجوانب التعلم من حيث: محتوى المادة واكتمال الموضوعات، ويراجع الكتاب، ويتأكد من توازن موضوعات المحتوى، ويتأكد من النمو المعرفي، والتدرج في عرض المادة المقدمة، ويتأكد من مناسبة الصور والرسوم التوضيحية، والخرائط والأشكال وارتباطها بالنص، ووجودها في المكان المناسب.(الضبع، 2006، ص45).

7. التوازن بين الشمول والعمق: يقصد بالشمول أن يغطي محتوى المنهج قدر الإمكان مجالات واسعة من المادة الدراسية، تكفي لإعطاء فكرة عن أجزائها وفروعها المختلفة. أما العمق فيشير إلى تناول المحتوى الجوانب الأساسية للمادة الدراسية بشيء من التفصيل اللازم لفهمها وربطها ببعضها البعض. (قرني، 2016، ص80).

8. أن تكون المعرفة التي يتضمنها حديثة وأساسية، ومتطورة تلبي احتياجات العصر - وقابلة للتطبيق، وألا تتناقض تلك المعرفة مع المنطق والعقل والواقع، والقيم الدينية والأخلاقية، وأن يتصف بالتوازن والتناغم، وعدم التناقض بين أجزاء المادة الواحدة، وبينها وبين بقية المواد الدراسية الأخرى، - وأن يتصف - بالتكامل والشمولية والاستمرارية بين الخبرات السابقة واللاحقة. (إبراهيم، 2011، ص78).

9. اتساق المحتوى مع الواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ: ينشط المتعلم ويصبح مشاركاً وإيجابياً، إذا كان ما يتعلمه له دلالة ومغزى ويمس

حاجة من حاجات المتعلم؛ ولذلك فعند اختيار محتوى المنهج لابد أن نختار ما له قيمة ويتناغم مع العالم الثقافي والاجتماعي الذي يعيشه المتعلم، فننتقي من المتطلبات الأساسية للثقافة والقضايا المعاصرة، والمطروحة على الساحة الثقافية؛ حتى نوفر للمتعلم المعرفة والفهم والاستيعاب والقدرة على نقد الواقع الذي يعيشه.(شحاتة، 2003، ص76).

معينات اختيار المحتوى:

1. استطلاع رأي الخبراء فيما يجب تعليميه، وكيف، ولماذا؟ حيث يتم سؤال أو استفتاء الخبراء المتخصصين في مادة دراسية عن أساسيات هذه المادة، وما يجب تقديمه للتلاميذ في كل صف دراسي محدد، أو تعرف آراء الخبراء من خلال البحوث والدراسات التي قاموا بها، والتوصيات التي انتهوا إليها»(شحاتة، 2003، ص76).

2. ملاحظة وتحليل الأداءات والعمليات المختلفة لكل من المعلم والمتعلم، في بيئات تعليمية متباينة.

3. إجراء عمليات مسح لما تتضمنه المناهج السابقة من معارف ومعلومات ومهارات، والوسائل الكفيلة باكتسابها.

4. الاطلاع على توصيات المنظمات المهنية المختلفة والكتب الإرشادية التي تصدرها بعض الهيئات والمواد التعليمية بها.

5. الاطلاع على المواد القائمة على التكنولوجيا كالأفلام والشرائح والصور، وبرامج الحاسب الآلي.

6. التعرف على أسس المعرفة لدى التربويين المهنيين. (محمد،2012، ص151).

مشكلات اختيار المحتوى:

إن عملية اختيار المحتوى التعليمي مرتبطة بترجمة الأهداف إلى قيم وسلوك واتجاهات ومعارف يكتسبها الفرد المتعلم، ومع عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي، وإفرازاته مثل الذكاء الاصطناعي وغيره من تعقيدات عصر التكنولوجيا، أصبحت المشكلات والصعوبات التي تواجه إجراءات اختيار

المحتـــوى التعليمـــي كثـــيرة ليـــس بالإمـــكان حصرهـــا، ومـــع ذلـــك يلخـــص محمـــد(2012، ص152) بعـــض هـــذه المشـــكلات في الآتـــي:

1. الانفجـار المعـرفي الـذي لا يسـمح لأحـد واضعـي المناهـج أن يواكـب المعـارف المتجـددة والمتطـورة والمتغـيرة.
2. اتساع الهوة بين المفاهيم في جميع المجالات خاصة التربوية والنفسية.
3. اتسـاع مجـالات اهتمـام الإنسـان، وبالتـالي صعوبـة عـرض المعرفـة وشرحهـا وتوضيحهـا.
4. صعوبـة الحكـم عـلى مصداقيـة المعرفـة لتباين الأفـكار والـرؤى ووجهـات النظـر.
5. الاكتشـافات المتواصلـة والمتعـددة والمعقـدة في جميـع المجـالات؛ ممـا يجعـل مـن الصعـب عـلى الفـرد تكويـن إطـار معـرفي محـدد أو قواعـد للتقـصي الخاصـة بميـدان مـا.
6. تزايد حاجات المتعلمين في ظروف اجتماعية شديدة التعقيد.
7. اختلاف الغايات التربوية المتوخاة من المنهج لتغيرها من وقت لآخر.

خطوات اختيار المحتوى:

إن المنهـج هـو إطـار تنظيمـي يتكـون مـن عنـاصر، وكل عنـصر لـه وظيفـة مرتبطـة بوظائـف بقيـة العنـاصر، وبالتـالي لابـد مـن وضـع أسـس وضوابـط دقيقـة لـكل إجـراء ينـوي مخططـي المناهـج القيـام بـه، وإن عمليـة اختيـار المحتـوى يعنـي تحديـد الخـبرات التعليميـة التـي تعمـل عـلى ترجمـة الأهـداف المحـددة إلى أنشـطة وبرامـج معرفيـة ومهاريـة ووجدانيـة يتشربهـا التلاميـذ مـن خـلال التفاعـل الصفـي تحـت إشراف المعلـم داخـل المدرسـة أو خرجهـا، وتأتـي هـذه العمليـة في المرتبـة الثانيـة بعـد تحديـد الأهـداف لارتباطهـا الوثيـق بهـا؛ لذلـك عمليـة الاختيـار لا يتـم كيفمـا اتفـق مـع واضعـي المناهـج؛ وإنمـا باتبـاع خطـوات متتاليـة متعـارف عليهـا بـين خـبراء المناهـج، يمكـن تتبعهـا فيمـا يـلي:

1. اختيـار الموضوعـات الرئيسـة: في هـذه الخطـوة يتـم اختيـار الموضوعات الرئيسـة أو الأساسـية لـكل مـادة دراسـية، بحيـث تمثـل رؤوس أقـلام للمعرفـة المـراد

اختيارهـا لتلـك المـادة، ويشـترط أن تكـون هـذه الموضوعـات وثيقـة الصلـة بالأهـداف الموضوعـة وترجمتهـا إلى خـبرات يكتسـبها المتعلمـون.

2. اختيـار الأفـكار الأساسـية: في هـذه الخطـوة يتـم اختيـار الأفـكار الأساسـية لكل موضـوع مـن الموضوعـات الرئيسـة، وهـذه الأفـكار الأساسـية تمثـل المحتـوى التعليمـي المكـون للمـادة الدراسـية؛ لـذا يجـب أن تتضمـن المعـارف المهمـة والتـي تغطـي كافـة جوانـب المـادة حتـى يتمكـن المتعلـم مـن الإحاطـة التامـة بالمـادة، وأن تكـون هـذه الموضوعـات متكاملـة ومترابطـة في اسـتمرارية الخـبرة، رأسـياً عـلى مسـتوى الصفـوف الدراسـية، وأفيقـاً عـلى مسـتوى المـادة الدراسـية.

3. اختيـار المـواد التعليميـة ذات الصلـة الوثيقـة بالأفـكار الرئيسـة: في هـذه الخطـوة يقـوم واضعـوا المناهـج باختيـار المـواد الدراسـية التـي تغطـي كل موضـوع مـن الموضوعـات الرئيسـة، ويشـترط في هـذه المـواد أن تكـون مرتبطـة بالأهـداف، وتشـتمل عـلى الحقائـق والمفاهيـم والتعميمـات، والنظريـات والقوانـين، وترتبـط بالواقـع الثقـافي للمجتمـع، وملائمـة لقـدرات المتعلمـين، والموازنـة بـين المعـارف والخـبرات، والقيـم والاتجاهـات.

تنظيم المحتوى:

بعـد عمليـة اختيـار المحتـوى ينتقـل واضعـوا المناهـج إلى إجـراء آخـر، هـو تنظيـم المحتـوى، والتنظيـم هنـا يعنـي تنسـيق الخـبرات والأنشـطة التعليميـة المختـارة وتقديمهـا وفـق تنظيـم معـين يعتمـده واضعـوا المناهـج، لتحقيـق تتابـع الخـبرات والترابـط والتكامـل بينهـا، وليسـهم في سـهولة تنـاول المحتـوى عـلى المسـتوى التنفيـذي وتحقيـق الأهـداف التعليميـة المخططـة مسـبقاً، كمـا أن التنظيـم لا يتوقـف عـلى محتـوى مـادة دراسـية واحـدة في صـف دراسي واحـد، وإنمـا يمتـد ليشـمل محتـوى المـادة في كافـة الفصـول مـع بيـان علاقتهـا بالمـواد الأخـرى، ويحـدد خـبراء المناهـج طريقتـين لتنظيـم محتـوى المناهـج همـا: التنظيـم المنطقـي، والتنظيـم السـيكولوجي، والتنظيـم الزمنـي الذي يسـتخدم في بعـض المـواد كالتاريـخ والأدب، إلا أن خـبراء التربيـة لا يميلـون إليـه بحسـبان أنـه لا يتوافـق مـع النواحي السـيكولوجية.

التنظيم المنطقي:

يقـوم هـذا التنظيـم عـلى مبـدأ مفـاده أن لـكل مـادة دراسـية تنظيـم منقطـي خـاص بـه، وهـو مـن أقـدم التنظيمـات وأكثرهـا اسـتخداماً، وفيـه يتـم ترتيـب

موضوعات المحتوى ترتيباً منطقياً يراعى فيه استمرارية الخبرات، فيبدأ ترتيب المادة الدراسية من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، وهكذا.

التنظيم السيكولوجي:

إذا كان التنظيم المنطقي يركز على المادة الدراسية ويجعلها محور العملية التعلمية، فإن التنظيم السيكولوجي، يركز على المتعلم ويجعله محور العملية التعليمية، لذلك يهتم بخصائص المتعلم النمائية وميوله واتجاهاته وقدراته واستعداداته، ويتم عرض المواد الدراسية وفقاً للخصائص النفسية للمتعلمين، ولا تفرض عليهم من جهة الخبراء المتخصصين في المواد المختلفة.

التوازن:

التوازن يعني الجمع بين التنظيم المنطقي، والتنظيم السيكولوجي، فيتم ترتيب المحتوى بتدرج منطقي مناسب مع مراعاة ميول المتعلمين واتجاهاتهم وقدراتهم واستعداداتهم.

كفايات التدريس:

لقد ارتبط التأهيل المنهي للمدرس على الصعيد العالمي بظهور مفهوم «المهنة» ابتداءً من عقد ثمانينيات القرن العشرين، وهو مفهوم ديناميكي تبنته حركة ظهرت في أمريكا الشمالية لتنتشر في أوروبا وباقي العالم، يروم الارتقاء بالأداء المهني للمدرس إلى أعلى درجات الإتقان، بعد أن أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال رهين بالدرجة الأولى بشخصية المدرس وكفايات التدريس التي يتمتع بها، وتتحقق هذه المهنة عبر التأهيل المهني للمدرس وتملكه لكفايات مهنية محددة وفقاً للمجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتدريس... ووفقا لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة، قد حدد المجلس خمس كفايات رئيسة للتدريس، هي(نباري،2016، ص4):

- كفاية الشخصية.
- كفاية التخطيط والإعداد.
- كفاية طرائق واستراتيجيات التدريس.

- كفاية التقويم.
- كفاية إدارة بيئة التعلم.

(1) كفاية الشخصية:

تعد شخصية المعلم عاملاً فاعلاً في نجاحه في أداء رسالته، وقوة الشخصية لا تقاس بحجم جسمه أو طوله أو حدة مزاجه، إنما لها مقومات إذا توافرت في المعلم جعلت شخصيته قوية مؤثرة ووفرت له سبيلاً إلى النجاح في أداء رسالته التعليمية، ويمكن إجمال هذه المقومات في الآتي (عطية، 2008، ص31،32):

(أ) سمو الأخلاق وتقوى الله في العمل: إن رسالة المعلم رسالة أخلاقية قبل كل شيء، وسر رقي الأمم وأساس بقاء أخلاقها. فالأخلاق للمعلم عنوان الهيبة، ونافذة الدخول إلى نفوس المتعلمين، بها يدخل النفوس، وتنشد إليه القلوب، وحيثما نالها نقص أو تمكنت منها شائبة ضعفت الشخصية وتدنى تأثيرها وصارت سبباً في الجفاء بين المعلم والمتعلم.

(ب) حسن القيادة ومجافاة الغضب: إن المعلم في العملية التعليمية يؤدى دور القائد المخطط المنظم القادر على خلق جو من التفاعل بين أطراف العملية التعليمية وهذا يتطلب اتصاله بجميع عناصر القيادة الناجحة التي تقوم على الإيجابية في الفعل ورد الفعل البعيدة عن الانفعال والغضب؛ لأن الغضب والانفعال يقطعان الطريق إلى التفاعل الإيجابي والتفاهم بين المعلم والمتعلمين؛ لذلك تعد القيادة الحسنة من مقومات الشخصية.

(ج) الحلم والرحمة مع الحزم: يعد الحلم من مقومات شخصية الفرد بشكل عام والمعلم بشكل خاص؛ لأن المعلم يفقد صفة القيادة ما لم يكن حليماً في موضع الحلم ورحيماً في موضع الرحمة، حازماً في موضع الحزم؛ لأن الحلم والرحمة تشد القلوب بالمعلم. وفى هذا المعنى قال تعالى مخاطباً رسوله الكريم[ﷺ]: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ [آل عمران: 159].

(د) حسن المظهر والنظافة: المعلم أمام الطلاب قدوة في كل شيء، قدوة في الأخلاق، قدوة في السلوك، وقدوة في المظهر والنظافة وتناسق الهندام لا سيما

أن العيـون محدقـة بـه طـوال مـدة الـدرس وكل عيـب في مظهـره لا يخفـى عـن أنظـار طلبتـه، والطلبـة يعجبـون بـه ينجذبـون إليـه إذا كان مظهـره خاليـاً مـن كل نقـص، وبخـلاف ذلـك سـيكون مدعـاة للهمـز والغمـز.

(ه) هـ. التطابـق بـين الأقـوال والأفعـال: «إن مـن مقومـات الشـخصية لـدى كل فرد تطابـق أقوالـه وأفعالـه لـذا يجـب أن يكـون فعـل المعلـم تصديقـاً لقولـه؛ لأن مـن شـأن ذلـك زيـادة ثقـة المتعلمـين بـه؛ وهـذا يعـزز شـخصيته ويزيـد مـن أثرهـا في نفوسـهم أمـام التناقـض بـين القـول والفعـل فإنـه مـن بـين أهـم أسـباب ضعـف الشـخصية؛ لذلـك يجـب عـلى المعلـم أن يحـذر مـن الوقـوع في التناقـض بـين الفعـل والقـول، وعليـه أن يعـرف ذاتـه ويكـون صادقـاً مـع نفسـه أولاً ومـع الآخريـن ثانيـاً». آخـذاً بقولـه تعـالى: ﴿يَـا أَيُّهَـا الَّذِيـنَ آمَنُـوا لِـمَ تَقُولُـونَ مَـا لَا تَفْعَلُـونَ﴾ [الصـف:٢].

(2) كفاية التخطيط والإعداد:

التخطيـط عمليـة لازمـة وضروريـة للتدريـس الجيـد، ويعتـبر التخطيـط بمثابة رسـم الخريطـة التـي توضـح مسـار العمـل واتجاهاتـه وطرقـه، ومـا يتوقـع الإنسـان فيـه مـن مشـكلات أو عقبـات، وكيـف يمكـن التغلـب عليهـا، ولكـي تكـون هنالـك خطـة، لابـد أن تكـون هنـاك أولاً أهـداف واضحـة ومحـددة .. كذلـك لكـي تكـون هنالـك خطـة قابلـة للتنفيـذ ومحتملـة النجـاح، فلابـد أن تكـون هنـاك درايـة كاملـة واعيـة بالمـوارد المتاحـة، حيـث إن المـوارد هـي الأدوات التـي يسـتخدمها الفـرد خـلال مراحل تنفيـذ الخطـة، والتـي تسـاعد عـلى تحقيـق الأهـداف المنشـودة.(كوجـك،2004، ص55).

ويعـد التخطيـط للتدريـس ميـزة مـن ميـزات التعليـم الحديـث في شـتى مراحلـه، فهـو الإطـار الـذي ينظـم فيـه المعلمـين أفكارهـم وجهودهـم التعليميـة، وترتيبهـا بشـكل مهنـي منظـم ومترابـط، يبعدهـم عـن العشـوائية والتخبـط في تقديـم المـواد الدراسـية أو المحـاضرات لـدى طلابهـم، كمـا أنـه يجعـل المعلـم واعٍ بـكل مـا يقولـه أو يفعلـه أمـام طلابـه، ومـن ثـم تحقيـق الأهـداف التعليميـة كمـا هـي محـددة في الخطـة دون ثغـرات، ووفقـاً لخـبراء التربيـة أن جـودة التدريـس وفاعليتـه في تحسـين مخرجـات التعلـم، ترتكـز عـلى التخطيـط المحكـم وكيفيـة تنفيـذه؛ لـذا تعـد عمليـة وضـع الخطـط التدريسـية، مـن الأمـور الأساسـية في ميـدان التعليـم؛ ولكـن هنـاك مـن لا يؤمـن بذلـك، ويـرى أنـه يمكـن أن يكـون هنـاك تدريـس جيـد دون الحاجـة

إلى التخطيط، إلا أن الرد من قبل التربويين، أنه إذا ما تم التخطيط له، فإن التدريس سيكون أجود من ذي قبل، كما أن «بعض المعلمين يظن أن المادة بسيطة سهلة دون مستواه، ويذهب إلى الصف دون تحضير، ويفاجأ هذا المعلم بأنه قد نسي معلومات أولية، أو يفاجأ بأنه لا يعرف من أين يبدأ، وكيف يعرض المادة، فيصاب عندئذٍ بحرج شديد أمام طلابه.»(الخولي،2000، ص25)، ولذلك يرى خبراء التربية، أنه مهما كانت خبرة المعلم سيظل التخطيط عملية ضرورية في ميدان التدريس، فالتدريس عملية مهنية لها أصولها وقواعدها ونظمها، وتستند على مبادئ ونماذج لخطط تدريسية محكمة في تنفيذ المقررات الدراسية، وتحقيق أهدافها.

التخطيط للتدريس هو عملية عقلية منظمة، وهادفة، تمثل منهجاً في التفكير وأسلوباً وطريقة منظمة في العمل، تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة، بدرجة عالية من الاتقان، ويمثل التخطيط للتدريس الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التدريسية، وما يقوم بين هذه العاصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هذه العاصر مع بعضها بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم: فكرياً، وجسمياً، وروحياً، ووجدانياً.(الحيلة،2014، ص50).

فالتخطيط للتدريس هو الترجمة العملية للأفكار التي ترجي من ورائها تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً، وعلى ذلك تظهر الخطة في شكل نظام متكامل يشتمل على الأهداف، المحتوى، والطرق والأنشطة، والوسائل، والزمن والتقويم، بغية ترجمة الأهداف التعليمية إلى قيم وسلوك، ومعارف ومهارات واتجاهات يتبناها المتعلمون، في المستويات التعليمية المختلفة، وهذا يتطلب من المعلم التفكير في الطرق والأنشطة التعليمية التعلمية، والوسائل واختيار المناسب منها، لتحقيق تلك الأهداف، وينظر إلى الصعوبات التي يمكن أن تعيق عملية التدريس والتخطيط لإزالتها، وبذلك يصبح التخطيط للتدريس هو وضع تصور مسبق لكيفية تنفيذ الدرس وتحقيق الأهداف المنشودة، في إطار زمني ومكاني محددين وفق إمكانات المدرسة.

لذلك اعتبرت مهمة تحضير الدروس والتخطيط لها إحدى أهم الكفايات الأساسية التي ينتظر من أي معلم أن يتقنها، باعتبارها متطلباً أساسياً لمهمة التعليم، فأصبح من خصائص المعلم الكفء أن يكون قادراً على التخطيط

لدرسه تخطيطاً منظماً ودقيقاً، لديه القدرة على تتبع السير في الوصول إلى النتاجات التعليمية وفق إجراءات وأساليب واستراتيجيات وزمن محدود، لهذا – تعد – مهمة التخطيط للدروس بالنسبة للمعلم هي أهم خطوات نجاحه في عملية التدريس. (جابر،2014، ص301-302)

مستويات التخطيط:

بما أن المنهج هو الوسيلة التي تترجم الأهداف التعليمية إلى خبرات يكتسبها المتعلمون؛ لذا يستوجب على المعلم القيام بعملية التخطيط المسبق لتلك المهمة، حيث يقوم بتحليل المحتوى التعليمي لتحديد الخبرات التعليمية/التعلمية التي من شأنها ترجمة تلك الأهداف إلى سلوك يتشربها المتعلم، والتعرف على الطرق والوسائل والأنشطة المعينة على حقيق تلك الأهداف، وعلى ذلك يتفق المربون على ثلاث مستويات للخطط التدريسية، هي: الخطة طويلة المدى، والمتوسطة، القصيرة، وفيما يلي وصف لتلك الخطط، مع تقديم نماذج لها.

الخطة طويلة المدى:

التدريس هو نشاط مهني له جوانب متداخلة ومترابطة:(تخطيط، تنفيذ، تقويم)، والتخطيط هو أول خطوة يخطوها المعلم نحو الشروع في عملية التدريس، والتخطيط في هذا المجال بوجه عام هو عبارة عن خطوات يحددها المعلم قبل البدء في عملية التدريس، وهو ركن أساسي في عملية التعليم والتعلم، لتقديم الموضوعات الدراسية إلى المتعلمين بكشل مهني يستند على أسس ومبادئ تربوية، يظهر فيه كل التفاعلات بين عناصر الموقف التعليمي على المستوى الإجرائي، فالتخطيط هو عبارة نهج ينتهجه المعلم لحصر الأدوات والمواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس، وتفريغ المحتوى التعليمي على الوعاء الزمني المحدد للسنة الدراسية أول الفصل الدراسي أو الأسبوع الدراسي، أو الحصص الدراسية اليومية؛ وكيفية عرض الموضوعات الدراسية، والبيئة التعليمية وما تحتاجها من الوسائل والمعينات التعلمية الأخرى، لضمان السير في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف المرسومة في الزمن المحدد دون تعثر، وللبعد عن العشوائية التي تنجم عن عدم التخطيط؛ وذلك أن التخطيط يساعد المعلم في التمكن من إدراك الأهداف التعليمية المراد تحقيقها بصورة واضحة، وكذلك إدراك العلاقة بينها وبين النشاط التدريسي الكلي: تخطيط، تنفيذ، تقويم؛ وبما أن التخطيط للتدريس يقوم على التحليل الدقيق للموضوعات الدراسية؛ فهذا

بـدوره يسـاعد المعلـم في وضـوح المفاهيـم والأفـكار الأساسـية الـواردة في كل موضوع مـن الموضوعـات الدراسـية، والمهـارات اللازمـة لـه لإكسـاب المتعلمـين تلـك الأفـكار والمفاهيـم وغيرهـا مـن النظريـات والقوانـين التـي يتضمنهـا كل محتـوى تعليمـي، كمـا أن الهـدف مـن التخطيـط هـو تجويـد الأداء التدريـسي، وذلـك بتوفـير متطلباتـه مـن مثـل معرفـة خـبرات المتعلمـين السـابقة، وميولهـم وقدراتهـم واهتماماتهـم، وكل مـا يفيـد المعلـم في اختيـار الاسـتراتيجيات المناسـبة لإكسـابهم المعـارف والخـبرات والقيـم والاتجاهـات المرغوبـة، والإلمـام بالمـادة الدراسـية وتحليلهـا وتحديـد الخـبرات التعليميـة، والأهـداف العامـة للمقـرر الـدراسي، ووضـع التوقيتـات الزمنيـة المناسـبة لتدريـس الموضوعـات، والطـرق والوسـائل والأنشـطة التعليميـة وتنظيمهـا في جـداول سـميت بالخطـة التدريسـية السـنوية، وهـي تعـبر عـن تصـور مسـبق للمعلم يرشـده ويوجهـه لمـا يقـوم بـه مـن الأنشـطة التدريسـية خـلال السـنة الدراسـية، أو الفصـل الـدراسي الواحـد، بغيـة تحقيـق الأهـداف التربويـة المعلنـة مـن قبـل الـوزارة، ففـي الخطـة طويلـة المـدى يقـوم المعلـم بتحديـد معالـم واضحـة للإجـراءات التدريسـية التـي سـوف يقـوم بهـا خـلال العـام الـدراسي، أو الفصـل الـدراسي، فالخطـة السـنوية هـي التـي يعدهـا المعلـم لمادتـه الدراسـية في بدايـة السـنة الدراسـية إذا كانـت المدرسـة تعمـل بالنظـام السـنوي، أو في بدايـة الفصـل الـدراسي إذا كانـت المدرسـة تعمـل بالنظـام الفصـلي، حيـث يقـوم بتوزيـع المـادة الدراسـية عـلى أشـهر السـنة الدراسـية، أو الفصـل الـدراسي، مراعيـاً أيـام العطـلات الرسـمية والمناسـبات الدينيـة، ويمكـن تحديـد العطـلات والمناسـبات الدينيـة مـن خـلال التقويـم السـنوي، وعـادة مـا توضـع مثـل هـذه الخطـط قبـل بدايـة الدراسـة، «وتتضمـن الخطـوط العريضـة والمبـادئ العامـة التالية»(السـليتي،2015، ص414):

1. عناويـن الوحـدات الدراسـية المتضمنـة في المقـرر الـدراسي، وتوزيعهـا، وتواريـخ تدريسـها، وعـدد الحصـص لـكل وحـدة دراسـية.
2. الأهداف العامة لتدريس الموضوع.
3. تحليل مختصر لمحتوى الوحدات الدراسية، خصوصاً المفاهيم والمبادئ.
4. اسـتراتيجيات التدريـس والنشـاطات والوسـائل التعليميـة المناسـبة لتحقيـق الأهـداف.
5. تصور عام لأدوات التقويم وأساليبه.

6. المراجـع الأساسـية والثانوية المعتمدة، ويسـاعد المعلم في بناء خطتـه، المناهج، وكتاب الطالـب، ودليـل المعلـم والخطـة الفصليـة القديمـة، وفي هـذه المرحلـة يقـوم المعلم بتوزيـع محتـوى كتـاب الطالـب على أسـابيع الفصـل، آخذاً بعـين الاعتبـار ما يلي:

- طبيعة المادة التعليمية ومحتواها.
- الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المدرسة والبيئة المحلية.
- حاجات الطلبة وخصائصهم النفسية.
- تحديد العطل الرسمية والمناسبات المختلفة.
- توزيع المادة التعليمية على عدد الأيام الفصلية للتدريس.

وفيما يلي أنموذج للخطة الدراسية طويلة المدى(الخطة الفصلية، أو السنوية)

جدول رقم(1)أنموذج للخطة طويلة المدى:

الأشهر	الأهداف	المحتوى	الطرق والأنشطة والوسائل	التقويم
الشهر الأول	أن يتعرف الطلبة على: أنواع التقويم، وحضارات العصور الحجرية في السودان:(سنجة، الخرطوم، الشهيناب، كرمة، كوش، الممالك النوبية المسيحية)،	١.التقويم قبل الميلادي. ٢.التقويم الميلادي. ٣.التقويم الهجري. ٤.حضارات العصور الحجرية في السودان:(سنجة، الخرطوم، الشهيناب، كرمة، كوش، الممالك النوبية المسيحية)،	طريقة التعلم المباشر، سبورة، طباشير ملون، خرط، صور مواقع مواد أثرية، زيارات إلى بعض المواقع الأثرية.	اختبارات شهرية

أهمية الخطة السنوية (طويلة المدى):

يعـد التخطيـط للتدريـس ميـزة مـن ميـزات المعلـم الناجـح، فهـو الإطـار الـذي ينظـم فيـه المعلمـون أفكارهـم وجهودهـم التعليميـة، وترتيبهـا بشـكل

مهنـــي منظـــم ومترابـــط، يبعدهـــم عـــن العشـــوائية والتخبـــط في تقديـــم المـــواد الدراســـية لـــدى طلابهـــم، كمـــا أنـــه يجعـــل المعلـــم واعٍ بـــكل مـــا يقولـــه أو يفعلـــه أمـــام طلابـــه، ومـــن ثـــم تحقيـــق الأهـــداف التعليميـــة المحـــددة في إطـــار الخطـــة دون ثغـــرات، فالمنظومـــة التعليميـــة في كافـــة مســـتوياتها ومجالاتهـــا تقـــوم عـــلى التخطيـــط العلمـــي الدقيـــق المـــدروس، خاصـــة في مجـــال التدريـــس، وتعـــد الخطـــة الســـنوية هامـــة جـــداً لأنهـــا تحقـــق للمعلـــم مكاســـب عـــدة منهـــا مـــا يـــلي:

1. الخطـــة الســـنوية تجعـــل المعلـــم يســـير بسرعـــة منتظمـــة في شـــتى أشـــهر الســـنة، بـــدلاً مـــن أن يبطـــئ في شـــهر، ويـــسرع في شـــهر آخـــر.
2. الخطة السنوية تحدث التوازن المطلوب بين الوقت والمادة.
3. الخطـــة الســـنوية تجـــبر المعلـــم أن يـــوزع الوقـــت بالتســـاوي عـــلى جميـــع فصـــول الكتـــاب.
4. الخطـــة الســـنوية تضبـــط سرعـــة التدريـــس، وتمنـــع المعلـــم مـــن أن يبطـــئ في بدايـــة الســـنة، ثـــم يكتشـــف قـــرب نهايـــة العـــام أن الوقـــت قـــد أدركـــه، فيبـــدأ بالتســـارع تحـــت ضغـــوط الوقـــت.
5. أحيانـــاً دون الخطـــة الســـنوية قـــد يـــسرع المعلـــم في تدريـــس الكتـــاب فينتهـــي الكتـــاب كلـــه في منتصـــف العـــام الـــدراسي، وينتهـــي قبـــل نهايـــة العـــام الـــدراسي بشـــهر أو أكثـــر، ممـــا يربـــك المعلـــم في مثـــل هـــذا المـــأزق؛ لأنهـــا تضبـــط سرعـــة التدريـــس عـــبر جميـــع أشـــهر الســـنة.

الخطة المتوسطة:

في هـــذا المســـتوى يقـــوم المعلـــم بوضـــع خطـــة يـــوزع فيهـــا موضوعـــات الوحـــدة الدراســـية عـــلى مـــدى أســـبوع، أو أســـبوعين أو ثلاثـــة أســـابيع دراســـية، يشـــمل عنـــوان الوحـــدة الدراســـية، مثـــلاً: «الأسرة والمجتمـــع»، أهـــداف الوحـــدة، والطـــرق والأنشـــطة، والوســـائل، وإجـــراءات التقويـــم. والجـــدول رقـــم(2) أنمـــوذج للخطـــة متوســـطة المـــدى.

جدول رقم(2) أنموذج خطة متوسطة المدى:

عنوان الوحدة	وطننا السودان	الزمن
أهداف الوحدة	1. أن يتعرف التلاميذ على مفهوم التقويم وأنواعه. 2. أن يتعرف التلاميذ على وطنهم السودان. 3. أن يتعرف التلاميذ على صفات الشعب السوداني.	(5) أسابيع
دروس الوحدة	ملخص الدرس	الأسبوع الأول
الدرس الأول: التقويم	التقويم هو معرفة الوقت، أنواع التقويم: التقويم قبل الميلاد، ، والتقويم الميلادي، والتقويم الهجري.	
الدرس الثاني: حضارة العصور الحجرية في السودان	ملخص الدرس	
الدرس الثالث حضارة كرمة	ملخص الدرس	
الدرس الرابع: حضارة كوش	ملخص الدرس	
الدرس الخامس: ممالك النوبة المسيحية	ملخص الدرس	
الطرق والأنشطة والوسائل	طريقة التعلم المباشر، جداول التقويم، خرط الممالك في السودان، مجموعات تعلم، أسئلة، مناقشات وحوارات.	
التقويم	اختبارات بنهاية كل وحدة دراسية.	

الخطة اليومية:

يبدأ التحضير للخطة اليومية بالتخطيط الذهني، وذلك بأن يطلع المعلم أولاً على الدرس أو الموضوع المراد تدريسه وفهمه جيداً، ثم يقوم بالتخطيط للدرس كتابة، في دفتر يسمى بدفتر التحضير، وقد أشار التربويين إلى أهمية الخطة اليومية في جملة نقاط منها ما يلي:

1. الخطة اليومية تساعد المعلم في تحديد عناصر الموقف التعليمي وتنظيم إجراءاته، بدأً باشتقاق الأهداف التعليمية وصياغتها صياغة سلوكية إجرائية تمكنه من ملاحظتها وقياسها.

2. تساعد المعلم في اختيار المحتوى التعليمي الذي يترجم تلك الأهداف إلى معارف وخبرات وقيم واتجاهات.

3. تساعد المعلم في اختيار الطرق والأنشطة التعليمية/التعلمية المناسبة لتحقيق الأهداف.

4. تساعد المعلم في اختيار أساليب التقويم المناسبة لقياس درجة تحقق الأهداف المحددة.

5. تعطي المعلم الثقة في النفس، وتجنبه المواقف الطارئة الحرجة التي قد تحدث أثناء التنفيذ من مثل الزيارات المفاجئة للموجهين الفنيين، أو مدير المدرسة، أو نسيان بعض الأفكار الأساسية الواردة في محتوى الدرس.

6. التخطيط اليومي يتيح للمعلم الفرصة إلى تنمية قدراته المهنية وتمكنه من مادة تخصصه.

7. تساعد المعلم في تنمية مهارة طرح الأسئلة الصفية، وإدارة بيئة التعلم بشكل يتوافر فيها النظام والهدوء الذي يجب أن يسود البيئة الصفية.

8. يساعد المعلم في تنظيم محتوى الدرس، وتخصيص الزمن المناسب لكل فقرة من فقراته.

وللمربين نماذج كثيرة في الخطط الدراسية، وخطواتها المختلفة، وفيما يلي أهم ملامح للخطة اليومية للاهتداء بها:

1. المعلومات العامة: التاريخ، الصف، عنوان الدرس، ترتيب الدرس، ترتيب الحصة، زمن الحصة.

2. أهداف الدرس، محتوى الدرس، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، خطوات سير الدرس، وهي كما يلي: التمهيد، العرض، الربط، التوسع، التقويم، الواجب المنزلي، الملاحظات.

1. التمهيد للدرس: يبدأ المعلم السير في الدرس بالتمهيد، وله أنواع عديدة، يختار المعلم نوع التمهيد المناسب مع موضوع درسه، وتبعاً لذلك يمكن أن يمهد لدرسه بتقديم أسئلة حول مدى معرفة الطلبة وإلمامهم بموضوع الدرس الجديد لربط المعلومات السابقة المعلومات الجديدة، للحصول على

التعلم ذا معنى، أو بأسئلة مراجعة، أو عرض قضية من الأحداث الجارية، والغرض من هذه المقدمة التمهيدية هي جذب انتباه الطلبة لموضوعات الدرس والاستعداد لمتابعته، ويجب ألا يزيد زمن التمهيد عن 5 دقائق من الزمن الكلي للحصة الذي غالباً ما يكون ما بين 40-45 دقيقة.

2. **العرض أو سير الدرس:** وهو يعني عرض الدرس على الطلبة باستخدام الطرق والأنشطة والوسائل المكتوبة على كراس التحضير، ويجب أن يدرك المعلم أن هذا الجزء يأخذ الوقت الأكبر من زمن الحصة، لما فيه من مشاركة الطلبة، والقيام بأنشطة تعليمية/تعلمية.

3. **الربط:** و»يتم في هذه الخطوة الربط بين حقائق - الحصة – الجديدة، بالحقائق السابقة التي درسها الطلبة من قبل، وهذا الربط ضروري لجعل المعلومات الجديدة جزءاً من المعلومات السابقة، ويجعل هذا الربط الطلبة يشعرون بالإلفة إزاء الحقائق الجديدة، وتكون هذه المهمة سهلة كلما كانت حياة الطلبة غنية بالخبرات السابقة».

4. **التوسع:** «وفيها يوجه المعلم المتعلمين إلى إجراء المزيد من الأنشطة ذات العلاقة بما توصلوا إليها من أفكار ومعلومات في المرحلة السابقة، مما يؤدي إلى إثراء وتعميق وتوسيع معرفتهم عن موضوعات – الدرس – وتطبيق ما توصلوا إليها من معلومات، وانتقال أثرها إلى مواقف جديدة مشابهة ذات صلة بحياتهم العملية اليومية».(عبدالقادر،2006، ص133). والتوسع يمكن أن يكون في شكل واجب منزلي، أو معلومات إضافية يجمعها الطلبة من مصادر أخرى يمكن الحصول عليها من البيئة المحلية دون تكلفة تفوق طاقتهم.

5. **التقويم:** وتأتي عملية تقويم تعلم الطلبة في الخطوة الخامسة: والغرض من هذه العملية هو التعرف على مدى تقدم الدارسين نحو تحقيق الأهداف، والتي تشمل كافة جوانب المتعلم العقلية والاجتماعية، والمهارات الحياتية العملية، فوظيفة التقويم في التدريس هو التأكد عن مدى تحقيق الحصص الدراسية لأهدافها التي ترمي إلى النمو الشامل لشخصية التلميذ في جوانبه الإدراكية والوجدانية والمهارية الأدائية، وفي جوانبه الاجتماعية؛ وذلك بتحديد جوانب القوة والكشف عن جوانب الضعف في تحصيل الطلبة، وهنا يكون التقويم بمثابة آلية لتشخيص إجراءات الموقف التعليمي، بغرض

تصحيح أخطاء التعلم، وتعديل الطرق والوسائل إن لم تكن تؤدي دورها في تحقيق الأهداف، كما أن التقويم يعطي المعلم قياس مناسب لمستوى تقدم طلابه نحو التغير المعرفي والسلوكي المنشود في اتجاه التعلم المطلوب؛ فالمعلم مهما يحكم مهارات التخطيط والتنفيذ، إلا أنه لا يمكنه التأكد عن مدى تعلم الطلبة، إلا إذا آمن بمبدأ التقويم المستمر وعمل به للوقوف على مستوى الفهم والاستيعاب لدى طلابه، وبالتالي فإن التقويم يعد عملية أساسية في التدريس، وهناك أنواع من التقويم: القبلي، والتكويني، والختامي، والذي نقصده هنا هو التقويم التكويني البنائي المستمر، «وهو النوع الذي يصاحب الأداء أو التنفيذ، ويهدف إلى تصحيح المسار، عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل ما يعترض عملية التعلم من عقبات».(مصطفى، 2000، ص54). ومن خصائص التقويم الجيد أن يتسق مع الأهداف المراد تحققها من وراء عملية التدريس، على سبيل المثال إذا كان أحد أهداف الدرس هو تنمية مهارات الخطابة، فإن أسلوب التقويم المناسب لقياس درجة نمو هذه المهارة هو بناء استمارة تحدد درجات جودة الأداء، ثم إجراء الاختبار وإصدار الحكم حول مدى تقدم التلميذ نحو تحقيق الأهداف المرجوة. ونقترح أن تكون عملية تفريغ المحتوى على الوعاء الزمني للحصة كالآتي: التمهيد ولا يزيد عن 5 دقائق، والعرض20 دقيقة، والربط 10 دقائق، والتوسع 10 دقائق. والجدول رقم(3) أنموذج للخطة الدراسية اليومية.

جدول رقم(3) أنموذج الخطة الدراسية اليومية.

التاريخ	الفصل	عنوان الدرس	الدرس	الحصة	الزمن
2025/5/22	الرابع	موقع جمهورية السودان والدول المجاورة	الرابع	الثالثة	40 دقيقة
أهداف الدرس	1/أن يحدد الطلاب موقع جمهورية السوان. 2/أن يتعرف الطلاب على الدول المجاورة للسودان. 3/أن يتعرف الطلاب على مساحة جمهورية السودان بالتقريب. 4/أن يتعرف الطلاب على أهم الأنهار في السودان.				

محتوى الدرس	1/تقع جمهورية السودان في شمال شرق أفريقيا. 2/تحاط السودان بسبع دول مجاورة، هي: (أثيوبيا، وأريتريا شرقا، ومصر وليبيا شمالاً، وتشاد وأفريقيا الوسطى غرباً، ودولة جنوب السودان جنوباً). 3/ يبلغ مساحة السودان(1,875,813) تقريباً. وبهذه المساحة يكون السودان أكبر دولة في أفريقيا بعد الجزائر والكنغو، وثالث دولة في العالم العربي بعد الجزائر والمملكة العربية السعودية، والسادس عشر على مستوى العالم. 4/ نهر النيل هو من أهم النهار في السودان، ثم نهر عطبرة، ونهر القاش، ونهر الرهد.
طريقة التدريس	طريقة التعلم المباشر.
الوسائل التعليمية	سبورة، طباشير ملون، خريطة السودان والدول المجاورة، مسطرة(مؤشر)
سير الدرس	تهيئة بيئة الفصل، التمهيد بأسئلة عن الدرس السابق، شرح الدرس بمشاركة التلاميذ، الممارسة الموجهة بأسئلة تدعم تعلم التلاميذ، الممارسة المستقلة: يكتب الطلاب الملخص مع رسم خريطة السودان والدول المجاورة
التقويم	أسئلة صفية لتثبيت المعلومات والمهارات التي حصل عليها الطلاب من الدرس.
الواجب المنزلي	يرسم كل طالب خريطة أفريقيا موضحاً عليها موقع السودان والدول المجاورة.
الملاحظات	الطريقة والوسائل كانت ملائمة، وقد حقق الدرس أهدافه.

(3) كفاية طرائق واستراتيجيات التدريس:

طرائق التدريس هي العنصر الثالث للمنهج المدرسي، وهي وثيقة الصلة بالأهداف والمحتوى، وبالأنشطة والوسائل التعليمية، والتقويم، ومن أهم

أهـداف التدريـس إيجـاد الطـرق المناسـبة لمسـاعدة المتعلمـين عـلى التعلـم، والنمـو المعـرفي، والوجدانـي، والمهـاري، تصميـم الخـبرات التعليميـة اللازمـة لإتمـام عمليـة التعلـم، وتهيئـة الأسـلوب الـذي يناسـب عمـر المتعلـم، وخبراتـه لتتـم عمليـة التعلـم. (المحيسـن،2007، ص37)، وحـول موقـف المعلـم مـن طـرق التدريـس؛ يـرى المربون أن المعلـم لا يعلـم بمادتـه، وإنمـا يعلـم بطريقتـه، وكذلـك يـرون أن «التمكـن مـن مـادة الاختصـاص شيء، وتدريسـها عـلى نحـو فعـال شيء آخـر»، فالمعلـم مـن وجهـة نظرهـم هـو محصلـة المـادة زايـد الطريقـة، وبهـذا تصبـح الطريقـة هـي متلازمـة مـن متلازمـات التدريـس لا فـكاك عنهـا، يسـتعين بهـا المعلـم في تحقيـق أهـداف تعليميـة محـددة، كمـا أن التدريـس مصطلـح تربـوي لـه مفهـوم، ومعايـير للاختيار، ومبـادئ عامـة، ومراحـل، هـي: تخطيـط، تنفيـذ، تقويـم، ولـه أنشـطة، وأدوار للمعلـم والمتعلـم في الموقـف التعليمـي، وبيئـة دراسـية، ولـه أصنـاف تبعـاً لنشـاط كل مـن المعلـم والمتعلـم. وتعـد طـرق التدريـس مـن المكونـات المهمـة في عنـاصر المنهـج المـدرسي، وتبـدو أهميتهـا في الربـط بينهـا وبـين المكونـات الأخـرى للمنهـج المـدرسي، وذلـك أن كل مـادة دراسـية، أو موضـوع دراسي لـه طريقـة تلائـم أهدافـه ومحتـواه، وأنشـطته ووسـائله التعليميـة، وقـدرات المتعلمـين وإجـراءات تقويمـه، وعـلى هـذا الأسـاس يجـب عـلى المعلـم أن يكـون ملمـاً تمـام الإلمـام بعنـاصر المنهـج المـدرسي، ووظائفهـا، فيكـون ملمـاً بطـرق التدريـس الخاصـة والعامـة، وصياغـة الأهـداف الإجرائيـة، وربطهـا بالمحتـوى الـدراسي، وإجـراءات اختيـار الطريقـة المناسـبة لدرسـه.

والتدريـس عمليـة ذاتيـة تظهر فيها شـخصية المعلـم وتلعب فيهـا ذاتيتـه دوراً عظيماً، ومـع ذلـك وجـد علـم يعتنـي بـه، ولـه أهدافـه العامـة والخاصـة، وأسسـه ومبادئـه ونظرياتـه... وأهـم المبـادئ التـي تقوم عليهـا هـذه المهنـة وكيفيـة تطبيقها.(الفتلاوي، 2010، ص7)، وهنالـك طرائـق تدريـس متعـددة، ويرى خـبراء التربية يجـب على المعلم التنـوع في اسـتخدامها؛ وذلـك للأسـباب التـي ذكرهـا «جنسـن» تحت عنـوان الاختلاف والتنـوع جـاء فيه: «الطالب الذي يسـير وفق إيقـاع مختلف، المتوافقون وغـير المتوافقون، التنـوع القائـم على التعدديـة الثقافية، أوجه الاختـلاف بين الذكور والإنـاث، مراحل النمو المختلفـة، الاختلافـات بـين الجنسـين في التفكـير، أو الاختـلاف في حل المشـكلات، قصور الانتبـاه، صعوبة القـراءة، إدمـان العقاقير، الـدارس الموهوب».(جنسـن، 2007، ص3)، لـكل هـذه الاختلافات يجـب على المعلـم التنويع في طرائـق واسـتراتيجيات التدريس حتى يتمكـن التلاميـذ مـن التعلم كل بحسـب قدراته واسـتعداداته.

مفهوم طريقة التدريس:

التدريس بوجه عام هو نشاط وتفاعل بين عناصر الموقف التعليمي داخل الفصول الدراسية وخارجها، وعلى ذلك يعرف طريقة التدريس بأنها «الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو إثارة لمشكلة، أو محاولة لاكتشاف، أو غير ذلك من الإجراءات». وهناك طرق تدريس عامة كثيرة، ولكل طريقة إجراءات تختلف عن الأخرى، كما أن هناك طرق تدريس خاصة ببعض المواد، ويتفق المربون بمختلف مشاربهم على عدم وجود طريقة واحدة تصلح لكل المواد، وإنما تتنوع تبعاً لأهداف التعليم ومحتواه التعليمي، وكذلك باختلاف المواد الدراسية، فطريقتا الاستقراء والقياس مثلاً قد تتناسبان مع مادة النحو، باعتبارهما طرق التدريس خاصة بمواد معينة، ولذلك تختلف إجراءاتهما عن طريقتا المشروع والتعلم التعاوني، فضلاً عن ذلك حتى في المادة الواحدة قد تختلف طريقة التدريس من موضوع دراسي لآخر، فالشاهد في هذا أن طرق التدريس سواء كانت عامة أم خاصة، هي جزء من عناصر الموقف التعليمي التي تتناغم مع بعضها من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، كما أن نجاح أي طريقة تدريسية في تحقيق أهدافها تعتمد بشكل كبير على شخصية المعلم وكارزميته التي يمكن أن تترك تأثيراً واضحاً على النتيجة النهائية للموقف التعليمي.

من كل ما تقدم يتضح أن «عملية التدريس نظام من الأعمال المخطط لها، بهدف إحداث عملية نمو المتعلم في جوانب الشخصية المختلفة: العقلية، والمهارية، والوجدانية، وهذا النظام يتضمن أربعة عناصر رئيسة هي: «معلم، متعلم، مادة دراسية، بيئة تعلم»، تتفاعل فيما بينها تفاعلاً ديناميكياً عبر وصائل اتصال لفظية، وغير لفظية، ومجموعة من المناشط الهادفة بغرض إكساب المتعلم المعارف والمعلومات والمهارات والميول المناسبة».(الفتلاوي،2010، ص12). وكما تقدم أن للتدريس طرق متعددة ومتنوعة، وعلى ذلك فقد حدد خبراء المناهج معايير تساعد المعلم على اختيار الطريقة المناسبة لدرسه.

معايير اخيار طريقة التدريس:

1. أن تكون الطريقة ملائمة للأهداف الإجرائية.
2. أن تكون ملائمة للمحتوى التعليمي.
3. أن تكون مناسبة لقدرات المتعلمين العقلية وخلفياتهم الثقافية.

4. أن تكون ملائمة للأنشطة والوسائل التعليمية.

5. أن تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

6. أن تثير دوافع التعلم وتشوق المتعلم للتعلم النشط.

7. أن تساعد في غرس قيم التعاون وروح الفريق.

8. تساعد في تكوين أبنية معرفية مناسبة تساعد المتعلم على فهم الأفكار والمفاهيم الجديدة التي يراد تعلمها.

9. أن تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا: التحليل، التركيب، التقويم، والتفكير العلمي، والناقد، والإبداعي، والابتكاري.

10. أن تكون مناسبة لإمكانات المدرسة المتاحة.

11. أن تكون اقتصادية في الوقت والجهد المبذول.

12. أن تكون مناسبة للمعلم وقدراته وخبراته.

مبادئ التدريس:

يرى خبراء التربية «أن التدريس في الأساس علم وفن مكتسب، من خلال الخبرة والتدريب والممارسة، وعملية التدريس عبارة عن سلسلة من الأفعال، أو التوجيهات التي غالباً ما يدرها المعلم وحده، أو يدرها المعلم بمشاركة بعض المتعلمين أو كلهم بهدف تحقيق التعلم للمتعلمين. (المحيسن،2007، ص37). وقد أفرزت نظريات التعلم مبادئ عامة في التدريس ليهتدي بها المعلمين في عملية التعليم والتعلم، وقد استخلص مرعي، والحيلة(2002، ص32) تلك المبادي في الآتي:

1. مبدأ تنظيم المعرفة: يعد تنظيم المعرفة مثار اهتمام أساسي للمعلم، وذلك فإن الانتقال من البسيط إلى المركب يكون من أجزاء مفروضة لا معنى لها، إلى كليات ذات معنى.

2. مبدأ التركيز على الفهم: يجب أن يركز التعلم على الفهم؛ لأن التعلم بالفهم أكثر بقاءً، وأكثر قابلية لانتقال أثره من ميدان لآخر.

3. مبدأ تحديد الأغراض: يعد تحديد الأغراض من قبل المتعلم هاماً باعتباره دافعاً للتعلم .

4. مبدأ الانتقال من التفكير التقاربي إلى التفكير التباعدي: يؤدي التفكير المتقارب إلى الإجابات الصحيحة منطقياً، بينما يؤدي التفكير التباعدي والمتشعب، إلى حلول مبتكرة للمشكلات، أو لخلق منتجات جديدة ذات قيمة.

5. مبدأ التغذية الراجعة: إن التغذية الراجعة المعرفية تدعم المعرفة الصحيحة، وتصوب التعلم الخاطئ.

6. مبدأ مراعاة قدرات المتعلم: تعد قدرات المتعلم عنصراً هاماً في عملية التعلم، ومن الضروري تبعاً لذلك تهيئة الظروف التي تتناسب مع قدرات المتعلمين.

7. العامل الثقافي: ويتجلى بتأثر المتعلم بالثقافة التي يكتسبها من مجتمعه، سواء كانت الثقافة العامة للمجتمع ككل، أم الثقافة الخاصة للأسرة، أم للمجموعة العرقية، أو الدينية التي ينتمي إليها، وكلتا الثقافتين تؤثران في تعليمه تأثيراً بعيد المدى.

8. مبدأ توفير الدوافع والحوافز: قد تثير المواقف التعليمية دوافع أو حوافز ملائمة أو مناسبة لمتعلم ما، ولا يتحقق ذلك بالنسبة لمتعلم آخر، كما هو الحال حين يقارن بين هؤلاء الذين يدفعهم التوافق، وأولئك الذين تدفعهم الرغبة الجامحة بالإنجاز، تحركهم وتثير حماسهم منذ بداية التعلم وحتى الحصول عليه.

9. مبدأ توفير الجو الاجتماعي في التعليم، وهذا يعني أن جو التسامح والتعاون يساعد على تحسين التعلم، كما أن التنافس السلبي، والتسلط، والانعزال يؤدي إلى عدم الاقبال على التعلم، وإلى التأثير في نتائجه.

10. مبدأ السير في التعلم بتدرج منطقي: يصمم البرنامج التعليمي في سلسلة مترابطة منطقياً، ومتدرجة في خطواتها للوصول إلى أهداف البرنامج التعليمي للموضوع، وتركز النظرية النظامية في التعلم على الترابط المنطقي بين مكونات النظام، فتعرض مراحل الدرس أو مراحل النظام التعليمي في سلسلة شاملة متكاملة، تتفاعل فيها المكونات وتترابط ترابطاً منطقياً، بحيث يشكل الدرس وحدة متكاملة.

11. مبدأ سير التعلم من المثيرات الحسية إلى المفاهيم المجردة: يتجلى الانتقال من المثيرات الحسية إلى شبه الحسية المجردة، من مدخل النشاط بالانتقال من ممارسة الأشياء ذاتها، إلى اقتران الممارسة بالشرح، فالتعبير الذاتي عن الفعل، واستخدام هذا التعبير في مناسبات أخرى مشابهة، وعند ذلك يكون قد تم التشكل العقلي للمفهوم.

12. مبدأ التعزيز: يتم تعزيز التعلم بتثبيت الصواب، وتصويب الخطأ، وتركز نظرية التعزيز على نتائج العمل، فعمل المتعلم وحده لا يؤدي بالضرورة إلى تعلم، إذ لابد من تعزيزه، وذلك بتثبيت التعلم الصواب وتقويته، وتصويب مسار الخطأ، ويتم هذا أثناء التعلم وفي النهاية.

مراحل التدريس:

يعرف زيتون التدريس بأنه: نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسة هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويستهدف مساعدة الطلاب على التعلم، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثم تحسينه.(زيتون، 2006، ص8). والتدريس وفق هذا التعريف يمر بثلاث مراحل، هي: التخطيط، التنفيذ، والتقويم، وكل مرحلة من تلك المراحل يمكن تحليلها إلى عناصرها المكونة لها والحكم على جودتها، وقد أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية، ومدى فاعليته التعليمية. ويمكن تصنيف هذه الصفات إلى فئتين رئيسيتين: خصائص شخصية عامة، وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية؛ ومن الأهمية التأكد على أنه كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصيته؛ كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه، ومن ثم إحداث أثر بالغ في شخصيات الطلبة.(حمادة، 2014، ص12،11).

الأنشطة التعليمية:

يقصد بها كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلمون أو كلاهما معاً، بغرض تحقيق أهداف معينة، سواء تم هذا النشاط داخل حجرة الدراسة أم خارجها».(الطناوي،2013، ص43)، ويقصد بالأنشطة التعليمية، تلك الأعمال الهادفة التي يقوم بها المعلم وتسمى بالأنشطة التعليمية، وتلك التي

يقــوم بهــا المتعلــم وتســمى بالأنشــطة التعلميــة، وترتــب الأنشــطة بنوعيهــا في خطــوات، وتشــتمل كل خطــوة عــلى نــوع النشــاط، ومصــادر التعلــم المتاحــة، والزمــن الــذي يســتغرقه كل خطــوة، مؤكديــن عــلى أن الأنشــطة الخاصــة بــكل مصــادر التعلــم، في الخطــوات ليســت مقصــورة عــلى المــادة المقــروءة». (مرعــي، والحليلــة،2009، ص318). فالأنشــطة التعليميــة هــي الأفعــال والأقــوال وكل الممارســات التــي يقــوم بهــا المعلــم أو التــي يأمــر بهــا المتعلــم للقيــام بهــا داخــل الفصــول الدراســية بغيــة اكتســاب المتعلمــين الخــبرات المعرفيــة، والمهاريــة والوجدانيــة، وهــذه الأنشــطة هــي روح الموقــف التعليمــي، دونهــا لا يحــدث تعلــم فعــال يمكــن أن ينقــل المتعلــم إلى الميادين العمليــة، أو مــا يعــرف بســوق العمــل. وكمــا يقولــون: «العلــم بالتعلــم» أي بالممارســة، والأنشــطة الصفيــة هــي مجــالات الممارســة العمليــة التــي يبــدأ بهــا المتعلــم تأســيس الخــبرات قــولاً وعمــلاً؛ فالأنشــطة التعلميــة الصفيــة تكمــن أهميتهــا في أنهــا تحــول المحتــوى التعليمــي مــن حــوارات لفظيــة تــدور بــين المعلــم والمتعلمــين، أو بــين المتعلمــين وبعضهــم تحــت إشراف المعلــم، إلى ممارســات عمليــة أوليــة يقــوم بهــا المتعلــم أثنــاء الموقــف التعليمــي، فيكتســب في كل موقــف تعليمــي خــبرات عمليــة وقيــم اجتماعيــة بســيطة تســاعده عــلى الاندمــاج في المجتمــع، وبنهايــة المرحلــة التعليميــة يصبــح مواطــن لــه دور فاعــل في المجتمــع، فالأنشــطة التعليميــة تعنــي الجهــد العقــلي والبدنــي الــذي يقــوم بــه المعلــم والمتعلــم خــلال المواقــف التعليمــي بغيــة تحقيــق النمــو الشــامل للمتعلــم في كافــة جوانبــه: الجســمية، والعقليــة، والعاطفيــة، وبذلــك تحتــل الأنشــطة التعلميــة مــكان القلــب مــن الجســد في الإنســان، فــإذا صلحــت الأنشــطة التعليميــة في ترجمــة المحتــوى إلى خــبرات معرفيــة، مهاريــة، اجتماعيــة، فقــد تحققــت الأهــداف التعليميــة؛ فالمحتــوى دون الأنشــطة لا يتعــدى مــن كونــه مجــرد خــبرات معرفيــة، والإنســان لا يعيــش ويتفاعــل مــع المجتمــع بالخــبرات المعرفيــة وحدهــا؛ وإنمــا يكــون بالخــبرات العمليــة، وبالقيــم الاجتماعيــة، وعــلى هــذا الأســاس يجــب أن يهتــم المعلــم بالأنشــطة التعليميــة، وتنوعيهــا قــدر الإمــكان في المواقــف التعليميــة التعلميــة. والأنشــطة التعليميــة في ميــدان التعليــم يقســمها علمــاء المناهــج الدراســية إلى قســمين: أنشــطة تعليميــة يقــوم بهــا المعلــم أو المتعلــم داخــل الفصــل، وتعــرف بالأنشــطة الصفيــة، وأنشــطة يقــوم بهــا المتعلمــين خــارج غرفــة الصــف تحــت إشراف المدرســة، وتعــرف بالأنشــطة الــلا صفيــة.

أنواع الأنشطة الصفية:

تتنوع الأنشطة الصفية بتنوع الأهداف التعليمية ومحتواها. وقد صنفت قرني،(2016، ص128،127) أنواع الأنشطة الصفية في الآتي:

1. الأنشطة التمهيدية: تشير إلى الأنشطة التي تستهدف منها إثارة اهتمامات الطلاب، ودافعيتهم تجاه موضوع ما، أو التهيئة لبداية درس بعينه، ومن أمثلة الأنشطة التمهيدية: تكليف الطلاب بالتحضير لموضوع معين من خلال جمع معلومات مبدئية عنه – كتكليف الطلاب بجمع بعض الحشرات لدراسة أجزائها الخارجية – تكليف الطلاب بزيارة متحف ما، يتضمن بعض الصور، والنماذج التي تمهد لموضوع درس تالي(لاحق).

2. الأنشطة الإثرائية: وهي الأنشطة التي تهدف في المقام الأول إلى تنمية قدرات الطلاب، وتوسيع أفقهم، وإثراء معارفهم واتجاهاتهم نحو بعض الجوانب الهامة من المنهج المدرسي- فالطالب الذي له ميول واهتمام خاص باللغات عربية كانت أو أجنبية، يمكن تحفيزه على تنمية ميوله اللغوية بتزويده ببعض الكتب المناسبة له في اللغة التي يميل إليها ليقرأها ويلخص أهم الأفكار المتضمنة فيها، ويعرضها على زملائه في الفصل، أو إذا كانوا مجموعة تكليفهم بإنشاء جريدة حائطية تحت إشراف معلمي اللغة العربية/ الإنجليزية على سبيل المثال. حيث يمكن مساعدتهم في تنمية ميولهم واتجاهاتهم بالاطلاع – والقراءة والاستزادة حول بعض موضوعات المنهج التي يفضلونها.

3. الأنشطة الختامية: وهي تلك الأنشطة التي تتمثل في تكليف الطلاب بصنع لوحة إعلانية، أنموذج للجهاز الهضمي، أو مجسم للكرة الأرضية، وغيرها من الأنشطة الأخرى.

4. الأنشطة النوعية: وهي تلك الأنشطة التي تستهدف تنمية الميول التخصصية، أو النوعية المختلفة لدى الطلاب، كل وفقاً لما يهتم به، كأنشطة الرسم، والعزف، والموسيقى، أو التمثيل المدرسي، وكتابة الشعر، والقصص، والخطابة.

أهمية الأنشطة الصفية:

اهتم المربون في المنهج المدرسي الحديث، بأهمية الأنشطة التعليمية اهتماماً كبيراً، وتبعاً لذلك فقد جمع اللقاني(2013،ص119) بعض جوانب هذه الأهمية في النطاقات التالية:

1. تنمية قدرات المتعلم على التفاعل مع مجتمعه، بما يرسخ لديه الاتجاهات الايجابية، والقيم الاجتماعية البناءة، وبذلك تسهم الأنشطة في ربط المدرسة

بالمجتمع، وخاصة عندما تمارس بعض الأنشطة خارج المدرسة، كزيارات المعارض والمتاحف ونوادي العلوم، وغيرها.

2. تنمية ميول الطلاب واكتشاف مهاراتهم، وقدراتهم وصقلها، وتوجيهها، وذلك بما توفره الأنشطة من مواقف تتيح الفرصة لإبداع الطلاب، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين نظراً لتنوع الأنشطة.

3. إثراء المادة العلمية الأكاديمية للتعلم، كما ييسر على الطلاب فهمها، وكذلك لاستخدام الحواس في عملية التعلم.

4. استثمار أوقات الفراغ بطريقة مفيدة للمتعلم، وتنمية خبراته، وذلك من خلال ممارسة الأنشطة داخل المدرسة وخارجها.

5. تنفيذ بعض طرق التدريس حين يتطلب ذلك ممارسة الطلاب لبعض أنشطة التعلم، كما تضيف الأنشطة لطرق التدريس عنصر الإثارة والتشويق.

6. إتاحة الفرص والمواقف لترابط المواد الدراسية، وتكامل الخبرات التعليمية.

7. تنمية قيمة العمل اليدوي لدى الطلاب واحترامه، حيث تجعل الممارسة الحركية النشاط ممتعاً.

8. تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المتعلم، مثل: الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، والاتصال بالآخرين، والتعاون، والمنافسة الشريفة.

9. زيادة فاعلية العملية التعليمية، حيث مبدأ الممارسة كشرط من شروط التعلم، مما يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم من معلومات، ومهارات، واتجاهات وقيم.

10. تحقيق مبدأ التقويم الذاتي من خلال ممارسة الطلاب لبعض الأنشطة، حيث يقوم الطالب نشاطه ذاتياً قبل متابعة المعلم له.

معايير اختيار الأنشطة الصفية:

1. ربط الأنشطة بأهداف المنهج الدراسي، ومحتواه، وطرق تدريسه، وأساليب تقويمه.

2. تتنوع الأنشطة بين نظرية وعملية، فردية وجماعية داخل الصف وخارجه، معرفية ومهارية وتنفاعلية.

3. تناسب الأنشطة الموضوع الذي يتم دراسته.

4. تراعي حاجات الطلاب وميولهم، وقدراتهم.

5. أن تكون واقعية، بمعنى إمكانية تنفيذها في ضوء إمكانات البيئة والوقت المتاح.

6. أن تكون مرنة ومفتوحة، وسهلة الترجمة إلى مواقف سلوكية.

7. أن تكون جذابة للطلاب على المستوى الفردي، والمستوى الجماعي.

8. أن تراعي الدقة العلمية، بحيث تخلو من الأخطاء العلمية.

9. يتضمن النشاط الموضوع المرتبط به، والأدوات والإجراءات المناسبة لتنفيذه، والصور والرسوم.

10. توظف الأنشطة بعض الأساليب التعليمية، مثل: لعب الأدوار، التعلم التعاوني، التجارب العملية، وغيرها.

11. تساعد على تطبيق ما تعلمه الطلاب في مواقف جديدة.

12. تنظيم الأنشطة في ضوء مشاركة الطلاب للقيام بها، بحيث يكون الطالب محوراً للنشاط.

13. تستثمر الإمكانات المتاحة في البيئة إلى أقصى درجة ممكنة.

14. توظف حواس الطلاب المختلفة أثناء تنفيذها.

15. تتكامل الأنشطة مع محتوى المنهج المدرسي.

16. يتوافر بها عنصر الأمن والأمان للطلاب.(اللقاي،2013، ص220،221).

(4) كفاية التقويم:

التقويم هو العنصر الرابع في المنهج المدرسي، وهنالك جدل بين التربوين في مفهوم مصطلحي «التقييم، والتقويم». وقد أوضحت كوجك(2001، ص27). أن

الجدل «الذي يدور حول استخدام مصطلح «تقييم» وهل الأصح استخدام مصطلح «تقويم»؟، أن مجمع اللغة العربية في القاهرة قد أجاز استخدام مصطلح تقييم؛ للدلالة على عملية تحديد وتقدير قيمة الشيء، وتبيان جوانب القوة وجوانب الضعف في الشيء أو الموقف الذي نقيّمه؛ للتفرقة وإزالة اللبس بين هذا المعني، وتقويم الشيء بمعنى إصلاحه وتعديله. وعلى ذلك .. أفضل استخدام مصطلح «تقييم» الموقف التعليمي فور الانتهاء منه، وتقييم المناهج بعد إعدادها وتنفيذها؛ لتعرُّف مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وأسباب النجاح والفشل، وجوانب القوة والضعف، وفي ضوء نتائج التقييم يمكننا تعديل المسار، وإصلاح الأخطاء؛ أي يمكننا القيام بعمليات التقويم اللازم». هذا عن الجدل حول استخدامات «تقييم، وتقويم»؛ ولكن مصطلح التقويم هو الشائع عند التربويين ويشمل المعنيين معاً، وله تعريفات كثيرة؛ ومن بين تعريفات التقويم، «أنه عبارة عن إصدار الحكم على الأفكار والأعمال، والأنشطة، وطرق التدريس، والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة».(سعادة، وإبراهيم،2014، ص350)، وحول توظيف التقويم في العملية التعليمية، يستعمل مصطلح التقويم في المجال التربوي ليشير بصورة خاصة إلى العملية التي يمكن من خلالها اصدار حكم حول قيمة الظاهرة موضع الدراسة، وتتضمن هذه العملية عادة الوصف وتقديم البيانات الهامة حول الظاهرة، فضلاً عن أنها تتضمن التقدير والتشخيص والعلاج، إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور والخلل، وإنما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها؛ لأن التقويم عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد.(المسعودي وآخرون،2015، ص130).

مجالات التقويم في المنهج المدرسي:

1. تقويم الأهداف من حيث: علاقتها بالمتعلمين وصلتها بالمادة الدراسية، وواقعيتها وإمكانية تحقيقها، شمولها وتنوعها، ومستوياتها، وضوحها ومراعاتها مستويات النمو.

2. تقويم محتوى المنهج من حيث: صلته بأهداف المنهج، ملاءمته مستوى المتعلمين وقدراتهم، تنوعه ومراعاته الفروق الفردية بين المتعلمين، وملائمة الأنشطة والخبرات التي يقدمها للمتعلمين لأهداف التعلم، استثماره لمصادر البيئة المحلية في عملية التعلم، ارتباطه بالخبرات السابقة لدى المتعلمين، حسن تنظيمه ومراعاته الظروف المتوافرة لتطبيقه.

3. تقويم أساليب التعليم من حيث: فاعليتها وتوفيرها الجهد والكلفة، ملاءمتها لطبيعة الموضوعات وأهداف تعلمها، تنوعها واستجابتها لما بين المتعلمين من فروق، مستوى إثارتها للمتعلمين وتحفيزهم، مدى تنميتها قدرات التفكير لدى الطلبة، مدى إشراكها الطلبة في العملية التعليمية، مدى استفادتها من تكنولوجيا التعليم الحديثة، مدى مراعاتها الاتجاهات في التعليم.(عطية،2013، ص18،80).

أهمية التقويم في التعليم:

يستمد التقويم أهميته الأساسية في الميادين التربوية المختلفة، من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة من كل عملية، وفي كل ميدان، سواء طرائق أو أساليب التدريس، والطلبة، والمجالات الأخرى في العملية التربوية، إذ تظهر أهميته فيما يلي(المسعودي، وآخرون،2015،ص134،135):

1. التقويم ركن من أركان التخطيط؛ لأنه يتصل اتصالاً وثيقاً بمتابعة النتائج، وقد يكشف التقويم عن قصور الطرق والأساليب التدريسية والوسائل، فضلاً عن القصور في الأهداف التربوية، فينتهي إلى نتائج وتوصيات تعرض على – المخططين – ثم تأخذ سبيلها إلى التنفيذ.

2. لم يعد التقويم مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للمواد الدراسية، بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية الطلبة من شتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجلاته، وتنوعت طرائقه وأساليبه.

3. أصبح التقويم في عصرنا الحاضر من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتمييز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة، وذوي المهارات والقدرات الممتازة.

4. يساعد التقويم كل من المدرس والطالب، على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه، وعلى بيان العوامل التي تؤدي إلى تقدم وتحول دونه، ثم على دراسة ما يلزم عمله؛ للمزيد من التحسين والتطوير؛ فالتقويم عملية تشخيصية وعلاجية لواقع العملية التربوية.

وبما أن التدريس عمل مرتبط بتغير سلوك المتعلمين، ونموهم الشامل في شتى جوانبهم العقلية، والجسمية، والاجتماعية، فمن المؤكد أن تقويم هذه الجوانب يحتاج إلى عدة أنواع من الاختبارات للحكم على مدى تحقق النمو المنشود في الجوانب الكلية للمتعلم، وتعد اختبارات التحصيل الدراسي بأشكالها المتنوعة من أهم الوسائل التي تستخدم في التحقق عن درجات التغير السلوكي المعرفي والنمو المهاري والاجتماعي التي اكتسبها كل متعلم خلال فترة دراسية محددة، ويتوقف استخدام أي نوع من أنواع التقويم على خصوصية المادة التعليمية، ونوعية الأهداف المراد تحقيقها، والفروق الفردية بين المتعلمين في تحصيلهم الدراسي، وفي ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، وعلى هذا الأساس يجب على المعلم أن يقدم للمتعلمين اختبارات متنوعة حتى يجد كل متعلم من الأسئلة ما تناسب جهده وقدراته العقلية؛ وذلك أن الغرض من هذه الاختبارات هو قياس قدرات كل متعلم على حدة. و»لذلك كان من الضروري أن يكون – المعلم – على وعي تام بالأنواع المختلفة لهذه الاختبارات من حيث بنائها وتنفيذها وتصحيحها، والاستفادة من نتائجها، والاختبارات التحصيلية تقوي العملية التدريسية وتدعمها، فهي إذا أحسن بناؤها واستخدامها، تكون عوناً للمعلم والطالب على حدٍ سواء، فالمعلم يستطيع توظيفها في تقويم الاستعداد للتعلم، وفي مراقبة تقدم العملية التعليمية، وفي تشخيص صعوبات التعلم، وفي تقويم نتائج التعلم».(جابر،2014، ص396،397).

أنواع التقويم في العملية التعليمية:

يستخدم التقويم في شتى مجالات الأنشطة الإنسانية، ففي مجالات التجارة المتنوعة يستخدم التقويم تحت مسمى الجرد السنوي لمعرفة مسار العملية التجارية من حيث الربح والخسارة، والمؤسسات الصناعية تستخدم التقويم تحت مسمى معايير الجودة لمعرفة مدى تطابق مواصفات المنتج مع متطلبات المستهلك، وهكذا، فعندما يقوم الفرد بعمل ما، وبعد مرور وقت معين يريد أن يتعرف إلى أي جهة يسير، إلى جهة النجاح أم إلى جهة الفشل، وما بين الجهتين هناك أشياء يريد الوقوف عليها، كعوامل النجاح، أو عوامل الفشل، فالمزارع الذي يأخذ قرض مالي من البنك ليستثمره في الموسم الزراعي، بعد انتهاء الموسم يقوم بعمليات حسابية دقيقة جداً لمدخلاته وعملياته ومخرجاته الزراعية في هذا الموسم؛ بغية تحديد التكلفة الإنتاجية، ومن ثم معرفة الربح والخسارة. فالإجراءات التي قام بها هذا المزارع هي نوع من أنواع

التقويم، وهناك مؤسسات أخرى تهتم بالتقويم بكافة أشكاله؛ لمعرفة نقاط القوة والضعف في منتوجاتها، ومدى مقبوليتها وما إلى ذلك، أيضاً المؤسسات التعليمية تهتم بعملية التقويم، وتشدد عليه أكثر من غيرها من المؤسسات الأخرى الرسمية والشعبية؛ وذلك أن المؤسسات التعليمية يتعلق انتاجها بتنمية عقل الإنسان ومهاراته المناط بها تحريك كل الأنشطة الحياتية سواء كانت تجارية أو صناعية أو زراعية، أو حتى العملية التعليمية نفسها والتي تعمل على توفير التنمية المستدامة، وتطوير المجتمع ونهضته؛ لذا يقوم التقويم في العملية التعليمية ويهدف إلى» أي مدى تتحقق الأهداف؟، وهل تسير العملية التعلمية في مسارها الصحيح الذي ينتج عنه تحقيق الأهداف المنشودة؟، ما العوامل التي أدت إلى تحقيق الأهداف؟ أو التي أدت إلى عدم تحقيقها؟، كيف يمكن مراعاة هذه العوامل مستقبلاً؟، وتصدق هذه التساؤلات على المستويات التدريسية، أو الأهداف التعليمية، أو الأهداف التربوية».

والتقويم في العملية التعليمية بحسب أغراضه، وبحسب توقيتاته الزمنية، ينقسم إلى عدة أنواع منها: تشخيصي، وبنائي، وختامي، وفيما يلي بيان تلك الأنواع.

1. **التقويم التشخيصي(مصطفى،2000، ص52،53):**

هو ذلك النوع من التقويم الذي يزود مصمم المنهج أو الكتاب، أو الوحدة الدراسية بمجموعة من المعلومات والبيانات (كمية، وكيفية)، عن مستوى التلاميذ العقلية والوجدانية والجسمية، والاجتماعية، ويزوده أيضاً بمعلومات عن الخبرات السابقة لهم، ويزوده كذلك بمدى استعداد هؤلاء التلاميذ لتقبل الموضوعات الجديدة، ومعرفة ميولهم واهتماماتهم، وبذلك يحدد أهداف المنهج، وبواسطته يتم اختيار المحتوى، وطرائق التدريس، ووسائله، وأنشطته، وأساليب التقويم المناسبة، وبما يتفق مع الخصائص والسمات السابقة، وبما يتفق أيضاً مع الإمكانات المتوفرة.

2. **التقويم البنائي:**

هو ذلك النوع الذي يصاحب الأداء أو التنفيذ، ويهدف إلى تصحيح المسار، عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل ما يعترض عملية التعليم والتعلم من عقبات .. وهذا النوع من التقويم يزود المعلم والتلميذ معاً، بالتغذية الراجعة عن أخطاء التلميذ ومستوى تحصيله، ومدى تحقيقه للأهداف الموضوعة، كما يزود المعلم والمتعلم بما يجب على كل منهما فعله.

3. **التقويم الختامي:**

وهـو تلـك العمليـة التـي تسـتهدف الوقـوف عـلى مـدى مـا تحقق مـن أهـداف المنهج المـدرسي، وهـذا النوع مـن التقويـم هو الأكثـر شـيوعاً وألفةً لـدى المعلمـين، والمتعلمين، فالمعلمـون يعتمـدون عليـه غالبـاً في تقويـم تلاميذهـم، ويحدث هـذا النوع مـن التقويم بعـد الانتهـاء من دراسـة المنهج المقـرر أو الوحدة، وهـو بصفة عامة يخدم عـدة أغراض لعـل مـن أهمها:

1. تقدير مدى تحصيل التلاميذ، ومدى تحققهم لأهداف المنهج.
2. تزويد المعلمين بأسس لوضع الدرجات بطريقة موضوعية وعادلة.
3. تزويـد المعلمـين والإدارة المدرسـية بالبيانـات التـي على أساسـها ينتقـل التلاميذ من صـف إلى صف.
4. تزويـد القائمـين عـلى أمـر العمليـة التعليميـة بالبيانـات والمعلومـات المناسـبة عن المنهـج؛ ممـا يـؤدي إلى إعـادة النظـر فيـه وتعديلـه أو تطويره كلـه، أو بعـض أجزائه.

الاختبارات التحصيلية:

اختبـارات التحصيـل الـدراسي هـي الأدوات التي تسـتخدم في التقويم الختامـي، ويعرف «الاختبـار عـلى أنـه أي إجـراء منظم لملاحظة سـلوك شـخص مـا، ووصفه بوسـائل ذات مقيـاس عـددي، أو نظـام يعتمد عـلى الدرجـات والتقاديـر. والاختبار هو أداة تسـتعمل للإجابـة عـن السـؤال الآتـي: هـل حقـق الطـلاب الأهـداف المطلوبـة أم لا؟(سـعادة، وإبراهيـم،2014، ص368). فالاختبـارات التحصيليـة يقـوم المعلمـون بوضعهـا لتقييم المخرجـات التعليميـة التـي تحصل عليها الطـلاب في مادة دراسـية كاملة، أو جـزء منها، وكذلـك تسـتخدم اختبارات التحصيل الدراسي في نهاية كل سـنة دراسـية أو فصل دراسي لوضع الدرجات والنقل من مسـتوى إلى مسـتوى أعلى، أو اسـتخراج الشـهادات، أو تقييم مسـتوى التحصيـل الـدراسي في نهاية البرنامـج الـدراسي. واختبارات التحصيـل الدراسي الشـائعة عند المعلمـين هي: الاختبـارات الشـفهية، والاختبـارات التحريرية.

الاختبارات الشفهية:

هـي تلـك الأسـئلة الشـفهية التـي يوجههـا المعلـم إلى المتعلمـين في نهايـة البرنامـج التعليمـي أو السـنة الدراسـية، لمعرفـة مسـتوى تحصيلهـم الـدراسي، ووضـع الدرجات والتقديـرات. وغالبـاً مـا تسـتخدم اختبـارات الأسـئلة الشـفهية في الفصـول الدنيـا،

في التعليم الابتدائي، لعدم تمكنهم من القراءة والكتابة، وبالرغم من أهمية الاختبارات الشفهية في التقويم – وحتى في بعض الكليات الجامعية على سبيل المثال كليات القرآن الكريم تستخدم الاختبارات الشفهية لقياس جودة الحفظ في القرآن الكريم - إلا أن لها بعض السلبيات، حيث أنها تأخذ وقتاً طويلاً مقارنة بالاختبارات الحريرية، وأن الأسئلة التي توجه إلى التلاميذ غير مستاوية في مستوى الصعوبة، أيضاً هناك فروق في القدرات اللغوية بين التلاميذ، وذلك في مستوى التفكير وسرعته، والتفاوت في تقدير الإجابات من قبل المعلم، مما يفقدها الموضوعية في النتائج المتحصلة والتي تعد من أهم مواصفات الاختبار الجيد.

الاختبارات التحريرية:

تعد الاختبارات التحريرية من أقدم وأكثر أنواع الاختبارات استخداماً في تقويم التحصيل الدراسي في شتى المراحل التعليمية، بل في بعض المراحل تكون هي النوع الوحيد في تقويم تحصيل المتعلمين، وهناك جدل بين التربويين حول جدواها في تقويم نتائج التعلم، وتبعاً لذلك يرى البعض بأنها أكثر فاعلية في نتائجها التي يمكن أن يترتب عليها نقل المتعلمين من الصف إلى الصف التالي، أو من مرحلة إلى أخرى، كذلك تفرق بين المتعلمين في مستوى التحصيل الدراسي، بينما يرى بعض المربين وعلماء النفس التربوي أنها أداة لزرع الخوف والقلق في نفس المتعلم أكثر من كونها أداة لتقويم التعلم، وأن أغلب الأسئلة في هذه الاختبارات، تركز على التلقين والاسترجاع، مما جعل جهد أولياء الأمور وأبنائهم المتعلمين ينصب حول البحث عن أفضل الأساتذة في الشرح والتفسير، وحول المذاكرة والحفظ استعداداً للامتحان؛ وذلك أن أعلى درجة في هذه الاختبارات سيحزرها التلميذ الأكثر قدرة على الحفظ والتسيع، ولذلك يقترح هذه المجموعة استبدالها بأنواع أخرى من الاختبارات تكون أشمل في قياس التحصيل الدراسي، فنوع الأسئلة يمكن أن تتغير بحيث تقيس كل الجوانب في قدرات المتعلم: عقلية، وجدانية، مهارية، وبناءً على ذلك قدم بعض التربويين مقترحات لتطوير اختبارات المقال، جمعها وحصرها بعض خبراء المناهج في الآتي:

1. تحديد الأهداف التي يراد قياسها في الاختبارات، والقدرات التي يراد الوقوف عليها عند الطلاب، وصياغة الأسئلة في ضوء هذه الأهداف.

2. الدقة في صياغة أسئلة الاختبار حتى يفهم الطالب المقصود من السؤال على وجه التحديد قبل الإجابة عنه، ولا يقع في تفسيرات مختلفة للسؤال. مثلاً: وضح أسباب حملة بك الدفتر دار الانتقامية.

3. يفضل أن يحتوي الاختبار على كثير من الأسئلة بدلاً من التركيز على أسئلة كبيرة يتناول كل منها عدداً كبيراً من المفاهيم، فبدلاً من – أن يكون صياغة السؤال: تحدث عن الجهاز التنفسي في الإنسان. يمكن تجزئة هذا السؤال كالآتي:

وضح الآتي:

(أ) مكونات الجهاز التنفسي.

(ب) كيف يتنفس الإنسان؟

(ج) أمراض الجهاز التنفسي في الإنسان.

4. تخصيص زمن كافٍ لإعداد أسئلة الاختبار ومراجعته، حتى تخرج أسئلة الاختبار دقيقة وواضحة الصياغة.

5. وضع مجموعة من التعليمات في بداية الاختبارات توضح المطلوب من الطالب بالضبط. (اللقاني،2013، ص171).

أنواع الاختبارات التحريرية:

اختبارات المقال: سميت بهذا الاسم لأن أسئلتها تتطلب إجابة تحريرية كثيرة قد تصل إلى عدة صفحات في الإجابة عن السؤال الواحد، والسبب في ذلك يعود إلى أن الأسئلة في صياغتها تكون مفتوحة، لم يحصر السؤال الإجابات في نقاط معينة، مثلاً تحدث عن دور الأسرة في تربية الأبناء. فأدوار الأسرة في تربية الأبناء في بعض الآراء تبدأ منذ اختيار الزوجة إلى ميلاد الابن واختيار اسمه، وما إلى ذلك من مطالب تربية الأبناء. أو ناقش آثار حرب 15 أبريل2023 على التعليم في السودان. فالملاحظ أن مثل هذه الأسئلة الإجابة فيها غير محدودة، إلا أن هذه الاختبارات لها إيجابيات كثيرة، فهي تدفع المتعلم إلى استرجاع خبراته السابقة، والاستفادة من انتقال أثر التعلم، وتنظيم أفكاره، ويقيس مدى قدرته العقلية على الفهم والتذكر والتحليل والربط والتركيب والتسلسل المنطقي للموضوعات، والتفكير الناقد، واصدار الأحكام، وغيرها من الإيجابيات، ومن إيجابيات المقال

الطويل أن إعداد الأسئلة لا تأخذ وقت وجهد عقلي كبيرين، فمن خلال رؤوس الموضوعات يمكن للمعلم صياغة الأسئلة المقالية الطويلة؛ الأمر الذي يقيس درجة الفروق الفردية بين المتعلمين في مختلف القدرات العقلية واللغوية، وبالرغم من كل هذه الميزات إلا أن لها بعض السلبيات، فأسئلة المقال الطويل لا تحدد نقاط معينة تحصر الإجابات المطلوبة، وبالتالي لا يدري المتعلم هل يتقيد بالمعلومات الواردة في المقرر الدراسي، أم يكتب عن كل ما يعلمه حول موضوع السؤال؟، وغير ذلك من ألوان الحيرة التي يقع فيها المتعلمين عند الإجابة عن مثل هذه الأسئلة. هذا من جانب، ومن جانب آخر أن أسئلة المقال الطويل لا تغطي جميع أجزاء المقرر الدراسي؛ الأمر الذي يجعل بعض المتعلمين يركزون على حفظ بعض الأجزاء في المقرر وترك الأجزاء الأخرى، لاحتمال عدم ورودها في الاختبار، وبالتالي هذا النوع من الاختبارات تقل فيها درجة الصدق؛ لأنها لا تقيس كل ما يجب قياسه، كما أن الفروق في نتائج المتعلمين غير حقيقية؛ بسبب تركيز أسئلة الاختبار في أجزاء محددة من المقرر الدراسي، فضلاً عن ذلك أن التصحيح في هذه الاختبارات يفتقر إلى الموضوعية، فالاختبار يمكن أن يكون واحد ولكن تختلف تقديرات النتائج بين معلم وآخر بسبب التقديرات الذاتية، كما يمكن أن تختلف النتائج عند المصحح الواحد في ذات الاختبار من وقت لآخر. كذلك المعلم المصحح يجد صعوبة في التصحيح بسبب رداءة اللغة والكتابة وصعوبة القراءة وعدم وضوح المعنى، وغير ذلك من الصعوبات.

الاختبارات الموضوعية: سميت هذه الاختبارات بالموضوعية؛ لأن المصححون لا يختلفون في تقدير الدرجات كما هو في اختبارات المقال الطويل، فالتصحيح لا يتأثر بالذاتية، فإذا قام أحد المعلمين بتصيح الاختبار الموضوعي، ثم قام معلم آخر بتصحيح ذات الاختبار، فالتقديرات تكون واحدة ليس فيها أي اختلاف، والسبب في ذلك أن الاختبارات الموضوعية تتكون من أسئلة كثيرة، وقصيرة، وكل سؤال يتطلب إجابة واحدة أو إجابات محددة بدرجة عالية من الدقة، كما أن كثرة الأسئلة في الاختبار الموضوعي يمكن أن تغطي جميع أجزاء المقرر، وبهذا يمكن أن تتوافر فيها درجة عالية من الصدق، كما أنها تتميز بالسهولة والسرعة في التصحيح، ومقابل ذلك توجد صعوبة في وضعها؛ لأن صياغة الأسئلة الموضوعية تتطلب مهارات لغوية عالية، والبعد عن العبارات التي تحمل أكثر من دلالة أو معنى، وكذلك الأفكار والمفاهيم التي تحتمل الصواب والخطأ.

أنواع الأسئلة الموضوعية:

أسئلة الصواب والخطأ: وهي تتكون من مجموعة من العبارات المتضمنة لحقائق علمية معينة، ويطلب من التلميذ أن يضع في المكان المناسب علامة(صح) إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة(خطأ) إذا كانت العبارة غير صحيحة، وتتميز هذه الأسئلة بسهولة وضعها وصياغتها، وأنها تغطي أجزاء كبيرة من المقرر الدراسي، وأنها كذلك لا تستغرق جهداً في التصحيح، وتعطي الفرصة لكل تلميذ أن يختار من بينها ما يعتبره سؤالاً سهلاً. يعاب على هذه الأسئلة أنها تسمح بالتخمين، حيث تصل احتمالات الإجابة القائمة على التخمين إلى 50%. والمعروف أنه كلما ارتفعت احتمالات التخمين في الاختبار كلما ارتفعت ذاتيته، وقلت درجة ثباته، كما يعاب على هذه الأسئلة أنها تشجع التلاميذ على الحفظ الصم دون الاهتمام بتحليل الحقائق.(كوجك،2001، ص243).

ومن أمثلة أسئلة الصواب والخطأ:

ضع علامة(صح) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة(خطأ) أمام العبارة غير الصحيحة فيما يلي:

1. الفم ينقل الهواء النقي من الأنف إلى الحنجرة( )
2. يتمدد الحديد بالحرارة ويتصلب بالبرودة( )
3. تكبيرة الاحرام ركن من أركان الصلاة( )

أسئلة الخيارات المتعددة:

يتكون سؤال الاختيارات المتعددة من جزأين أساسيين: الجزء أول عبارة عن مقدمة، قد تكون على هيئة عبارات وصفية أو سؤال. الجزء الثاني، ويتكون من مجموعة كلمات أو عبارات تتراوح بين 3 أو 4 أو 5 ، تمثل كل منها احتمالاً للإجابة عن السؤال السابق في المقدمة، أو ترتبط بالفكرة أو المعنى الوارد فيها، ويطلب من التلميذ اختيار أحد هذه الاحتمالات والذي يمثل في رأيه الإجابة الصحيحة، أو أفضل الاحتمالات .. ليس من الضروري أن تكون أسئلة الاختيارات المتعددة أسئلة لفظية، فقد تكون الاحتمالات أو الاختيارات المتعددة من مجموعة صور أو رسوم. ومن الضروري أن تصاغ الاختيارات المعتددة في كل سؤال بطريقة واحدة، أي أن تكون كل اختيارات السؤال على هيئة كلمات، أو

أرقـام، أو أسـئلة، أو عبـارات، والمهـم عـدم الخلـط بـين اختيـارات مختلفـة في سـؤال واحـد بقـدر الإمـكان. وتتميـز أسـئلة الاختيـارات المتعـددة كغيرهـا مـن الأسـئلة الموضوعيـة بالبعـد عـن الذاتيـة، وسـهولة التصحيـح، وإمكانيـة تغطيـة أجـزاء كبيرة مـن المقـرر، إلا – أنهـا – تتطلـب وقتـاً كبـيراً، وقـدرة لغويـة فائقة.(كوجـك،2001، ص245)

ومن أمثلة أسئلة الاختيارات المتعددة:

ضع علامة(صح) أمام الإجابة الصحيحة:

يتكون الجهاز التنفسي من:

1. الأنف، الأذن، الحنجرة، البلعوم، القصبة الهوائية( )
2. الأنف، البلعوم، الحنجرة، القصبة الهوائية، الرئتان( )
3. الأنف، الفم، البلعوم، الحنجرة، القصبة الهوائية، الرئتان( )

أسئلة الإكمال:

يتكـون سـؤال التكملـة مـن جملـة أو عـدة جمـل محـذوف منهـا بعـض الكلمـات، أو العبـارات، أو البيانـات، أو الرمـوز، ويطلـب مـن التلميـذ أن يمـلأ الفراغـات، أي يضـع الكلمـة أو العبـارة المحذوفـة مـن الجملة.(كوجـك،2001، ص247). ومـن أمثلـة أسـئلة الإكمـال مـا يـلي:

يتكـون الجهـاز الهضمـي مـن ..... الأسـنان..... البلعـوم ..... والمعـدة ..... والامعـاء الغليظـة ..... والبنكريـاس.

أسئلة المزاوجة:

التـزاوج هـو الربـط أو التقابـل بـين شـيئين أثنـين، مثـلا الربـط بـين الكلمـة ومعناهـا، وبـين النظريـات وأصحابهـا، وبـين الأحـداث وتاريخهـا، وتتميـز أسـئلة المزاوجـة بسـهولة الإعـداد ومناسـبته لمسـتويات التلاميـذ المختلفـة، وتقـل فيهـا الإجابـات التخمينيـة، و»يتكـون هـذا السـؤال عـادة مـن عموديـن: يتضمـن العمـود الأول عبـارات أو كلمـات، أو رمـوز ترتبـط بمـا يـرد في العمـود الثانـي، وعـلى التلميـذ أن يختـار مـن بنـود العمـود الأول مـا يلائـم أو يناسـب كل بنـد مـن بنـود العمـود الثانـي، ومنعـاً للتخمـين يوضـع السـؤال بحيـث يزيـد عـدد البـود في أحـد العموديـن،

عــن عــدد البنــود الــواردة في العمــود الآخر.(كوجــك،2001، ص249). ومــن أمثلــة هــذه الأســئلة:

ضــع أســماء الحيوانــات التاليــة: (التمســاح – الحــوت – العقــرب – الجــراد – ســمك البلطــي – البــط – دودة الأرض) في العمــود {**ب**} أمــام مــا يناســبها في العمــود{أ}.

العمود {أ}	العمود {ب}
حيوان ثدي	
حشرة	
حيوان زاحف	
حيوان فقاري	
عنكبوتات	
الديدان	
طائر	

مميزات الاختبارات الموضوعية(اللقاني،2013، ص172):

1. عــدم تأثــر نتائجهــا بالعوامــل الذاتيــة للمصحــح، أو بعوامل أخري من حســن خط الطالــب ونظافــة إجابتــه وترتيبها، فتقديــر الدرجات تكــون موضوعية.
2. سهولة وسرعة التصحيح إذا ما قورنت باختبارات المقال.
3. يمكــن باســتخدامها تغطيــة جميع جوانــب المقرر، حيــث يتضمن الاختبــار عدد كبير من الأســئلة، وبالتــالي يمكن التغلب عــلى عامل الصدفــة والحظ.
4. يســتخدم في أغــراض متعــددة، مثــل قياس قــدرة الطلاب عــلى التحصيل، والكشــف عن نواحــي القــوة والضعــف في معلوماتهم.
5. تتميز أسئلتها بالدقة، وبالتالي يمنع حدوث إجابات خارجة عما هو مطلوب.
6. يمكــن التغلــب بواســطتها على بعــض الصعوبــات التي تقابــل بعض الطــلاب، مثل عــدم القــدرة عــلى التعبير، أو عــدم القدرة عــلى الكتابة بســهولة.

7. تمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ نتيجة شموليتها، والتصحيح الموضوعي لها.

(5) كفاية إدارة بيئة التعلم:

للمعلم أثناء الموقف التعليمي أدوار متعددة، فهو موجه ومرشد لمساعدة طلابه على اكتساب المعارف والخبرات والقيم والاتجاهات، وذلك من خلال قيامه بالشرح والتفسير واستخدام الوسائل التعليمية التي تعين المتعلمين على تحقيق تلك الأهداف، وفوق ذلك للمعلم أنشطة إدارية يمارسها أثناء الموقف التعليمي بغية توفير بيئة تعليمية آمنة وصالحة لإجراء عمليات التعليم والتعلم، فالنظام والهدوء يعد من الأمور الأساسية لحدوث التعلم في أي موقف تعليمي صفي؛ وذلك أن عدم النظام والهدوء يمثلان مصدراً للتشويش وعدم الانتباه لإجراءات المقف التعليمي لدى الكثير من المتعلمين، وعملية توفير البيئة التعليمية الهادئة الملائمة للتعليم والتعلم تتطلب من المعلم أن يكون فاعلاً ومؤثراً أثناء الموقف التعليمي، وتتمثل فاعليته وتأثيره في تمكنه من خلق تفاعل إيجابي بين عناصر الموقف التعليمي(المعلم، المتعلم، المادة الدراسية، والبيئة الصفية من حيث التهوية والإضاءة، والنظام والهدوء)، فالمعلم عندما يشرك طلابه في كافة إجراءات الأنشطة الصفية؛ فإنهم يكونون إيجابيين متفاعلين مع الموقف التعليمي في كافة جوانبه فيتعلمون أكثر؛ ولذلك يعرف بعض التربويين كفاية إدارة بيئة التعلم بأنه: «مجموعة الأساليب التي يستخدمها المعلم لتوفير بيئة تعليمية آمنة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة».

أساليب إدارة بيئة التعلم:

ومن أهم أساليب إدارة بيئة التعلم كما أشار إليها بعض المربين ما يلي:

1. إشغال المتعلمين طوال الحصة بإشراكهم في كل خطوة يخطوها المعلم من خلال طرح الأسئلة، وغيرها من الأنشطة الصفية، وإشعار الجميع بالمسؤولية.
2. الانتباه إلى كل ما يجري من عدم النظام داخل غرفة الدرس أو مكان التدريب وضبطه.

3. العمل على جذب انتباه المتعلمين طوال الدرس.
4. يشجع على العمل الجماعي بتنظيم أنشطة تعليمية جماعية.
5. تخصيص جوائز لأفضل المتعلمين انضباطاً.
6. يقوم بتوجيه أسئلة إلى المشاغبين وغير المنتبهين.

أسئلة التقويم

1. أكتب تعريفات للمفاهيم الآتية:

(أ) الأهداف

(ب) الغايات.

2. وضح الفرق بين أهداف التربية، وأهداف المراحل التعليمية.
3. أذكر مصادر اشتقاق الأهداف.
4. عدد شروط صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية.
5. رتب مستويات الأهداف في المجال المعرفي.
6. رتب مستويات الأهداف في المجال المهاري.
7. رتب مستويات الأهداف في المجال والوجداني.
8. صغ تعريفاً مناسباً المحتوى التعليمي.
9. وضح مكونات المحتوى التعليمي.
10. وضح معايير اختيار المحتوى.
11. وضح مصادر اختيار المحتوى.
12. عدد مشكلات اختيار المحتوى.
13. بين خطوات اختيار المحتوى.
14. وضح مفهوم طريقة التدريس.

15. وضح معايير اختيار طريقة التدريس.

16. وضح أهم مبادئ التدريس العامة.

17. ضع أنموذجاً للخطة طويلة المدى.

18. وضح أهمية الخطة طويلة المدى.

19. ضع أنموذجاً للخطة المتوسطة.

20. ضع أنموذجاً للخطة اليومية.

21. وضح أنواع الأنشطة الصفية.

22. وضح أهمية الأنشطة الصفية.

23. وضح معايير اختيار الأنشطة الصفية.

24. وضح أهمية التقويم في التعليم.

25. أذكر أنواع التقويم في العملية التعليمية.

26. وضح أنواع الاختبارات.

27. وضح أنواع الأسئلة الموضعية.

28. وضح مميزات الاختبارات الموضوعية.

الفصل الثالث

أسس بناء المنهج

الأهداف:

بانتهاء الطالب من دراسة هذا الفصل يكون قادراً على أن:

1. يذكر أهم رواد الفلسفة المثالية.
2. يوضح مبادئ الفلسفة المثالية.
3. يوضح مبادئ التعليم في الفلسفة المثالية.
4. يوضح سمات المعلم في الفلسفة المثالية.
5. يناقش طرق وأساليب التدريس في الفلسفة المثالية.
6. يناقش نظرة المثالية إلى المعرفة.
7. يناقش الانتقادات التي وجهت للفلسفة المثالية.
8. يعدد اتجاهات الفلسفة الواقعية.
9. يوضح مبادئ الفلسفة الواقعية
10. يوضح مبادئ التعليم في الواقعية.
11. يناقش طرق التدريس في الفلسفة الواقعية.
12. يكون ملماً بأهم رواد الفلسفة البرجماتية.
13. يحدد مبادئ الفلسفة البرجماتية.
14. يوضح أسس التربية البرجماتية.
15. يصيغ مفهوماً للفلسفة الطبيعية.
61. يحدد مبادئ الفلسفة الطبيعية.
17. يناقش مبادئ التربية في الفلسفة الطبيعية.
18. يوضح أهداف التربية في الفلسفة الطبيعية.
19. يوضح دور المعلم والتلميذ في فلسفة التربية الطبيعية.

20. يناقش تباين وجهات النظر في الفلسفة الإسلامية.

21. يوضح مفهوم الفلسفة الإسلامية.

22. يحدد بداية ظهور الفلسفة الإسلامية.

23. يوضح نظرة الفلسفة الإسلامية إلى الطبيعة الإنسانية.

24. يوضح دور المناهج نحو طبيعة الإنسان.

25. يناقش مفهوم الخير والشر في الطبيعة الإنسانية.

26. يوضح دور المناهج الدراسية نحو الطبيعة الإنسانية.

27. يوضح نظرة الفلسفة الإسلامية إلى طبيعة الكون.

28. يوضح دور المناهج الدراسية نحو طبيعة الكون.

29. يوضح نظرة الفلسفة الإسلامية إلى طبيعة المعرفة.

30. يوضح أنواع المعرفة في الفلسفة الإسلامية.

31. يوضح أساليب تدريس مناهج التربية الإسلامية.

32. يوضح مكونات المعرفة في الأسس المعرفية.

33. يوضح مصادر المعرفة التي توضع في محتوى المنهج.

34. يوضح معايير اختيار المعرفة التي توضع في محتوى المنهج المدرسي.

35. يشرح وموقف خبراء المناهج من المعرفة.

36. يتعرف خصائص النمو ومراحل التعليم: المرحلة ما قبل العمليات الحسية، مرحلة العمليات المجردة، أهم مظاهر النمو، والفروق الفردية.

37. يوضح ضرورة مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية.

38. يوضح أهمية دراسة النمو للتربويين.

93. يشرح العلاقة بين المناهج والحاجات النفسية.

40. يوضح دور المناهج نحو حاجات التلاميذ.

41. يشرح العلاقة بين المناهج وقدرات التلاميذ واستعداداتهم.

42. يوضح دور المناهج نحو القدرات والاستعدادات.

43. يشرح علاقة المنهج المدرسي بالبيئة الطبيعية.

44. يتعرف علاقة المنهج المدرسي بالبيئة الاجتماعية.

45. يتعرف علاقة المنهج بالمجتمع.

46. يوضح دور المناهج الدراسية نحو احترام شخصية الفرد المتعلم.

47. يوضح دور المناهج في تنمية قدرات التلاميذ على التفكير العلمي.

48. يوضح دور المناهج في تنمية قدرات التلاميذ على التعاون.

49. يوضح دور المناهج في تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل.

50. يوضح دور المناهج في تنمية قدرات التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية.

51. يوضح موقف خبراء المناهج من المشكلات الاجتماعية.

52. يتعرف علاقة المنهج بثقافة المجتمع.

53. يعرِّف ثقافة المجتمع.

54. يوضح دور الثقافة في المجتمع.

55. يتعرف أنواع الثقافة.

56. يشرح دور المناهج الدراسية نحو عموميات الثقافة.

57. يبين أقسام الخصوصيات الثقافية.

58. يوضح دور المناهج الدراسية نحو الخصوصيات الثقافية.

59. يوضح دور المناهج الدراسية نحو البدائل أو المتغيرات الثقافية.

تمهيد

تعد المناهج الدراسية وسيلة المدرسة في التعليم وتغيير السلوك، وتشبه عملية التعليم المدرسي بالمباني الإنشائية التي تبدأ شيئاً فشيئاً إلى حد تمامها؛ على أن هذه المباني الإنشائية إذا لم تقم على أسس سليمة ومتينة، فقد لا تكتمل، أو يحتمل انهيارها بعد إتمام عمليات البناء، كذلك عملية بناء المنهج المدرسي تقوم على أسس؛ وإذا لم تكن هذا الأسس سليمة ومتينة في كافة جوانبها؛ فمن المؤكد ستنهار العملية التعليمية التي تقدمها تلك المناهج، والأسس التي يقوم عليها بناء المناهج، هي:» الأطر والمبادئ والقواعد التي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج ... وتصنف في: الأسس الفلسفية، والأسس الاجتماعية، والأسس النفسية، وأسس المعرفية.(السيد،2011، ص21). وفيما يلي بيان كيفية قيام المنهج المدرسي على تلك الأسس.

الأسس الفلسفية:

هناك علاقات وصلات وثيقة بين الفلسفة والتربية، فبينما تمثل الفلسفة الإطار النظري لرؤى الإنسان وفكره، تمثل المدرسة بمناهجها ميداناً لتطبيق تلك الرؤى، فالتربية عملية إنسانية؛ لذلك «تقرر المجتمعات الإنسانية الهدف من حياة الإنسان، سواء صدر هذا القرار عن الفكر الفلسفي الإنساني المحض، أو تم اشتقاقه من الموقف الفلسفي المستمد من الأديان السماوية المعروفة، لذا – تعددت الفلسفات التربوية، وتنوعت – الآراء والأفكار التي تطرحها – الأمر الذي أدي إلى - اختلاف في التربية، وبالتالي اختلاف في إجراءات التطبيق وأدواته»(سعادة، وإبراهيم،2014، ص69)، ويتضح ذلك في «آراء بعض الفلاسفة عن التربية والتعليم» وقد أشار مرسي(2007، ص26،27) إلى تلك الآراء في الآتي:

1. **سقراط:** كان سقراط يرى أن الأهداف الحقيقية للتربية تتمثل في تنمية قدرة الفرد على التفكير حتى يصل بنفسه إلى معرفة الحكمة والفضيلة التي تحقق له النجاح والسعادة في حياته من خلال سلوكه الصحيح.
2. **افلاطون:** كان يرى أن التربية تخلق الكمال الإنساني والاجتماعي، وهي الوسيلة الفعالة لتحقيق مجتمع فاضل ومثالي والمحافظة عليه.
3. **أرسطو:** كان أرسطو يرى أن الفرق بين المتعلم والجاهل كالفرق بين الحي والميت، كما أنه كان يرى أن التعليم خير زاد ومؤنة للشيخوخة وخريف العمر.

4. **إرازموس:** كان يرى أن أهداف التربية تعليم الفرد واجباته في الحياة، وتعليميه الأخلاق الحميدة منذ الطفولة المبكرة.

5. **جون لوك:** كان يرى أن الهدف من التربية هو التربية المتكاملة للفرد، وهي تشمل تربية قواه الجسمية والعقلية. وكان يرى أن القعل السليم في الجسم السليم.

6. **جان جاك روسو:** كان يرى أن الهدف من التربية هو التنمية الكاملة للرجولة وليس من أجل المواطنة أو الإعداد المهني.

7. **فروبل:** كان يرى أن التربية عملية نمو وتفتح في الداخل، وكان يرى أيضاً أن هذا النمو يجب أن يتمشى مع المرحلة التي يمر بها الطفل في نموه.

8. **جون ديوي:** كان يرى أن التربية هي نتاج تفاعل الفرد مع بيئته، وأن التربية هي عملية إعادة بناء الخبرة من خلال هذا التفاعل، وأن على الإنسان أن يكيف نفسه بالخبرة والتجربة.

9. **القابسي:** كان يرى أن الهدف من التربية والتعليم هو تهذيب الأخلاق وتكوين الضمير الأخلاق الحي المستمد من الدين.

10. **الغزالي:** كان يرى أن الهدف من التربية مساعدة الفرد على التقرب إلى الله والعلم للحياة الآخرة.

11. **ابن خلدون:** كان يرى أن العلم والتعليم طبيعي في المعران البشري؛ لأن الإنسان يتميز عن الحيوان بالفكر الذي يهتدي به ليحصل معاشه بالتعاون مع أبناء جنسه، كما يرى أن العلوم تكثر حيث يكثر العمران وتقوم الحضارة.

12. **رفاعة الطهطاوي:** كان يرى أن إصلاح التعليم هو خير أنواع الإصلاح، بل إن الإصلاح السياسي لا قيمة له ما لم يتركز على الإصلاح التعليمي.

13. الشيخ محمد عبده: كان يرى أن التربية هي الطريقة الوحيدة للنهضة والتجديد في العالم الإسلامي، وكان يرى أن الجهل عقبة في طريق تحقيق الديمقراطية.

فالمدرسة عبر مناهجها الدراسية تقوم بترجمة المبادئ الفلسفية في التربية إلى خبرات معرفية، ووجدانية ومهارية، يكتسبها الأفراد؛ وعلى هذا الأساس فقد تأثرت المناهج الدراسية بالفلسفة في أهدافها ومحتواها وطرقها وأساليب تقويمها، فعملية بناء المناهج الدراسية لابد أن تستند إلى فلسفة تربوية معينة لتهتدي

بهـا في تحديـد نوعيـة التربيـة؛ وذلـك أن الفلسـفة التربويـة لا تنبـع مـن فـراغ؛ فـكل مجتمـع إنسـاني لـه أفـكار ومعتقـدات وعـادات وتقاليـد وقيـم وموروثـات، «والتربية تحفـظ كيـان الحيـاة الاجتماعيـة كما تحفـظ الغـذاء والنسـل الحيـاة الماديـة، والتربية نوعـان: نـوع عمـدي يتـم في البيئـات الخاصـة التـي تعـد لذلـك كالمـدارس والمعاهـد العلميـة، ونـوع نقـلي يتـم مـن نقـل، بواسـطة المعـاشرة، والاتصـال الـذي مـا هـو إلا مشـاركة الغـير في تجـارب تصبـح ملـكاً مشـتركاً، وهكـذا عندمـا يمـوت أحـد اصحاب الاختبـار مـن أفـراد الجماعـة تظـل تقاليدهـا وعوائدهـا ومعتقداتهـا، باقيـة نافـذة يتوارثهـا الخلـف عـن السـلف، بفضـل ذلـك الاتصـال الـذي يغـير ويعـدل مواهـب كلا الفريقـين المشـتركين».(ديوي،1928، ص19)، ففلسـفة التربيـة تنبـع مـن نمـط حيـاة المجتمـع في زمـن معـين، وتكـون هـي المسـؤولة عـن توجيـه سياسـات العمليـة التعليميـة كلهـا؛ وذلـك أن «لـكل مجتمـع نظامـه الاجتماعـي، وفلسـفته الخاصـة التي تحـدد أسـلوب الحيـاة فيـه بمـا تتضمنـه مـن مبـادئ وقيـم ومثـل عليـا – ولا شـك أن لفلسـفة المجتمـع تأثيرهـا العميـق فيمـا ينبغـي أن تكـون عليـة فلسـفة المدرسـة التربويـة وبالتـالي مناهجها»(سـليم، وآخـرون،2006، ص16)؛ ولذلـك يقـول جنـون ديوي:»يمكـن وصـف الفلسـفة بأنهـا النظريـة العامـة للتربيـة». وفيمـا يـلي عـرض لبعـض الفلسـفات التـي لهـا دور كبـير في توجيـه المناهـج الدراسـية:

الفلسفة المثالية:

المثاليـة مـن أقـدم الفلسـفات التـي عرفهـا الإنسـان، ومـن أشـهر روادهـا: إفلاطـون، وسـقراط، وبـيركلي، وفختـة، وهيـوم، وهيجـل، وكانـت، وسـوبنهاور، وسـبينوزا، وفروبـل.

مبادئ الفلسفة المثالية:

مـن أهـم مبـادئ المثاليـة، تركـز عـلى أن العقـل الإنسـاني كأهـم عنـصر في الحيـاة، وأن العالـم ليـس ظاهـرة طبيعيـة واقعيـة، وإنمـا هـو مـن تصـورات العقـل، وكذلـك المظهـر الخارجـي للإنسـان لا يمثـل حقيقتـه، وإنمـا الـروح هـي حقيقـة الإنسـان وجوهـره، وعـلى ذلـك تـرى أن العالـم الحقيقـي هـو عالـم العقـل والـروح، وليـس العالـم الواقـع المشـاهد، وأن مـا نشـاهده في هـذا العالـم هـو مـن صنـع العقـل والـروح، وبالتـالي هـذا العالـم ليـس حقيقـي، وإنمـا هـي نمـاذج لمثـل أزلية راسـخة، لا يمكـن الوصـول إلى حقيقتهـا إلا بالعقـل، وتـرى أن الـروح مكانهـا الأسـاسي هـو

عالـم المثـل، وأن وجودهـا في الإنسـان مؤقـت، وسـتعود إلى عالـم المثـل عنـد مـوت الإنسـان؛ لذلـك تنظـر المثاليـة إلى الإنسـان بأنـه كائـن روحـي لا يمكـن تعريفـه، وبمـا أنـه كائـن روحـي يعـبر عـن نفسـه «بأشـكال مختلفـة مـن الديـن والأخـلاق، والفنـون والثقافـة، والأدب. كمـا أنـه قـادر عـلى اسـتخدام عقلـه لتسـخير بيئتـه للوفـاء بحاجاتـه ومطالبـه، ولهـذا قـادر عـلى تحقيـق إنجـازات حضاريـة، هـي التـي يعـبر عنهـا بالحضـارة البشريـة، وهكـذا تـرى المثاليـة أن البيئـة الثقافيـة بأبعادهـا المختلفـة في الديـن والأخـلاق والأدب والفنـون والعلـوم، هـي مـن صنـع عقـل الإنسـان وروحـه، وهـذه البيئـة الثقافيـة هـي نمـو نتيجـة للزمـن، بـل وفي حركـة نمـو مسـتمرة، وعـلى هـذا تنظـر إلى التلميـذ عـلى أنـه كائـن روحـي، غايتـه الرئيسـة في الحيـاة التعبـير عـن طبيعتـه الخاصـة، وهـدف التربيـة هـو مسـاعدته عـلى القيـام بذلـك، ... والمفهـوم البيولوجـي للإنسـان مفهـوم خـداع في نظـر المثاليـة، والواجـب أن ننظـر بـدلاً مـن ذلـك باعتبـاره شـخصاً لـه غايـة روحيـة يجـب تحقيقهـا، وبالتـالي يجـب أن يتعلـم احـترام القيـم الروحيـة، وقيـم الأفـراد الآخريـن ... وهكـذا يجـب أن يهـدف التعليـم إلى تنميـة عقـل وروح التلميـذ، ويجـب أن تؤكـد المدرسـة عـلى الأنشـطة العقليـة، والأحـكام الخلقيـة والجماليـة، وتحقيـق الـذات والحريـة الفرديـة، والمسـؤولية الفرديـة، والانضبـاط الذاتي».(مـرسي،1983، ص174،175).

فالفلسـفة المثاليـة تنظـر إلى الإنسـان عـلى أنـه كائـن يتكـون مـن عقـل وجسـم، وأن العقـل أسـمى مـن الجسـم، لـذا يجـب عـلى التعليـم أن يركـز عـلى تنميـة العقـل، وتعـد الحريـة والعقلانيـة مـن المفاهيـم الأساسـية في التربيـة المثاليـة، وذلـك أن ممارسـة الحريـة يعنـي حريـة الإرادة في اتخـاذ القـرارات اسـتناداً عـلى التفكـير العقلانـي، ومـن ثـم تحمـل المسـؤولية، وتبعيـات القـرارات.

مبادئ المثالية في التعليم:

تنطلـق مبـادئ المثاليـة في التعليـم مـن إيمانهـا بسـمو العقـل، ومـن أهـم تلـك المبـادئ:

1. يـرى افلاطـون أن التربيـة تدريـب أخلاقـي يقـوم بهـا جيـل الكبـار بنقـل العـادات الحميـدة، وحكمـة الكبـار التـي توصلـوا إليهـا بتجاربهـم إلى جيـل الصغـار.

2. أهداف التربية ثابتة، ولذلك فإن المناهج الدراسية غير قابلة للتطوير أو التحديث؛ لأن المعرفة التي توصل إليها الحكماء ثابتة لا تتغير، وتنتقل من جيل إلى جيل من خلال المناهج الدراسية.

3. قسم افلاطون المجتمع إلى ثلاث طبقات: «الحكام، الجنود، العمال»؛ لذلك تختلف أهداف التربية باختلاف الطبقة التي ينتمي إليها التلميذ. ويعد علم النفس، والأخلاق، والمنطق، والدين، والعلوم الإنسانية من أهم المواد الدراسية.

4. أن يكون التعليم الحسي تابعاً للتعليم العقلي؛ لأن العقل وحده الذي يمكنه أن يحكم على مدى التطابق بين الأشياء الموجودة في هذا الكون وبين الموجودة في عالم المثل.

5. أن القيم العليا ثابتة وسامية، والأنشطة التعليمية يجب أن تركز على القيم التقليدية التي تكون لها قيمة عالية عند الجماعات والأفراد.

6. أن تركز المواد الدراسية على الخبرات المعرفية والوجدانية التي تعمل على النمو العقلي والخلقي، ويجب أن يشمل المنهج المدرسي كافة الخبرات الإنسانية؛ لأن الخبرة الإنسانية مهمة في نظر المثالية.

7. يجب أن يشمل المنهج الموضوعات التي تساعد المتعلم على فهم ومعرفة الطبيعة الإنسانية ومعرفة بيئته المادية واستغلالها للحصول على مطالبه الحياتية.

سمات المعلم في الفلسفة المثالية:

1. يجب أن يتمتع المعلم بالقيم التقليدية العالية، ليكون قدوة للتلميذ عقلياً وخلقياً.

2. المعلم هو العنصر الأساسي في المدرسة، ويجب أن يكون ملمٌ بالمعارف، وبالبصيرة، وبحاجات وقدرات التلميذ.

3. يجب أن يكون للمعلم مهارات عالية في تنمية عقول المتعلمين على الاكتشاف والتحليل والتركيب وتطبيق ما تعلمه في حياته.

4. يجب ألا يفرض على التلميذ قبول أفكار معينة، أو وجهات نظر خاصة، وإنما يجب مساعدته على تحقيق ذاته، وليس ذات المعلم. لذا نقل عن افلاطون: «علموا أولادكم لزمانهم، فإنهم مخلوقين لزمان غير زمانكم».

طرق التدريس في الفلسفة المثالية:

1. أسلوب المعلم المثالي يقوم على المناقشة والحوار، لا على المحاضرة أو الإلقاء، لإتاحة الفرصة لعرض وجهات النظر المختلفة التي يعبر عنها التلاميذ.

2. طريقة التدريس التي تحقق الحرية والعقلانية هي الطريقة السقراطية، باعتبار أنها روح منبثقة، وعقل يمكنه أن يصبح حراً ومفكراً، وله هدف يريد تحقيقه.

3. يجب أن تشجع طريقة التدريس على التفكير الناقد، ولا يكفي أن يتعلم التلميذ كيف يفكر تفكيراً ناقداً، بل يجب أن يستخدم التفكر الناقد.

4. يجب تشجع طريقة خيارات التلميذ الخلقية، وتزويده بمهارات التفكير المنطقي، واتاحة الفرصة له لتطبيق معارفه لمواجهة المشكلات الأخلاقية، والاجتماعية.

5. أن العقل يفرض معنى ونظاماً على الحواس، لذا فإن التدريس يجب ألا يدفع التلميذ إلى ألفة مجموعة من المعلومات، بل يجب أن يدفعه إلى اكتشاف معنى لهذه المعلومات لنفسه، كما يجب أن يربط التلميذ معلوماته بخبراته السابقة، حتى يكون التعلم له معنى بالنسبة للتلميذ نفسه.

المعرفة في الفلسفة المثالية:

1. يؤكد افلاطون أن المعرفة المكتسبة من خلال الحواس ليست مؤكدة؛ لأن العالم المحسوس واقعي جزئي.

2. المعرفة الحقيقية ناتجة عن العقل وحده، وأن الإنسان قادر على المعرفة من خلال عملية التفكير التي هي الوظيفة الأساسية للعقل.

3. يعتقد افلاطون وبعض الفلاسفة المثاليين، أن المعرفة عملية يتم استدعاءها؛ وذلك لما كانت روح الإنسان خالدة وأبدية، فإن كل المعارف مختزنة في الروح.

4. يؤكد افلاطون وبعض الفلاسفة المثاليين أن الأفكار موجودة بشكل مستقل في عالم المثل الذي ينتمي إليه الروح.

5. يرى هيجل وهو أحد رواد المدرسة المثالية، أن المعرفة تكون صحيحة إذا شكلت نظام معرفي متكامل وشامل، وهو ما يعرف عند المثاليين بنظرية الترابط المنطقي للحقيقة.

6. يجب الاهتمام بدراسة موضوعات معينة، كالتاريخ، والفلسفة، والفنون الجميلة والدين.

انتقادات التربية المثالية:

1. نتيجة اهتمامها بالعقل فقد أهمل الجوانب الأخرى كالمهارات والأنشطة الإنسانية ... وأهملت كل ما تمت بصلة إلى النمو الجسمي.

2. أعلت – من – شأن الروح، وأهملت تربية الجسم، وركزت على المعلومات والمعارف، وجعلت لها كياناً مستقلاً بعيداً عن اهتمام الطالب وميوله، مما أدى إلى انفصال الطالب عن المدرسة، والبيئة الاجتماعية، والمادية التي يعيش فيها كل منهما.

3. النظر إلى الطالب على أنه سلبي يتلقى المعلومات من المدرس، فالموقف التعليمي هو موقف تفاعلي وليس موقفاً جامداً ثابتاً فيه طرف إيجابي وهو المعلم، وآخر سلبي وهو الطالب كما صورته المثالية.

4. ثبوت الأهداف التربوية عند المثالية جعل المنهج ثابتاً غير قابل للتطور.

5. استندت المثالية إلى حقائق مطلقة، وأفكار أبدية، استطاع العلم الحديث أن ينسفها ويضع بدلاً منها قواعد جديدة وحقائق جديدة.

6. أن المنهج المثالي قد صمم من أجل صقل الروح، ونقل التراث الثقافي، والمواد الدراسية تقدم بصورة منطقية مرتبة، لكنها لا تدرس على أساس فهم العلاقات، فالتاريخ مثلاً يدرس كتاريخ، أي بحسب التعاقب الزمني، لا على أنه أساس لفهم مشكلات الحاضر، وتوقعات المستقبل.

7. لا يهتم المنهج المثالي بتعليم المهارات؛ لاعتقادهم بأن هذا التعليم يفسد التلميذ، ويتلف عقله، ولذلك يضع المثاليون المنهج الدراسي ثابتاً مطلقاً، غير قابل للتغيير، إيماناً منهم بأن الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغير. (اليماني،2004، ص69).

الفلسفة الواقعية:

للفلسفة الواقعية عدة اتجاهات أهمها: الاتجاه الواقعي الديني، ويعرف بالواقعية التومية نسبة إلى توماس الأكويني، والاتجاه الواقعي الكلاسيكي الذي يعرف بالاتجاه الواقعي الإنساني، والاتجاه الواقعي الحسي، والاتجاه الواقعي العلمي. وتختلف الفلسفة الواقعية في نظرتها للعالم عن الفلسفة المثالية، فإذا كانت المثالية تنظر إلى العالم أو الكون على أنه غير حقيقي أو واقعي، وأن

كل الكائنات التي نشاهدها هي غير حقيقية، وإنما حقيقتها موجودة في عالم المثل؛ «فإن الأساس الذي تقوم عليه – الفلسفة – الواقعية هو الاعتقاد في حقيقة المادة، فالكون بالنسبة للفيلسوف الواقعي ليس خدعة، بل بالأحرى شيء يوجد حقاً جوهرياً، فالهضاب والأشجار والمدن والكواكب، ليست مجرد أفكار في العقول لدى الأفراد الذين يلاحظونها – بل – إنها توجد في حد ذاتها مستقلة عن العقل».(مرسي،1983ص188)، أي أن كل ما يشاهده الإنسان في هذا الكون هو موجود حقيقة بالأصالة، وليست صور، أو رموز، أو أجزاء لأشياء موجودة في عالم آخر.

مبادئ الواقعية:

1. تؤكد الفلسفة الواقعية أن الكون الذي يحيط بالإنسان هو حقيقي، وأن دراسته مهمة العلم وليس الفلسفة.

2. تؤكد الواقعية أن الأشياء التي نراها توجد مستقلة عن العقل، فكل ما يراه الإنسان أو يسمعه، ويتذوقه، ويلمسه، ويشمه، هي حقائق واقعية وليست مجرد تصورات عقلية، أو انطباعات فكرية، وأن العقل يتلقى المعلومات من العالم المحسوس وليس عن طريق الاستدعاء.

3. الكون مستقل عن الإدراك العقلي، ومحكوم بقوانين ليس للإنسان فيه إلا قليل من السلطات، وأن ترتيب هذا الكون وانسجامه هو من صنع الله.

4. العقل جوهر، والجسم مادة، وتوجد علاقة بين العقل والجسم، ولا يوجد انفصال بينهما في شخصية الفرد، وأن دور العقل هو البحث عن الحقيقة.

5. يولد الطفل وعقله صفحة بيضاء، وعند اتصاله بالعالم الواقعي تتشكل في ذهنة الأحاسيس والمشاعر، وبهذه الكيفية يتعلم الإنسان.

6. العالم الطبيعي هو أعظم مصدر للمعرفة وأن يكون للعلوم الطبيعية الأولوية في المنهج بعد القراءة والحساب.

7. القيم التربوية دائمة أي ثابتة، لأن الطبيعة الإنسانية دائمة لا تتغير، والقانون الخلقي شامل وملزم للجميع، رغم اختلاف المؤسسات والتقاليد الاجتماعية.

8. المعايير الخلقية تتأثر بآراء المعلم، وبالأفكار السائدة في المجتمع، ومع أكثر القيم ثباتاً عبر التاريخ.

9. الصواب والخطأ ليس من الدين، بقدر ما هي من فهم الإنسان، وأن الدين والعلم وجهين مختلفين للحقيقة.

مبادئ التعليم في الفلسفة الواقعية:

1. أهداف التربية دائمة لا تتغير **وتسعى إلى** اكساب التلميذ المعارف والمهارات الضرورية التي توفر له العيش الآمن في الحياة الطبيعية. **و**تكوين شخصية متوازنة، ومتوافقة عقلياً وجسمياً مع البيئة المادية والاجتماعية، وحب الاستطلاع والمغامرة.

2. أن تضم المناهج مواد دراسية تُعرِّف التلميذ بالمكونات المادية والاجتماعية للعالم الذي يعيش فيه حتى يمكنه التكيف معه.

3. يجب دراسة الطبيعة على أساس أنه من صنع الله، وأن الهدف الأساسي من التربية هو إعداد الإنسان للحياة في الآخرة.

4. الخير موجود في الإنسان، وأن على التربية إظهاره وتنميته.

5. أن يجيد التلميذ المعارف التي تتعلق بحقيقة العالم، والتي أثبتت قوتها عبر العصور.

6. أن تركز المدرسة على تنمية العقل؛ لأن الإنسان كائن عقلاني، وعلى المدرسة تخريج أفراد معتدلين في كل شيء.

7. أن يكون تنظيم محتوى المناهج الدراسية في تسلسل منطقي من البسيط إلى المعقد.

8. تتكون المواد الدراسية من: العلوم، والرياضيات، والإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، والقيم، وينبغي الاهتمام بالعلوم والرياضيات؛ لأنها تساعد المتعلم على التكيف مع البيئة الطبيعية، والاهتمام بالعلوم الإنسانية؛ لأنها تساعد المتعلم على التكيف مع البيئة الاجتماعية.

9. أن يستخدم أسلوب التحليل الناقد في تعليم القيم، وأسلوب الثواب وليس العقاب في غرس العادات المرغوبة في التعليم.

10. أن يُدرب التلميذ على استخدام معايير خلقية صحيحة مطلقة مع كل الناس، ولا ترتبط بجنس أو بفئة معينة، وأن الفضائل لا تكتسب إلا بالتعليم.

سمات المعلم في الفلسفة الواقعية:

1. على المعلم أن ينقل إلى التلاميذ معرفة حقيقية عن العالم الواقعي، ولا يترك للتلميذ أن يكتشف بنفسه ما يريد أن يتعلمه؛ لأنه ليس له أهمية.
2. المعلم هو العنصر الفاعل في حجرة الدراسة، ومتمكن من مادته، ويربط المعرفة بالخبرات التعلمية السابقة.

طرق وأساليب التدريس في الفلسفة الواقعية:

طريقة التدريس تقوم على استرجاع المعلومات وشرحها، ومقارنتها، وبيان العلاقات بين المفاهيم، وأن يستخدم أساليب موضوعية في التقويم، وأن يكون التقييم مستمراً.

الفلسفة البرجماتية:

قامت الفلسفة البرجماتية واشتهرت عند الأميركيين، ومن أهم روادها: ساندرز بيرس، ووليم جيمس، وجون ديوي، وقد تأثرت بنظرية التطور والارتقاء لداروين، والنسبية لانشتاين.

مبادئ الفلسفة البرجماتية:

من أهم مبادئها أنها تركز على المنفعة الإنسانية، وعلى التجربة في الوصول إلى حقيقة الأشياء، فما أثبتت التجربة منفعته للإنسان يكون متاح للاستخدام، وما لم تثبت التجربة منفعته فلا يصلح للتعامل معه، والمنفعة التي تقوم عليها البرجماتية هي منفعة نسبية، تختلف باختلاف المواقف الشخصية، فما يراه شخص ما مفيد، قد يراه شخص آخر أنه غير مفيد، ووفقاً لهذه المنفعة تهتم التربية البرجماتية بميول ورغبات التلاميذ، كما أن هذه المنفعة هي المعيار الأساسي في اختيار المواد الدراسية التي تتكون منها المناهج التعليمية، وبالتالي مهما قيل عن عدم ثبات هذه الميول والرغبات لدى التلاميذ وضبطها لحداثة سنهم؛ إلا أن التربية البرجماتية النفعية تتمسك بذلك، وعلى هذا الأساس ليس هناك أهداف تربوية ثابتة محددة مسبقاً؛ وإنما وهي متغيرة ومتجددة، والسبب في ذلك أن العالم متغير، وبالتالي يجب أن تكون الأهداف متجددة، وأن المعارف لا يحكم على صلاحيتها من عدمها إلا بعد تجربتها؛ لذلك المعارف التي تضع أهدافها مسبقاً لا تقبلها التربية البرجماتية، ولا تعترف إلا بمنهج يأتي

مـن التلاميـذ ويقومـون بتعليمـه بأنفسـهم بالممارسـة الفعليـة، وكل مـا اختلفـت الميـول والرغبـات عنـد الأفـراد، كل مـا كان ذلـك مدعـاة لزيـادة العنـاصر الاجتماعيـة، وزيـادة اندماجهـم اجتماعيـاً؛ وعـلى هـذا الأسـاس تدعـو التربيـة البرجماتيـة إلى كل مـا مـن شـأنه تسـهيل تقديـم وجهـات النظـر الثقافيـة المختلفـة؛ لـذا تدعـو إلى عـدم الفصـل بـين الجنسـين في أي مرحلـة دراسـية، كمـا أن المعلـم يشـارك التلاميـذ في كافة إجـراءات الموقـف التعليمـي، وأن الأخـلاق التـي تطبـق في ميـدان التربيـة هـي تلـك التـي أثبتـت التجربـة نفعهـا، وتنكـر ثبـات القيـم الروحيـة، وتؤكـد اسـتمرار تغيرها بتغـير المجتمعـات، وبذلـك أن القيـم والمثـل العليـا في مجتمـع الريـف ليسـت كمـا هـي في مجتمـع المـدن، وحتـى في مجتمـع الريـف نفسـه عندمـا تتطـور فيـه مقومـات الحيـاة، يتبـدل نظامـه القيمـي، وأمـام ذلـك كلـه يعـد معيـار المنفعـة هـو الأسـاس في الحكـم عـلى المحدثـات؛ وذلـك أن الفلسـفة البرجماتيـة هـي فلسـفة إنسـانية؛ لأن الإنسـان هـو الـذي يصنـع قيمـه ومثلـه العليـا التـي تفيـده في حياتـه بنفسـه مـن خـلال التجـارب التـي تثبـت ذلـك، ولأن الحيـاة متطـورة بتطـور التجـارب الإنسـانية؛ فـإن المثـل والحقائـق لـن تكـون ثابتـة، فهـي تتغـير بتغـير نتائـج التجـارب عـبر الزمـان والمـكان، ووفقـاً لهـذا التغـير حتـى العقيـدة الدينيـة في نظـر البرجماتيـة لا تصبـح حقيقـة إلا في ضـوء التجـارب الراسـخة، وتقبـل المثـل والقيـم الروحيـة التـي تشـدد عليهـا الفلسـفة المثاليـة إذا أثبتـت التجـارب حقيقتهـا.

أسس التربية البرجماتية

يلخـص الأسـدي، وجاسـم(2013، ص191،193) أسـس التربيـة البرجماتيـة في الآتـي:

1. عـدم وضـع أهـداف ثابتـة محـددة للتربيـة ومناهـج الدراسـة؛ لأن كل شيء يخضـع للتجريـب، والتحقـق مـن المنفعـة في الظـروف الحاليـة، لا يعنـي اسـتمرار النفـع في – كل – الظـروف والأحـوال.

2. يقـرر النفعيـون أن المسـتقبل مغيـب لا يمكـن التكهـن بـه، إذاً فالتحكـم في الأجيـال المسـتقبلية بوضـع أهـداف ومناهـج تربويـة عـلى افـتراض أنهـا تنفـع تلـك الأجيـال المسـتقبلية كنفعهـا للأجيـال الحـاضرة يعـد ضربـاً مـن الرجـم بالغيـب، وتقريـر للـشيء الـذي لا دليـل عليـه.

3. تعـدد مجـالات التربيـة مـن جماليـة ودينيـة وعقليـة، وخلقيـة ضمـن المناهـج

التربويــة، غــير أن المعرفــة في كل هــذه المجــالات لا تقصــد لذاتهــا، وإنمــا تقصــد للمنفعــة المترتبــة عليهــا.

4. تتلخص التربية في أنها تجربة ناجحة، تهدي إلى فكرة ورأي وفلسفة معينة.

5. الطفــل هــو خالــق القيــم والمثــال بإيجابيتــه، في الاحتــكاك بالبيئــة عــن طريــق التجريــب، عــلى المربــي أن يتدخــل ليضمــن ســلامة التفاعــل الحــر بــين الطفــل والبيئــة عــن طريــق المناهــج الدراســية.

6. الطريقــة التربويــة التــي يســتعملها المــدرس لهــا أهميــة كــبرى، فميــول الأطفال ورغباتهــم لهــا – قيمــة – في توجيــه عمليــة التدريــس، واختيــار المناهــج التربوية، وعــلى المــدرس ألا يســلب الطفــل فاعليتــه، ولا يقــصر نشــاطه عــلى تقبــل آرائــه هــو، ومتابعــة أفــكاره هــو، بــل ينبغــي أن يشركــه بطريقــة ديمقراطيــة في التفكــير والبحــث والتمحيــص، ليصــل إلى الحقائــق بنفســه، فليســت الحقائــق بــذات الكتــب التــي ســبق بهــا الأولــون، ولكنهــا وليــدة التنقيــب والبحــث الــذي يجريــه المتعلــم بنفســه، كمــا ينبغــي أن يواجــه المــدرس التلميــذ بمشــاكل الحيــاة، ويرســم لــه الطريــق الســليم لحــل هــذه المشــكل ... ثــم تركــه ليتفاعــل معهــا، ويتــذوق حــلاوة الوصــول إلى حلهــا، والمــدرس القديــر عنــد النفعــي هــو الــذي لا يعتمــد في تدريبــه عــلى الكتــب، ولا يثــق إلا في نشــاط الطفــل، ولا يتخــذ التلقــين وســلبية المتعلمــين وســيلته في التدريــس؛ وإنمــا ينتهــز الفــرص المواتيــة ليســتثير ميــول التجريــب عندهــم، بشــأن مــا يعترضهــم مــن مشــاكل الحيــاة المختلفــة.

7. المنهــج الــدراسي ينبغــي أن يكــون وحــدة، وألا تنفصــل مــواده بعضهــا عــن بعــض، حتــى يتطابــق مــع وحــدة الطبيعــة والحيــاة.

8. التربيــة الخلقيــة في المناهــج الدراســية، تقــوم عــلى الممارســة الفعليــة للنشــاط الخلقــي- وبحســب هــذه الفلســفة - تخضــع للتجريــب، بغــض النظــر عمــا يوجــه بــه الديــن، وتوحــي بــه الشرائــع الســماوية.

9. المدرســة بمناهجهــا التربويــة ينبغــي أن تكــون صادقــة للمجتمــع الــذي توجــد فيــه.

10. العنايــة الكــبرى بالفــروق الفرديــة بــين الأطفــال؛ لأنهــا ســبيل التعــرف عــلى

شـخصياتهم، وهـي في نفـس الوقـت مفتـاح التطـور والنهضـة الاجتماعيـة.

11. الـذكاء لـه دور خطـير في النظريـة النفعيـة التـي تقـوم عـلى تحـدي العقـل، وتؤكـد سـلامة التفكـير في الاهتـداء إلى الحقائـق والقـدرة عـلى التكيـف في هـذه الحيـاة المتغـيرة.

12. وجـوب الحريـة الفرديـة لـكل مـن المـدرس والتلميـذ والمـشرف الفنـي، وكل مـن – لـه صلـة – بالعمليـة التربويـة لتسـتطيع المدرسـة أن تقـوم بدورهـا الاجتماعـي الـذي يتلخـص في:

(أ) تفجير ينابيع النهضة، وتحريك الدوافع والتقدم بطريقة غير مباشرة.

(ب) الابتعـاد عـن قيـادة التحـول الاجتماعـي مبـاشرة، وعـن وضـع النظـم التـي يقـم عليهـا هـذا التحـول بطـرق معتمـدة ومبـاشرة.

(ج) عـدم خضـوع المدرسـة ومناهجهـا الدراسـية، لأي مـن المؤسسـات الخاصـة، كالمؤسسـات الدينيـة أو غيرهـا، وابتعـاد المجتمـع بصـورة عامـة عـن المشروعـات التربويـة، واقتصـاره عـلى تيسـير السـبل إلى الإنجـاز التربـوي كمـا تشرعـه المدرسـة، كالقيـام بمهمـة الفحـص الطبـي المجانـي للتلاميـذ، أو تحمـل نفقـات الكتـب المدرسـية اللازمـة، أو نحـو ذلـك.

الفلسفة الطبيعية:

مفهوم الفلسفة الطبيعية:

تعـود أصـول الفلسـفة الطبيعيـة إلى الفلسـفة اليونانيـة القديمـة، ويقصـد بالطبيعيـة مجمـوع الأشـياء المرئيـة، أو جميـع الكائنـات في هـذا الكـون، والمسـماة ب»العالـم» أي العالـم المشـاهد والمـدرك بواسـطة العقـل، وفي العـصر الحديـث سـميت هذه الفلسـفة «علم الكـون».

مبادئ الفلسفة الطبيعية:

ومـن أهـم مبادئهـا أن الحقيقـة الوحيـدة في هـذا الكـون هـو «الطبيعـة»، وأن كافـة الأشـياء الموجـودة في عالـم المشـاهدة تـدور في فلـك الطبيعـة، ومحكومـة بقوانينهـا، والطبيعـة عنـد قدمـاء اليونـان ليسـت واحـدة، فيمكـن تكـون هـي: النـار، أو الهـواء، أو الـتراب، وهـي ثابتـة لا تتغـير. وظلـت الفلسـفة الطبيعيـة

على هذا الحال إلى أن جاء «بيكون» وانتقد مبادئ هذه الفلسفة؛ لأنها تهتم بالشكل وتترك الجوهر، ولا تهتم بالعلم؛ لذلك وجه جهوده إلى الاهتمام بالعلم واظهار دوره في تحسين أحوال المجتمع البشري، وأن العلم هو الوسيلة الأساسية في فهم الطبيعة والسيطرة عليها؛ ولذلك يجب أن يكون للعلم مكانة عند الإنسان، كما أنه أرشد الناس إلى فهم الطبيعة من خلال تفكير علمي يقوم على طرح الأسئلة، والبحث العلمي، والحوار والمناقشة. ثم جاء بعده «جان جاك روسو» في القرن الثامن عشر، وقدم تفسير جديد للطبيعة، فالطبيعة عند روسو «أنها الكيفية التي تكون عليها أشياء العالم كما تدركها الخبرة الحسية، وهي طبيعة بالمعنى المفهوم للصخور، أو المطر كجزء من الطبيعة»، وبالتالي المعني الذي يكون فيه الطفل موضوعاً طبيعياً يجب معاملته كحيوان إنساني وفقاً لطبيعة نموه ونمو قدراته ونضجه».

وتقوم نظرة الفلسفة الطبيعية للإنسان على مبدأين، أولهما: أن النفس الإنسانية خيرة، فلذلك علينا ترك الطفل يفعل ما يريد بحرية؛ لأنه سيثبت أن نفسه خيرة بفعل داخلي. وثانيهما: أن الحاضر أصل تطور الإنسان، فحاضر الإنسان هو الأساس الذي يقوم عليه المستقبل، فقالوا إذا كان الإعداد للحاضر طيباً، كان المستقبل بالتأكيد أطيب ... كما يؤكد روسو على أن الإنسان خير بطبعه، بريئ طاهر، ولكن المجتمع هو العدو المفسد الذي يدفعه للشر بإجباره على حمل معتقداته وتقاليده، لذا لابد له من العودة للطبيعة ليبتعد عن المجتمع – حتى لا تتغير طبيعته – وكان يرى أن المجتمع الحقيقي هو القائم على المصالح الحقيقية لجميع أعضاء المجتمع، مع الإبقاء على حرياتهم بتتبع المساواة والعدالة الاجتماعية بين جميع الأفراد.(طلافحة، 2013، ص65،66). وتعتقد الفلسفة الطبيعية أن القيم هي ناتجة عن الميول والرغبات الإنسانية، وهي ليست ثابتة، وإنما تتغير بحسب الظروف والأحوال، ومن الناحية الدينية يؤمن جان جاك روسو بمبدأ الدين الطبيعي؛ لأنه يزعم أن الدين الطبيعي يتماشى مع قوانين الطبيعة، ويؤمن جان جاك روسو بأن الكون له خالق مدبر، ويمكن معرفة الله من خلال المخلوقات، ويرى أن الإنسان بطبعه لا حاجة له في الأخلاق إذا ابتعد عن المجتمع، وذلك أن سبب الفساد كما يزعم روسو هو المجتمع، والفنون والحياة المادية.

مبادئ التربية في الفلسفة الطبيعية:

1. التربيــة تقــدس الطبيعــة الماديــة والطبيعــة الإنســانية، والحــث عــلى الحيــاة الطبيعيــة، والتقليــل مــن شــأن الحيــاة المدنيــة؛ لأنهــا ســبب فســاد الطبيعــة الإنســانية.

2. العنايــة بالأطفــال هــي منطلــق التربيــة في الفلســفة الطبيعيــة؛ ولذلــك تهتــم بتنميــة رغباتهــم، واشــباع حاجاتهــم، وإتاحــة الفرصــة لهــم للتفاعــل مــع البيئــة الطبيعيــة لاكتســاب الخــبرات دون أي تأثــيرات اجتماعيــة عليهــم.

3. اســتخدام قانــون الطبيعــة في تدريــب التلاميــذ عــلى الأخــلاق، مــن خــلال توضيــح النتائــج التــى تترتــب عــلى ســلوكهم وتصرفاتهــم.

أهداف التربية في الفلسفة الطبيعية:

1. الطفــل خــير بــريء بطبعــه، والمجتمــع هــو الــذي يفســده، لذلــك يجــب ابعــاده عــن المجتمــع.

2. تقديس الطبيعة واحترام قوانينها.

3. إعداد المناهج الدراسية وفق مراحل النمو الإنساني.

4. مراعاة حرية التعبير في العملية التعليمية.

5. تشــجيع العمــل اليــدوي والرحــلات، وعــدم الإكثــار مــن دراســة اللغــات الأجنبيــة.

6. إعداد المتعلم لحياة متطورة وغير ثابتة.

7. عــدم التخصصيــة في المناهــج الدراســية؛ لأن هــدف التربيــة هــو الإعــداد للحيــاة، وليــس القيــام بمهنــة.

8. الاهتمــام بالمناشــط الحــرة، واكتســاب المعــارف مــن خــلال التجــارب التــي يقــوم بهــا التلاميــذ.

9. عــدم التركيــز عــلى القيــم الدينيــة في مرحلــة الطفولــة؛ لأن الديــن المناســب للتلميــذ هــو الديــن الطبيعــي، وليــس المكتســب كمــا يزعمــون.

دور المعلم والطالب في التربية الطبيعية:

1. دور المعلم في الفلسفة الطبيعية محدود يتمثل في تهيئة البيئة التعليمية لمساعدة المتعلم على تنمية طبيعته الخيرة، ولا يعلمه الأخلاق الخاصة بالكبار؛ لأن ليس لها معنى عند الصغار.

2. لا يكون فارق العمر كبيراً بين المعلم وطلابه، وأن يدرس لهم مادة واحدة فقط. وألا يعاقبهم بأي أسلوب من أساليب العقاب؛ لأن الطبيعة تقوم بذلك.

3. الطالب يكتسب المعارف والخبرات من خلال احتكاكه بالطبيعة، وتفاعله معها.

4. أن تبدأ طريقة التدريس من المحسوس إلى المجرد، وأن الخبرات السابقة والممارسة، هي الأساس الذي يقوم عليه النشاط التدريسي.

الفلسفة الإسلامية:

هناك «فلسفة عامة» تمثل الأصل الذي يتفرع منه الفلسفات الأخرى، وتعد فلسفة التربية الإسلامية فرع من ذلك الأصل، وتنطلق مبادئها من مبادئ الفلسفة العامة، وتأخذ ذات المنهجية أو المذهبية في البحث عن حقيقة الكون، وطبيعة الإنسان، والمعرفة، ولها مبادئ تربوية، ورؤى فلسفية تحدد الإطار المفاهيمي للتربية الإسلامية في ضوء القضايا الفلسفية المطروحة؛ وذلك أن الفلسفة بطبيعتها قائمة على المناقشة واختلاف الآراء؛ الأمر الذي جعل لبعض العلماء المسلمين نظرة فلسفية في الإطار الإسلامي، تتفق وتختلف مع بعض الفلسفات في قضاياها الفلسفية، وتبين العلاقة بين الفلسفة الإسلامية والتربية الإسلامية؛ إلا أن هناك من بين علماء المسلمين من لا يوافقون بأن يكون للإسلام فلسفة تربوية، وذلك أن الإسلام دين رباني وله مصادره والتربية الإسلامية تأخذ مبادئها من تلك المصادر وبالتالي ليست بحاجة إلى تفكير إنساني، وأن الفلسفة مصدرها هي المدارس الفكرية الإغريقية؛ وبالتالي يبدو وكأن الفلسفة خارجة عن «دائرة الدين والفكر الإسلامي عند كثيرين، مما يدفعنا إلى تمييز الفيومي لهذه المصطلحات الثلاثة: «دين إسلامي، وفكر إسلامي، وفلسفة إسلامية».(على، وفرج،2008، ص10). ومن أشهر روادها من علماء المسلمين «ابن سيناء، والفارابي، وابن رشد، والكندي».

فالديـن الإلهـي، هـو مـا أخـبر بـه اللـه رسـوله ﷺ؛ ولمـا كان الديـن الإسـلامي وحيـاً إلهيـاً، لا تغـير فيـه ولا بديـل؛ كان أعـلى مسـتويات الفكـر الإنسـاني، والمعيـار الأسـاسي لتحديـد مسـار الفكـر الإسـلامي وفلسـفته، وواضـح تمامـاً مـن هـذا أن الديـن الإسـلامي ليـس مـن قبيـل الفكـر العقـلي، أو نتيجـة جهـد عقـلي قـام بـه إنسـان مفكـر؛ إنمـا يعتمـد في مصـدره عـلى الوحـي الإلهـي، وهـو غـير العقـل، وهـذا أهـم مـا يميـز الديـن الإسـلامي عـن الفكـر الإنسـاني وفلسـفته.(علي، وفـرج 2008، ص10).

أمـا الفكـر الإسـلامي نشـأ نشـأة طبيعيـة منـذ حيـاة رسـول اللـه ﷺ، ونـزول الوحـي فـتراه يـوصي سـفراءه بالـرأي فيمـا دون كتـاب اللـه وسـنة رسـوله، فضـلاً عـن دعـوة القـرآن للمسـلمين إلى تدبـره، قـال تعـالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُواْ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا﴾ [النسـاء:٨٢]، ثـم هنـاك ضرورات أخـرى سـاهمت في تنميـة الفكـر الإسـلامي، وانقسـامه إلى مـدارس في السياسـة والفكر.(عـلي، وفـرج 2008، ص11). وفي أواخـر القـرن الثانـي الهجـري، وأوائـل الثالـث بـدأت حركـة الترجمـة في المحيـط الإسـلامي، وعربـت علـوم كثـيرة منهـا الفلسـفة، ومـن يـوم أن عربـت ظلـت تطلـق عـلى جانـب محـدد، وعـلى جماعـة محـددة، وعلاقتهـا بالفكـر الإسـلامي ظلـت علاقـة مشـوبة بحـذر، بمعنـى أن الفكـر الإسـلامي ظـل محتفظـاً بدائرتـه لـم يتخـذ الفلسـفة لقبـاً عليـه أو صفـة لـه، وغـدا الفكـر الفلسـفي الإسـلامي يطلـق منـذ القـرن الثالـث الهجـري عـلى الذيـن كانـوا يدرسـون النـص الإغريقـي مبـاشرة، أو معربـاً... والنتيجـة النهائيـة التـي أراد الفيومـي أن يخلـص إليهـا مـن التمايـز بـين الفكـر الإسـلامي، وفلسـفة الإسـلاميين، هـي: عـدم خلـط بـين مـا هـو مـن صميـم الفكـر الإسـلامي، وبـين مـا هـو مـن فلسـفة الإسـلاميين.(علي، وفـرج،2008، ص11).

مفهوم الفلسفة الإسلامية:

تعـرف الفلسـفة الإسـلامية بأنهـا جميـع الأعمـال والتصـورات الفلسـفية التـي تمـت وبحثـت في إطـار الثقافـة .. الإسـلامية، والحضـارة الإسـلامية، تحـت ظـل الإمبراطوريـة الإسـلامية، مـن دون أي ضرورة لأن يكـون مرتبطـاً بحقائـق دينيـة، أو نصـوص شرعيـة إسـلامية.(طلافحة، 2013، ص97).

ظهور الفلسفة الإسلامية:

وقد «كانت بداية ظهور الفلسفة الإسلامية الحقيقية في القرن التاسع الهجري، عندما قام علماء الكلام بالدفاع عن الإسلام، من خلال الاستناد إلى نصوص القرآن الكريم والسنة الشريفة، ثم تطور الأمر بظهور المشائين الذين نظروا في فلسفة إفلاطون وغيرهم، وبما لا يخالف روح الإسلام، وربما تبنوا أفكاراً من هذه الفلسفات وألبسوها رداءً عربياً إسلامية، ليضفوا عليها شرعية تجعل المسلم يقبلها، أو على الأقل ينظر إليها كفكرة جديدة، موافقة لدينه ولكن بطرح جديد».(طلافحة،2013، ص97).

وتأتي موضوعات فلسفة التربية الإسلامية في أربعة مباحث أساسية، هي: طبيعة الإنسان، والخير والشر، وطبيعة الكون، وطبيعة المعرفة، ونتناول تفصيلاتها فيما يلي:

طبيعة الإنسان في التربية الإسلامية:

تتأثر مناهج التربية الإسلامية أيضاً برؤية واضعي المناهج عن طبيعة الإنسان؛ فالإنسان هو المناط به التربية، ولذلك من الضرورة بمكان معرفة رؤية الإسلام للطبيعة الإنسانية للأخذ بها في تخطيط مناهج التربية الإسلامية. فقد رأينا في عرضنا للفلسفات السابقة اختلاف وجهات النظر الفلسفية حول الطبيعة الإنسانية، وكيف أنها أثرت في بناء المناهج الدراسية، كذلك فلسفة التربية الإسلامية لها وجهة نظر حول الطبيعة الإنسانية إلا أنها مغايرة للكثير من تلك الفلسفات، يقول سيد قطب: «من بديهيات الإسلام أن يكون الناس مسلمين، وأن يتربوا تربية إسلامية»، قائمة على توحيد الربوبية والألوهية، قال تعالى:﴿إِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِن بَنِي آدَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَن تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَافِلِينَ﴾.[الأعراف:١٧٢].

أما عن الطبيعة الإنسانية، «تنظر الفلسفة التربوية الإسلامية إلى الإنسان على أساس أنه كل متكامل، «روح، وعقل، ونفس، وجسم»، وأنه نتاج التفاعل بين هذه المكونات، كما يتضح فيما يلي(اللقاني2013، ص52):

1. أما الروح فعلمها عند الله، فهي تمثل السر الإلهي في الإنسان الذي لا يعلمه إلا هو سبحانه وتعالى:﴿وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾[الإسراء: ٨٥].

2. وينظر الإسلام إلى العقل على أنه نشاط ووظيفة فكرية يستخدمه الإنسان للوصول إلى الحقيقة والإيمان بالله، وهو مناط التكليف، ويميز به الله الإنسان عن سائر المخلوقات:﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ﴾[آل عمران:١٩٠]

3. النفس: فهي القوة الحيوية التي تشمل الإدارة والغريزة، وتلهم الفجور والتقوى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا﴿٨﴾ [الشمس:٨].

4. ينظر الإسلام إلى جسم الإنسان على أنه مكون مهم للإنسان، فقوة الجسم تعد من أسباب سعادة الإنسان، وقدرته على أداء دوره في الحياة: ﴿إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ﴾البقرة: [٢٤٧].

ففلسفة التربية الإسلامية تنظر إلى الإنسان على أنه «كائن من كائنات الملأ الأعلى؛ لأن إنسانيته لم تتكون ولم تتشكل إلا بعد أن نفخ الله فيه من روحه، فقد نشأ في الملأ الأعلى، ثم هبط على الأرض»: ﴿قَالَ ٱهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعًۢا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدًى فَمَنِ ٱتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَىٰ﴾[طه:١٢٣]. تلك هي نظرة فلسفة التربية الإسلامية لطبيعة الإنسان، فهي تنظر إليه نظرة شاملة متكاملة، تختلف عن نظرة الفلسفات الأخرى التي تقسم الإنسان عضوياً إلى أجزاء، وتفضل بعضها عن بعض، كتفضيل العقل على الجسم عند إفلاطون وغيره، وعلى ذلك تهدف التربية في تلك الفلسفات إلى تنمية العقل واهمال الجوانب الأخرى؛ الأمر الذي يفقد المتعلم النمو الشامل المتوازن، بينما تهدف فلسفة التربية الإسلامية إلى الاهتمام بجميع جوانب الإنسان الجسمية والعقلية، والوجدانية، ليقوم بوظيفته الأساسية في هذا الكون بشكل متوازن، ألا وهي عبادة الله تعالى وحده ولا شريك له، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦] والعمل على إعمار هذا الكون، دون إفراط أو تفريط، ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾[القصص: ٧٧]. ولا مانع من الاستعانة بتجارب الآخرين في إعمار الكون، يقول محمد قطب:(1992،ص11)، «وليس معنى ذلك في مجال التربية الذي نحن بصدده أن نغلق قلوبنا وعقولنا عن تجارب البشرية النافعة، فلا ذلك ما يأمر به العقل، ولا هو من أمر الإسلام، «الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أولى الناس بها»، إنما معناه على وجه التحديد أن تكون قاعدة حياتنا هي الإسلام.

ومنهـج حياتنـا هـو الإسـلام. ومنهـج سياسـتنا، واقتصادنـا، واجتماعنـا هو الإسـلام. ومنهـج أخلاقنـا هو الإسـلام، ومنهج تربيتنا هو الإسـلام، ثـم نأخذ من تجـارب البشرية في حريـة كاملـة، كل مـا يفيدنا ولا يعترض مع الإسـلام فمناهـج التربية الإسـلامية تعمل عـلى التربيـة بشـكل متوازن، بـين مطالـب الدنيا ومطالـب الآخـرة، وقد تقدم بيـان ذلك في سـورة القصص الآيـة [77].

وتلبيـة لحاجة التـوازن في التنمية الشـاملة للمتعلم، «تنوعـت المناهج الدراسـية كما يرى الإمـام الغـزالي مناهـج فـرض العـين: وهي العلـوم الدينيـة التي يلـزم معرفتهـا من كل مسـلم، وتشـمل: علـوم القـرآن الكريـم، والسـنة المطهـرة، ومـا يرتبـط بهما مـن علوم شرعيـة. ومناهـج فـروض الكفايـة: وهـي العلـوم الدنيويـة، والتـي إذا تعلمهـا بعـض المسـلمين سـقطت عن البعض الآخر، والتي يسـتفاد منهـا في إعمار الكون، وتيسـير أمور الحيـاة مثل: الفيزيـاء، والكيمياء، والأحيـاء والطب، والهندسـة، والزراعـة، والرياضيات، وغيرها.(اللقانـي، ص52،53).

دور المناهج نحو الطبيعة الإنسانية:

يعـد البحـث عـن طبيعـة الإنسـان مـن الأمـور الأساسـية في كافـة الفلسـفات العامـة والخاصـة، فلابـد لـكل فلسـفة أن تحـدد بوضـوح موقفهـا مـن الطبيعـة الإنسـانية؛ وذلـك أن الإنسـان يمثـل حجـر الزاويـة في العمليـة التربويـة الـذي ينطلـق منـه تحديد الطبيعـة الإنسـانية ثـم تحديـد المبـادئ والمعتقـدات عـلى ضوئهـا، ثـم تحديـد الأهداف التربويـة التعليميـة، ومناهجهـا، وتوابعهـا من طرق وأنشـطة، ووسـائل، كذلك فلسـفة التربيـة الإسـلامية تنطلق من نفـس المنطلقات، وتحـدد الطبيعة الإنسـانية في ثلاثة أبعاد أساسـية، هـي: الجسـم، والعقـل، والـروح. «فحـن عندما نربـي، إنمـا نربي «إنسـاناً»، وعندمـا نعلـم إنما نعلم «إنسـاناً»، وعندمـا نقيم المؤسسـات التربوية والمعاهـد التعليمية، فمن أجل «الإنسـان»، معلمـاً ومتعلماً وعامـلاً، تلك أصبحت من مسـلمات العمل التربوي، لا يحتـاج منـا إلى مزيـد مـن التفصيـل والبرهنة.(عـلي،2008، ص79). وقـد أوضح كل مـن: السـبيل(2015، ص9)، والشـيباني،(1988، ص72)، والدخيـل(2003، ص46-56)، أهـم أدوار مناهـج التربيـة الإسـلامية نحـو الطبيعـة الإنسـانية في الآتي:

1. وجوب الاستقامة: يقول الله عز وجل:﴿فَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ﴾ [هود:112] في هذه الآية يأمر الله نبيه (صلى الله عليه وسلم) بالاستقامة، وهي استقامة على طاعة ربه، وامتثال أوامره، وتبليغ رسالاته، في الآية الأخرى:﴿وَاعْبُدْ رَبَّكَ حَتَّىٰ يَأْتِيَكَ الْيَقِينُ﴾ [الحجر:99]، المعنى أعبد ربك حتى يأتيك الموت وأنت على ذلك.

2. أن تعمل مناهج التربية الإسلامية على «هداية الإنسان، وتوجيهه، وإصلاح حاله، وتنمية استعداداته، ومواهبه وقدراته، نحو الخير والصلاح، وإحداث التغيرات المرغوبة في سلوكه، وتوجيهه إلى ما ينبغي أن يكون عليه علاقته مع خالقه، وبغيره من أبناء مجتمعه وأمته، وكافة بني جنسه، وسائر ما في هذا الكون من كائنات ومخلوقات، وقوى طبيعية، وإلى ما ينبغي أن يكون عليه موقفه من كافة جوانب الحياة، والمصير الذي ينتظره بعد موته»

3. أن تعمل مناهج التربية الإسلامية على بناء الإنسان المؤمن بالله، الموحد له – أي – تحريره من العبودية للإنسان، والكواكب، والحيوانات، والأشياء المختلفة في الحياة، فلا يخشى إلا الله سبحانه وتعالى ... وعبادة الله وخشيته لا تكون إلا بالعلم، والفهم للطرق التي توصل بها إلى عبادة الله.

4. إيجاد الإنسان المسلم الذي يؤدي فرائض الإسلام المختلفة: صلاة، وصوم، وزكاة، وحج وغيرها؛ إذ القيام بهذه الأمور يساعد الإنسان المؤمن على خشية الله وتقواه، حيث يعرف المسلم من خلال أدائها شكر من يجب شكره، ومحبة من تجب محبته، وبهذا فإن القيام بهذه العبادات يترتب عليه تحقيق السعادة في الدنيا والآخرة.

5. بناء الإنسان المسلم المتحلي بالأخلاق الحميدة الفاضلة، التي أقرها الله سبحانه وتعالى ... لأن الإسلام خاتم للرسالات الإلهية، وهو يمثل الكمال الديني، يقول تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾[المائدة:3]. ويقول:﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ﴾[آل عمران: ١١٠] – ففي – حسن الخلق سعادة الإنسان ودخوله الجنة، كما يسعاده ذلك على الاستقرار والأمن الاجتماعي؛ وإن سوء الخلق يؤدي إلى شقاوة الإنسان ودخوله النار، وعدم استقرار المجتمعات الإنسانية، واضمحلالها وسقوطها.

6. بناء المسلم المتعلم المثقف: يعني أن تحث مناهج التربية الإسلامية المتعلمين «على ... تلقي العلوم والمعارف، وليستغل الفرد هذا العلم في تطوير حياته، وفي الصناعة والزراعة، وخدمة الإنسان في الأنشطة البشرية المختلفة،

وللتفكير في آثار قدرة الله سبحانه وتعالى المبثوثة في هذا الكون، قال تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ﴾ [فصلت: ٥٣].

7. بناء الإنسان المسلم الاجتماعي: أن – تعمل مناهج التربية الإسلامية – على تنمية الأواصر الاجتماعية في نفس الناشئ المؤمن، على أساس الهدف النبيل، وليس على أساس عنصري أو طغيان، أو استكبار وعلو على الآخرين، والانتساب للتربية الإسلامية؛ إنما يكون للدين الحنيف، وليس للغة أو للقومية أو لمجتمع معين.

8. إيجاد الإنسان المسلم العامل: أن تعمل مناهج التربية الإسلامية على حث المتعلم «على السعي في الأرض وطلب الرزق من الله ... فالإسلام يعتبر العمل أساساً للتقرب إلى الله سبحانه وتعالى، قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ ۖ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ﴾ [الملك:١٥]. وفي أية أخرى:﴿فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ فَٱنتَشِرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ وَٱبْتَغُواْ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ وَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾[الجمعة:10].

9. بناء الإنسان المسلم صحيح الجسم: جاء في الحديث الشريف عن رسول الله صلى الله عليه وسلم «المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف» – ولذلك يجب أن تهتم مناهج التربية الإسلامية – بتغذية الرضيع، وإعالة الطفل، واطعامه، وكسائه، ووقايته من الأمراض الجسمية والنفسية، كما – يجب أن تحض – الفرد المسلم على الرياضة والفروسية، والسباحة، وغيرها من الألعاب التي تقوي الجسم وتنشطه، والمداومة على ممارستها.

10. بناء المسلم المتعاون الذي يدعو إلى الله، ويأمر بالمعروف، وينهى عن المنكر؛ وذلك بغرس القيم الإسلامية الفاضلة في نفسه من تكافل وتضامن ومحبة، لتقوية المجتمع امتثالاً لقوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ﴾[المائدة:٢]. وبإقرار مبدأ الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر؛ لما له من أهمية كبيرة في حياة المسلمين، ونشر الفضيلة والمعروف والخير والصلاح، وصيانة لحياة المسلمين من الفساد والشر.

الخير والشر في الطبيعة الإنسانية:

تختلف وجهات النظر حول الخير والشر في الطبيعة الإنسانية، فهناك من يقول بأنه شرير بطبعه، ويرجعون ذلك إلى خطيئة آدم عليه السلام، فيرون أنه لولا تأصل الشر في طبعه لما عصى ربه وخالفه، وقد قال بذلك اليسوعيون وغيرهم من أمثال الفيلسوف «هوبز سبنسر»، الذي يرى أن الإنسان متوحش مطبوع على الشر، وسوء الخلق، ويمكن تغييره بالتربية. وهناك رأي آخر يقول: بأن الإنسان خيِّر بطبعه، وقد أخذ الفيلسوف جان جاك روسو بهذا الرأي، ويرى سقراط وجالينوس أن في الإنسان رغبة للخير، وأن الشر عارض عليه.(مصطفى،2000، ص74).

وهنالك رأي ثالث يقول بأن الطبيعة الإنسانية محايدة، ويقول بهذا الرأي الفيلسوف الألماني كانط، وبرتراندراسل، ودوركايم، ومن المسلمين: الغزالي وابن سيناء، وقد عبر عن ذلك وليم ماكدوجل في كتابه «الأخلاق والسلوك في الحياة»، إن كل نزعة من النزعات الفطرية ينبع من الطاقة، أما هذه الطاقة ستتجه إلى الخير أم الشر؛ فأمر يتعلق بتوجيهها إلى غايات نبيلة أو وضيعة، كما يتعلق بالتحكم الرشيد في هذا التوجيه، إن كل النزعات الفطرية قادرة على فعل الخير والشر، وهذا يعني أن التربية والتوجيه ضروريان لنزعات الإنسان الفطرية، إذا أردنا أن نوجهها وجهة خير نبيلة.(مصطفى،2000، ص74).

أما موقف فلسفة التربية الإسلامية من الخير والنشر في الطبيعة الإنسانية، فالإنسان يولد وله القابلية والاستعداد لفعل الخير أو النشر، قال تعالى:﴿وَنَفۡسٖ وَمَا سَوَّىٰهَا ﴿7﴾ فَأَلۡهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقۡوَىٰهَا ﴿8﴾ قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴿9﴾ وَقَدۡ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا﴾[الشمس:7_10]. فالإنسان ملهم بالخير والشر، والبيئة الاجتماعية والدوافع، تساعد على أحدهما، فالبيئة الاجتماعية التي يتربى فيها الإنسان تؤثر في سلوكه وفي تفكيره، وأول بيئة اجتماعية لتشرب قيم المجتمع هي الأسرة، جاء في الحديث «كل مولود يولد على الفطرة حتى يُعْرِبَ عنه لسانه، فأبواه يُهودانِه، أو يُنصرانِه، أو يُمجسانِه»(الألباني، 1988، ص837). فالفطرة المقصودة هي الفطرة السليمة، والإنسان يتشرب قيم الخير أو الشر من خلال عمليات التنشئة والتطبيع الاجتماعي ابتداءً من الأسرة، فأبواه لهم الدور الأساسي في ثبات هذه الفطرة السليمة أو تغييرها، وذلك وفقاً لمؤثرات التنشئة والتطبيع الاجتماعي في الأسرة. يقول الإمام الغزالي:

«إن الصبي خلق قابل للخير والشر معاً، وإنما أبواه يميلان به إلى الجانبين، وابن خلدون أيضاً يقول: أن النفس مهيأة للخير والشر معاً، ولكن استعدادها للخير أكثر من الشر».(مصطفى،2000، ص75)، فهذا هو موقف فلسفة التربية الإسلامية من قيم الخير والشر في الطبيعة الإنسانية، حيث يتلخص في أن الخير أو الشر موجودان في الطبيعة الإنسانية وتتحكم فيهما نوعية التربية. ويتفق معها في ذلك بعض الفلسفات الأخرى.

دور المناهج الدراسية نحو الخير والشر:

1. التأكيد على أنه لا توجد خطيئة موروثة، وإنما هناك تبعة فردية، ومعصية وتوبة بابها مفتوح على الدوام.
2. الاهتمام بالقيم الخلقية من خلال العناصر المكونة للمنهج، كالمحتوى، والطرق التدريسية، والأنشطة وغير ذلك.
3. التأكيد على أن فطرة الإنسان كريمة صالحة، يستطيع أن يستخدمها للخير إن شاء، وللشر إن شاء. وأنه يكسب الخير والشر بفعله وعمله.
4. أن يتضمن محتوى المناهج مفردات العقيدة الإسلامية، مع التركيز على فهم التلاميذ لها، واتباع توجيهاتها في سلوكهم.
5. أن تتضمن الأنشطة التعليمية مواقف تعزز الأخلاق الإسلامية في نفوس التلاميذ.(مصطفى،2000، ص76).

طبيعة الكون في الفلسفة الإسلامية:

إن المراد بالكون أو العالم أو الطبيعة، هو كل ما عدا الله تعالى من أفلاك وسماوات، وأرضين، وكواكب ونجوم، وجبال وسهول، وأنهار ووديان، ونبات وحيوان وإنسان، وجواهر وأجسام وأعراض، ومخلوقات مادية وغير مادية. ويحصر بعض علماء المسلمين المحدثين العالم في أربعة أصول، هي: الروح، والمادة، والزمان، والمكان.(الشيباني،1988، ص39)، و»الكون هو كل ما خلقه الله، وهو آية الله الكبرى، ومعرض قدرته المعجزة المبهرة، أراده الله فكان بمشيئته، وكل شيء فيه خاضع لإرادة الله وتدبيره: ﴿ٱلَّذِي لَهُۥ مُلۡكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلَمۡ يَتَّخِذۡ وَلَدٗا وَلَمۡ يَكُن لَّهُۥ شَرِيكٞ فِي ٱلۡمُلۡكِ وَخَلَقَ كُلَّ شَيۡءٖ فَقَدَّرَهُۥ تَقۡدِيرٗا﴾ [الفرقان:٢]. والكون قسمان: كون محسوس «عالم الشهادة»، وكون

غير محسوس «عالم الغيب، والغيب عالم موجود، ولكنه غائب عن الحواس»: ﴿هُوَ ٱللَّهُ ٱلَّذِى لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ عَٰلِمُ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ ۖ هُوَ ٱلرَّحْمَٰنُ ٱلرَّحِيمُ﴾ [الحشر:٢٢]. والكون المحسوس – هو – عالم الشهادة أو عالم المادة، كالشمس، والقمر، والأرض، والنجوم والكواكب: ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ ٱسْتَوَىٰ عَلَى ٱلْعَرْشِ ۖ يُدَبِّرُ ٱلْأَمْرَ﴾[الأعراف: ٥٤].(موسى ،2007، ص250). والكون المحسوس يشمل الأرض وما في باطنها من مخلوقات علمناها أم لم نعلمها، وما في ظاهرها من الدواب، والأنعام، والبحار والأنهار، والجبال، والغابات، وغيرها من المخلوقات البرية والمائية، قال تعالى:﴿وَٱلْأَرْضَ بَعْدَ ذَٰلِكَ دَحَىٰهَآ ﴿30﴾ أَخْرَجَ مِنْهَا مَآءَهَا وَمَرْعَىٰهَا ﴿31﴾ وَٱلْجِبَالَ أَرْسَىٰهَا ﴿32﴾ مَتَٰعًا لَّكُمْ وَلِأَنْعَٰمِكُمْ ﴿33﴾[النازعات:30-33].

دور المناهج الدراسية نحو طبيعة الكون:

1. التأكيد من خلال المحتوى والأنشطة على حقيقة – الكون كما يصوره – الإسلام.

2. إكساب التلاميذ للمهارات العقلية واليدوية، التي تمكنهم من المشاركة في إعمار – هذا الكون وتطويره – وفق منهج الله، وتكون وسيلتهم مرتبطة بمعايير العلم، والعدل، والإحسان، والتعاون في العمل.

3. تمكين التلاميذ من إدراك أن الله خلقهم لإعمار الدنيا وترقية الحياة، وأنه لا معنى في الإسلام للعمل للآخرة، ونسيان الدنيا، فالحياة الدنيا ليست بديلاً ولا نقيضاً للحياة الآخرة، فمن حسنت دنياه حسنت آخرته، قال تعالى:﴿وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ﴾ [القصص: ٧٧].

4. إكساب التلاميذ للمهارات التي تمكنهم من الاستمتاع بخيرات الحياة، على أن يحققوا بهذا الاستمتاع عبوديتهم لله، ويستهدفون من وراء كل متعة إرضاء الله.

5. تكوين العادات التي تجعل الإنسان لا يغتر بالحياة الدنيا، ويغفل عن الهدف الذي أوجد من أجله؛ بل يحاسب نفسه بصفة مستمرة.

6. تكويـن اتجاهـات وقيـم صحيحـة نحـو الحيـاة الدنيـا، والعمـل فيهـا وترقيتهـا وفـق مبـادئ الشرعيـة الإسـلامية.

7. التأكيـد عـلى أن الحيـاة ناشـئة بـإرادة اللـه مـن أصـل واحـد، وهـو المـاء، قـال تعـالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ أَنَّ ٱلسَّمَٰوٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ كَانَتَا رَتۡقٗا فَفَتَقۡنَاهُمَا وَجَعَلۡنَا مِنَ ٱلۡمَآءِ كُلَّ شَيۡءٍ حَيٍّۚ أَفَلَا يُؤۡمِنُونَ﴾[الأنبيـاء: ٣٠].(مصطفـى،2000، ص80).

طبيعة المعرفة في الفلسفة الإسلامية:

تعـرف المعرفـة بأنهـا «مـا نتحصـل عليـه مـن معلومـات يقينيـة، ومـا نكونـه مـن مـدركات وتصـورات، جازمـة عـن موضـوع أو شيء ما».(الشـيباني،1982، ص128).

أنواع المعرفة في الفلسفة الإسلامية:

يقسـم الفلاسـفة المسـلمون المعرفـة إلى عـدة أقسـام يمكـن تلخيصهـا فيمـا يـلي: (الشـيباني،1982،ص 134- 135)

1. معرفـة فطريـة لا يتـم الحصـول عليهـا أو اكتسـابها عـن طريـق التجربـة أو مـن خـلال الممارسـة، أو بالنضـج العقـلي؛ وإنمـا هـي تأتـي مـع الإنسـان منـذ ميـلاده، وعنـد الفلاسـفة المسـلمين تعـرف بالمعرفـة الفطريـة أو القلبيـة، كالخـوف، والشـعور بالجـوع، وغيرهـا مـن المعـارف التـي يجدهـا الإنسـان في نفسـه دون كسـب أو جهـد أو قصـد.

2. المعرفـة المكتسـبة: وهـي النظريـة أو التطبيقيـة التـي يكتسـبها الفـرد مـن خلال النقـل أو الممارسـة، أو مـن التجربة.

3. يقسـم ابـن سـيناء المعرفـة إلى المعرفـة بالفطـرة، ومعرفـة بالفكـرة، والمعرفـة بالحـدس، أمـا المعرفـة بالفطـرة فقـد سـبق بيانـه في الفقـرة الأولى، ولكـن المعرفـة بالفكـرة فهـي تمثـل المعرفـة التـي يكتسـبها الإنسـان بالعقـل المجـرد مـن خـلال تفاعلـه مـع معطيـات الحيـاة اليوميـة، ولا يتـم ذلـك إلا عندمـا يصـل النمـو العقـلي إلى مسـتوى معـين مـن النضـج، أمـا المعرفـة بالحـدس، فهـي المعرفـة التـي يظهرهـا الإنسـان دون تعليـم بـأي شـكل مـن أشـكاله، ويـرى فلاسـفة التربيـة الإسـلامية أن هنـاك مـن البـشر «مـن يكـون علمـه كلـه حـدس، وهـؤلاء هـم الأنبيـاء، ويسـمى العقـل عندئـذ عقـلاً قدسـياً».

4. وهنالك تقسيم آخر للمعرفة بحسب الموضوع، وبحسب المصدر، أما تقسيم المعرفة على أساس الموضوع، «يمكن تقسم المعرفة البشرية إلى معرفة الله وذاته وصفاته، والمعرفة الخلقية، ومعرفة الإنسان لنفسه وللطبيعة البشرية التي ينتمي إليها بصورة عامة، والمعرفة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، والمعرفة الطبيعية والرياضية – أما المعارف بحسب مصادرها – يمكن أن تشمل: المعرفة الحسية، والمعرفة التجريبية، والمعرفة العلمية، والمعرفة العقلية، والمعرفة الفلسفية، والمعرفة الحدسية، والمعرفة الوجدانية أو المعرفة الإلهامية أو المعرفة الروحية، أو المعرفة الوحيية.

فالمعرفة الحسية مصدرها الحواس: اللمس، الشم، الذوق، السمع، البصر. وتعرف بالإدراك الحسي، والمعرفة التجريبية مصدرها التجارب التي يجريها الإنسان، وهي تمثل الخبرات العملية، والمعرفة العلمية، فمصدرها: الملاحظة والتجربة والاستقراء، وغيرها من الأدوات العلمية التي يستخدمها العلماء للحصول على المعارف، أما المعرفة الفلسفية فمصدرها: هو العقل، والتفكير والتأمل الفلسفي، والجدال، كما أن المعرفة الحدسية مصدرها: الحدس، الكشف، والمعرفة الإلهامية مصدرها: الإلهام، النفث في الروع، الفيض الإلهي، أو النور الإلهي، بحسب زعم الفلاسفة في التعبير عن مصدر هذه المعرفة. أما المعرفة الوحيية فمصدرها الوحي الإلهي الذي يلقيه الله تعالى في قلوب الأنبياء والمرسلين من غير واسطة، كالرؤيا المنامية الصالحة، روى «عن عائشة رضي الله عنها قالت: «أول ما بُدِئ به صلى الله عليه وسلم، الرؤيا الصالحة في النوم، فكان لا يرى رؤيا إلا جاءت مثل فلق الصبح». ومثل كلام الله لموسى عليه السلام من وراء حجاب يقظة ودون أي وسيلة أو واسطة، قال تعالى: ﴿وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَىٰ تَكْلِيمًا﴾[النساء: ١٦٤].

معايير اختيار المعرفة في التربية الإسلامية:

هناك عدة اعتبارات تحدد اختيار المضمون المعرفي والمحتوى العلمي للمناهج الدراسية في التربية الإسلامية – جمعها مرسي(1982، ص248،249) في الآتي:

أولاً، الاعتبار الديني، والخلقي، والتهذيبي: ويندرج تحت هذا الاعتبار، قيمة المادة التعليمية في تربية الجسم، والعقل والنفس، باعتبارهما مطالب في حد ذاتها، وقيمة المادة الدراسية في تنمية الإيمان بالله، وبلوغ الكمال الإنساني الفردي والاجتماعي، وقيمة المادة الدراسية في توجيه الفرد في حياته، إلى ما

فيه صلاح لنفسه، وخير أمته، وما فيه تهذيب لنفسه، وتوجيهه إلى الحياة الفاضلة الكريمة في ظل مجتمع فاضل كريم.

ثانياً، الاعتبار الثقافي المعرفي: ويندرج تحت هذا الاعتبار قيمة المادة الدراسية في تثقيف العقل وتزويد الإنسان بالمعرفة الضرورية التي تمكنه من القيام برسالته كخليفة الله في الأرض، وقيمة المادة في تعويده على التفكير السليم، والتعقل والتدبر في كل أمور حياته. ويندرج تحتها أيضاً قيمة المادة الدراسية في تنمية حب العلم والمعرفة لديه، بحيث يصبح ذلك اتجاهاً أصيلاً عنده يمكنه من النماء المعرفي الذاتي باستمرار.

ثالثاً، الاعتبار النفعي الوظيفي: ويندرج تحت هذا الاعتبار، قيمة المادة الدراسية في تزويده بالمهارات المعرفية والعلمية الضرورية لكسب عيشه، والاعتماد على نفسه في شق طريقة في الحياة، والقيام بوظيفته كفرد نافع – في – المجتمع، منتج مفيد.

أساليب تدريس مناهج التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية لها أساليبها الخاصة بها، المناسبة لأهدافها في غرس العقيدة الإسلامية والقيم الدينية لدى الناشئة، وهذه الأساليب تتنوع وتتكامل فيما بينها لتحقيق الغايات الربانية المرجوة، ويمكن تلخيصها فيما يلي(مرسي، ص276- 285):

1. أسلوب القدوة الصالحة: للقدوة أهمية كبرى في تربية الفرد وتنشئته على أساس سليم، ولا سيما في الفترة الأولى من حياة الإنسان حتى مرحلة النضج والبلوغ، فالطفل منذ ولادته يكتسب ألوان السلوك من خلال تقليده للآخرين ومحاكاتهم، ويتوقف ما يكتسبه الطفل من عادات مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها، على نوع القدوة التي تعرض لها في التربية، - قال عتيبة بن أبي سفيان لعبد الصمد مؤدب ولده، «لأول ما تبدأ به إصلاحك بَنيَّ إصلاحك نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبيح عندهم ما استقبحت» - وهذا يؤكد أهمية القدوة في تحديد سلوك الإنسان والعادات التي تكتسبها، وتؤكد التربية الإسلامية أهمية أسلوب القدوة الصالحة في تنشئة الأجيال الإسلامية تنشئة سليمة يتحقق منها الخير لأنفسهم والمسلمين جميعاً.

2. أسلوب الترغيب والترهيب: التربية الإسلامية تستخدم أسلوب الترغيب والترهيب، لما له من أهمية بالغة في التنشئة الصالحة لأبنائها، فأسلوب القرآن الكريم في تصوير الجنة بخيرها ونعيمها، والنار بأهوالها وعذابها، إنما هو أسلوب مناسب لطبيعة الإنسان التي تسعى دائماً وراء المنفعة، وتبتعد ما أمكن عن المضرة، وهكذا يصبح الجزاء من جنس العمل، وهو مبدأ منطقي لا يستطيع أحد يجادل فيه - قال تعالى: ﴿يَوْمَئِذٍ يَصْدُرُ النَّاسُ أَشْتَاتًا لِّيُرَوْا أَعْمَالَهُمْ ﴿6﴾ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ ﴿7﴾ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ﴾[الزلزلة: ٦-8].

3. أسلوب الموعظة والنصح: وهو من الأساليب المعروفة في التربية الإسلامية، وله تأثيره الحسن في النفوس؛ لأنه يتطرق إلى النفس الإنسانية من مداخلها الحقيقية، ويجعل الناصح في نظر المنصوح شخصاً طيب النوايا، حريص على المصلحة، ومن هنا يكون لكلامه قبول حسن، ويكون هذا الأسلوب فاعلاً ويؤتي ثماره عندما يكون النصح من القلب؛ لأن ما يصدر من القلب يصل إلى القلب، وفي القرآن الكريم عظات كثيرة – يقول تعالى:﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ [النساء: ٥٨]

4. أسلوب المحاورة والمناقشة: من الأساليب التي تقوم عليها التربية الإسلامية في توجيه الإنسان نحو الحق والخير، أسلوب المحاورة والمناقشة، فأسلوب الإقناع والاقتناع عن طريق العقل. والقرآن الكريم مليء بالأمثلة التي تؤكد أهمية الصيغة العقلية للإنسان... ويتضمن المحاورة والمناقشة في التربية الإسلامية ضرورة تعريف الناشئة بالأساس العقلاني والمنطقي لأي قضية مطروحة أمامهم، وألا يرددوا المعلومات ترديداً أعمى دون فهم لمضمونها الحقيقي، أو إدراك ارتباطها بواقعهم الفردي والاجتماعي، كما يجب أن تتاح لهم الفرصة للمناقشة الجادة البناءة، التي تحلل أبعاد الموضوع المطروح للمناقشة، وتلقي الضوء على جوانبه المختلفة.

5. أسلوب المحاضرة أو المعرفة النظرية: يعتبر أسلوب المحاضرة والمعرفة النظرية من أقدم وأشيع الأساليب المستخدمة في التربية، وهو يعتبر من الأساليب التي تقوم عليها التربية الإسلامية، وللمعرفة والعلم قيمة حقيقية في الإسلام، فلا يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون، بصرف النظر

عـن مـاذا يعلمـون، والمعرفـة النظريـة مهمـة في حـد ذاتهـا؛ لأنهـا تنمـي عقـل الإنسـان، وتفكـيره، وتسـاعده عـلى تكويـن خلفيـة ثقافيـة تمكنـه مـن التعامـل مـع مجتمعـه، وتسـاعده عـلى القيـام بـدور المواطنـة الصالحـة فيـه.

6. أسـلوب التدريـب والممارسـة العمليـة: مـن الأسـاليب التـي تهتـم بهـا التربيـة الإسـلامية، أسـلوب التدريـب والممارسـة العمليـة – وذلـك أن – التكاليـف الإسـلامية كلهـا، والمبـادئ الرئيسـة للإسـلام، مـن شـهادة بوحدانيـة اللـه، ونبـوة محمـد، وإقامـة الصـلاة، وإيتـاء الـزكاة، والحـج، وصـوم رمضـان؛ إنمـا تتطلـب ممارسـة وسـلوكاً عمليـاً – لذلـك – ينبغـي عـلى المربـي المسـلم أن يهتـم بتنميـة السـلوك العمـلي الرشـيد، وأن يـدرك أن تلاميـذه إنمـا يحسـن تعليمهـم، إذا هـم مارسـوا مـا تعلمـوه مـن خـلال خبراتهـم وتجربتهـم المبـاشرة، كمـا يجـب أن يهتـم المعلـم بإظهـار الجوانـب الوظيفيـة والتطبيقيـة لمـا يتعلمـه التلميـذ في واقـع حياتـه كفـرد، وفي واقـع المجتمـع الإسـلامي الكبـير.

إن أسـلوب التدريـب والممارسـة العمليـة هـو الأسـلوب الأفضـل لكثـير مـن مقـررات التربيـة الإسـلامية، خاصـة مقـررات فقـه العبـادات، حيـث تتطلـب مـن المعلـم أن يؤديهـا بشـكل عمـلي أمـام الطـلاب، خاصـة في المراحـل الدراسـية المبكـرة التـي لـم يصـل فيهـا التلاميـذ إلى مسـتوى التعلـم المجـرد، فـلا يمكنهـم أداء الشـعائر الدينيـة إلا بالتدريـب والممارسـة؛ بـل حتـى مـع الكبـار كان الرسـول صـلى اللـه عليـه وسـلم حينمـا يريـد أن يعلـم الصحابـة رضـوان اللـه عليهـم كيفيـة أداء فريضـة مـا، كان يقـوم بتعليمهـم عمليـا، فعندمـا فرضـت الصـلاة، قـال للصحابـة «صلـوا كمـا رأيتمونـي أصـلي»، وكذلـك في الحـج، قـال ﷺ «خـذوا عنـي مناسـكم»، وهكـذا.

7. أسـلوب التلقـين والحفـظ: سـاد أسـلوب التلقـين والحفـظ في الممارسـات التعليميـة القديمـة، ومـا زال يمـارس حتـى الآن – في خـلاوي تحفيـظ القـرآن الكريـم لـدى الناشـئة في كافـة أقاليـم السـودان وولاياتـه المختلفـة – وكان التحصيـل الـدراسي – لا يـزال في هـذه الخـلاوي – غايـة في حـد ذاتـه، وقيمـة التلميـذ تقـاس بمقـدار مـا يحفـظ مـن – القـرآن الكريـم – وتحصيلـه في عقلـه ... وليسـت التربيـة الإسـلامية وحيـدة زمانهـا؛ وإنمـا هـي ممارسـة شـاعت في التعليـم في مختلـف المجتمعـات، وعـلى مـر العصـور والأزمـان.

الأسس المعرفية:

كانت المعرفة في الفلسفة اليونانية القديمة تتصف بالعمومية، أو بمعنى آخر أن الفلسفة تمثل أم المعارف، وتبعاً لذلك كان الفيلسوف يجمع بين التفكير الفلسفي التأملي والمنطق، وبين الأدب وعلم الاجتماع، وغير ذلك من المعارف، وبمرور الزمن ومع تطور الفكر الإنساني، بدأت المعرفة تتجه نحو التمايز، وتظهر في شكل حقول معرفية متفرقة كالعلوم الإنسانية، والعلوم الطبيعية، ثم ظهرت انشطارات في الحقول المعرفية أكثر دقة، وتبعاً لذلك برزت التخصصات العلمية وفروعها المختلفة، كحقل العلوم التربوية الذي يضم بداخله عدة تخصصات، على سبيل المثال: تخصص المناهج وطرق التدريس العامة والخاصة، والإدارة والتخطيط التربوي، وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي، وغيرها من التخصصات التي تندرج تحت مسمى العلوم التربوية، وينطبق هذا على كافة الحقول المعرفية الأخرى، وحتى على الفلسفة نفسها كما تقدم تفصيلاتها، فالتطورات التي حدثت في المعرفة الإنسانية دفعت خبراء التربية إلى تأكيد أهميتها والعمل على تضمينها في محتوى المناهج الدراسية، لما لها من دور كبير في تنمية قدرات المتعلم العقلية.

والأسس المعرفية «تعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها، وعلاقاتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعليم والتعلم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة وتطبيقاتها ... وتأكيد تتابع المعرفة في المواد الدراسية الأخرى، وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة. (علي،2011، ص22)، وتختلف طبيعة المعرفة من مادة إلى أخرى، على سبيل المثال أن طبيعة اللغة في العلوم الإنسانية ليست كطبيعة الفيزياء في العلوم الطبيعية، ويرجع ذلك إلى الخصائص المميزة لكل مادة والأساليب المستخدمة في البحث عن الجوانب المتعلقة بها، وأنها تشكل معرفة مباشرة، أم غير مباشرة؟ وغيرها من الاختلافات، كما أن نوعية المعرفة التي توضع في المناهج الدراسية تتأثر بالفلسفة التربوية التي يتبناها مخططوا ذلك المنهج، فلكل فلسفة وجهة نظر نحو المعرفة التي توضع في المناهج الدراسية، والاختلاف في وجهات النظر حول المعرفة تعود إلى نوعية مصادر الحصول عليها، وتبعاً لذلك هناك فلسفات تؤمن بالمعرفة العقلية وفائدتها، وهناك فلسفات أخرى تؤمن المعرفة الحسية،

وبالتالي فإن عملية تنظيم المحتوى التعليمي في المنهج الدراسي وتتباعه، تختلف من مادة إلى أخرى بحسب طبيعة المادة ومصادر الحصول عليها وبحسب الفلسفات التربوية وموقفها من المعرفة.

مكونات المعرفة:

لكل حقل من الحقول المعرفية مكونات، لخصها محمد(2012، ص111) في أربع مكونات أساسية، هي:

1. اصطلاحات أو مفاهيم تدل على أشياء وعمليات أكثر تعقيداً.
2. إطار متكامل من معارف تشمل حقائق وقواعد وتعميمات ونظريات، تمت البرهنة على صحتها بطريقة مناسبة.
3. طرق للبحث والتقصي، خاصة بهذا الميدان.
4. قواعد البرهنة والتقصي من صحة المعلومات والنتائج.

مصادر المعرفة:

إن المعرفة التي يقع عليها الاختيار في المناهج الدراسية لتمدنا بالخبرات المعرفية، لها مصادر متعددة منها ما يلي:

1. الوحي: أورد القطان(1995، ص26) معنى الوحي، يقال: وحيت إليه وأوحيت، إذا كلمته بما تخفيه عن غيره، والوحي الإشارة السريعة، ولذلك يكون بالكلام على سبيل الرمز والتعريض، وقد يكون بصوت مجرد، وبإشارة ببعض الجوارح، والوحي مصدر، ومادة الكلمة تدل على معنيين أصليين هما: الخفاء والسرعة، ولذا قيل في معناه: الإعلام الخفي السريع الخاص بمن يوجه إليه بحيث يخفى على غيره، والوحي بمعناه اللغوي يتناول:

(ه) الإلهام الفطري للإنسان: كالوحي إلى أم موسى: (أَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّ مُوسَىٰ أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي الْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ ﴾ [القصص: ٧].

(و) الإلهام الغريزي للحيوان: كالوحي إلى النحل:﴿وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى ٱلنَّحْلِ أَنِ ٱتَّخِذِي مِنَ ٱلْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ ٱلشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ﴾[النحل: ٦٨].

(ز) والإشارة السريعة على سبيل الرمز والإيحاء: كإيحاء زكريا فيما حكاه القرآن عنه: ﴿فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوۡمِهِۦ مِنَ ٱلۡمِحۡرَابِ فَأَوۡحَىٰٓ إِلَيۡهِمۡ أَن سَبِّحُواْ بُكۡرَةٗ وَعَشِيّٗا﴾ [مريم: ١١].

(ح) وسوسة الشيطان وتزيينه الشر في نفس الإنسان: ﴿وَإِنَّ ٱلشَّيَٰطِينَ لَيُوحُونَ إِلَىٰٓ أَوۡلِيَآئِهِمۡ لِيُجَٰدِلُوكُمۡ وَإِنۡ أَطَعۡتُمُوهُمۡ إِنَّكُمۡ لَمُشۡرِكُونَ﴾[الأنعام: ١٢١].

(ط) وما يلقيه الله إلى ملائكته من أمر ليفعلوه: ﴿إِذۡ يُوحِي رَبُّكَ إِلَى ٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ أَنِّي مَعَكُمۡ فَثَبِّتُواْ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْۚ سَأُلۡقِي فِي قُلُوبِ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ ٱلرُّعۡبَ﴾ [الأنفال:١٢]. ووحي الله إلى أنبيائه قد عرفوه شرعاً بأنه: كلام الله المنزل على نبي من أنبيائه.

2. والإلهام: الإلهام هو المعرفة التي تم التوصل إليها من خلال الاتصال ما بين الله والإنسان، ويخص الله تعالى فيها أناس معينين من الأنبياء والرسل – عن – طريق الفكر الملهم أو البصيرة والإلهام المباشر من خلال الرؤيا – المنامية – للنبي، وهي معرفة أصيلة غير مشتقة».(طلافحة،2013، ص123)، ومثال ذلك ما حدث لرسول ﷺ عند بدء الوحي. «فعن عائشة رضي الله عنها – قالت: «أول ما بدء به رسول الله ﷺ، الرؤيا الصالحة في النوم، فكان لا يرى رؤيا إلا جاءت كفلق الصبح».(القطان،1995، ص31،32).

3. العقل: المصدر الثاني من مصادر تحصيل المعرفة هو العقل، والمقصود به عمليات التفكير التي يقوم بها الإنسان، ويرتبط وثيقاً بالإدراك الحسي – ومجال – إدراك لإنسان يتوقف على ما يجريه عقله من عمليات، كالتذكر، والتوقع، وتكوين المفاهيم المجردة من خلال إدراكات حسية، وهذا يعني اشتراك العقل والحواس في تحصيل المعرفة ... ولكن ما يجب أن نميزه هنا، أن المعرفة التي تنجم عن إدراك حسي تسمى معرفة بعدية؛ لأنها تحصل بعد الخبرة، أما المعرفة التي تكتسب بالعقل الخالص فتسمى الخبرة القبلية؛ لحصولها قبل مرور الإنسان بخبرة حسية، ويقوم هذا النوع من الخبرة على مفهوم الأفكار الفطرية التي تنبع من العقل بشكل طبيعي، وعلى هذا الأساس فعلى المنهج المدرسي أن يحقق المواءمة بين التيارات الخارجية التي يتم اختيارها في العملية التعليمية، وبين إمكانية التعلم من الناحية العقلية بالمثيرات الداخلية، والاهتمام بإنماء التفكير بأنواعه.(عطية،2013، ص111).

4. الحـواس: هـي مرشـد أسـاسي نحـو الحقيقـة، والمعرفـة التـي تتـم عـن طريـق الحـواس هـي معرفـة أصيلـة؛ لأن منافـذ المعرفـة عـلى العالـم الخارجـي هـي حـواس الإنسـان، فمـن واجـب المنهـج وواضعيـه الاهتمـام بحـواس التلاميـذ واسـتخدامها، نظـراً لوجـود علاقـة طرديـة بـين كثـرة اسـتخدامها في الحصـول عـلى المعرفـة، وبـين زيـادة الحسـية المعنيـة التـي تسـاعد التلاميـذ عـلى تحقيـق تعلـم نافع.(جـبر، والعرنـوسي،1992، ص71).

5. التقاليـد: وهـي مـا خلفـه السـلف مـن الآبـاء والأجـداد، مـن تـراث ثقـافي كاللغـة والديـن والأخـلاق، وهـذه والمعرفـة التـي خلفهـا لنـا الآبـاء والأجـداد، يتـم اسـتقبالها عـن طريـق العقـل والحـواس معـاً، فالتقاليـد بشـكل خـاص هـي مصـدر معرفـة السـلوك والأخـلاق، ومـن المسـائل التربويـة التـي يـدور حولهـا الجـدل والنقـاش، مسـألة مـا يعطـى مـن قيمـة للمعرفـة التقليديـة وموقـف المدرسـة منهـا، البعـض يؤكـد أن عمـل المدرسـة الأسـاسي هـو نقـل الـتراث الثقـافي بوصفـه المعرفـة اللازمـة للتلاميـذ، في حـين يرفـض البعـض الآخـر التقاليـد ويعدهـا معرفـة غـير نافعـة، عـلى أسـاس أن المعرفـة النافعـة في رأيهـم هـي التـي تكـون أصيلـة نابعـة مـن مصـادر أوليـة، وليسـت متواتـرة عـن السـابقين، فواجـب المنهـج يتمثـل في التنسـيق بـين المعرفـة التقليديـة، والمعرفـة الأصليـة، عـلى أن تسـتخدم المعرفـة التقليديـة كأسـاس لمسـاعدة وإنمـاء المعرفـة الأصليـة الضرورية.(جـبر، والعرنـوسي،1992، ص72).

يعمـل المنهـج المـدرسي عـلى اكسـاب التلاميـذ خـبرات معرفيـة، ووجدانيـة، ومهاريـة، إلا أن النظـرة إلى المعرفـة مـن حيـث وظيفتهـا أو مـدى فائدتهـا للمتعلـم، ومـن حيـث بنائهـا وتنظيمهـا في المحتـوى التعليمـي محـل خـلاف، فكمـا تقـدم هنـاك رؤيتـين أساسـيتين حـول المعرفـة، فالرؤيـة التقليديـة تنظـر إلى المعرفـة بحسـبانها هدفـاً لذاتهـا وليـس وسـيلة، وبالتـالي تركـز عـلى التدريـس لتحقيـق هـذا الهـدف، ومـن هـذا المنطلـق أصبحـت المعرفـة محـور العمليـة التعليميـة لنقـل خـبرات الكبـار إلى الصغـار، بينمـا تنظـر التربيـة الحديثـة إلى المعرفـة عـلى أنهـا ليسـت هدفـاً لذاتهـا في حيـاة الإنسـان، بقـدر مـا هـي جـزءً مكمـلاً ليحـاة الإنسـان، ووسـيلة إعـداد الصغار لحيـاة الكبـار، وعـلى هـذا الأسـاس تركـز التربيـة الحديثـة عـلى الخـبرات التـي يحتاجهـا المتعلـم في حياتـه اليوميـة، ومـن ثـم تجعـل الخـبرة هـي محـور العمليـة التعليميـة، والأنشـطة التعليميـة هـي الوسـيلة الأساسـية في تحقيـق الأهـداف، وتبعـاً لذلـك فـإن عمليـات التقويـم أيضـاً تختلـف، ففـي الوقـت الـذي يعتمـد فيـه المعلـم

في المنهج التقليدي على الاختبارات لتقويم نتائج تعلم التلاميذ، نجد المعلم في المنهج الحديث يعتمد على التقويم الذاتي في قياس نتاجات التعلم.

وقد أشار بعض خبراء التربية إلى فروق أخرى بين الاتجاهين، حيث يركز الاتجاه التقليدي على التنظيم المنطقي في ترتيب المحتوى المعرفي باعتباره جوهر العملية التعليمية، بينما يركز الاتجاه الحديث على طريقة المتعلم وأسلوبه الخاص في تنظيم خبرات التعلم، وأن الاتجاه التقليدي يهتم بتنمية العقل ونقل التراث الثقافي للمجتمع إلى الأبناء، ويعمل الاتجاه الحديث على نمو المتعلم من خلال خبراته الذاتية، وحول موقع المعرفة بين الاتجاهين من حيث الاهتمام وعدمه، يرى بعض الخبراء أنه إذا كان المنهج التقليدي يرتكز وظيفته في نقل الثقافة، فإن هذا يؤدي إلى منهج واحد متسلسل في ترابط منطقي، وإذا كان المنهج الحديث يرتكز على الخبرات المتعددة، فإن هذا سيؤدي إلى مناهج متنوعة تتواقف مع جوانب الحياة التي يعيش فيها التلاميذ، وبالتالي فإن المعرفة المكتسبة، يكون مصدرها الحياة الثقافية التي يعيش فيها التلاميذ، وكذلك الخبرات المكتسبة مصدرها الأساسي هو المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ، وعلى هذا الأساس فإن التركيز على أحد الاتجاهين حول وظيفة المعرفة من حيث أنها غاية في ذاتها أم مكملة للحياة، فإنه يتوقف على نوعية فلسفة التربية السائدة في المجتمع المعين.

وقد - أكد بعض التربويين - أن هناك سبعة مجالات أساسية للمعرفة يجب أن تشتمل عليها المناهج الدراسية، هي: الرياضيات، والعلوم، والمعرفة المتعلقة بالأحكام الخلقية، والخبرات الجمالية، والدينية والفلسفية، والمعرفة المتعلقة بأحوال الفرد والظروف المحيطة به، والأحوال والظروف المحيطة بالآخرين(اللقاني،2002، ص79). ويؤكد ذات المصدر «أن جميع المفاهيم تنتمي إلى هذه المجالات»، وأن الأسلوب المناسب لتنظيم المعرفة في المحتوى الدراسي هو التنظيم المنفصل القائم على المادة الدراسية، فتكون هناك مناهج منفصلة للتاريخ، وأخرى للجغرافيا، والكيمياء والفيزياء واللغة العربية، وغيرها؛ ولكن مع ذلك لابد من مراعاة الخبرة في الجوانب المعرفية السبعة المذكورة سابقاً.

وعن خلافات التربويين حول المعرفة ووظيفتها في بناء المناهج التعليمية، يجب أن يعود الفصل فيها إلى الفلسفة التربوية التي يستندون عليها في عمليات المناهج سواء على مستوى البناء أو التطوير، كما أن نظرة القائمين على التربية العامة

للمعرفة تختلف عن نظرة القائمين على التربية المهنية للمعرفة؛ الأمر الذي أدى إلى ظهور مناهج دراسية متنوعة وفقاً لقدر المعارف المختارة، وبالرغم من كل هذه الخلافات حول وظيفة المعرفة، يؤكد بعض التربويون على أن المعارف ستظل مهمة وأساسية في المناهج الدراسية؛ بما لها من فاعلية وحيوية في مجال تربية الإنسان، فهو يعرف الكثير من المجالات المعرفية خلال المراحل الدراسية؛ رغم الخلاف القائم حول قيمتها التربوية، باعتبار أن المعرفة وحدها ومع اختلاف مصدرها، لا تكفي للتربية المتكاملة للفرد؛ ولذلك فإن المعارف التي يقع عليها الاختيار يجب أن تكون لها قوة تأثير في تفكير الفرد، ليتعلم المتعلم أساليب البحث والتفكير العلمي، والخبرات الأساسية التي تساعده على التعلم المستمر، وعلى هذا الأساس يرى خبراء المناهج أنه لابد من وجود معايير يتم الاستناد عليها في اختيار المعرفة التي يتضمنها أي منهج دراسي.

معايير اختيار المعرفة:

1. **المنفعة الاجتماعية:**

إن المجتمع أي مجتمع يحتاج إلى مواطن قادر على أن يكون له دور في إحداث التطور، وهو لا يستطيع أن يقوم بهذا الدور إلا إذا تعلم واكتسب من الخبرات المناسبة التي تمكنه من ممارسة هذا الدور، ولما كانت المجتمعات الحديثة قد اتخذت من العلم سبيلاً لحياتها ولتطوير حاضرها، فإنه من الضروري بمكان أن تتضمن المناهج في مجال العلوم الطبيعية، والرياضيات، حتى يستعد الفرد للحياة في عالم تكنولوجي معقد، وإن كان هذا لا يعني مجرد تقديم معارف من هذا المجال أو ذاك، ولكن لابد أن يكون ذلك في إطار فهم كامل لمعنى الخبرة المربية التي تنتج سلوكاً مرغوباً فيه.

2. **المسؤولية الاجتماعية:**

إن الحياة المعاصرة تتميز باتجاهات نحو الديمقراطية بشكل واضح، وبالتالي فهذه النوعية من الحياة تحتاج مواطناً قادراً على ممارسة دور فعال في هذا الشأن؛ الأمر الذي يتطلب درجة كبيرة من الوعي الاجتماعي والسياسي ليدرك طبيعة ما يعتري الحياة من صراعات، ووجهات نظر وأيديولوجيا متنوعة، إن مثل هذا المناخ الذي يعيش فيه الفرد يتطلب أن تحتوى المناهج دراسة قدر من المعارف من السياسية والاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، وحتى في إطار

هـذه المجـالات التـي تعـد نظريـة يبقـي أمـر المهـارات المعرفيـة أمـراً مهمـاً وجديـراً بالاهتمـام في إطـار الفهـم الكامـل لأبعـاد الخـبرة المربيـة وضبطهـا.

3. الثقافة العامة:

لقـد كانـت دراسـة التاريـخ في المـاضي تسـتهدف المحافظـة عـلى الـتراث الـذي تركـه الأسـلاف عـن طريـق نقلـه إلى الأجيـال الجديـدة، ومـن خـلال ذلـك كان يتـم تحقيـق مـا يطلـق عليـه الوحـدة الاجتماعيـة بـين الأفـراد. ولا شـك أن الفـرد يحتـاج مـن خـلال تربيتـه إلى قـدر مـن الثقافـة العامـة، عـلى الأقـل ليحافـظ عـلى مـا قدمـه الأسـلاف مـن قيـم وتقاليـد أصيلـة تميـز المجتمـع الواحـد عـن غـيره مـن المجتمعات الأخـرى؛ ولذلـك فـإن دراسـة التاريـخ تعـد عـلى درجـة كبـيرة مـن الأهميـة، ومـن ثـم لا ينبغـي أن تغفلهـا المناهـج الدراسـية عـلى كافـة المسـتويات، إذ أنـه مـن المتوقـع أن ينظـر إلى هـذا المجـال مـن مجـالات المعرفـة باعتبـاره مدخـلاً أو وسـيلة لبنـاء فكر الفـرد، وتكويـن اتجاهـات موجبـة تدعـم مسـارات التفكـير العلمـي، عـلى اعتبـار أن هـذا الهـدف هـو هـدف واسـع وشـامل ترمـي إليـه كافـة المناهـج الدراسـية، بغـض النظـر عـن نوعيـة المـادة المتضمنـة في كل منهـا.

4. الرضا الوظيفي:

تختلـف الحاجـات والاهتمامـات مـن فـرد إلى آخـر؛ وذلـك نتيجـة لخبراتـه السـابقة ونوعيـة البيئـة التـي ربـي فيهـا، ومـن ثـم فـإن كل فـرد في حاجـة إلى أنشـطة يسـتطيع مـن خلالهـا أن يشـبع حاجاتـه واهتماماتـه؛ فـإن المناهـج الدراسـية لا ينبغـي أن تغفـل الاهتمـام بأمـر المجـالات الجماليـة والفنيـة والرياضيـة؛ بـل إن البعـض يذهـب إلى أبعـد مـن ذلـك فيشـير إليهـا كمجـالات إجباريـة بالنسـبة لجميـع المتعلمـين – وفي هـذه الحالـة لابـد مـن – دراسـات مسـحية يتـم مـن خلالهـا التعـرف عـلى اهتمامـات وحاجـات التلاميـذ حتـى تأتـي محتويـات المناهـج متسـقة ولـو بدرجـة مـا مـع تلـك الاهتمامـات والحاجـات.

5. تنمية النواحي المعرفية:

عـلى الرغـم مـن أن المجـالات المعرفيـة السـابقة لهـا دورهـا، بـل ويجـب أن يكـون لهـا دورهـا في تنميـة المهـارات العقليـة لـدى الفـرد، إلا أن هنـاك مـن المجـالات ربمـا لا يسـتطيع معظـم الأفـراد دراسـتها، ومـع ذلـك فـإن هـذه المجـالات بمـا تحتويـه مـن أسـاليب للبحـث والدراسـة يمكـن مـن خلالهـا أن تزيـد مـن فعاليـة المهـارات

العقلية؛ من خلال ما تتيحه للفرد من ممارسة عمليات الاستنتاج والتفسير والبحث عن الأدلة والمقارنة، وغير ذلك من المهارات التي لا يمكن الاستغناء عنها في العصر الحاضر، ومن ثم فإن الأمر الهام هو أن تكون تنمية العمليات المعرفية هي جوهر الجهد المبذول، وبالتالي تكون المواد الدراسية مهما كان نوعها وسائل مساعدة.

6. الضغوط الاجتماعية:

هناك الكثير من الضغوط الاجتماعية التي تفرض دراسة مجال أو آخر من المجالات المعرفية، فسوق العمل والانتاج دائماً يحتاج إلى معارف جديدة يتمكن منها الخريجون، فضلاً عما يحتاجه من مهارات جديدة كلما تطور العلم وتطبيقاته في مختلف المجالات، هذا فضلاً عن أن العديد من الضغوط التي يفرضها كل فكر أو اتجاه يأخذ به المجتمع، وبالتالي فإن المناهج الدراسية لابد أن تستجيب لكل هذه الأمور حيث أنها مناهج دراسية تعد مواطنين للعمل في مجتمع معين وليس في أي مجتمع من المجتمعات، وبالتالي فهي وسيلة لتربية مواطن قدر له أن يعيش ويعمل وينتج في هذا المجتمع؛ ولذلك لابد أن تواكب المناهج الدراسية حركة المجتمع بكل ما تحتويها من متطلبات، وأن تكون قادرة على إعداد مواطن لديه الكفايات اللازمة ليكون قادراً على المشاركة في إحداث التطور في المجتمع.

7. الضغوط الأسرية:

أن المدرسة كمؤسسة تربوية تتعرض الآن بكل مشتملاتها لنقد شديد، بل وهناك اتجاه لمحاسبة المشتغلين بالعمل التربوي على منتج العملية التربوية، كما يظهر في كفايات الأبناء، إن هذا الاتجاه يمثل دعوة حقيقية لآمال الأسرة التي ترجو تحقيقها في أبنائها؛ ولذلك فإن المناهج الدراسية من حيث هي جوهر العمل التربوي يجب أن تستجيب لهذا الأمر.

8. البناء القيمي:

لكل مجتمع قيمه التي يتمسك بها ويرجو أن تستمر وتنمو لدى الأبناء، بل وهناك أيضاً العديد من غير القيم المرغوب فيها والتي تنتقل إلى المجتمع من خارجه، ومن ثم تبدو غريبة، وربما لا يقبلها المجتمع، ويرجو هدمها وزوالها؛ ولذلك فإن المناهج الدراسية بقدر ما تتيحها من مجالات معرفية

تعـزز المرغـوب مـن القيـم وتمحـو القيـم غـير المرغوبـة، بقـدر مـا يمكـن الحكـم عـلى مـدى نجاحهـا أو فشـلها.(اللقاني،2002، ص85-87).

موقف خبراء المناهج من المعرفة:

اختلـف خـبراء المناهـج حـول التنظيـم البنائـي للمعرفـة وكيفيـة تضمينهـا في المناهج الدراسـية ومـن حيـث مـدى فائدتهـا للدارسـين إلى ثـلاث اتجاهـات يمكـن بيانهـا فيمـا يـلي:

1. **التنظيم المنطقي للمعرفة:**

الاتجاه الأول: ينظر بعض العلماء إلى المعرفة على أنها عبارة عن بناء منظم من الحقائق والمفاهيم، ويعتقدون بأن المعارف التي اكتشفها الإنسان وتعلمها، قد تم جمعها وتنظيمها في بناءات أكثر إفادة، وينظر هؤلاء إلى وظيفة المدرسة على أنها تكمن في قبول تنظيمات المعرفة التي تمت صياغتها من قبل كما هي، وما على المدرسة إلا أن تبحث عن الطرق التي تساعد كل متعلم على اكتساب أكبر قدر من المعرفة كلما أمكنه ذلك، ووفقاً لوجهة النظر هذه، فإنه يجب على مخططي المناهج والمعلمين معاً، أن يفحصوا كل مادة دراسية ويقرروا التتابع بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات فيها، وأن يحددوا الإجراءات التي يجب أن يتفاعل من خلالها المتعلمون مع محتوى المادة الدراسية.

اوقد ظهرت مشكلات معينة لأولئك الذين يتبعون هذا المنطق، لعل من أهمها تراكم المعرفة المتزايدة بمعدل سريع جداً، وسوف يكون أكثر تزايداً وسرعة في السنوات القادمة؛ لذا فإنه أصبح من غير الممكن لأي متعلم أن يكتسب كل الحقائق والمفاهيم والتعميمات، وطرق البحث في المجال الدراسي أو المقرر الدراسي الواحد، أضف إلى ذلك أن المعرفة الجديدة تجعل بعض الأنواع الأخرى في كل مجال دراسي قديمة وغير مستخدمة، ومن ثم طرح تساؤلات منها: ما الذي نقوم بتدريسه؟ وكيف نقوم بالتدريس؟ لجعل المتعلم قادر على استخدام معرفته والاستفادة منها بأكبر قدر ممكن لكي يكون قادراً على التعامل والتكيف مع المعرفة الجديدة.(سعادة، وإبراهيم، ص197).

2. **مدى الفائدة المعرفية للدارسين:**

تنظـر الطائفـة الثانيـة مـن الخـبراء إلى أن التنظيـم البنائـي للمعرفـة ليـس لـه وظيفـة حياتيـة تعـود إلى المتعلمـين، تسـاعدهم عـلى حـل المشـكلات التـي تواجههـم، ويـرون أن البنـاء المعـرفي المفيـد يجـب أن يكـون مـن صنـع

الإنسان نفسه، يتم تعديله وتكييفه مع المعرفة الجديدة، وأن يتم إعادة صياغة النظم المعرفية وفقاً للحاجة إليها، ويرون أنه يجب أن يقوم بتفسيراته الخاصة للبيئة المحيطة به، حتى يمكنه تذكر المعارف والحقائق التي اكتشفها الآخرون. أما في مجال المناهج الدراسية وعلى مستوى التخطيط والتنفيذ، يرى كل من خبراء المناهج والمعلمين الذين يركزون على الفائدة الوظيفية للمعرفة، أنه يمكن أن يكون بناء المناهج، وكيفية تقديمها للمتعلمين بشكل مختلف عن النظرة التي تركز على وجوب الالتزام بالتنظيم المنطقي للمعرفة؛ وذلك لأنهم لا يؤمنون بأن يكون التنظيم البنائي للمعرفة أساساً لبناء المناهج وتنظيم محتواها. كما يرون أن التنظيم القائم على الفصل بين المواد الدراسية، لا يرتبط بالمجتمع ومشكلاته؛ وذلك أن تنظيم المواد المنفصلة يقوم على مبدأ التسلسل المنطقي للموضوعات الدراسية، وبالتالي لا يسمح بإدماج مشكلات المجتمع واحتياجاته في سياق المحتوى التعليمي، فقضايا المجتمع السوداني كالبغضاء وخطاب الكراهية، وعدم قبول الآخر التي ظهرت في الآونة الأخيرة، لا يمكن تناولها على مستوى المناهج الدراسية إلا إذا كانت قائمة على تنظيم يسمح بذلك كالتنظيم القائم على حل المشكلات، وذلك أن المشكلات الاجتماعية الخاصة بالمتعلم وبيئته الاجتماعية، لا يمكنه فهمها من خلال التنظيم البنائي للمعرفة.

3. الرؤية التوفيقية:

تقدم المجموعة الثالثة رؤية توفيقية، حيث ترى أن التنظيم البنائي، والتنظيم المترابط، والتنظيم القائم حل المشكلات، جميعها مرغوب فيها عند بناء المناهج الدراسية؛ وذلك لتوافر أنواع مختلفة من المعارف التي تلبي حاجة الدراسين بمختلف ميولهم حاجاتهم ومشكلاتهم، وبناءً على ذلك يرى أنصار الاتجاه التوفيقي هذا، «أن انتقال الأثر يتم عندما يتحقق البناء والنظام والتشابه فيما نعلمه، وأن بناء التنظيم المعرفي غالباً ما يساعد في تحقيق النظام، ولكن أمام ذلك يحتاج المتعلم إلى تنمية قدراته اللازمة لمواجهة مشكلاته من جانب، وفهم مشكلات مجتمعه من جانب آخر.(سعادة وإبراهيم، ص198) ومخلص القول هو أن مخططي المناهج يجب أن يأخذوا بالتنظيم المنطقي، والنفسي، والاجتماعي في تخطيط المناهج الدراسية، بحيث يجد كل من المتعلم والمجتمع ما يلبي حاجته.

الأسس النفسية:

كان في السابق المنهج التقليدي ينصب بؤرة اهتمامه حول المعرفة التي تم تجميعها من خبرات السابقين، ومن تراثهم الثقافي وما يحمله من قيم اجتماعية ومعتقدات دينية، وعلى هذا الأساس أصبحت المعرفة في حد ذاتها هدفاً للتربية، وبعد ظهور علم النفس أكدت الدراسات النفسية أن للإنسان مراحل حياتية سميت عند علماء النفس بدورة حياة الإنسان تبدأ من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، وأن للإنسان في كل مرحلة من هذه الدورة الحياتية خصائص نمائية يتميز بها في مرحلته الحالية عن المرحلة السابقة والمرحلة التالية، وعلى التربويين مراعاة تلك الخصائص عند تناول المنهج المدرسي في أي مستوى من مستوياته: تخطيطاً، تنفيذاً، وتقويماً، وعلى هذا الأساس أصبح التلميذ محور العملية التعليمية يقوم عليه بناء المناهج الدراسية، وبذلك تغيرت النظرة القديمة للنظام التعليمي الذي كان يفرض المعرفة من الكبار على الصغار، وأصبحت هناك محددات نفسية يجب مراعاتها عند بناء المناهج وتنفيذها، عرفت عند علماء المناهج بالأسس النفسية، و»هي المبادئ النفسية التي تهتم بطبيعة المتعلم وخصائص نموه، وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته وطبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المناهج وتنفيذها.(قرني، 2016، ص32). وبذلك أصبح التلميذ مركز اهتمام المربون في العملية التعليمية، وأصبحت أبعاده النفسية تكون أحد أسس بناء المنهج الدراسي بمفهومه الحديث؛ وذلك فقد أثبتت الدراسات النفسية أن الإنسان يتعرض «منذ الولادة إلى سلسلة من التغيرات التي تؤدي إلى نموه ونضجه، نلاحظها في زيادة حجمه وحصيلته اللغوية وانتباهه وتفكيره، ومهاراته في ضبط عواطفه ومختلف جوانب سلوكه الأخرى. وهناك عوامل متعددة تؤثر في نمو الأفراد، فتجعله سريعاً، أو معتدلاً، أو بطيئاً، كالوراثة، والغدد، والتغذية، والصحة، والبيئة الاجتماعية، وتؤدي إلى وجود فروق فردية بينهم فيها، وعلى الرغم من ذلك بينت الدراسات النفسية أن هناك مبادئ عامة لنموهم جميعاً، وأن مراعاتها في بناء المناهج يحقق لهم نمو أفضل.(بحري، 2012، ص115)، و»يعرف النمو بأنه مجموعة من التغيرات التي تحدث في جوانب شخصية الفرد الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، التي تظهر من خلالها إمكانيات الفرد، واستعداداته الكاملة، على شكل قدرات، ومهارات، أو خصائص، ودور التربية تقديم المساعدة لكل فرد لينمو وفق قدراته واستعداداته، نمواً

موجهاً نحو ما يرجوه المجتمع، وما يهدف إليه. ويهتم المربون بشكل عام، ومخططوا المناهج بشكل خاص، بسيكولوجية نمو الفرد، من أجل مراعاة خصائص النمو في المراحل التعليمية المختلفة.(قرني،2016، ص32،33).

النمو ومراحل التعليم:

إن المراحل النمائية للإنسان هي ليست عمليات تطورية تحدث منفصلة عن بعضها، بل هي متداخلة، ويتم الانتقال فيها من مرحلة إلى أخرى بشكل متدرج، لذلك من العسير تحديد بداية أو نهاية مرحلة نمائية معينة؛ الأمر الذي أدى إلى عدم توصل الباحثين في علم نفس النمو إلى مرحل نمائية متفق عليها؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى غياب السند العلمي في عمليات التقسيم، وبالرغم من ذلك فقد اعتمد زهران(1986، ص63) على تقسيم مراحل النمو وفقاً لمراحل التعليم، لتسهل دراسة الخصائص النمائية في المراحل الدراسية مقرونة بالعمر التعليمي كما يلي:

1. الطفولة المبكرة من عمر(3،4،5) سنوات تقابل مرحلة التعليم قبل المدرسي.
2. الطفولة المتوسطة من عمر(6،7،8) سنوات تقابل المرحلة الاتبدائية الصفوف الثلاثة الأولى.
3. مرحلة الطفولة المتأخرة من عمر(9،10،11) سنة تقابل المرحلة الابتدائية الصفوف الثلاث الأخيرة.
4. مرحلة المراهقة المبكرة من سن(12،13،14) سنة تقابل المرحلة المتوسطة.
5. مرحلة المراهقة المتوسطة من سن (15،16،17) سنة تقابل المرحلة الثانوية.
6. مرحلة المراهقة المتأخرة، من سن(18،19،20،21) سنة تقابل مرحلة التعليم الجامعي.

إن نمو الإنسان يسير في مراحل متتابعة من: المهد إلى الطفولة المبكرة، فالمتوسطة، فالمتأخرة، ثم مرحلة المراهقة المبكرة فالمتوسطة فالمتأخرة، وهذا التقسيم مقابل العمر الزمني يأتي موافقاً لمراحل التعليم في السودان، الذي يبدأ بالتعليم قبل المدرسي(رياض الأطفال)، ثم المرحلة الابتدائية، فالمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية، فالتعليم الجامعي، وقد أثبتت دراسات النمو أن كل

مرحلة من هذه المراحل لها خصائص تعرف بخصائص النمو: كالنمو العقلي، والانفعالي، واللغوي، والديني والرياضي، ويجب على مخططي المناهج الدراسية ومنفذيها معرفة هذه الخصائص في كل مرحلة دراسية، ومراعاتها عند تخطيط المناهج؛ حتى تكون الأهداف التعليمية والمحتوى والطرق والأنشطة التعليمية التعلمية التي تقدمها المدرسة من خلال البرامج الدراسية موافقة للخصائص النمائية للمتعلمين في كل مرحلة تعليمية. وذلك أن جهلها أو إهمالها يعني أن المنهج فرض على المتعلمين فرضاً من الكبار إلى الصغار، وهذا يترتب عليه أمران: الأول، إذا كانت الخبرات التعليمية أرفع عن قدرات الطلاب واستعداداتهم سيصعب عليهم تعلمها، وإذا كانت أقل منها فلا يقبلون على تعلمها لشعورهم بأنها أقل من قدراتهم وطموحاتهم فلا يهتمون بها. وهذه الخصائص لها دور كبير في عمليات التعلم، وكما أشار إليها زهران، وفقاً للمراحل الدراسية، هي:

1. المرحلة ما قبل العمليات: وهي تقابل مرحلة الطفولة المبكرة، وهي في العمر الزمني تمتد من سن الثالثة وحتى الخامسة، وفيها يعتمد الطفل على الإدراك المادي أو الحسي للتعرف على لأشياء في بيئته؛ وذلك أن الطفل في هذه المرحلة لا يمكنه التفكير أو التعرف على معني الأشياء إلا إذا كانت ماثلة أمامه، ففي هذه المرحلة يعتمد الأطفال على الحواس كمصادر أساسية للمعرفة من خلال النظر المركز لكل ما يعرض أمامهم، إلا أنهم لا يسعهم بذل الجهد لفترات طويلة في المتابعة، ولكن في نهاية هذه المرحلة يتمكن الطفل التمييز بين الأشياء من خلال الخصائص المميزة لها. وعلى هذا الأساس يجب على واضعي المناهج ومنفذيها، الإكثار من الوسائل التعليمية الحسية في المحتوى التعليمي، وتنويع الأنشطة التعليمية لتغطية حاجة الفروق الفردية، والتقليل من زمن الحصص اليومية. كما أن الأطفال في هذه المرحلة يتميزون بطول النظر، لذا يجب عند إعداد الكتب الدراسية أن يكتب المحتوى التعليمي بخط كبير وواضح، وأن تكون الصور المصاحبة للمحتوى في الكتاب المدرسي كبيرة واضحة وبألوان جذابة.

2. مرحلة العمليات الحسية: أيضاً هذه المرحلة تقابل مرحلة الطفولة المبكرة، وتبدأ من سن السابعة وتمتد حتى سن الثانية عشرة، إلا أن الطفل في هذه المرحلة تنمو قدراته الإدراكية بشكل أكبر، تمكنه من تصنيف الأشياء، وتكون لديه القدرة على إدراك المفاهيم والتعميمات، وتكوين أفكار عن الأعداد والأوزان،

وفي نهايـة المرحلـة يمكنـه القيـام ببعـض العمليـات العقليـة كالتذكر والاسـترجاع والتحليـل والتركيب، والاسـتنتاج والتقويم، فضـلاً عن ذلك يتميز بالحركة المسـتمرة، وعـلى واضعـي المناهـج التركيـز على تقديم الأنشـطة في شـكل مشروعات، مـع زيادة الأنشـطة الرياضيـة. وكمـا يتميـز الطفل في هـذه المرحلة بقـدرة عالية عـلى الحفظ والاسـتظهار، لـذا يجـب الاسـتفادة من هـذه الخاصية في الإكثـار من المقـررات التي طابعهـا الحفـظ: آيات مـن القـرآن الكريـم، الأحاديـث النبويـة الشريفة، الأناشـيد والمحفوظـات القصـيرة التـي تهـدف إلى تكويـن الميـول والاتجاهـات المرغوبـة لدى الأسر، والمجتمعـات الإنسـانية، والأوطـان، وأن تقـدم لهـم شرح مبسـط وربطـه بخبراتهـم البسـيطة ليسـاعدهم عـلى حفظهـا تذكرها.

3. مرحلـة العمليـات المجـردة، أو مرحلـة إدراك المجـردات: وتبـدأ هـذه المرحلـة مـن مرحلـة المراهقـة – بعـد 12 سـنة وتسـتمر، وفيها تـزداد قـدرة الفرد عـلى التفكير وتحليـل الأشـياء، وتصنيفهـا، ويصـل إلى مسـتوى اتبـاع أسـاليب علميـة في حـل المشـكلات وفـرض الفـروض واختبـار صحتها، وتتسـم هـذه المرحلة بزيـادة معدل النمـو الحـسي، واهتمام الفـرد بالبيئـة والظواهر الاجتماعيـة، وهذا يعنـي أن المنهج ينبغـي أن يأخـذ هـذه السـمات بعـين الاعتبـار ويوظفهـا لخدمـة أهـداف التعليم. (راجـح،1999، ص345). في هـذه المرحلـة يـزداد النمـو الجسـمي زيـادة واضحة ينتـج منهـا الفـروق الفردية بـين التلاميذ، وجـب على مخططـي المناهـج ومنفذيها مراعـاة الفـروق الفرديـن في هـذه المرحلة.

مظاهر النمو:

إن الإلمـام بالمظاهـر النمائيـة للمتعلمـين يسـاعد في توجيههـم وإرشـادهم إلى الاتجـاه الصحيـح نحـو النمـو الشـامل والمتـوازن، «ولقـد أسـفرت الدراسـات والبحـوث في علم نفـس النمـو عـن التوصـل إلى عدة قوانـين، ومبـادئ وخصائـص واتجاهات عامـة تلقي الأضـواء عـلى النمو النفـسي، تفيد في عمليـة التربية والتعليـم، والعلاج النفـسي، وفي عملية توجيـه السـلوك، والتنبؤ بسـلوك الفـرد ... وأهم المبـادئ والحقائق والقوانـين العامة كما يلي :

1. **النمو عملية متدرجة:**

النمـو العـادي عمليـة دائمـة متصلـة، منـذ بـدأ الحمـل حتـى بلـوغ تمـام النضـج، وكل مرحلـة مـن مراحـل النمـو تتوقـف عـلى مـا قبلهـا وتؤثـر فيمـا بعدهـا، ولا توجد

ثغـرات أو وقفـات في عمليـة النمـو العـادي، هنـاك نمـو كامـن، ونمـو ظاهـر، ونمـو بطـيء، ونمـو سريـع إلى أن يتـم النضـج ... كل أجهـزة الجسـم تـزداد حجمـاً وتنمـو وظيفيـاً – والشـاهد عـلى ذلـك أن - كل طفـل يجلـس قبـل أن يقـف، ويناغـي قبـل أن يتكلـم، ويرسـم دائـرة قبـل أن يرسـم مربعـاً». وهـذا يتطلـب مـن مخططـي المناهـج الدراسـية ومنفذيهـا، تقديـم الخـبرات التعليميـة إلى المتعلمـين بشـكل متـدرج ومسـتمر، بحيـث تتوافـق مـع هـذا المبـدأ.

2. النمو يسير في مراحل:

كمـا أن «النمـو العـادي عمليـة متصلـة ليـس فيهـا ثغـرات أو وقفـات» كذلـك النمـو «يسـير في مراحـل تتميـز كل منهـا بسـمات وخصائـص واضحـة ... وأن مراحـل النمـو تتداخـل ... ونحـن نسـمع كثـيراً مصطلحـات مثـل: متأخـر، ومتقـدم، وطفـلي، وناضـج، وهـذه وغيرهـا تشـير إلى مسـتوى النمـو في المراحـل المختلفـة، كإطـار مرجعـي، فـكل مرحلـة لهـا مظاهـر خاصـة ومطالـب مميـزة للنمـو، كل مرحلـة مـن مراحـل النمـو لهـا سـيكولوجيتها الخاصـة، فالطفـل لا يمكـن أن نتعامـل معـه عـلى أنـه ناضـج صغـير، والشـيخ لا يمكـن أن تعامـل معـه عـلى أنـه شـاب كبـير، وهكذا». وهـذه الخاصيـة أو هـذا المبـدأ يشـير إلى قولـه تعـالى: ﴿يَـا أَيُّهَـا النَّـاسُ إِنْ كُنْتُـمْ فِي رَيْـبٍ مِـنَ الْبَعْـثِ فَإِنَّـا خَلَقْنَاكُـمْ مِـنْ تُـرَابٍ ثُـمَّ مِـنْ نُطْفَـةٍ ثُـمَّ مِـنْ عَلَقَـةٍ ثُـمَّ مِـنْ مُضْغَـةٍ مُخَلَّقَـةٍ وَغَـيْرِ مُخَلَّقَـةٍ لِنُبَـيِّنَ لَكُـمْ وَنُقِـرُّ فِي الْأَرْحَـامِ مَـا نَشَـاءُ إِلَى أَجَـلٍ مُسَـمًّى ثُـمَّ نُخْرِجُكُـمْ طِفْـلًا ثُـمَّ لِتَبْلُغُـوا أَشُـدَّكُمْ وَمِنْكُـمْ مَـنْ يُتَـوَفَّى وَمِنْكُـمْ مَـنْ يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُـرِ لِكَيْـلَا يَعْلَـمَ مِـنْ بَعْـدِ عِلْـمٍ شَـيْئًا﴾.الحج: ٥]. فهـذه الآيـة تؤكـد عـلى أن الإنسـان في حياتـه يمـشي عـلى مراحـل متدرجـة متصلـة، وعـلى واضعـي المناهـج الدراسـية ومنفذيهـا مراعـاة هـذه الحقائـق ومـن ثـم تقديـم خـبرات تعليميـة تكـون موافقـة للخصائـص النمائيـة لـكل مرحلـة تعليميـة.

3. الفروق الفردية في النمو:

يختلـف الأفـراد فيمـا بينهـم مـن حيـث سرعـة النمـو كمـاً وكيفـاً ... ويلاحـظ أن الفـروق الفرديـة في النمـو تظـل ثابتـة نسـبياً في المراحـل المتتاليـة، ويلاحـظ فـروق بـين الجنسـين في النمـو». فالإنسـان قبـل الميـلاد يتأثـر ببيئـة الرحـم، ثـم يولـد في بيئـة طبيعيـة واجتماعيـة تؤثـران فيـه ويؤثـر فيهما عـلى مـدى الحيـاة، فالخصائص الوراثيـة لا يمكـن أن تظهـر بشـكل واضـح إلا مـن خـلال تفاعـل لإنسـان مـع بيئتـه الاجتماعيـة والطبيعيـة، ونتيجـة لذلـك التفاعـل تنمـو سـلوكه وتظهـر تصرفاتـه،

وخصائصه الجسمية والعقلية والعاطفية، وقدراته واستعداداته، وميوله واتجاهاته نحو القبول والرفض للأشياء والتصرفات من حوله، فالإنسان بكل سماته، هو محصلة الوراثة والبيئة، فالبيئة له دور كبير في تشكيل الصفات الوراثية للإنسان، وفي إظهار الفروق الفردية بين الأفراد، ومثلما يختلف الأفراد عن بعضهم في الخصائص والقدرات، كذلك يوجد اختلاف في خصائص وسمات الفرد الواحد، فقد يكون لأحد الطلاب قدرة لغوية تمكنه من استخدام اللغة بمهارة عالية، ولكنه ليس كذلك في الرياضيات، وقد يكون لأحد الأفراد قدرة عالية في تحمل المسؤوليات، ولكنه يفتقر إلى القدرة الإدارية، وهكذا، فهناك فروق فردية بين الطلبة في القدرات والاستعدادات، لذا يجب على واضعي المناهج الدراسية مراعاة التنوع في خبرات المنهج التي تقدم إلى التلاميذ. وكذلك على المعلمين الذي يقومون بتنفيذ المنهج المخطط، بتقديم خبرات تعليمية متنوعة بحيث يجد كل تلميذ ما يناسب قدراته واستعداداته، «حيث من الطبيعي أن يختلف الطلاب في الثقافة والوضع الاجتماعي والاقتصادي، واللغة، ونوع الجنس، والدوافع، والقدرة والعجز، والمصالح الشخصية... ويحتاج – المعلمون – أن يكونوا على علم بهذه الاختلافات من أجل تخطيط دروسهم، حيث يمكنهم من خلال النظر في احتياجات الطلاب المتنوعة، أن يصمموا دروسهم لكي تستجيب لمختلف الطلاب في مستويات الاستعداد والمصالح، وأنماط التعلم. (شواهين،2014، ص8).

ضرورة مراعاة الفروق الفردية:

مبدأ تكافؤ الفرص هو مبدأ اجتماعي «يقتضي الكشف عن الفروق الفردية بين الناس في استعداداتهم العامة والخاصة، حتى يتسنى توجيه كل فرد إلى المجال الذي يتفق مع استعداداته ... إن إغفال الأفراد رجالهم ونسائهم كبارهم وصغارهم، من فوارق جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية، له أسوأ الأثر بالفرد نفسه وبالمجتمع الذي يعيش فيه، فلو أغفلنا هذه الفوارق ما استطعنا أن نحفزهم على العمل، أو نسوسهم ونعاملهم بما يستحقون، أو أن نراعي العدل في إثابتهم أو عقابهم، بل ما استطعنا أن نحل مشاكلهم، أو نوجههم إلى المهن والأعمال ونوع التعليم الذي يناسبهم، أو نختار من بينهم أكفأهم لعمل معين، ما استطعنا أن نضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وينسحب هذا على الطلاب في المدراسة والجامعة، وعلى العمال في المصنع والمتجر، والنتيجة المحتومة لذلك هو هبوط مستوى الانتاج واتساع نطاق الإخفاق في الدراسة.(راجح،1999، ص375).

4. **النمو يسير من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء:**

يسير النمو من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء، ومن المجمل إلى المفصل، ومن اللا متمايز إلى المتمايز» ففي هذه الخاصية يتعرف الأطفال إلى الأشياء التي تبدو أمامهم جملة ثم معرفة أجزائها مفصلة، «فالطفل لكي يصل إلى لعبته يتحرك بكل جسمه في بادئ الأمر، ثم باليدين، ثم بيد واحدة، ثم بالكف كله، ثم بأصبعين، وينظر إلى الأشياء المحيطة نظرة عامة كلية، قبل أن ينتبه إلى مكوناتها، وفي النمو اللغوي يستخدم الطفل كلمة بابا للدلالة على أي رجل، وماما للدلالة على أي إمرأة، ثم بعد ذلك يمايز بين الأفراد المختلفين ... ويصدق هذا المبدأ على النمو الحركي والنمو العقلي، حيث تظهر المهارات الخاصة في سن متأخرة نسبياً، لهذا ترى التربية الحديثة وتؤكد تعليم الطفل العبارة قبل الجملة، والجملة قبل الكلمة، والكلمة قبل الحروف الهجائية». وبهذا يجب على خبراء المناهج تقديم الخبرات التعليمية في محتوى المناهج الدراسية بالطريقة التي تتفق مع هذه الخصائص، كذلك يجب أن يسير المعلم في تدريسه وفقاً لهذا المبدأ، باستخدام المنظم المتقدم في عرض المواد الدراسية فيعطي التلاميذ فكرة عامة أن موضوع الدرس ثم ينتقل إلى تحليل موضوعاته، وأن يستخدم الطرق الكلية، فعلى سبيل المثال في طريقة الكلمة، يقوم المعلم بنطق جملة قصيرة تكون لها معنى أو دلالة للتلاميذ، ويقوم التلاميذ بترديدها وراءه، ثم يقوم المعلم بتحليل هذه الجملة إلى كلمات، ثم إلى حروف، ثم تجريد الحروف، وهكذا.

أهمية دراسة النمو للتربوين:

1. تساعد في معرفة خصائص الأطفال والمراهقين، وفي معرفة العوامل التي تؤثر في نموهم، وفي أساليب سلوكهم، في طريق توافقهم في الحياة، وفي بناء المناهج وطرق التدريس، وإعداد الوسائل المعينة في العملية التربوية.

2. يؤدي فهم النمو العقلي، ونمو الذكاء والقدرات الخاصة، والاستعدادات والتفكير والتذكر والتخيل، والقدرة على التحصيل في العملية التربوية، حيث يوصل إلى أفضل طرق التربية والتعليم التي تناسب المرحلة ومستوى النضج.

3. تفيد في إدراك المدرس للفروق الفردية بين تلاميذه، وأنهم يختلفون في قدراتهم، وطاقاتهم العقلية والجسمية، وميلهم، وهكذا لا يكتفي المدرس بالتربية الجماعية، بل يوجه انتباهه أيضاً إلى التربية الفردية، يراعي كل فرد حسب قدراته.

4. ونحن نعلم أن فعل علم ينصب مفعولين، فنقول: علمت محمداً الحساب، ومن هنا يجب أن يحيط المعلم علماً بالمادة، وبسيكولوجية التعلم. (زهران، 1986، ص14،15).

المناهج والحاجات النفسية:

يقصد بالحاجة حالة من الشعور بالنقص أو الاضطراب الجسمي أو النفسي تعتري الفرد مما ينتج عنه ألم أو ضيق أو اختلال التوازن، مما يدفع هذا الفرد إلى اشباع هذا النقص، وإزالة هذا الاضطراب؛ لاستعادة التوازن مرة أخرى. (اللقاني،2013، ص64). وفيما يلي أهم الحاجات النفسية التي يجب على واضعي المناهج الدراسية مراعاتها.

1. الحاجة إلى الأمن النفسي: الأمن يعني التحرر من الخوف، أياً كان مصدر هذا الخوف، يشعر الإنسان بالأمن متى ما كان مطمئناً على صحته وعمله ومستقبله وأولاده وحقوقه ومركزه الاجتماعي. فإن حدث ما يهدد هذه الأشخاص والأشياء، أو أن يتوقع الفرد هذا التهديد، فقد شعوره بالأمن. (راجح،1999، ص113).

ولإرضاء هذه الحاجات – يجب القيام بالآتي:

(أ) يتعين على الفرد من ناحية أن يعمل على كسب رضا الناس وحبهم واهتمامهم، ومساندتهم العاطفية، بحيث يشعر أن هناك من يرجع إليه عند الحاجة، كما يتعين على المجتمع من ناحية أخرى، أن يحيط أفراده بضروب مختلفة من التأمين الاجتماعي: ضد حوادث العمل والمهنة والشيخوخة والعجز والوفاة، والبطالة، وكتأمين على حقوقه أن ينالها كاملة مهما كان مركزه الاجتماعي، فالعدل أساس من أسس الأمن.

(ب) أن يكون لدى الفرد قدر كافٍ من المعلومات والمهارات اللازمة للكفاح في الحياة، فمعرفة الدروس تقتل خوف الطالب من الامتحان، والمهارة في الحديث مع الناس ومعاملتهم تنقص الخوف من المواقف الاجتماعية.

(ج) والثقة بالنفس من أهم ما يدعم شعور الفرد بالأمن. فشعور الشخص بالنقص، والعجز عن حل مشاكل الحياة اليومية، من أهم أسباب فقد الشعور بالأمن، ومن أهم اضطراب الشخصية، حتى الخطر المعروف لا يزعجنا كثيراً إن شعرنا أننا قادرون على مواجهته. (راجح،1999، ص113).

1. الحاجة إلى التقدير الاجتماعي: هي حاجة الإنسان أن يكون موضع قبول وتقدير واعتبار واحترام من الآخرين، وإلى أن تكون له مكانة اجتماعية، وأن يكون بمنأى من استهجان المجتمع أو نبذه، وهي حاجة يرضيها شعور الفرد بأن له قيمة اجتماعية، وأن وجوده وجهوده لازمان للآخرين، كما أنها تبدو أيضاً في حب للثناء وشوقه إلى الظهور. ولهذه الحاجة صلة وثيقة بالحاجة إلى الأمن ولو أنها تختلف عنها، ذلك أن التقدير الاجتماعي يعزز الشعور بالأمن لكنه ليس مصدره.

2. الحاجة إلى الانتماء: يزداد شعور الفرد بالأمن والتقدير الاجتماعي، كما يزداد إعتزازه بنفسه حين ينتمي إلى جماعة قوية يتقمص شخصيتها ويوحد نفسه بها، كالأسرة أو المدرسة أو النادي أو النقابة أو الشركة ذات النفوذ أو المركز الممتاز ... ومتى أرضيت هذه الحاجة وشعر الفرد بالانتماء إلى جماعة معينة، زاد ولاؤه لها وشعوره بأنه جزء منها، يصيبه ما يصيبها. وهكذا يكون الشعور بالانتماء من العوامل الهامة في تماسك الجماعة.

3. الحاجة إلى التعبير عن الذات: وهي الحاجة التي تدفع الفرد إلى التعبير عن ذاته، والافصاح عن شخصيته وتوكيدها بأن يحقق ما لديه من إمكانات، وأن يبدي ما لديه من آراء، أو أن يقوم بأعمال نافعة وذات قيمة للآخرين، أو أن يكون منتجاً.

4. الحاجة إلى احترام الذات: هي الحاجة التي تدفع الفرد إلى صون ذاته والدفاع عنها من كل ما ينقص منها في نظر الغير، وفي نظر الفرد نفسه، ذلك بإخفاء عيوبه ونواحي نقصه عن الغير وعن ذاته نفسها.

1. **دور المناهج نحو حاجات التلاميذ:** (يوسن وآخرون، 2004، ص42):

2. إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بأنشطة متنوعة تدور حول حاجاتهم المشتركة، وتعمل على اشباعها.

3. عند قيام التلاميذ بأنشطة لإشباع حاجاتهم، فإنه يمكن توجيههم لإكتساب بعض المهارات في مجالات معينة.

4. يركز المنهج تركيزاً شديداً على الطرق التي يتبعها التلاميذ لإشباع حاجاتهم، ويؤدي ذلك إلى تكوين عادات واتجاهات في منتهى الأهمية، كما يؤدي أيضاً على إكسابهم معلومات نافعة.

5. اهتمام المنهج بإشباع بعض الحاجات الأساسية المرتبطة بالمجتمع، أي الحاجة إلى التقدير الاجتماعي. ومن ذلك يعمل المنهج على تدعيم بعض القيم التي من أهمها: احترام الرأي العام، عدم مقاطعة شخص ما أثناء كلامه، عندم استعمال الألفاظ الجارحة، وضبط النفس عند احتدام المناقشة.

6. تنظيم لقاءات بين المدرسة وأولياء الأمور لمناقشتهم في أهم حاجات التلاميذ وإرشادهم إلى كيفية مساعدة الأبناء في إشباع هذه الحاجات، والإجابة على كل استفساراتهم.

المناهج وقدرات المتعلمين واستعداداتهم:

هناك فرق بين القدرة والاستعداد، فالقدرة هي: إمكانية القيام بعمل ما في الوقت المحدد دون تدريب، كقدرة الأطفال على الكلام في مرحلة ما بعد «المناغاة» ثم القدرته على فهم معاني الكلمات، والقدرة على إجراء العمليات الحسابية: «جمع، طرح قسمة ضرب»، والقدرة على اكتشاف العلاقات التي تجمع بين مكونات الجهاز الهضمي، أو القدرة على تحمل الجلوس لفترات طويلة أثناء المذاكرة. أما الاستعداد: فهو القدرة الكامنة على التعلم بهسولة وسرعة مع إمكانية الوصول إلى مهارة في مهنة معينة بعد التدريب، مثلاً هناك طالب بالمرحلة الثانوية يجيد تقليد المعلمين في التدريس بدرجة عالية، فيمكن أن يقال: أن هذا الطالب له الاستعداد لممارسة مهنة التدريس بدرجة عالية من الجودة؛ إذا تم تدريبه على مهارات التدريس، أو هناك طالب آخر يشارك في حصص اللغة العربية بأبيات شعرية قصيرة، فمن خلال هذه المشاركة يمكن القول: أن هذا الطالب له استعداد لأن يصبح شاعراً مشهوراً إذا ما تم توجيهه على كتابة الشعر. والاستعدادات لها مؤشرات تستخدمها بعض المؤسسات التعليمية في توزيع الطلاب على التخصصات العلمية أو الأدبية التي تتناسب استعداداتهم.

دور المناهج الدراسية في تنمية القدرات والاستعدادات:

1. التركيز على – تنمية – بعض القدرات المفيدة للطلاب في حياتهم، مثل: القدرة على التفكير، الفهم، جمع المعلومات وتحليلها، الاستنتاج، التعبير، التركيز، وغيرها.

2. ربط ميول الطلاب بقدراتهم واستعداداتهم؛ حتى يسهل تحقيق الأهداف المرغوبة المرتبطة بهذه الميول، فالطالب الذي لديه ميل إلى دراسة الطيران، لابد من التأكد من قدرته على تحمل تغيرات الضغط الجوي.

3. إتاحة الفرصة أمام الطلاب، وذلك في نظام الساعات المعتمدة في اختيار وتحديد عدد من المواد التي سيقومون بدراستها في الفصل الدراسي وفق قدراتهم واستعداداتهم.

الأسس الاجتماعية:

الأسس الاجتماعية «هى القوى الاجتماعية الؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي تهدف إلى حلها والأهداف التي تحرص على تحقيقها. وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية والنظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تتحدد فلسفة التربية.(جبر، والعرنوسي،2015، ص66)، وأيضاً «تعني الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده، وتطورها في المجالات الاقتصادية والعلمية والتقنية، وكذلك ثقافة المجتمع وقيمه الدينية والأخلاقية والوطنية والإنسانية».(الربيعي،2016، ص84). ومن المتفق عليه أن لكل مجتمع أساليبه في تنشئة أبنائه وإعداداهم، وهذه التنشئة لا تتم بمعزل عن الحياة الاجتماعية وتفاعلاتها المختلفة، وبالتالي على مخططي المناهج الدراسية ومنفذيها، النظر إلى المتعلم على أنه عضو في المجتمع يؤثر فيه ويتأثر به، ومن خلال هذه التأثيرات يكتسب قيم وعادات واتجاهات من وسطه الاجتماعي المحيط به، واحتياجاته، وعندما تطور المجتمع وتراكمت خبراته المعرفية أصبحت التربية الأسرية غير كافية لتمكين الأفراد من التكيف مع متغيرات الحياة المتزايدة، ولهذا قام المجتمع بإنشاء المؤسسات التعليمية؛ بغية إعداد أفرادها الاعداد الشامل المتوازن الذي يؤهلهم للتكيف مع البيئات المحلية، وبالتالي يجب على المدرسة بمناهجها أن ترتبط بالبيئة التي ينحدر منها المتعلمين.

ولتوضيح العلاقة بين الأسس الاجتماعية والمنهج المدرسي، لابد من الوقوف على المتغيرات الاجتماعية وتأثيراتها المتبادلة وكيف أنها تؤثرعلى المناهج الدراسية، ومن ثم دور المناهج الدراسية نحوها، ومن هذه المتغيرات: المتغيرات البيئية، المتغيرات الثقافية، ومتغيرات المؤسسات الاجتماعية، والتغير الاجتماعي، وفلسفة المجتمع.

المنهج المدرسي والبيئة الطبيعية:

البيئة مجموعة من الظروف المادية وغير المادية التي تحيط بالفرد وتؤثر فيه ويؤثر فيها وهذه الظروف المادية قد تكون طبيعية من صنع الخالق عزل وجل مثل: نوعية الأرض والماء والهواء والنباتات والحيوانات والثروة المعدنية، وقد تكون من صنع الإنسان نتيجة تفاعله مع المصادر الطبيعية حوله. أما الظروف غير المادية، فهي من صنع الإنسان، وجاءت نتيجة للتفاعل الطويل المستمر بين الإنسان ومن حوله من أفراد في بيئته، وبين ما يحيط به من ظروف مادية.(يونس وآخرون، 2004، ص67).

وهناك بيئات متعددة، حتى في المجتمع الواحد يوجد تعدد وتنوع في البيئة المحلية، مثلما هو الحال في البيئة السودانية، حيث توجد بها بيئات جغرافية متنوعة، كسهول البطانة، وساحل البحر الأحمر، والأراضي الصحراوية في الشمال والشمال الغربي، والمشاريع الزراعية في الجزيرة المروية، ومناخ جبل مرة الذي يشبه مناخ البحر الأحمر، والسافنا الغنية وشبه الغنية في إقليم دارفور وجنوب كردفان والنيل الأزرق، وتمركز البيئة الصناعية في العاصمة القومية الخرطوم، وما إلى ذلك من الاختلافات في البيئة السودانية، فمن الطبيعي أن تختلف في مثل هذه البيئات المتباينة الحاجات والمشكلات والمطالب الحياتية في المجتمع الواحد، وعلى هذا الاختلاف يصبح حاجات ومطالب المجتمع الزراعي في ولاية الجزيرة تختلف عن حاجات المجتمع الرعوي في سهول البطانة رغم أنهما ولايتان متجاورتان، فعلى سبيل المثال يمكن أن تتركزأهم حاجات مجتمع ولاية الجزيرة في مدخلات الإنتاج الزراعي، بينما يمكن أن تتركز حاجات مجتمع سهل البطانة في إيجاد المراعي الخصبة الواسعة، وهذا يعني أن حاجات الإنسان ومطالبه الحياتية تختلف من بيئة إلى بيئة أخرى. ولهذا فإن عملية تحليل البيئة وتحديد مشكلاتها واحتياجاتها تعد من الأمور الأساسية في بناء المناهج الدراسية؛ ويعد هذا التحليل مهم جداً لمخططي المناهج في التعرف على

البيئـات المتنوعـة في المجتمـع المعنـي ببنـاء مناهجهـا الدراسـية، ومشـكلاته، وتأثيراتها عـلى المجتمعـات في سـلوكهم وتفكيرهـم، وقيمهـم الاجتماعيـة، وجملـة فـإن تحليـل البيئـة المحليـة بشـقيه المـادي والاجتماعـي يسـاعد مخططـي المناهـج في التعـرف على «أنمـاط الثقافـة الشـائعة في مجتمـع معـين، والوقـوف عـلى مـا يسـمى بـروح العصر، إن مـن الممكـن باسـتخدام تحليـل – البيئـة بشـقيه الطبيعـي، والاجتماعـي – تعـرف القيـم بكافـة أنواعهـا: أخلاقيـة، واجتماعيـة، وسياسـية واقتصاديـة، وجماليـة، وغيرهـا، وكذلـك الميـول والاهتمامـات والاتجاهـات التـي تنتـشر بـين جماعـات معينـة، أو مجتمـع مـا في فـترة زمنيـة معينـة تكشـف – لمخططـي المناهـج الدراسـية – عـن سـمات عـصر معين».(طعميـة، 2004، ص592) ، ومـن ثـم اختيـار الخـبرات التعليميـة التـي مـن شـأنها مسـاعدة المتعلمـين عـلى مواجهـة مشـكلاتهم في البيئـة المحليـة والمسـاهمة في حلهـا.

وعلى ذلك يجب أن يخطط المنهج بحيث يراعي ما يلي:

1. تعريـف التلاميـذ بالمصـادر والثـروات الطبيعيـة في البيئـة التـي يعيشـون فيهـا، والفوائـد التـي تنعكـس عـلى المواطنـين نتيجـة هـذه الثـروات بأراضيهـم.
2. تعريف التلاميذ بالطرق المتبعة حالياً لاستغلال المصادر والثروات الطبيعية.
3. اكتسـاب التلاميـذ بعـض المهـارات الخاصـة بالتعـرف عـلى خامـات البيئـة، وكذلـك مهـارات التعامـل مـع المصـادر الطبيعيـة في البيئـة.
4. تكويـن اتجاهـات إيجابيـة لـدى التلاميـذ للمحافظـة عـلى البيئـة وعـدم تلويثهـا، والعمـل عـلى حـل مشـكلاتها. (يـوس وآخـرون، 2004 ص69).

المناهج الدراسية والبيئة الاجتماعية:

يقصـد بالمجتمـع في معنـاه الإجمـالي إطـار عـام يحـدد العلاقـات التـي تنشـأ بـين جمـع مـن الأفـراد يسـتقرون في بيئـة معينـة تنشـأ بينهـم مجموعـة مـن الأهـداف والرغبـات والمنافـع المشـتركة المتبادلـة وتحكمهـم مجموعـة مـن القواعـد والأسـاليب المنظمـة لسـلوكهم وتفاعلاتهـم. (سـعادة، وإبراهيـم، ص103).

وللمجتمـع بنـاء اجتماعـي يتكـون من مجموعـة مـن الأنظمـة السياسـية والاقتصادية، والاجتماعيـة والتعليميـة والدينيـة، والعسـكرية، والقضائيـة، وتمـارس هـذه الأنظمـة مـن خـلال المؤسسـات الاجتماعيـة، ومـن هـذه الأنظمـة تتشـكل بنيـة المجتمـع ... ولما

كان التعليم ظاهرة اجتماعية فلا يمكن فهمه بمعزل عن الإطار الاجتماعي، ومن هذا المنطلق لابد أن يتأسس على فلسفة المجتمع وثقافته. (عطية،2013، ص135). وبذلك يأتي المنهج المدرسي في شكله ومضمونه تعبيراً صادقاً عن المجتمع الذي تخدمه المدرسة، فهو ينطلق من طبيعة المجتمع وثقافته وأهدافه ورؤاه المستقبلية التي يرجو تحقيقها، ولكل مجتمع إنساني عادات وتقاليد وأعراف ومعتقدات، تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى؛ الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف المناهج التعليمية من مجتمع لآخر.

كذلك لكل مجتمع من المجتمعات مطالبه وحاجاته للحاضر والمستقبل التي تحددها ثقافة هذا المجتمع وطور نموه، باعتبار أن المنهج في النهاية هو وسيلة لإعداد الفرد للمشاركة بفاعلية في قطاعات الحياة في مجتمعه، فإن المنهج يختلف من حيث الشكل والمضمون من مجتمع لآخر – بحسب درجة ثقافة المجتمع وموقعها بين التطور والتقليد، ولذلك - فليست كل الثقافات تحتاج إلى نوع المعرفة نفسها، كما أن ليس كل المجتمعات تحتاج إلى نوع الكفاءات والمهارات والقدرات العقلية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن ما يحتاجه المجتمع من معارف وكفاءات ومهارات وغيرها، يختلف باختلاف طور النمو الذي يمر فيه. فالحاجة إلى – غرس ثقافة السلام وقيم التسامح، تعد من الضروريات في مجتمع يستشري فيه الأمية، ويتصاعد فيه التوترات التفكك المجتمعي – وهذا نفسه لا يعتبر حاجة أو مطلباً في مجتمع آخر تخلص من مشكلة الأمية فيه، ومجتمع متقدم تكنولوجياً تعتبر المعارف العلمية المتقدمة والمهارات اللازمة لاستخدام أساليب التكنولوجيا مطلباً مهماً وحيوياً عنه في هذا المجتمع نفسه قبل استخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة.(الوكيل، والمفتي، 2004، ص 70،71).

وحتى في المجتمع الواحد تختلف المناهج التعليمية، من حقبة تاريخية إلى أخرى، على سبيل المثال في الحقب التاريخية من(1969 - 2019) فقد حدثت اختلافات كثيرة بين مناهج التعليم في السودان، وذلك بسبب التجديدات التي تحدث في المجتمع السوداني بكلياته من وقت لآخر، فالمناهج التعليمية تتأثر بحركة المجتمع التطوري، سياسياً كان أم اقتصادياً أم اجتماعياً، وكذلك وبفكره التربوي السائد، وذلك أن المناهج التعلمية هي وسيلة المدرسة في تنشئة الأفراد وإعدادهم داخل بيئة تعليمية مخططة ومنظمة، تسعى إلى تخريج أجيال مدركين لحاضر مجتمعهم منطلقين من تجارب السابقين، ومستلهمين منه رؤاهم المستقبلية، والعمل على توفير متطلباته، والمساهمة الفاعلة في تنمية مجتمعهم، ومن هنا

يمكـن القـول بـأن هنـاك ارتبـاط وثيـق بـين المناهـج التعليميـة والمجتمـع، ولذلـك لابـد أن يتوافـق المنهـج مـن حيـث أهدافـه ومحتـواه مـع فلسـفة المجتمـع التربويـة وأهدافـه التـي يريـد تحقيقهـا، فالمجتمعـات العقائديـة التـي تسـعى إلى ترسـيخ عقائدهـا في الناشـئة، يجـب أن تتسـق أهـداف مناهجهـا التعليميـة مـع أهدافهـا في غـرس القيـم الدينيـة التـي يؤمـن بهـا ذلـك المجتمـع، وإذا كان المجتمـع غـارق في صراعـات وحـروب كمـا هـو حـال السـودان منـذ الاسـتقلال، وعندمـا بـات ينشـد السـلام والاسـتقرار بعـد حـرب 15 أبريـل 2023، يجـب أن تتوافـق أهـداف المناهـج مـع أهـداف المجتمـع في بـث قيـم التسـامح وثقافـة السـلام في الناشـئة، لإيجـاد جيـل يؤمـن بالحلـول السـلمية، ولا يقبـل بالعنـف المفـضي إلى الاقتتـال. وبمـا أن فلسـفة التربيـة تشـتق مـن فلسـفة المجتمـع الـذي تخدمـه المدرسـة؛ فـإن المناهـج الدراسـية يجـب أن تقـوم بتسـخير كل إمكاناتهـا في سـبيل ترجمـة هـذه الفلسـفة إلى واقـع يعيشـه المتعلـم، ففلسـفة المجتمـع مـن أهـم مصـادر اشـتقاق أهدافـه التربويـة، وقيمـه واتجاهاتـه الاجتماعيـة المرغوبـة، وتجعـل مـن المدرسـة ميدانـاً لتنفيـذ برامجهـا التربويـة، وتتخـذ المدرسـة المناهـج الدراسـية وسـيلتها في إكسـاب المتعلمـين تلـك القيـم والاتجاهـات، والسـعي للمحافظـة عليهـا، وتطويرهـا، وبمـا أن المجتمـع في تغـير مسـتمر فـإن قيمـه واتجاهاتـه تتغـير، وبمـا أن القيـم والاتجاهـات تغـيرت فالمنهـج أيضـاً يتغـير تبعـاً لتلـك التغـيرات.

المنهج والمجتمع:

لـكل مجتمع مؤسسـاته الاجتماعية التـي تحكم تفاعلاتـه وعلاقاته، كالمؤسسـات العدلية أو القضائيـة، والأجهـزة التنفيذيـة، والمؤسسـات الاقتصاديـة كالـشركات التجاريـة، والمصانـع الانتاجيـة، والمؤسسـات الدينيـة، والتعليميـة، وغيرهـا من مؤسسـات المجتمع المدنـي، وتتفاعـل جميع هذه المؤسسـات تحـت تأثير الفلسـفة التي يؤمن بهـا المجتمع في بيئـة ذات حـدود سياسـية معلومة، وكما تقدم أن لفلسـفة المجتمع دور أسـاسي في توجية السياسـات التعليميـة بالصـورة التـي تتفق مع تلـك الفلسـفة، وتأتي المناهج الدراسـية ترجمـة لهـا، وبالتـالي يتمثـل دورهـا في تمكـين المتعلمـين مـن التعـرف عـلى النظـام الاجتماعـي القائـم في مجتمعهـم، ومؤسسـاته الاجتماعيـة، ووظائفها، وشـكل العلاقات التـي تحكمهـا، ودورهـا في تثبيـت الوحدة المجتمعيـة، وترابطهـا وتماسـكها، فضلاً عن ذلـك تعريفهـم بأدوارهـم الاجتماعيـة من حيـث الحقـوق والواجبـات الوطنيـة، وتنمية مهاراتهـم وقدراتهـم التي تسـاعدهم عـلى خلـق أدوار إيجابية تسـهم في ترقيـة حياتهم وتطويـر مجتمعهـم كما هـو مأمـول منهم.

يعـد التفاعـل الاجتماعي بـين أفراد المجتمع وجماعاته سـمة أساسـية في أي مجتمع، ولابد مـن التفاعـل الإيجابي لجلـب المصالح ودرء المفاسـد، ومن أمثلـة التفاعـلات الاجتماعية: عمليـة تبـادل المنافع بين الأفـراد والجماعـات، والتعـاون، والتدافع، والتنافـس الشريف، والتفكـير الجمعـي نحـو تحقيـق الأهـداف المشـتركة، والتعاطـف، وتكويـن الصداقات، وتوزيـع الأدوار الاجتماعيـة. ويتمثـل دور المناهـج الدراسـية في تقديـم أمثلـة أو نمـاذج لأشـكال التعـاون القائـم في البيئـة المحليـة التـي يعيـش فيهـا التلاميـذ، وأن تكـون متنوعـة: اقتصاديـة، اجتماعيـة، فرديـة، جماعية، ويشـمل الصداقات بين الشـعوب، وأن تكـون هناك أنشـطة تعلميـة يقوم بهـا التلاميـذ، وكذا الحـال بالنسـبة لتبـادل المنافع، والـشراكات، وكل أشـكال التفاعـلات الاجتماعيـة، والتركيز عـلى إبراز الجوانـب الإيجابية فيها .

وبمـا أن التربيـة عمليـة اجتماعيـة تحـدث داخـل نظـام اجتماعـي محكـوم بفلسـفة معينـة لهـا أهدافهـا ومبادئهـا تقـوم عليهـا كافـة تفاعلاتـه الاجتماعيـة، وتعمـل عـلى توجيـه سـلوك أفرادهـا، وعـلى هذا الأسـاس عرفـت التربيـة بأنهـا «بنـاء الإنسـان بناءً متكامـلاً متوازنـاً ومتطـوراً، مـن جميـع الوجـوه: جسـمياً وعاطفيـاً وعقليـاً واجتماعياً وخلقيـاً وجماليـاً وإنسـانياً، كـي يكـون هـذا الإنسـان بشـخصيته المنسـجمة لبنة حية فعالـة في بنـاء مجتمعه».(القـاضي،2002، ص17)، وهـذا التعريـف قـد يربـط عمليـة إعـداد التلميـذ بـدوره المنـوط بـه في المجتمـع، أي أن المجتمـع في انتظـاره ليقـوم بدوره كامـلاً في بنـاء مجتمعـه بعـد الانتهاء مـن دراسـته، وهناك تعريـف آخر يعـرف التربية، يقـول: «إن التربيـة هـي إعـداد المرء ليحيـا حياة كاملـة، ويعيش سـعيداً ومحبـاً لوطنه، قويـاً في جسـمه، كامـلاً في خلقـه، منظمـاً في تفكـيره، رقيقاً في شـعوره، ماهـراً في عمله، متعاونـاً مـع غـيره، يحسـن التعبير بقلمـه ولسـانه، ويجيـد العمـل بيده».(دخـل الله، 2015، ص10). والملاحـظ في هـذا التعريـف أنـه جمـع بين غـرس حب الوطـن في نفس التلميـذ، وقيمـة التعـاون مـع الغـير. فـكل هـذه التعريفـات لـم تأتي مـن فـراغ وإنما أشـتقت مـن الأهـداف العامـة لأنـواع مـن التربيـة قائمة عـلى فلسـفات معينـة، وتتجه فلسـفة المجتمعـات الحديثة نحـو الديمقراطيـة كأحد أهدافها الأساسـية، وكمـا تقدم أن المناهـج الدراسـية في أي بيئـة اجتماعية تنطلق من فلسـفة المجتمع، وبالتـالي يجب عليها (أي المناهـج الدراسـية) توجيه المتعلمين وإرشـادهم نحـو تحقيق تلك الأهـداف؛ ذلك أن عمليـة تطويـر المجتمع تقوم عـلى دور الأفـراد وجهودهم، ومع سـعيها لتحقيـق أهداف المجتمـع عليهـا ألا تغفـل جوانـب النمو الشـامل للمتعلـم. فالتربية غايتها الأساسـية هي إحـداث تغـيرات مرغوبـة في تطوير المجتمـع وترقيته، وفي سـلوك الأفراد أيضـاً. ومن أهم

المبـادئ الديمقراطيـة التـي يمكـن أن تركـز عليهـا المناهج الدراسـية، احترام شـخصية الفـرد المتعلـم، تنمية قـدرات المتعلمـين على التفكـير العلمي، تنميـة قـدرة المتعلمين على التعـاون، تكويـن اتجاهـات إيجابيـة نحـو العمـل، تنميـة القـدرات على حل المشـكلات. ويمكـن تحليـل ذلـك وتفصيله فيمـا يلي:

احترام شخصية الفرد المتعلم:

ويتم احترام شخصية الفرد من خلال الآتي:

(أ) الحريـة: في المقـام الأول يجـب أن يعلـم التلميـذ أن الحريـة ليسـت مطلقـة في كل المجتمعـات، فهنـاك مجتمعـات وبحسـب فلسـفتها ومبادئها تقيـد الحريـة في حدود معينـة يعـد الخـروج عـن المبـادئ والأعـراف، فالتلميذ «يجـب أن يعرف أولاً بـأول موضـع سـلوكه بالنسـبة لمعايير الجماعـة، وهل هـو في جانب الصـواب أو الخطـأ بالنسـبة لتلـك المعايـير، بحيث يـدرك أنه ليـس حراً عـلى الإطلاق في ممارسـة أي نـوع مـن السـلوك دون ضابـط أو قاعـدة، ويمكن أن يتضمـن ذلك عمليـة تقويم مسـتمرة، لضبـط مظاهر السـلوك في المجتمع، بحيث يشـعر التلميذ أن سـلوكه الذاتي سـواء داخـل المدرسـة أو خارجهـا، إنمـا هـو في المقـام الأول سـلوك في مجتمـع كبير. (اللقانـي،2002، ص 136). ومـن أهـم مظاهـر الحريـة: «حريـة التعبير عـن الرأي، حريـة التفكـير، حرية اختيـار الدراسـة، أو المهنـة، حريـة العقيدة».

(ب) مراعـاة الفـروق الفرديـة: أثبتت الدراسـات النفسـية أن هناك فروق بـين المتعلمين في كل جوانـب النمـو الإنسـاني، وعلى مخططـي المناهج الدراسـية مراعاتها.

(ج) تكافـؤ الفـرص: يعنـي أن تتـاح الفـرص للمتعلمـين بحيـث يتـدرج كل متعلـم في تحصيله الدراسي على حسب قدراته واستعداداته.

دور المناهج الدراسية نحو احترام شخصية الفرد المتعلم:

تتلخص أهم الأدوار التي يمكن أن تقوم بها المناهج الدراسية في تنمية شخصية الفرد المتعلم في الآتي:

1. تخطيط المواقف التعليمية – بحيث – تتيح فرصاً عديدة لممارسة حرية التفكير، على أن يكون محتوى هذه المواقف وثيق الصلة بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم، وهذا يهيئ المناخ الملائم لاستخدام أسلوب حل المشكلات، وما يتضمنه من خطوات كالإحساس بالمشكلة وتحديدها، ووضع الخطط وتنفيذها، وهذا يكفل للتلاميذ حرية التفكير والحركة والنشاط.

2. تدريب التلاميذ على ممارسة الديمقراطية في مواقف فعلية، وذلك عن طريق اشتراكهم في إدارة المدرسة، حيث يتعرف التلاميذ على قوانين ونظم المدرسة، وأهمية ذلك لضمان حسن سير العمل، وعادة ما يعرف ذلك(بالحكم الذاتي)، حيث يقوم التلاميذ بإدارة المدرسة تحت إشراف بعض المدرسين، كذلك يجب أن تتاح للتلاميذ فرص الحوار الديمقراطي الصريح عن طريق تكوين مجالس للتلاميذ يتم فيها مناقشة بعض الأمور التي تتعلق بالمدرسة أو بالبيئة المحلية أو بعض موضوعات الساعة، وذلك تحت إشراف المدرسة، ومحاولة الوصول إلى قرارات جماعية واحترامها والتمسك بها وتحمل مسؤولية تنفيذها.

3. مساعدة التلاميذ على حرية التعبير عن أنفسهم بكافة الأساليب لفظياً، أو حركياً أو فنياً، وهذا يقتضي الاهتمام بمقررات الأدب والتربية الفنية، والاهتمام بالأنشطة المصاحبة كأحد عناصر المنهج.(الوكيل والمفتي، 2004، ص73).

المنهج والتفكير العلمي:

التفكير العلمي هو التفكير التأملي، «ويقصد به تأمل الفكر للموقف الذي أمامه وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، حتى يصل إلى النتائج ثم تقويم النتائج في ضوء الخطط، وتفكير موجه، حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة.(عبدالسلام، 2010، ص25). أن الأسلوب العلمي في التفكير يجب أن يكون جوهر تحديد المشكلات ووضع خطط بحثها وتنفيذها وتقويمها، على أن يتضمن ذلك تدريباً واقعياً على النقد البناء لمنتج العمل بقصد استيضاح نقاط القوة والضعف وإثراء ودعم الأولى وتلافي الثانية.(اللقاني، 2002، ص133). ولذلك «يعتبر التفكيرالعلمي ضرورة للتفكير وليس حاجة فحسب، لكي يكون هناك تعليماً فعالاً ذا كفاءة عالية، ويعد التفكير العلمي السليم هو الطريق إلى الإبداع النظري والتأصيل التطبيقي في شتى مجالات العلم والمعرفة والفن، لذا ينبغي أن تركز النظم التعليمية على تنمية قدرات الطالب في التفكير العلمي. (محمود، 2006، ص139). وهذا يتطلب من المنهج ما يلي:

1. إعداد مواقف تعليمية يواجه فيها التلاميذ بمجموعة من المشكلات المرتبطة بحياتهم، ثم تدريب التلاميذ على ممارسة خطوات التفكير العلمي لحل المشكلات.

2. تنمية اتجاهات إيجابية نحو التفكير العلمي من خلال الأنشطة السابقة. (يونس، وآخرون، 2004، ص73).

3. «إعداد مقررات متنوعة وإتاحة الفرصة للتلاميذ للاختيار فيما بينها، بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم، وتعدد ألوان النشاط بما يتماشى مع ميولهم واهتماماتهم، واستخدام أساليب التعليم الفردية كالتعليم البرامجي مثلاً، أو تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة واستخدام طريقة التعيينات، وإعداد برامج تشخيصية لكشف نواحي الضعف أو القوة، وتعميم برامج علاجية، والاهتمام بالتلاميذ الموهوبين، والضعاف عن طريق بناء برامج تعليمية لكل فريق.

4. إرشاد التلاميذ ومساعدتهم على اختيار نوعية الدراسة التي تتماشى مع ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم؛ حتى يتمكنوا من مواصلة الدراسة بنجاح.

5. إشراك التلاميذ في أعمال ومشروعات جماعية، وإتاحة فرص متعددة ومتكافئة لهم للإسهام في اختيار موضوعات العمل والمشروعات، ووضع خطط العمل وتنفيذها، دون التمييز في كل ذلك بين تلميذ وآخر بسبب وضعه الاقتصادي أو الاجتماعي أو عقيدته أو لونه.»

دور المناهج في تنمية قدرة التلاميذ على التعاون:

1. أن تتضمن المناهج الدراسية موضوعات دراسية ذات أنشطة متنوعة تساعد على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، مثلاً قصة قصيرة عن تعاون أهل القرية في كفالة شيخ كبير ليس له أبناء، ويمكن توزيع التلاميذ على أنشطة جماعية تترجم معنى الكفالة ترجمة عملية يمكن أن يقوم التلاميذ بها داخل الفصل أو داخل المدرسة، أو خارج المدرسة تحت إشرافها.

2. أن تحتوى المقررات الدراسية على برامج متنوعة تهدف إلى غرس قيم التعاون يتم اختيارها بحسب الميول والاتجاهات، كالمشاركة في نظافة الأحياء، أو المشاركة في تنفيذ أعمال أدبية تهدف إلى محاربة المظاهر السلوكية الضارة في البيئة المحلية. والمشاركة في إنشاء جريدة الفصل الحائطية، وغيرها من أشكال الممارسات التربوية الجماعية التي غايتها غرس قيم التعاون في الناشئة.

3. أن تتضمن المناهج موضوعات دراسية مرتبطة ببيئة التلاميذ يمكن تدريسها بطريقة حل المشكلات، أو طريقة التعلم التعاوني، مثلاً تكليف التلاميذ بجمع معلومات عن أهل قرية كذا، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات لجمع المعلومات وتصنيفها إلى ذكور وإناث، وعدد التلاميذ في المدارس، ومن هم في سن التمدرس ولم يتمكنوا من اللحاق بالتعليم، مع بيان الأسباب المختلفة، وأنواع الأنشطة التي يمارسها سكان القرية، وما إلى ذلك من المعلومات التي يمكن أن تقدم بيانات متكاملة تستعين بها المدرسة في تقديم خدماتها للمحتاجين.

دور المناهج في تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل:

يعد السودان من الدول الأفريقية الغنية بمواردها المادية، في باطن الأرض وخارجها، فهناك الأراضي الزراعية الخصبة الواسعة، وهناك عدة مصادر للمياه، وهناك أنواع من المعادن في باطن الأرض كالذهب والبترول والحديد بأنواعه، وهناك الثروة الحيوانية والسمكية والغابية، والكثير من النعم التي أنعم الله بها على أهل السودان، وبالتالي فإن المجتمع السوداني في حاجة ماسة إلى الاستفادة من هذه الموارد الهائلة، ولا يمكن ذلك إلا من خلال اتباع القول بالعمل، وفي هذا يجب أن يكون دور المنهج المدرسي ما يلي:

1. دمج الخبرات النظرية بالخبرات العملية من خلال أنشطة تعليمية تعلمية تقلل من الجانب النظري، أو بمعنى آخر أن تركز المناهج على الجانب العملي التطبيقي. فالمشاهد أن التلاميذ من أبناء الريف السوداني في إجازاتهم الصيفية يميلون إلى صناعة ألعابهم من المواد المتوافرة في البيئة المحلية، فيقومون بصناعة مركبات هيكلية من قصاصات الحديد واللدائن البلاستيكية، وتقليد أشكال للأسلحة النارية من الحديد والخشب، وغيرها من الألعاب التي يصنعونها من مخلفات البيئة المحلية؛ ولذلك يجب على المناهج أن تعمل على تنمية ميول التلاميذ نحو العمل اليدوي بأساليب الترغيب والتحفيز، وتشجيعهم على الصناعات اليدوية من المواد المحلية كاستخدام الجلود في الأحذية والحقائب، والوبر في المنسوجات الصوفية اليدوية، والصناعات الخشبية، وغيرها من المواد المحلية، فالسودان بها بيئات متنوعة غنية بالخامات الأولية ويمكن أن تستفيد منها المدرسة في دمج الخبرات

النظريـــة بالخـــبرات العمليـــة مـــن خـــلال أنشـــطة تعليميـــة تنفـــذ بالمـــواد المحليـــة. وذلـــك أن عنـــاصر المـــواد المحليـــة التـــي يألفهـــا التلميـــذ في محيـــط بيئتـــه المحليـــة تكـــون لهـــا قيمـــة عاليـــة عندمـــا تســـتخدمها المدرســـة في الأنشـــطة التعليميـــة.

2. تأكيـــد قيمـــة العمـــل اليـــدوي، فـــإن أنبيـــاء اللـــه كانـــوا يأكلـــون مـــن عمـــل يدهـــم، وتعمـــل المناهـــج عـــلى اكســـاب التلاميـــذ مهـــارات العمـــل اليـــدوي وتشـــجيعهم عـــلى تنميتهـــا.

3. أن تحتـــوى المناهـــج عـــلى تطبيقـــات عمليـــة بنيـــت عـــلى نظريـــات علميـــة في مجـــال العمـــل والإنتـــاج مـــن المـــواد المحليـــة، للأخـــذ بالأســـاليب العلميـــة في العمـــل والانتـــاج وتطويـــره.

4. أن تعمـــل المناهـــج عـــلى تكويـــن اتجاهـــات نحـــو العمـــل لـــدى التلاميـــذ، وأن العمـــل هـــو الـــذي يصنـــع التنميـــة وليـــس المـــال؛ فالمـــال لا يأتـــي إلا بالعمـــل؛ ولـــم تتقـــدم المجتمعـــات إلا بالمهـــارات اليدويـــة المدربـــة.

دور المناهج في تنمية قدرات التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية:

لـــكل مجتمـــع مشـــكلاته المســـتعصية التـــي يســـهر الحادبـــين مـــن أبنائـــه في ســـبيل إصلاحـــه، فيمضـــون أوقـــات طويلـــة في البحـــث عـــن حلـــول لتلـــك المشـــكلات، وفي الأســـاس تنبـــع مشـــكلات المجتمعـــات نتيجـــة لحـــدوث تنميـــة أو تطـــور في بعـــض طوائـــف أو فئـــات مـــن المجتمـــع، ولا يحـــدث ذلـــك في الطوائـــف أو الفئـــات الأخـــرى، أو أن تمتلـــك فئـــة قليلـــة كل شيء في المجتمـــع وتفتقـــر الفئـــات الأخـــرى إلى كل شيء. يعنـــي عـــدم تـــوازن في التنميـــة الاجتماعيـــة. أمـــا عـــن علاقـــة المناهـــج الدراســـية بتلـــك المشـــكلات وكيفيـــة وضـــع الحلـــول لهـــا، قســـم خـــبراء المناهـــج المشـــكلات الاجتماعيـــة في أي مجتمـــع إلى قســـمين أساســـيين، همـــا:

الأولى، هـــي: مشـــكلات موضوعيـــة، وهـــي التـــي لا يوجـــد خـــلاف حولهـــا بـــين المكونـــات الاجتماعيـــة، وهـــي المشـــكلات التـــي تتصـــل بجانـــب الخدمـــات، ويتوقـــف حلهـــا في توفـــير المـــال، والأيـــدي العاملـــة مـــن الكـــوادر االمتخصصـــة، والموظفـــين والعمـــال، كمشـــكلات عـــدم توفـــر الخدمـــات الصحيـــة، أو التعليميـــة، أو النقـــل والمواصـــلات، أو الطـــرق والجســـور.

الثانيــة: مشــكلات خلافيــة: وهــي المشــكلات التــي يــدور حولهــا خلافــات معقــدة بين طوائــف متعــددة في المجتمــع، ومــن أمثلــة هــذه المشــكلات في الســودان الخلافــات بــين النخــب السياســية والفكريــة حــول الهويــة، وعــدم التــوازن في التنميــة الاجتماعيــة بين المركــز والأقاليــم، واســتشراء خطــاب الكراهيــة، والاســتقطاب العنــصري ، واســتخدام العنــف ودعــوات الانفصــال، وعــدم تمكــن الدولــة مــن إدارة التنــوع العرقــي والديني والثقــافي، وغيرهــا مــن المشــكلات الاجتماعيــة التــي لــم تحســم أمرهــا منــذ الاســتقلال في العــام 1956م.

موقف خبراء المناهج من المشكلات الاجتماعية:

هنــاك اختــلاف بــين علمــاء المناهــج حــول دمــج المشــكلات الاجتماعيــة في محتــوى المناهــج الدراســية، وهــذا الاختــلاف أدى إلى بــروز ثلاثــة آراء متباينــة، والرابعــة رأي توفيقــي، تفصيلاتهــا كالآتــي:

1. الــرأي الأول، يحــدد وظيفــة المناهــج الدراســية تجــاه المجتمــع وتتمثــل في نقــل تراثــه الثقــافي إلى الأبنــاء للحفــاظ عــلى الهويــة الثقافيــة للمجتمــع، ونقــل المفاهيــم والحقائــق العلميــة إلى التلاميــذ، بعيــداً عــن المشــكلات الاجتماعيــة؛ حتــى لا تنتقــل إليهــم آثارهــا الســالبة وتــؤدي إلى خلافات بــين التلاميــذ والتلاميــذ، وبين التلاميــذ والمعلمــين عنــد مناقشــتها كمحتــوى تعليمــي للتوصــل إلى حلــول لهــا. ومــن الانتقــادات التــي وجهــت لأصحــاب هــذا الــرأي، أن هــذا يعنــي عــدم ارتباط المناهــج الدراســية بالمجتمــع الــذي يعيــش فيــه التلاميــذ، وبالتــالي لا يمتلكــون أي حقائــق عــن المشــكلات في بيئتهــم الاجتماعيــة، وهــذا يــؤدي إلى عــدم الإحســاس بالمســؤولية تجــاه مشــكلات مجتمعهــم، وليــس لديهــم مــا يحفزهــم للاســهام في حلهــا. كمــا يــرون أن عــدم ربــط المناهــج بالمشــكلات الاجتماعيــة يــؤدي إلى حــدوث فجــوة كبــيرة بــين المتعلمــين ومشــكلات مجتمعهــم الــذي يعيشــون فيــه، وبالتــالي لا يكــون لهــم أي دور في مواجهتهــا.

2. الــرأي الثانــي: أصحــاب هذا الــرأي يــرون أن تتنــاول المناهج الدراســية المشــكلات الاجتماعيــة، ويتــم عرضهــا للتلاميــذ بغيــة التعــرف عليهــا، مــن غــير إتاحــة الفرصــة لهــم لمناقشــتها وتقديــم الحلــول لهــا؛ لأن المدرســة لا تملــك الســلطة التنفيذيــة، وينظــر بعــض التربويــن إلى هــذا الــرأي بأنــه إيجابــي مقارنــة بالــرأي الأول، إلا أنهــم ينتقدونــه بأنــه حــرم المتعلمــين مــن إمكانيــة الإســهام في التصــدي للمشــكلات الاجتماعيــة؛ بعــدم إتاحــة الفرصــة لهــم لمناقشــتها ووضــع الحلــول

الممكنة لها من وجهة نظرهم وعلى قدر إدراكهم لها، فالمدرسة ليس لديها أجهزة تنفيذية لكنها تهيئ الأفراد للإسهام في التصدي لمشكلات مجتمعهم، وهذا لا يحدث إلا إذا قام التلاميذ بمناقشة مشكلاتهم الاجتماعية والوصول إلى حلول لها، وبالتالي يصبح لهم الاستعداد لحمل مسؤولياتهم تجاه مجتمعهم ومشكلاته وقضاياه.

3. الرأي الثالث، يرى أن المدرسة بمناهجها لها وظيفة أساسية في عملية تطوير المجتمع ونهضته، ويؤمن بضرورة اتخاذ المناهج الدراسية دوراً إيجابياً نحو المشكلات الاجتماعية، وذلك بعرضها على التلاميذ ومناقشتها بدقة وتقديم الحلول، حتى ولو نتج عنها خلافات في الرؤى ووجهات النظر، إلا أن البعض يرى أنه من غير المعقول مطالبة المناهج الدراسية بقيادة التغيير في المجتمع، ويحتجون بنفس المخاوف التي أبدوها في الطرح الأول، بأن إتاحة الفرصة للتلاميذ بمناقشة هذه المشكلات، وتحفيزهم على المشاركة في حلها؛ من قبيل إقحام المناهج الدراسية والتلاميذ في عملية التغيير الاجتماعي؛ وهذا سيؤدي إلى الخلاف بين التلاميذ والتلاميذ، وبين التلاميذ والمعلمين، كما يمكن أن يؤدي إلى خلافات خارج المدرسة بين المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كالمؤسسات السياسية والدينية التي تتمتع بنفوذ قوية ومؤثرة في المجتمع، ويرون أن هذا الأمر يبعد المدرسة ومناهجها من أهدافها والدخول في صراعات سياسية مع بعض مراكز القوة في المجتمع. وقد حدث هذا بالفعل في السودان عندما أدخلت بعض الصور التي ترمز إلى بعض المعتقدات في المناهج الدراسية بعد ثورة 19 ديسمبر، ونتيجة لذلك فقد جرت مصادمات شديدة بين بعض المؤسسات السياسية وبعض المؤسسات الدينية. ولكن هذا لا يعني أن تبتعد المناهج الدراسية عن تعريف التلاميذ بمشكلاتهم الاجتماعية، فمثلما يقوم التعليم بنقل المعلومات إلى التلاميذ وإكسابهم الخبرات الحياتية كذلك يجب عليه تعريف التلاميذ بمشكلاتهم الاجتماعية وتوجيههم إلى حلها بالطرق السليمة.

4. وهنالك اتجاه توفيقي يرى أن تتناول المناهج الدراسية المشكلات الاجتماعية ويتم عرضها على التلاميذ، ويتاح لهم الفرصة لقراءتها، وجمع المعلومات الإضافية حولها، ومناقشتها وتقديم الحلول التي يرونها وفق إدراكهم لها، ويرون أن هذا الاتجاه هو الأنسب للمجتمعات التي تكثر فيها المشكلات الاجتماعية، ولكن يجب أن تتعاون مع المدرسة مؤسسات أخرى كالإعلام بكافة تشكيلاته، والمؤسسات الدينية، وغيرها.

وبالإضافة للخطوط العريضة التي ذكرناه في المسائل الخلافية حول المشكلات، فإن مجتمعنا السوداني يعاني من مشكلات كثيرة في جميع النواحي، منها عدم الاستغلال الأمثل للموارد والطاقات التي حباها الله للشعب السوداني، والحروب الطويلة منذ التمرد الأول في جنوب السودان في العام 1956م، لم تتوقف الحروب حتى حرب 15 أبريل 2023، وهناك بعض الجوانب السلبية كعدم المسؤولية الأخلاقية التي ظهرت جلياً أثناء حرب 15 أبريل من نهب وسلب والقتل خارج القانون والتعبير العنصري وخطاب الكراهية وغيرها من مظاهر السلوك الاجتماعي السالب، فكل هذه الأشياء تحتم على المناهج الدراسية بحسبانها أهم وسائل تغيير السلوك أن «تتصدى لمثل هذه المشكلات على النحو التالي.»(يونس، وآخرون، 2004، ص76):

1. تضمين المحتوى الدراسي للمواد المختلفة معلومات ومعارف تلقي الضوء على أهم المشكلات الاجتماعية وأبعادها الحقيقية، وأسبابها، وأثرها على المجتمع وعلى الفرد.

2. تدريب التلاميذ خلال المواقف التعليمية على أسلوب التفكير العلمي، وأسلوب حل المشكلات، وإكسابهم المهارات العقلية اللازمة، مثل جمع البيانات عن المشكلة، وتصنيفها وتبويبها وتحليلها، واقتراح عدة حلول ودراستها واختيار أنسبها في ضوء ظروف الموقف المشكل، والعوامل المؤثرة فيه، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

3. التركيز خلال المواقف التعليمية على إكساب التلاميذ بعض العادات والاتجاهات الإيجابية التي تخدم الفرد والمجتمع، مثل الدقة والنظام والمحافظة على البيئة، والتعاون.

4. توفير أنشطة اجتماعية عديدة ومتنوعة، يقوم بها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، كالجمعيات والمعارض والرحلات والزيارات الميدانية، يكون محورها بعض المشكلات المعروف أبعادها وآثارها وأسبابها، وكيفية علاجها، مثل جمعية لمحو الأمية، معرض عن التراث الثقافي يعكس التنوع الثقافي كما هو في الواقع.

المنهج وثقافة المجتمع:

يمكن تعريف الثقافة على أنها ذلك الكل المركب من مجموعة المعارف والأفكار والمهارات، والعادات والتقاليد والقيم والمعتقدات، وطرق المعيشة ووسائل

الانتـاج المـادي. أو أنهـا جميـع أسـاليب الحيـاة التـي نحياهـا بجانبيهـا المـادي والمعنـوي. (سـعادة، وإبراهيـم،2014، ص123). ويعرفهـا هنـدي، وعليـان(1995، ص79) بأنهـا مجمـوع مـا يتعلـم وينقـل مـن نشـاط حركـي، وعـادات وتقاليـد وقيـم واتجاهـات ومعتقـدات وتنظيـم العلاقـات بـين الأفـراد، وأفـكار وتكنولوجيـا ومـا ينشـأ عنهمـا مـن سـلوك في أفـراد المجتمـع. وقـد حـدد كلا كهـون مفهـوم الثقافـة بأنهـا تعنـي: كل أسـاليب الحيـاة التـي أنتجهـا الإنسـان خـلال التاريـخ، الظاهـرة والكامنـة، الرشـيدة وغـير الرشـيدة، والتـي توجـد في وقـت معـين، بوضعهـا موجهـات لسـلوك الإنسـان.(فلية، والزهـيري،1998، ص23). وهـذا التعريـف الأخـير يلخـص مـا ورد في التعريفـات السـابقة.

ولـكل مجتمـع ثقافتـه التـي تميـزه عـن غـيره عـن المجتمعـات الأخـرى، فالثقافـة هـي حصيلـة أعمـال الإنسـان المتراكمـة، سـواء كانـت ماديـة، أو غـير ماديـة، ويعـد الـتراث الثقـافي الأرضيـة الصلبـة التـي تنطلـق منهـا الحضـارات، وتشـكل الإنـاء الـذي يحـوي بداخلـه محصلـة الإنتـاج الفكـري والابداعـي للإنسـان في شـتى مراحـل تطـوره؛ لـذا فإنهـا تمثـل الجـسر الـذي يربـط بـين مـاضي الشـعوب وحاضرهـا، وهـي مـرآة تعكـس شـتى نشـاطات المجتمـع في جغرافيـا مكانيـة وزمانيـة محـددة، تشـمل العـادات والتقاليـد، والمعتقـدات التـي تحكـم سـلوك الأفـراد والجماعـات؛ وذلـك أن هـذا الـتراث الثقـافي بمثابـة الدنمـو المحـرك لوجـدان الشـعوب، كمـا أنـه بفعـل تأثـيره يعكـس هويـة مـن قامـوا بإنتاجـه، فبـه تتشـكل شـخصياتهم ويتميـز مظهرهـم، فهنـاك جماعـات ثقافيـة في المجتمـع الواحـد يتميـزون عـن غيرهـم مـن خـلال مظهرهـم الثقـافي؛ ويبـدو ذلـك جليـاً مـن خلال(الأزيـاء والمأكـولات، والأحـكام والمعتقـدات الشـعبية؛ لـذا تعـد الثقافـة باعـث للشـعوب في التمسـك بماضيهـا والحفـاظ عليـه، وبهـذا تنتقـل الثقافـة مـن جيـل إلى جيـل؛ لأنهـا ترمـز إلى أصالـة الشـعوب وعراقتهـا بالرغـم مـن تأثـر بعـض الثقافـات بالأنمـاط الثقافيـة الأخـرى بعوامـل الانفتـاح ووسـائل الاتصـال والتواصـل، خاصـة في عـصر التكنولوجيـا، والثقافـة قسـمان: القسـم الأول هـي الثقافـة الماديـة وهـي مـا أنتجـه الإنسـان في بيئتـه المحليـة كالملبوسـات والمسـاكن الشـعبية، والأوانـي الفخاريـة في العهـود القديمـة، والمعابـد، والآلات الزراعيـة كالشـادوف، ومصانـع النسـيج اليدويـة للثـوب الـذي يعـرف ب(التَكَاكِـي، بكـسر الـكاف الأخـيرة) في غـرب السـودان، وغيرهـا ممـا أنتجـه الإنسـان عـبر تاريخـه الطويـل واسـتمر في تطويـره، والقسـم الثانـي هـي الثقافـة غـير المادية(المعنويـة)، كالعـادات والتقاليـد، وأنـواع الفنـون الشـعبية،

والغنـــاء والرقـــص الشـــعبي، والقيـــم والمعتقـــدات والطقـــوس الدينيـــة والأعـــراف والقوانـــين، والأمثـــال الشـــعبية.

دور الثقافة في المجتمع:

1. الثقافة تقوم بأدوار أساسية في المجتمعات المحلية، فهي تساعد في الحفاظ على هويته المجتمعية؛ وذلك من خلال نقل قيمه إلى أفرادها، وبالتالي فإن هذه القيم ستؤدي إلى تجانس الأفكار وتقارب في الآراء حولها، وإلى توافق الاتجاهات الوجدانية نحوها؛ فتؤدي إلى تقوية صلاتهم وروابطهم الاجتماعية.

2. المناهج الدراسية تحافظ على الثقافة وتعمل على استمراريتها «وذلك عن طريق تثبيتها ودعمها وتقويتها لنظمها، وطرقها في الحياة، بما يحول دون تحللها، ويؤدي إلى امتداد تأثيرها إلى مجتمعات أخرى».

3. يجد المحتوى التعليمي الاحترام والتقدير عند المجتمع، لذا يعد المنهج المدرسي وسيلة أساسية في غرس القيم والمبادئ الثقافية، ونشرها بين المجتمعات التي تتميز بالتنوع الثقافي.

4. يعد التعليم ركيزة أساسية في بناء السلام الاجتماعي ومنع التطرف، لذا يجب أن تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية، والتاريخ واللغات الوطنية والفنون والعلوم الطبيعية موضوعات من التراث الثقافي المحلي.

5. تؤكد الدراسات أن «الشباب تواقون إلى التواصل مع تراثهم؛ لكنهم لا يعرفون السبيل إلى ذلك»؛ وتعد المدارس بمناهجها الدراسية وسيلة أساسية لتحقيق هذه الغاية.

6. «الفولكلور يمثل عنصراً مهماً في حياة كل تلميذ، وأن عناصر التراث التي يألفها الطفل في محيط أسرته ومجتمعه المحلي سوف تكتسب قيمة عندما تستخدم على نحو مناسب في البرامج التعليمية».

7. تعد المدرسة بمعلميها، ومناهجها الدراسية، هي الركيزة الأساسية في تحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى «إلى تعزيز التنوع الثقافي في الدول التي تهدف سياساتها التعليمية إلى صيانة ثقافات شعوبها الأصلية».

8. عملية تضمين التراث الثقافي في المناهج الدراسية تعزز من تقدير المجتمعات المحلية لوظيفة المدرسة، وكذلك يعزز الاحترام والتقدير للتنوع الثقافي، وينمي الشعور بالانتماء، ويزيد من صلابة التماسك الاجتماعي. (هندي، وعليان،1995، ص80).

أنوع الثقافة:

قسمت الثقافة إلى ثلاثة أنواع، تختلف في درجة انتشارها بين جماعات وأفراد المجتمع في البيئة الاجتماعية الواحدة، وهذه الأنواع كما تعارف عليها علماء المناهج هي:

1. عموميات الثقافة:

وتتمثل في المظاهر الثقافية المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، كاللغة والزي الوطني، والمعتقدات والعادات والتقاليد، والتحية، والملبوسات، والمأكولات، والقوانين والأعراف الاجتماعية. ومن العموميات الثقافية المشتركة في المجتمع السوداني: اللغة القومية، والزي القومي المتمثل في «الجلابية والعمامة والسديري، والمركوب». وقد ورد وصف الزي القومي السوداني كثيراً في الشعر الغنائي السوداني، من ذلك أغنية الفنان الراحل محمد وردي التي يقول فيها:(يا بلدي يا حبوب جلابية وثوب، سروال ومركوب، جبة وسديري)، وكذلك أنواع التراث الثقافي السوداني الذي يتميز به عن غيره من المجتمعات يعد من عموميات الثقافة السودانية.

دور المناهج الدراسية نحو عموميات الثقافية:

1. تتمثل فائدة العموميات في أنها: توحد النمط الثقافي في المجتمع.
2. تعمل على تقارب طرق تفكير أفراد المجتمع واتجاهاته في الحياة.
3. تؤدي إلى التماسك الاجتماعي الضروري لبقاء المجتمع واستمراره. (هندي، وعليان، 1995، ص51).
4. التراث الثقافي المشترك «يقرب الشقة بين المجموعات، ويخلق وحدة فكرية وتقارباً وجدانياً يمثلان دعامة من دعائم الوحدة الوطنية.(الطريفي، 1998، ص199).

ونظراً لفائدة عموميات الثقافة اهتمت المدارس بها، وحرصت الدول على نشرها بين جميع أفراد المجتمع على قدم المساواة في مرحلة دراسية بشكل إلزامي ومجاني، وهي المرحلة الدراسية التي تعد قاعدة التعليم العام؛ وعليه فمن واجب المنهج المدرسي أن يهتم بالعموميات الثقافية ويحرص على تزويد الأفراد بها لضمان وحدة المجتمع وتماسكه، والمحافظة على ثقافته.(هندي،

وعليـان،1995، ص51،52). ولذلـك « ينبغـي أن تهتـم المناهـج بعموميـات الثقافـة؛ حتـى يكـون هنـاك قـدر مشـترك مـن المعـارف والاتجاهـات والسـلوكيات تكفـل نوعاً مـن التفاهـم والتعـاون بـين أفـراد المجتمـع، وتنمـي فيهـم روح الجماعـة والانتمـاء، وتسـاعد عـلى تماسـك الجماعـة وتحقيـق أهدافهـا. ويـرى فريـق مـن المربـين أن مناهـج المرحلـة الابتدائيـة يجـب أن تبنـى بحيـث يتحقـق لـكل تلميـذ اكتسـاب العموميـات التـي تتمثـل في القـدر المشـترك مـن الثقافـة التـي تتيـح للتلاميـذ حـداً مـن التفاعـل والتكيـف مـع المجتمـع، وذلـك باعتبـار هـذه المرحلـة هـي التـي يدخلهـا جميـع النـشء في عمـر محـدد، والـذي يتكـون فيهـا الأسـاس لشـخصية الفـرد. وعليـه فـإن محتـوى المنهـج في هـذه المرحلـة يجـب أن يشـتمل عـلى اللغـة القوميـة والديـن والمـواد الاجتماعيـة والعلـوم وبعـض فـروع الرياضيـات، ومقـرر في الفنـون مثـل الرسـم والموسـيقى وغيرها.(الوكيـل، والمفتـي، 2004، ص81). وبمـا أن المنهـج المـدرسي هـو وسـيلة التربيـة المدرسـية في تحقيـق أهـداف المجتمـع، يجـب أن يكـون لـه دور مهـم نحـو ثقافـة المجتمـع، ولذلـك فإنـه عنـد بنـاء المنهـج وتنفيـذه يجـب مراعـاة مـا يـلي:

1. نقـل الـتراث الثقـافي مـن جيـل إلى جيـل مـع العمـل عـلى تنقيـة هـذا الـتراث وتطويـره.

2. التـدرج مـع التلاميـذ في تعريفهـم بهـذا الـتراث الثقـافي في مجتمعهـم .. وأيضـاً تعريفهـم بفضـل الأجيـال السـابقة عـلى جيلهـم الحـاضر في التطـور الثقـافي، وموقـع مجتمعهـم مـن هـذا التطـور عامـة.

3. مسـاعدة التلاميـذ عـلى فهـم الـتراث الثقـافي، وتوجيههـم عـلى الاسـتمرار في الاتجاهـات السـليمة المرغـوب فيهـا، وأيضـاً عـلى فهـم مـا في الـتراث الثقـافي مـن عيـوب، وتدريبهـم عـلى كيفيـة تداركهـا وعلاجهـا، وذلـك بتنميـة القـدرة عـلى التفكـير الناقـد لـدى التلاميـذ.

4. مراعـاة أن مـا يشـمله المنهـج مـن مـادة دراسـية وأوجـه نشـاط عمـلي، وتوجيـه وإرشـاد وأدوات، إمـا مشـتقاً مـن عنـاصر الـتراث الثقـافي في المجتمـع الـذي يخدمـه المنهـج، أو يكـون عـلى الأقـل متأثـراً بمـا يتصـل مـن عنـاصر هـذا الـتراث.

5. تقوية الأمن الثقافي القومي ضد الغزو الذي يقوض أركان المجتمع.

6. تعزيز الذاتية الثقافية والفكرية والابداعية.(مثال ذلك في السودان: أغاني الربابة في الولاية الشمالية، والكرنق عند النوبة في جنوب كردفان، وموسيقى الكلش في إقليم النيل الأزرق، ونقارة المساليت في جنوب دارفور) وغيرها من مظاهر الذاتية الثقافية والفكرية التي تتميز بها الثقافة السودانية المتنوعة.

7. العمل على نشوء علاقات واتصالات وحوار مع الآخر في ضوء ثقافة المجتمع واحترام خصوصياته.(يونس، وآخرون،2004، ص68، ومحمد، 2012، ص 106،107).

وبما أن المجتمع السودان لا يزال وكأنه في تطور التكوين، فيتمثل دور المنهج المدرسي نحو المجتمع «في ضرورة تركيز المنهج على أهمية العموميات الثقافية بالنسبة للمجتمع - السوداني – من حيث تفاهمه وتلاحمه وتعاون أفراده، ودفاعه عن ماضيه المتمثل في اللغة والدين والتاريخ الحضاري، ودفاعه عن حاضره المتمثل في منجزاته المادية والمعنوية، ووحدة كلمته وتكاتف – أبنائه – أمام الأخطار السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي قد تحيط به – كما هو قد حدث عندما نشبت حرب 15 أبريل 2023، فقد أدى غياب وحدة الكلمة وغياب التكاتف إلى تدخل دولي وإقليمي في الشأن السوداني – ودفاعه عن مستقبله عن طريق رسم الخطط الحقيقية لوحدة – سودانية – شاملة تضم – عرقياته، وثقافاته، ومعتقداته – المتعددة، وثرواته المادية والبشرية الهائلة».

2. خصوصيات الثقافة:

الثقافة بمفهومها العام هي كل ما أنتجه الإنسان خلال حياته وتفاعله مع البيئة المحيطة به، أما من حيث التخصيص، فهناك خصوصيات ثقافية توجد بداخل الثقافة العامة لكل مجتمع، «وهي الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة. والخصوصيات الثقافية تشمل طرق التفكير والعمل التي تتصل بالجماعات المهنية والحرفية، والطبقات الاجتماعية، وهي تعتمد على اكتساب مهارات خاصة يدوية أو معرفية.(هندي، وعليان،1995، ص51،52). وتتمثل هذه الخصوصيات في المظاهر الثقافية التي توجد عند مجموعة أو فئة معينة في البيئة الاجتماعية الواحدة ولا تتعداها، كمظاهر الثقافة الجمالية في الحلي وفي الملبوسات عند القبائل البدوية في شرق السودان، أو الشلوخ عند بعض القبائل في شمال السودان، المظاهر الجمالية في الحلي والملبوسات عند

قبائل «الأمبررو» وهي فصيل من قبائل الفولاني في عموم السودان، أو العادات والتقاليد والأعراف الخاصة ببعض القبائل البدوية في شمال وجنوب كردفان، وفي جنوب وغرب دارفور «الهودج، أو الشبرية» على سبيل المثال، و»الهودج أو الشبرية» هي عبارة عن مقعد من الخشب يحمل على الجمال تجلس فيه النساء، والأطفال، والشيوخ أثناء الرحلات الطويلة، بحثاً عن الماء والمرعى، ويُزَين «الهودج أو الشبرية» بكثير من الألوان والأشكال الجميلة، وهي محل فخر للنساء البدويات السودانيات، ويستخدم في الرحلات من شمال كردفان إلى جنوب دارفور، والعكس، ومن شمال كردفان إلى جنوبه، وكذلك هي «شعار البادية» عند الترحال.

وكذلك آلة «الوازا» وهي آلة موسيقية شعبية لا توجد إلا عند قبائل إقليم النيل الأزرق، و»الكيتا» أيضاً آلة مويسقية خاصة بقبائل البرنو والهوسا في غرب السودان، وهناك «الزمام» وهو نوع من الحلي عند نساء القبائل الروعية في إقليم كردفان، وهو في شكل حلقة من الذهب تلبسه المرأة على طرف الأنف، وهناك مظاهر للتعبير عن الأفراح أو الأطراح تختلف من بيئة إلى بيئة في المجتمع السوداني، فهذه كلها تعد من قبيل الخصوصيات الثقافية في البيئات السودانية المختلفة.

أقسام الخصوصيات الثقافية:

يلخص هندي، وعليان(1995، ص52) أقسام الخصوصيات الثقافية في الآتي:

أ. الخصوصيات المهنية: وتتمثل في المهارات وألوان المعرفة الفنية التي تتطلب المهن المختلفة، فجماعة المعلمين لهم أهدافهم واهتماماتهم الخاصة، لهم طرق تفكيرهم التي تتفق مع اتجاهاتهم – ومن خصوصيات الثقافة التي يتميز بها المعلمين، الهندام؛ وهذا الهندام ورد في الأغنية السودانية «يا الماشي لي باريس جيب لي معاك عريس شرطاً يكون لبيس من هيئة التدريس»، وهذه دلالة على الخصوصية الثقافية للمعلمين وهي التميز بالهندام – كما للأطباء والمهندسين والمحامين والقضاة خصوصيات ثقافية خاصة بهم.

ب. الخصوصيات الطبقية: وهي خصوصيات تنفرد بها جماعات من أفراد تشغل مركز أو أوضاعاً جماعية معينة تسمى بالطبقات، فلكل طبقة تفكيرها ونظرتها الخاصة إلى الأشياء، وأساليب تعبير خاصة بها، كالطبقة التي تسمى بالأرستقراطية والتي يتميز أفرادها بآراء ومعتقدات خاصة بهم.

دور المناهج الدراسية نحو الخصائص الثقافية:

توجيه المنهج للتلاميذ كل حسب قدرته واستعداده وميوله إلى نوع المهنة التي يتفوق في موادها العلمية والنظرية، من خلال الخبرات التي يقدمها للتلاميذ بطريقة متكاملة.(طلافحة،2013، ص120).

البدائل أو المتغيرات الثقافية:

«البدائل الثقافية أو التجديدات والمبتكرات الحديثة في الثقافة، هي التي تظهر أو تنبثق في إطار ثقافة معينة، أو ترد إليها من الخارج، أي أنها تنتقل من المجتمعات المتطورة إلى المجتمعات الأقل تطوراً، بالتالي ينبغي أن توزن هذه البدائل أو التجديدات في ضوء فلسفة المجتمع وقيمه ومثله وآماله، لكي يشجع ما هو نافع منها، ويحارب ما هو ضار، لأن هذه التجديدات إن كانت نافعة أو مناسبة للمجتمع، فإنها قد تتحول إلى عموميات أو خصوصيات ثقافية، كذلك هذه البدائل الثقافية تعتبر مؤشر هام يدل على تقدم وتطور المجتمع ومدى إتاحة الفرص لأفرادها للإبتكار والتجديد والمواكبة».

دور المناهج الدراسية نحو البدائل أو المتغيرات الثقافية:

المتغيرات الثقافية لا يشترك فيها كافة أفراد المجتمع كما هو في العموميات، ولا خاصة بفئة معينة كما هو في الخصوصيات، بل هي مظاهر ثقافية يبتكرها بعض أفراد المجتمع، أو تنقل إلى المجتمع من خلال الاحتكاك بالثقافات الأخرى عن طريق المغتربين، أو البعثات العتليمية، أو البعثات الدبلماسية، أو عن طريق وسائط التواصل الاجتماعي المختلفة، وبما أن التربية المدرسية هي المسؤولة عن تنقيح التراث الثقافي ونقله إلى الأجيال للمحافظة عليه وعلى الهوية الثقافية للمجتمع؛ يجب أن تكون المناهج الدراسية على قدر من المرونة بحيث تستوعب المتغيرات الثقافية الموافقة لقيم المجتمع، وتقديمها إلى التلاميذ، بحيث تعمل على تطوير الثقافة المحلية وعلى خلق نوع من التجديد، بحيث تسمح لتلك الثقافة المواكبة، فالمتغيرات الثقافية عادة تنتقل من المجتمع الأكثر تطوراً إلى الأقل تطوراً، وبالتالي يجب أن يعلم واضعوا المناهج الدراسية أن هذه المتغيرات في تطور

سريع ومستمر بخلاف العموميات، لذلك تعد من أخطر المظاهر الثقافية على المجتمع، بذلك يجب على واضعي المناهج الدراسية مراعاة الآتي:

1. يرتبط المنهج بالثقافة الكلية للمجتمع، ولذلك فإن ما يحدث فيها من تغيرات ينعكس على المنهج الذي يصبح مثار اهتمام المواطنين عامة وأهل التربية والتعليم خاصة، فإن كان التغير الثقافي كبيراً في المجتمع، تفككت العلاقات الأساسية بين الأفراد، وتضاربت مستويات سلوكهم، وتعقدت مشكلة توفير ثقافة متوازنة متكاملة، وأصبحت مسؤولية المنهج تجاه ظروف كهذه – كبيرة ومعقدة - ولكي يتمكن من أداء هذه المسؤولية على وجه سليم؛ وجب عليه الاتصاف بالمرونة، واستحداث التعديلات في مكوناته، وفق خطة مرسومة كي لا يصبح من عوامل تخلف المجتمع وجموده.(بحري، 2012، ص83).

2. ينبغي على المنهج المدرسي.. تسليط الضوء – على هذه المتغيرات الثقافية - لتوضيح خصائصها، والجوانب الإيجابية والأخرى السلبية التي تنجم عن استخدام تلك المتغيرات، أو تطبيقها في الحياة.. اليومية، فمثلاً عند الحديث عن استخدام الفيديو أو أطباق القنوات التلفزيونية الفضائية، أو شبكات الإنترنت في المنزل، لابد من توضيح مزايا هذا الاستخدام وعيوبه في الوقت نفسه، تاركين القرار النهائي لطالب اليوم الذي يعتبر مواطن الغد، لكي يقرر ما يراه مناسباً من موقف إزاء هذا البديل الثقافي، أو غيره من البدائل التي قد تظهر من وقت لآخر، كما ينبغي على المناهج أن تبين للتلاميذ أن للبدائل دوراً مهماً في دفع عجلة الثقافة.. إلى الأمام، وأن هذه الثقافة كفيلة بأن تستوعب الابتكارات والاختراعات الجديدة؛ إذا كانت لا تتعارض مع القيم.. الإسلامية الأصيلة، أو التقاليد والأعراف المتوارثة الصالحة. وهكذا يظهر الدور المحافظ للمنهج المدرسي بالنسبة لعموميات الثقافة التي تحفظ للأمة هويتها، وشخصيتها القومية، كما يبرز الدور القيادي للمنهج في إكساب المتعلمين مهارات للإبداع والابتكار بشكل يفيد في التعامل مع مستحدثات العصر استيعاباً وتطويراً لها، سواء كانت في مستوى الخصوصيات أو مستوى البدائل.(سعادة، وإبراهيم،2014،ص127).

أسئلة التقويم

1. أذكر أهم رواد الفلسفة المثالية.
2. لخص مبادئ الفلسفة المثالية.
3. وضح مبادئ التعليم في الفلسفة المثالية.
4. وضح سمات المعلم في الفلسفة المثالية.
5. أشرح طرق وأساليب التدريس في الفلسفة المثالية.
6. وضح نظرة المثالية إلى المعرفة.
7. وضح الانتقادات التي وجهت للفلسفة المثالية.
8. عدد اتجاهات الفلسفة الواقعية.
9. لخص أهم مبادئ الفلسفة الواقعية
10. وضح مبادئ التعليم في الفلسفة الواقعية.
11. أشرح طرق التدريس في الفلسفة الواقعية.
12. أذكر أهم رواد الفلسفة البرجماتية.
13. لخص أهم مبادئ الفلسفة البرجماتية.
14. وضح أسس التربية البرجماتية.
15. عرِّف مفهوم الفلسفة الطبيعية.
61. لخص أهم مبادئ الفلسفة الطبيعية.
17. لخص مبادئ التربية في الفلسفة الطبيعية.
18. وضح أهداف التربية في الفلسفة الطبيعية.
19. وضح دور المعلم والتلميذ في فلسفة التربية الطبيعية.

20. وضح تباين وجهات النظر في الفلسفة الإسلامية.

21. عرِّف مفهوم الفلسفة الإسلامية.

22. حدد بداية ظهور الفلسفة الإسلامية.

23. استعرض نظرة الفلسفة الإسلامية إلى الطبيعة الإنسانية.

24. وضح دور المناهج نحو طبيعة الإنسان.

25. استعرض نظرة الفلسفة الإسلامية للخير والشر في الطبيعة الإنسانية .

26. وضح دور المناهج الدراسية نحو الطبيعة الإنسانية.

27. استعرض نظرة الفلسفة الإسلامية إلى طبيعة الكون.

28. وضح دور المناهج الدراسية نحو طبيعة الكون.

29. استعرض نظرة الفلسفة الإسلامية إلى طبيعة المعرفة.

30. عدد أنواع المعرفة في الفلسفة الإسلامية.

31. وضح أساليب تدريس مناهج التربية الإسلامية.

32. وضح مكونات المعرفة في الفلسفة الإسلامية.

33. وضح مصادر المعرفة في الفلسفة الإسلامية.

34. بين معايير اختيار المعرفة في الفلسفة الإسلامية.

35. استعرض موقف خبراء المناهج من المعرفة.

36. وضح مراحل النمو التي توافق مراحل التعليم في السودان.

37. وضح أهم مظاهر النمو.

38. وضح ضرورة مراعاة الفروق الفردية في المعلية التعليمية.

39. وضح أهمية دراسة النمو للتربوين.

04. أشرح العلاقة بين المناهج والحاجات النفسية للتلاميذ.

41. وضح دور المناهج نحو حاجات التلاميذ.

42. أشرح العلاقة بين المناهج وقدرات التلاميذ واستعداداتهم.

43. وضح دور المناهج نحو قدرات واستعدادات التلاميذ.

44. بيِّن علاقة المنهج المدرسي بالبيئة الطبيعية.

45. بيِّن علاقة المنهج المدرسي بالبيئة الاجتماعية.

46. بيِّن علاقة المنهج بالمجتمع.

47. وضح دور المناهج الدراسية نحو إحترام شخصية الفرد المتعلم.

48. وضح دور المناهج في تنمية قدرات التلاميذ على التفكير العلمي.

49. وضح دور المناهج في تنمية قدرات التلاميذ على التعاون.

50. وضح دور المناهج في تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل.

51. وضح دور المناهج في تنمية قدرات التلاميذ على حل المشكلات الاجتماعية.

52. وضح موقف خبراء المناهج من المشكلات الاجتماعية.

53. بيِّن علاقة المنهج بثقافة المجتمع.

54. عرِّف ثقافة المجتمع.

55. وضح دور الثقافة في المجتمع.

56. وضح أنواع الثقافة.

57. وضح دور المناهج الدراسية نحو عموميات الثقافة.

58. بين أقسام الخصوصيات الثقافية.

59. وضح دور المناهج الدراسية نحو الخصوصيات الثقافية.

60. وضح دور المناهج الدراسية نحو البدائل أو المتغيرات الثقافية.

الفصل الرابع

تنظيمات المنهج

بإنتهاء دراسة الطالب لهذا الفصل يكون قادراً على أن:

1. يتعرف على مفهوم تنظيمات المنهج.
2. يتعرف على مفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة.
3. يوضح فلسفة تركيز منهج المواد المنفصلة على المعرفة.
4. يوضح خصائص منهج المواد المنفصلة.
5. يبين محاسن منهج المواد المنفصلة.
6. يبين عيوب منهج المواد المنفصلة.
7. يتعرف على كيفية الربط بين المواد الدراسية.
8. يتعرف على كيفية دمج المواد الدراسية.
9. يدرس كيفية بناء المحتوى المعرفي حلزونياً.
10. يوضح إيجابيات المنهج الحلزوني.
11. يدرس كيفية إزالة الحواجز بين عدد من المواد في منهج المجالات الواسعة.
12. يوضح إيجابيات منهج المجالات الواسعة.
13. يوضح سلبيات منهج المجالات الواسعة.
14. يتعرف على مفهوم الوحدات الدراسية.
15. يحدد مجالات الوحدات الدراسية القائمة على المادة.
16. يوضح شروط الوحدة الدراسية.
17. يذكر خصائص منهج الوحدات الدراسية.
18. يوضح خطوات تخطيط منهج الوحدات الدراسية،
19. يوضح إيجابيات منهج الوحدات الدراسية.
20. يوضح سلبيات منهج الوحدات الدراسية.

21. يتعرف على المراحل التعليمية المناسبة لتطبيق منهج الوحدات الدراسية.

22. يتعرف على الفكرة الأساسية التي انطلقت منها منهج النشاط.

23. يحدد خصائص منهج النشاط.

24. يتعرف على طرق تنفيذ منهج النشاط: طريقة المشروعات، خطوات تنفيذ المشروع، طريقة حل المشكلات، خطوات طريقة حل المشكلات.

25. يوضح مميزات وعيوب منهج النشاط.

26. يجد تعريفاً لمفهوم المنهج المحوري.

27. يتعرف على محتوى المنهج المحوري.

28. يدرس عوامل ظهور المنهج المحوري.

29. يدرس خصائص المنهج المحوري.

30. يوضح إيجابيات المنهج المحوري.

31. يوضح مشكلات تطبيق المنهج المحوري.

تمهيد

يشير تنظيم المنهج إلى الأسلوب الذي يتبع في ترتيب وتنسيق المواقف التعليمية بما فيها من أنماط معرفية وخبرات وألوان نشاط، وغيرها بشكل يساعد على تحقيق أهداف المنهج بدرجة من الوضوح، يمكن معها تقويم العائد التربوي على الطلاب في ضوء مدى تحقيق تلك الأهداف، ويختلف أسلوب ترتيب تلك المواقف التعليمية باختلاف الأهداف المنشودة التي تعكسها، هذا بالإضافة إلى الأساس الذي يستند إليه التنظيم المنهجي. فمثلاً تقوم مناهج المواد الدراسية على ما يعرف بالأساس المنطقي، حيث تركز على المعرفة ومن ثم تحافظ على البناء المنطقي في تنظيمه وتقديمه للمتعلم، بينما تعتمد بعض التنظيمات المنهجية الأخرى على الأساس السيكولوجي أو النفسي في أسلوب تناولها للمواقف التعليمية التي تقدمها، حيث تركز على المتعلم في المقام الأول، من خلال مراعاة حاجاته وميوله وقدراته.. وثمة تنظيم منهجي مغاير يراعي في معالجته للمواقف التعليمية كلاً من الأساسين: المنطقي والسيكولوجي معاً. مثل منهج الوحدات المختلطة، بينما تنطلق تنظيمات منهجية أخرى في بنائها من الأساس الاجتماعي، حيث يمثل المجتمع جل اهتمامها، مثل المنهج المحوري القائم على دراسة مشكلات المجتمع.(سعادة، وإبراهيم،2001، ص29).

ويعد منهج المواد الدراسية الذي يقوم على ترتيب البرامج الدراسية في شكل مواد منفصلة من أقدم التنظيمات المنهجية التي عرفها العالم، وهو أكثرها انتشاراً؛ ويعود ذلك إلى سهولة ويسر تنظيم المحتوى المعرفي في تحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك المرونة والسهولة في الإضافات المعرفية الجديدة مع المحافظة على تنظيمها، فمنهج تنظيم المواد الدراسية قائم على المعرفة وفصل مجلاتها عن بعضها دون السعي إلى ترابطها أو تكاملها بأي شكل من أشكل الترابط أو التكامل.

منهج المواد الدراسية المنفصلة:

المقصود بمنهج المواد المنفصلة هو تنظيم للبرامج الدراسية بشكل منفصل بعضها عن بعض، دون النظر إلى العلاقات التي تربط بينها، وإنما يتم «ترتيب المواد الدراسية في شكل موضوعات منفصلة – ويركز على الجانب النظري، حيث توضع البرامج التعليمية في شكل موضوعات دراسية بحيث يدرس كل

موضـوع في حصـة أو حصتـين إن كان طويـلاً، وتجمـع المـواد الدراسـية في كتـب مدرسـية مثـل كتـاب التاريـخ، كتـاب الجغرافيـا، وكتـاب اللغـة العربيـة، وهكـذا، ويعتمـد تقديمهـا عـلى «التلقـين مـن جانـب المعلـم والحفـظ والاسـترجاع مـن المتعلم» - وهـو مـن أقـدم المداخـل في تنظيـم المنهـج المـدرسي وأكثرهـا انتشـاراً؛ وذلك بسـبب سـهولة تنظيـم المعرفـة مـن أجـل تحقيـق التعليـم. بالإضافـة إلى الوثـوق أكاديميـاً في المعرفـة وإضافـة الجديـد منهـا للمنهـج دون إحـداث خلـل فيـه، وكذلـك إمكانيـة تعديـل المنهـج بمـا يناسـب التخصـص المتزايـد للمعرفـة – وبالتـالي فهـو – تنظيمـاً منهجيـاً متمركـزاً حـول المعرفـة في شـكل يفصـل مجالاتهـا عـن بعضهـا بعضـاً دون ترابـط بـين موضوعاتهـا، أو تكامـل في تدريسـها أو تنسـيق بينهـا بشـكل عـام. (سـعادة، وإبراهيم، 2001، ص71-72).

فلسفة تركيز منهج المواد المنفصلة على المعرفة:

ينطلـق هـذا النـوع مـن التنظيـم في تركيـزه الواضـح عـلى المعرفـة، مـن اعتقـاد فلسـفي قديـم يتنـاول الطبيعـة الإنسـانية تنـاولاً ثنائيـاً، حيـث ينظـر إلى الإنسـان عـلى أنـه عقـل محمـول عـلى جسـم، وأن القعـل أسـمى مـن الجسـم؛ بحكـم انتمائـه إلى عالـم أسـمى مـن العالـم الـذي ينتمـي إليـه الجسـم، حيـث ينتمـي العقـل إلى عالـم المثـل، عالـم الحـق والخـير والجمـال، وهـو عالـم خالـد وأبـدي، بينمـا ينتمـي الجسـم إلى عالـم المحسوسـات، عالـم الـشرور والحـروب والآثـام، وقبـل أن يحـل العقـل بالبـدن ليكونـا معـاً الإنسـان، كان العقـل موجـوداً قبـل هـذا الإتحـاد في عالـم المثـل، وكان ملمـاً بـكل المثـل والقيـم والفضائـل، ونتيجـة خطـأٍ مـا فقـد حـل العقـل بالبـدن وخـرج مـن عالـم المثـل، إلى عالـم المحسوسـات، وعنـد اتحـاده بالبـدن نـسي مـا كان يعرفـه مـن قبـل عـن عالـم المثـل. وقـد تحـددت مهمـة التربيـة آنـذاك في مسـاعدة العقـل عـلى تذكـر مـا كان يعرفـه مـن قبـل، ورفـع شـعار يقـول: إن العلـم تذكـر والجهـل نسـيان، وأن مهمـة التربيـة مـن خـلال المنهـج تتمثـل في مسـاعدة العقـل عـلى التذكـر والاسـترجاع، ومـع حركـة الفكـر الفلسـفي في التاريـخ، ظهـر اعتقـاد آخـر مـن جانـب الفيلسـوف جـون لـوك مـؤاده أن عقـل الإنسـان كالصفحـة البيضـاء، يحتـاج إلى مـن يعمـل عـلى ملئـه، ومـن ثـم كان النظـر إلى العقـل عـلى أن وعـاء فـارغ يجـب حشـوه بالمعلومـات. ثـم اعتقـاد آخـر سـيكولوجي الطابـع، نظـر إلى العقـل عـلى أنـه مكـون مـن مجموعـة مـن المَلَـكَات تحتـاج إلى نـوع خـاص مـن المعرفـة لتدريبهـا وإنمائها.(سـعادة، وإبراهيـم، 2001، ص71-72). تلـك هـي الفلسـفة التـي ينطلـق منهـا منهـج المـواد الدراسـية وأسـلوبه في تنظيـم المعـارف

والبرامج التعليمية في محتوى المنهج المدرسي في شكل مواد دراسية منفصلة عن بعضها البعض، كمادة الكيمياء، ومادة الفيزياء، ومادة الأحياء، ومادة الرياضيات. كل مادة قائمة بذاتها وليس لها علاقة بالمادة الأخرى ولا ببيئة المتعلمين ومجتمعهم.

خصائص وعيوب منهج المواد المنفصلة:

1. النظرة الثنائية لطبيعة الإنسان: ينظر المؤيدون لمنهج المواد الدراسية المنفصلة إلى المتعلم على أنه يتكون من عقل وجسم، وأن العقل أسمى من الجسم، وأن العقل عبارة عن صفحة بيضاء ويجب ملأه بما يفيد المتعلم؛ ولذلك ركزت المناهج الدراسية على تنمية العقل وإهمال الجوانب الأخرى للمتعلم؛ باعتقادهم أن التعمق في المعارف والتوسع فيها يؤدي إلى تنمية قدرات المتعلم لفهم متطلبات الحياة، وإلى التوجيه السليم لسلوكه، وإلى اكتساب العادات والتقاليد المرغوب فيها، بينما يرى المنتقدون لمنهج المواد المنفصلة، أن المعرفة وحدها غير كافية للتوجيه السليم للسلوك، فالمحتوى التعليمي في المنهج الدراسي يتناول قيم الصدق والأمانة وبر الوالدين، وكافة القيم الاجتماعية المرغوبة، إلا أن هناك قليل من يتأثر بها في سلوكه وتعامله. وفي هذا دليل على ضرورة ربط العلم بالعمل في المواقف التعليمية، فتعريف الطفل فريضة الصلاة وأهميتها للإنسان المسلم لا يكفي أن يجعله مصلياً دون تدريبه على أداء الصلوات الخمس المفروضة في اليوم والليلة.

2. عملية تنظيم المواد الدراسية بشكل منفصل: تاريخ، جغرافيا، كيمياء، فيزياء، رياضيات، يؤدي إلى تلقي المعرفة بصورة مجزأة، لا يشعر المتعلم معها بوحدة المعرفة بجوانبها المختلفة، ولا يعلم العلاقات التي تربط بينها.

3. تعد المعرفة غاية في ذاتها: يؤمن أصحاب هذا التنظيم بأهمية المعرفة في حد ذاتها، دون النظر إلى جدواها في الجوانب التطبيقية في الحياة اليومية للمتعلم؛ ذلك بزعمهم أن المعرفة وحدها كافية لجعل المتعلمين مواطنين صالحين؛ لأن المعرفة هي الوسيلة الأساسية في الوصل إلى الحقيقة التي تبدو في عالم المثل، وليس في العالم المحسوس الذي يعيش فيه المتعلم ويشاهده، بجانب ذلك أن المواد الدراسية نفسها تعد أفضل وسيلة لتنظيم المعرفة وتقديمها للمتعلمين بشكل جيد متسلسل تساعدهم على بناء كم هائل من المعارف في

وقت قصير، يمكنهم من استخدامها حينما يحتاجون إلى ذلك، وهذا الزعم قائم على «مسلمة أخرى، هي: أن تخزين المعرفة المنظمة وسيلة أساسية للتطبيق في المستقبل». إلا أن دراسات علم النفس التربوي، أكدت أن هناك عقبة تقف أمام استخدام المعرفة المختزنة، وهذه العقبة، هي صعوبة استرجاع المعلومات في الوقت المحدد. كما أن تركيز منهج المواد المنفصلة على المعارف أدى إلى إهمال البيئة التي يعيش فيها المتعلمين ومشكلاتها، مما أدى إلى انقطاع المدرسة عن المجتمع ولم تؤدي وظيفتها الاجتماعية.

4. التخطيط بواسطة المتخصصين في المواد الدراسية: يتم تخطيط المناهج من قبل المتخصصون في المواد الأكاديمية فقط، مثلاً مقرر الجغرافيا يضعه المتخصصون في علم الجغرافيا، ومقرر الكيمياء يضعه المتخصصون في الكيمياء، وهكذا، دون مشاركة المتخصصون في علم المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التعليمي، والمعلمون، وغيرهم من الجهات ذات الصلة، ولذلك قد يكون المحتوى التعليمي مفروض من قبل الكبار إلى الصغار دون مراعاة لخصائصهم، وقدراتهم وميولهم استعداداتهم. ونتيجة لذلك قد يواجه المتعلمون صعوبات كثيرة في تعلمه.

5. يهتم منهج المواد الدراسية بالخبرات غير المباشرة، التي يحصل عليها المتعلمين من خلال القراءات في الكتاب المدرسي، والمشاهدات التي يقوم بها المعلمين أمامهم داخل الفصول الدراسية، ولا يهتم بالخبرات المباشرة، وبذلك فكل النشاطات أو الممارسات التي لا ترتبط بالمادة الدراسية ليس لها أي أهمية، وتعد خارج المقرر الدراسي.

6. اختيار المعارف وتنظيمها لا تخضع للمعايير العلمية: يتم اختيار المعرفة من حيث طبيعتها وتركيبها المعرفي من: مفاهيم، وتعميمات، ونظريات وقوانين، وتعريفات، دون الرجوع إلى معايير تنظيم المحتوى المعرفي، كالاستمرارية، والتتابع، والتكامل، ولا تراعي أهمية المحتوى المعرفي بالنسبة للمتعلم أو للمجتمع، أو للمتعلم والمجتمع معاً، ومدى ارتباطه بروح العصر أو المعاصرة، كما أن التركيز على المعرفة أهمل الجوانب الأخرى من المعارف التي تتمثل في العادات والتقاليد وكافة الموروثات الثقافية، مما جعل هذا التنظيم المنهجي يسقط أحد وظائفه الأساسية وهي تنقية التراث الثقافي للمجتمع ونقله إلى جيل الأبناء.

7. الكتاب المدرسي هو مصدر التعلم: بما أن الهدف الأساسي من التعلم هو اكتساب القدر الكاف من المعارف والمعلومات المنظمة، فقد أصبح الكتاب المدرسي هم المصدر الأساسي في عمليتي التعليم والتعلم؛ ولذلك يقاس نجاح المعلم بدرجة تمكنه من المادة الموضوعة في الكتاب المدرسي، ومدى قدرته على شرحها بأساليب تساعد المتعلمين على فهمها وحفظها، ومن ثم الحصول على الدرجات العالية في الامتحانات.

8. قلة الاهتمام بالأنشطة الصفية: تركيز منهج المواد الدراسية على المعارف المجردة عن الأنشطة التعليمية الصفية التفاعلية؛ أدى إلى عدم اهتمام المتعلمين بالبرامج الدراسية، الأمر الذي دفع إلى الاهتمام بالأنشطة غير الصفية التي تقدمها المدرسة داخلها وخارجها تحت إشرافها، كالرحلات، والزيارات، والمعسكرات، والجمعيات التربوية كالجمعية الأدبية وغيرها، ولكن هذه الأنشطة لا ترتبط بالمقررات الدراسية التي يدرسها المتعلمين داخل الفصول الدراسية، ولا يشعرون بالعلاقة بين البرامج التي تقدم لهم داخل الفصول الدراسية، وبين الأنشطة غير الصفية التي يقومون بها في ميادين أخرى.

9. طرق وأساليب تقديم المواد الدراسية: تعد طريقة الإلقاء هي الوسيلة الأساسية في تقديم المواد الدراسية إلى المتعلمين، حيث يقوم المعلم بتقديم المعلومات للمتعلمين بالتركيز على أسلوبي الشرح والتفسير، وهذا يساعد على الحفظ والاسترجاع، ولكن لا يساعد على تنشيط ذاكرة المتعلمين وتعليمهم التفكير العلمي والناقد. وبالتالي فإن الطرق والأساليب المستخدمة تحد من تنمية القدرات العقلية للمتعلمين ولا تساعد على تنميتها.

10. المتعلم ليس له دور إيجابي: دور المتعلم في منهج المواد المنفصلة غير إيجابي؛ وذلك بسبب تركيز المناهج الدراسية على المعارف في ذاتها وجعلها هدفاً تعليمياً، ولذلك تنحصر دور المتعلم في تلقي المعلومات والمعارف الجافة وحفظها وتذكرها أيام الامتحانات، دون القيام بأي أنشطة تساعده على تنمية قدراته العقلية؛ الأمر الذي جعل دور المتعلم سلبي، وغير فاعل في المواقف التعليمية بسبب عدم مشاركته في البرامج التعليمية أثناء الحصص الدراسية.

وقد أيدت البحوث المتعلقة بالتعليم والتعلم هذا الانتقاد، فلقد ثبت أن التعلم عن طريق الإنشاء أو الوصف أو القياس، يؤدي إلى السلبية الفكرية، ومنع انتقال أثر التدريب، والفشل في التشجيع على الاستخدام النشط للمعارف. وثبت أيضاً من هذه البحوث أن الدافعية أحد العوامل الرئيسة في إثراء التعلم وفاعليته، وأن التعميمات العقلية المستخدمة في الإنتاج الفكري إيجابية، ولهذا أثر في تحصيل المعرفة وفي تنظيم المفاهيم.(يونس، وآخرون،2004، ص193).

محاسن منهج المواد المنفصلة:

بالرغم من السلبيات العديدة لمنهج المواد المنفصلة إلا أن هناك إيجابيات رصدت له يمكن إجمالها فيما يلي:

1. إن منهج المواد المنفصلة يسلط الضوء على أهمية المعرفة في بناء المناهج؛ الأمر الذي جعل واضعي المناهج وخبراء التربية اتخاذ المعرفة أساس من أسس بناء المناهج وتطويرها، ولا يمكن تجاوزها أو تجاهلها في عمليات المناهج الدراسية.

2. إن تنظيم المواد المنفصلة له دور فاعل في نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل آخر بطريقة منتظمة، فعملية نقل التراث الثقافي يعدها خبراء المناهج من الوظائف الأساسية للمناهج الدراسية؛ وذلك من أجل استمراريته والحفاظ عليه؛ لأنه الرمز المميز للقومية والهوية الثقافية التي يتميز بها المجتمع عن المجتمعات الأخرى؛ الأمر الذي لا يمكن تجاهله عند تخطيط المناهج أو تطويرها.

3. من حيث التكاليف يوفر الكثير من الجهد والوقت في اختيار المعارف وتنظيم المحتوى التعليمي، ولا يتطلب التكاليف الكثيرة في إعداد الكتب المدرسية، فإعدادها لا يتطلب أكثر من حذف موضوعات أو إضافة، أو تقديم، أو تأخير، أو تحويل، وكذلك تسهل إجراءات تقويمه التي تقوم على الاختبارات التحريرية والشفوية العادية، كما أن عملية تنفيذ المنهج لا يحتاج إلا لمعلم، وغرفة دراسية، وتلميذ، وكتاب مدرسي، ووسائل تعليمية تقليدية.

4. سهولة تخطيطه الذي يتوقف على تحديد المواد التي يجب أن يتلقاها المتعلمون من قبل المتخصصون، ثم توزيعها في مقررات دراسية وفقاً للمراحل التعليمية.

5. سهولة تطويره، فعادة ما يتم تطويره عن طريق الحذف والإضافة والدمج والاستبدال أو إدخال معلومات جديدة، وهذا يمكن أن يحدث في جزء من المقرر الدراسي أو بأكمله، ثم إعادة تنظيم المحتوى للمحافظة على تسلسله المنطقي.

6. يقبله الكثير من رجالات التربية والتعليم الذين تعلموا وتدربوا وفق هذا المنهج، وكذلك يقبله الكثير من أساتذة الجامعات؛ لأنه يتعمق في تناوله للمواد الدراسية، كما أنه يتفق مع نظام الدراسة الذي يقوم على التخصصات.

وللتغلب على السلبيات التي ذكرت سابقاً لمنهج المواد المنفصلة، اتجه علماء المناهج للبحث عن تنظيمات منهجية أخرى يتم فيها معالجة المشكلات التي تواجهها تنظيم منهج المواد، وتبعاً لذلك فقد ظهرت عدة تنظيمات استهدفت تحسين تنظيم المواقف التعليمية، ويمكن عرض هذه التنظيمات فيما يلي:

(أ) المواد المترابطة:

بسبب الانتقادات التي وجهت لمنهج المواد المنفصلة ظهرت فكرة المواد المترابطة للربط بين المواد الدراسية التي توجد لها علاقات تبادلية بينها، فعلى سبيل المثال يمكن الربط بين مادتين، كالربط بين الأدب الجاهلي والأدب الإسلامي، وكذلك يمكن التربط بين أكثر من مادتين، كالربط بين التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، وبين الكيمياء والفيزياء والأحياء، وهكذا، والهدف الأساسي من ظهور هذا الربط هو التغلب على سلبيات المواد المنفصلة، وأن تعزز المواد الدراسية بعضها بعضاً وتكملها. وفي هذا الربط تكون الفواصل بين المواد الدراسية قائمة أو موجودة كما هي، أو بمعنى آخر ستظل مادة الجغرافيا منفصلة عن مادة التاريخ، وأن كلاً منهما في كتاب مستقل عن الآخر، وأن كلاً منهما له معلم متخصص فيه، وهكذا، والفكرة في الربط بينها هو بيان العلاقات بين المواد الدراسية، وهذا الربط متروك للمعلمين للقيام به. «فمدرس اللغة ومدرس المواد الاجتماعية يمكنهما أن ينظما جدولاً مدرسياً يتضمن فترتين متعاقبتين، ويحدد كل منهما الفقرة التي يدرس فيها، وقد يجتمعان سوياً»(يونس، وآخرون،2004، ص198).

وقد يكون الربط عرضياً، حيث يقوم المعلم به عرضاً وفي أثناء التدريس، عندما يشعر أن هناك ثمة علاقة بين المادة التي يقوم بتدريسها أساساً، وغيرها من المواد المنفصلة عن تلك المادة – لبيان العلاقة التي تربط بينها – وعادة لا يكون هذا الربط في قوام المادة ذاتها كما يحتويها الكتاب المدرسي، كما أنه لا يأتي من خلال تنظيم محتوى المنهج في حد ذاته، وفي هذا المجال يستطيع المعلم أن يدرك مواطن الربط بين مواد من مجالات عديدة، وخاصة إذا استطاع أن يعرف مستويات التلاميذ وخبراتهم السباقة. (اللقاني،2002، ص342).

وهناك صورة أخرى من صور الربط هي الربط المنظم، وهو يعني وضع خطة تسير عملية التدريس على أساسها، وهذه الصورة تعد أكثر تطوراً من الربط العرضي، إذ أنها تتطلب تنظيماً وإعداداً محكماً قبل مواجهة التلاميذ في مواقف تعليمية.. وهذه الخطة قد يقوم بها الخبراء الذين يشاركون في تخطيط المنهج، أو بعض المعلمين الذين يدرسون المواد الدراسية التي يشملها المنهج، كما يمكن أن يشارك المعلمون والخبراء في وضع هذه الخطة، حيث يتم اختيار عدد من الموضوعات التي تتميز بالشمول والتي يدرسها التلاميذ، وبالتالي يقوم كل معلم بتدريس الموضوعات الخاصة به والتي تقع في مجال تخصصه من منظور معين، مع بيان علاقة كل موضوع بالمجالات الدراسية الأخرى.. وهذا الأمر يحتاج إلى وضوح أهداف تدريس جميع المواد التي تعد الخطة لتدريسها على نحو مترابط، وتعرف مستويات التلاميذ وخبراتهم السابقة وميولهم ومشكلاتهم وقدراتهم. (اللقاني،2002،ص343).

(ب) منهج المواد المدمجة:

إن فكرة الربط بين مقررات دراسية تبعاً للعلاقات التي تبدو بينها، لم تعمل على إزالة الفواصل بين المواد الدراسية، ومن هنا ظهرت فكرة منهج المواد المدمجة الذي يسمح بدمج المواد المترابطة في مادة دراسية واحدة جديدة، فالدمج يذوب الفواصل والحدود التي توجد بين المواد، وعلى ذلك يمكن دمج مادتين أو أكثر في مادة دراسية واحدة، ومن ثم تدريسها في صف دراسي واحد، واستخدام كافة الأنشطة الصفية المكونة من كل المواد المدمجة في وقت واحد دون تمييز، ويقوم بتدريسها معلم واحد، والهدف الأساسي من هذا التنظيم المنهجي القائم على الدمج بين المواد، هو تأكيد وحدة المعرفة وترابطها

وتكاملهـا، وبذلـك يسـاعد في زيـادة خـبرات المتعلمـين، وكذلـك معالجـة مشـكلة التدفـق المسـتمر في المعرفـة الإنسـانية، ومـن بـين مداخـل الدمـج الحديثـة عـلى المسـتوى الجامعـي، دمـج كل مـن البيولوجيا»علـم التاريـخ الطبيعـي»، و»الأحيـاء» مـع الفيزيـاء أو علـم الطبيعـة في مقـرر يسـمى بعلـم الفيزيـاء الحيوية».(سـعادة، إبراهيـم،2001، ص94).

(ج) المنهج الحلزوني:

المنهـج الحلزونـي مـن التنظيمـات التـي تتبـع للمنهـج التقليـدي القائـم عـلى المعرفة، ويركـز عـلى البناء الـرأسي في تنظيم المحتـوى المعرفي، من خـلال تكرار المفاهيـم والأفكار بشـكل متزايـد في كل فصـل دراسي؛ فالأفـكار والمفاهيـم تنتقل عبر الفصول الدراسـية في المرحلـة التعليميـة انتقـالاً رأسـياً، ففـي كل فصـل دراسي تتزايد تلـك المفاهيـم والأفكار عمقـاً واتسـاعاً، فمحتوى المادة الدراسـية لا تختلـف في محتواها، ولكـن تختلف في العمق والاتسـاع كلمـا تقـدم التلميذ في الفصـول الدراسـية، أو بمعنـى آخـر ذات المفاهيم التي درسـها التلميـذ في الصـف الرابـع الابتدائـي، سيدرسـها في الصـف الخامـس الابتدائي، ولكن بشـكل أوسـع.

وتقـوم فكرتـه كما أوضـح «برونر» عـلى أسـاس أن الأفكار الرئيسـة التي تشـكل النظم المعرفيـة يجـب أن تقـدم في نظـام حلزونـي يـزداد عمقـاً وتوسـعاً كلما تقـدم الطفل في الصفـوف الدراسـية المختلفـة. وترى «هيلـدا تابا» أنه يمكـن في ظل المنهـج الحلزوني أن تتكـرر المفاهيـم والأفـكار من صـف دراسي إلى آخر، حيث تـزداد وتتعمق باسـتمرار عند الانتقـال من مسـتوى معين إلى مسـتوى دراسي أعلى.(اللقانـي،2013، ص219).

إيجابيات المنهج الحلزوني:

1. يسهل عملية تعلم المفاهيم؛ وذلك من خلال تكرارها رأسياً بمستويات متدرجة من حيث العمق والاتساع كلما تقدم التلاميذ في الصفوف الدراسية.

2. عملية التدرج الرأسي في تقديم الأفكار والمفاهيم، تساعد التلاميذ على تكوين أبنية معرفية، تفيدهم في فهم المفاهيم والأفكار الجديدة.

3. عملية التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، تساعد التلاميذ في الربط بين عناصر المفاهيم أو المدركات ومعانيها.

(د) منهج المجالات الواسعة:

منهج المجالات الواسعة هو أحد محاولات البحث عن التطوير للتنظيمات المنهجية السابقة، فالمجالات الواسعة «هي فكرة متطورة من فكرة الإدماج، فإذا كانت فكرة الإدماج تعني إزالة الحواجز بين عدد من المواد الدراسية التي تنتهي إلى مجال معين، فإن فكرة المجلات الواسعة تعني إزالة الحواجز بين عدد من المواد في مجالات عدة.(اللقاني،2002، ص344)، و»يستهدف هذا المنهج تحقيق تركيبة أو وحدة لفرع كبير من المعرفة، وثمة أنواع عديدة لذلك المنهج، مثل منهج الدراسات الاجتماعية والعلوم العامة، وعلم الطبيعة، وفنون اللغة، والفنون الحرة، والفنون الصناعية ... وكذلك يصمم مقرر الإنسانيات في الجامعة أو في المرحلة الثانوية بشكل يعكس العلاقات المتداخلة لمنجزات الإنسان عبر التاريخ في الأدب(دراما، شعر، قصة)، والفنون الجميلة(موسيقى، رسم، نحت، فنون العمارة وما يرتبط بها)، وإضافة إلى الرقص والفلسفة.(سعادة، وإبراهيم،2001، ص95)، وأهم المجالات التي يتكون منها – منهج المجالات الواسعة عند الوكيل، والمفتي(2004، ص232) ما يلي:

1. مجال العلوم العامة، ويشمل: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والجيلوجيا.
2. مجال الرياضيات، ويشمل: الحساب، والجبر، والهندسة.
3. مجال اللغات، ويشمل: جميع فروع اللغة من تعبير، وقواعد، وأدب ونصوص، ومطالعة، ونقد وبلاغة، وإملاء وخط.
4. مجال التربية الدينية الإسلامية، ويشمل: القرآن، والفقه، والحديث، والسيرة، والتوحيد.
5. مجال المواد الاجتماعية، ويشمل: التاريخ، والجغرافيا، والاجتماع.
6. مجال التربية الفنية، ويشمل: الرسم، والتصوير، والأشغال، والموسيقى.

إيجابيات منهج المجالات الواسعة:

منهج المجالات الواسعة له مميزات إيجابية وأخرى سلبية، ومن أهم مميزاته الإيجابية ما يلي:

1. يحقق هذا المنهج الترابط الأفقي بين المواد الدراسية في معالجة قضية أو مشكلة أو موضوع دراسي، يعطي للمتعلم صورة واضحة أو فكرة شاملة عن الموضوع المراد معرفته من جوانب مختلفة وبشكل متداخل.
2. يعطي الفرصة للطلاب العاديين قبل مرحلة التخصص للتزود بمعرفة عامة بالنسبة للحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات التي يشملها

المحتوى المعرفي من مجالات دراسية عدة، وفي ذلك ميزة كبرى ولا سيما في عصر الانفجار المعرفي.

3. يساعد على مواجهة مشكلة ازدحام الجدول المدرسي بالعديد من المواد الدراسية المنفصلة، حيث يمكن اختصارها وضمها معاً في مجالات دراسية كبيرة.

4. يحقق التنسيق بين جهود المعلمين في تنفيذ المنهج، حيث يمكنهم من معالجة المواد الدراسية بشكل جماعي من خلال ما يعرف بالتدريس بالفريق؛ الأمر الذي يزيد من فعالية التدريس في الموقف التعليمي. (سعادة، وإبراهيم،2001، ص100).

سلبيات منهج المجالات الواسعة (مرعي، الحلية،2004، ص235-236):

1. صعوبة دمج بعض المواد في مجال واحد: إن عملية دمج بعض المواد في مجال واحد ليست عملية سهلة كما يتصورها البعض، وإنما هي عملية في منتهى الصعوبة والتعقيد وتحتاج إلى الخبراء والمتخصصين، وهم ما زالوا قلة حتى الآن، ولهذا السبب فإن عملية دمج المواد ظهرت في معظم الدول النامية بطريقة سطحية صورية لا تحقق الهدف المنشود منها – فعملية – الدمج الذي تم لم تظهر إلا في غلاف الكتاب فقط، أما المحتويات فبقيت كما كانت عليه من قبل، كل جزء منها يمثل مادة دراسية، وكل مادة منفصلة عن بقية المواد الأخرى.

2. ولكي ينجح هذا المنهج في تحقيق رسالته فلابد من توافر عاملين أساسيين:

(أ) العدد الكافي من الخبراء القادرين على صياغة المقررات الدراسية في صورة مجالات تذوب الفرق تماماً بين مواد المجال.

(ب) العدد الكافي من المعلمين المؤهلين والمدربين على تنفيذ هذا النوع من المناهج على النحو المطلوب وبالطريقة السليمة.

3. ما زال هذا المنهج يركز على المعرفة أكثر من تركيزه على الجوانب الأخرى، ومعنى ذلك أن هناك أهدافاً تربوية في منتهى الأهمية لا تحظى من جانب هذا المنهج بالقسط الوافر من العناية، مثل التنمية الشاملة للتلميذ، وتكوين العادات والاتجاهات.

4. أن هـذا التنظيـم المنهجـي يصلـح فقـط للإلـمـام بأساسـيات المعرفـة، ولا يسـمح بالدخـول في التفصيـلات، وبالتـالي فهـو يناسـب فقـط المرحلتـين الابتدائيـة والمتوسـطة، بينمـا لا يناسـب المرحلـة الثانويـة؛ لأنهـا تحتـاج إلى نـوع مـن التخصـص العميـق في المـواد الدراسـية.

5. لا يتيـح الفرصـة أمـام التلاميـذ للقيـام بالأنشـطة التربويـة اللازمـة؛ ممـا يجعلهـم سـلبيين في معظـم المواقـف، ولهـذا أثـره السـيء عـلى العمليـة التعليميـة والتربويـة.

(هـ) منهج الوحدات الدراسية:

مـن المحـاولات التـي تبحـث عـن تحسـينات لمنهـج المـواد المنفصلـة، محاولـة الربـط بـين المـواد الدراسـية التـي نتـج عنهـا منهـج المـواد المترابطـة، إلا أن الربـط لـم يفلـح في تقديـم الحلـول المطلوبـة؛ بحكـم عـدم التخطيـط المسـبق، وبحكـم أن الأمـر مـتروك لرغبـة المعلمـين أصحـاب التخصصـات التـي توجـد بهـا علاقـات ترابـط معرفيـة، ومـن ثـم اسـتمر البحـث عـن البدائـل، فجـاءت تجربـة دمـج المـواد المتقاربـة في مجـال واحـد، ونتـج عـن هـذه التجربـة ظهـور منهـج المجـالات الواسـعة؛ إلا أن الدمـج لـم يحـدث بالشـكل المطلـوب في الـدول الناميـة، فالموضوعـات الدراسـية بقيـت كمـا هـي في منهـج المـواد الدراسـية المنفصلـة، فقـط أنهـا جمعـت بـين دفتـي كتـاب واحـد، وبذلـك لـم يتحقـق الدمـج الحقيقـي في محتـوى المـواد الدراسـية، وعلى هـذا الأسـاس عـادت الدراسـات إلى البحـث عـن تجـارب أخـرى تفـضي إلى وجـود تنظيـم آخـر يـؤدي إلى ربـط المـواد الدراسـية بشـكل حقيقـي، فظهـر منهـج الوحدات الدراسـية، الـذي ينظـم المحتـوى التعليمـي في شـكل وحـدات دراسـية مترابطـة سـواء قامـت عـلى الموضـوع أو عـلى المشـكلات، تـزال فيهـا الحواجـز بـين المـواد الدراسـية، حتـى يشـعر فيهـا التلاميـذ بوحـدة المعرفـة وتكاملهـا. فعـلى سـبيل المثـال التربيـة الأسريـة كموضـوع دراسي يقسـم إلى وحـدات دراسـية تتنـاول: المسـكن، الملبـس، سـبل السـلامة، السلاسـل الغذائيـة. وفيمـا يـلي مفهـوم الوحـدات الدراسـية.

مفهوم الوحدات الدراسية:

يقصـد بالوحـدة كتنظيـم منهجـي للمـادة الدراسـية، معالجة المادة الدراسـية في شـكل موضوعـات وأفـكار مترابطـة حـول قضايـا أو مشـكلات أو مواقـف يتحقـق فيهـا مبدأ وحـدة المعرفـة الموجهـة لمعالجـة موضـوع الوحـدة مـن جميـع جوانـب ومجـالات

المعرفة في التخصصات المختلفة، أو جميع فروع المعرفة في المجال الدراسي الواحد؛ من أجل تحقيق أهداف تربوية وتعليمية متنوعة، سواء في المجال المعرفي أو الوجداني أو المجال النفسحركي(200سعادة، إبراهيم، ص104-105). والمقصودة – بالوحدة – هنا أنها تنظيم خاص لمادة دراسية وطريقة في التدريس، تضع الطلبة في موقف تعليمي متكامل يتطلب منهم أداءات وأنشطة متنوعة تؤدي إلى مرورهم بخبرات معينة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المطلوب تحقيقها، وعلى أساس هذا المفهوم، فإن منهج الوحدات القائم على المادة الدراسية، يرتبط بمنهج المواد المنفصلة، غير أن الوحدة في هذا المنهج لا تجعل من المادة هدفاً لها، كما الحال في منهج المواد المنفصلة، إنما نقطة انطلاق لتحقيق أهداف أخرى مثل: تكوين العادات والاتجاهات المرغوب فيها لدى الطلبة، ويتميز هذا المنهج عن المواد المنفصلة، بأن طريقة إكتساب المتعلمين المعلومات لا تكون بالتلقين، إنما بالأنشطة المستمرة التي يؤديها الطلبة، وأن هذا المنهج يؤدي إلى وحدة المعرفة، ويربط الدراسة بالحياة، فهو يقوم على أساس أن المنهج كل يتكون من عدد من الوحدات المتجانسة المترابطة، والمنهج في هذا التصميم يقسم على مجموعة من الوحدات الدراسية المترابطة، التي تتكامل مع بعضها لتحقيق الأهداف العامة للمنهج، وتتمحور كل وحدة حول مفهوم معين أو موضوع معين، أو مشكلة من مشكلات المجتمع، وتتسم الوحدة في هذا التصميم بأنها تقوم على أساس التكامل المعرفي، وإيجاد العلاقة بين المدرسة والحياة، والاهتمام بأنواع الأنشطة، والسعي إلى تحقيق مبدأ شمول الخبرة.(عطية،2013، ص166).

مجالات الوحدات الدراسية القائمة على المادة:

تتعدد مجالات الوحدات القائمة على المادة الدراسية وفقاً للفكرة التي ترتكز حولها الوحدة وهدفها، ومن أهم أشكل الوحدات الدراسية القائمة على المادة:

1. وحدة تدور حول موضوع معين يمكن معالجته من خلال المادة الدراسية: على سبيل المثال موضوع الفنون التشكيلية أو التطبيقية تم معالجته في مادة دراسية عرفت بالتربية الفنية، وتم تصميم كتب دراسية لهذه المادة للصف الرابع الابتدائي بجمهورية السودان، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، بخت الرضا، الطبعة(2021م)، تم نتظيم موضوعات الكتاب وفق منهج المجالات الواسعة، وقسمت موضوعات الكتاب إلى ثلاث مجالات رئيسة، هي: المجال الأول، الرسم: واشتمل على أربعة مفاهيم، هي:

الأشـكال البسـيطة، الضـوء والظـلام، رسـم النبـات، التكويـن الفنـي. والمجـال الثانـي، التصميـم والزخرفـة: واشـتمل عـلى خمـس موضوعـات، هـي: عنـاصر التصميـم الفنـي، أسـس التصميـم الفنـي، الـتراث الفنـي السـوداني، الزخرفـة، الخـط العربـي. والمجـال الثالـث، التشـكيل والتركيـب: واشـتمل عـلى خمـس موضوعـات، هـي: التشـكيل بأعمـال الطـين والخـزف، أعمـال المخلفـات المنزليـة، الطباعـة اليدويـة، النسـيج والأعمـال اليدويـة، والتشـكيل بالـورق.

2. مبـدأ وحـدة المعرفـة في المـادة الدراسـية الواحـدة: وقـد تـم تنظيـم المعـارف في محتـوى كتـاب اللغـة العربيـة للصـف الرابـع الابتدائـي بجمهوريـة السـودان، طبعـة المركـز القومـي للمناهـج والبحـث التربـوي، بخـت الرضـا، وفـق منهـج المجـالات الواسـعة لتحقيـق مبـدأ وحـدة المعرفـة وتكاملهـا، وعـلى ذلـك فقـد «عالـج الكتـاب فـروع اللغـة العربيـة المختلفـة – في شـكل موضوعـات وأفـكار مترابطـة، شـملت - قـراءة جهريـة وصامتـة، وقواعـد نحويـة، وأناشـيد ومحفوظـات، وأمـالي وخـط وتعبـير».

3. مبـدأ التصنيـف: وهـذا المبـدأ قـد أسـتخدم في تنظيـم موضوعـات كتـاب العلـوم الطبيعيـة للصـف الخامـس الابتدائـي بجمهوريـة السـودان، المركـز القومـي للمناهـج والبحـث التربـوي، بخـت الرضـا، ط1، 2021م. فقـد صنفـت «النباتات» كموضـوع دراسي إلى نباتـات وعائيـة، وغـير وعائيـة، وصنفـت النباتـات الوعائيـة إلى نباتـات بذريـة، وغـير بذريـة، وصنفـت النباتـات البذريـة إلى زهريـة وغـير زهريـة، وصنفـت النباتـات الزهريـة إلى ذوات الفلقـة، وذوات الفلقتـين. وصنفـت «الحيوانـات» كموضـوع دراسي، إلى حيوانـات فقاريـة، ولا فقاريـة، وصنفـت الفقاريـات إلى: ثديـات، زواحـف، أسـماك، طيـور، وصنفـت الـلا فقاريـات إلى: حـشرات، عنكبوتيـات، وديـدان.

ويذكر(سـعادة، وإبراهيـم،2001، ص105) الأمثلـة التاليـة كنمـاذج لأنـواع الوحـدات القائمـة عـلى المـادة الدراسـية:

1. فكـرة معينـة أو موضـوع مـن الموضوعـات التـي تعالجهـا المـادة الدراسـية، مثـل: الحـروب في التاريـخ، والطاقـة في العلـوم، والمنـاخ في الجغرافيـا، والحقـوق والواجبـات في التربيـة الوطنيـة، والحركـة والسرعـة في الرياضيـات، والأدب الجاهـلي في اللغـة العربيـة، والوجـود في الفلسـفة، والقيـاس في المنطـق، وطبيعـة مرحلـة المراهقـة في علـم النفـس، والعـرض والطلـب في الاقتصـاد،

والأسرة في علم الاجتماع، والدورة الدموية في الأحياء، والفلزات واللا فلزات في الكيمياء، والمثلثات والمستطيلات في الهندسة، وهكذا في سائر المجالات الدراسية.

2. مبدأ أو قاعدة عامة أو قانون أو نظرية في مجال المادة الدراسية، مثل: الاستبداد بالحكم يؤدي إلى انهياره، وكفاح الشعوب يؤدئ إلى استقلالها في التاريخ، والعلاقة التي تحكم دورة المطر، أو قانون المد والجزر في الجغرافيا، وقانون الجاذبية في العلوم، أو قواعد المرفوعات والمنصوبات – والمجرورات – في النحو العربي، وقواعد الاستغراق في المنطق، ومبادئ النمو في علم النفس، ونظرية المعرفة في الفلسفة ... وهكذا.

3. مشكلة في مجال المادة الدراسية، مثل: الإشعاعات الذرية في العلوم، ومشكلة التصحر في الجغرافيا، ومشكلة النزاع على الحدود في التاريخ، ومشكلة انحراف الأحداث أو الطلاق أو البغاء أو قضاء وقت الفراغ واستثماره في ميدان علم الاجتماع، أو مشكلة الأخطاء اللغوية في اللغات، أو مشكلة الجبر والاختيار في مجال الفلسفة، أو الأغاليط في المنطق، أو مشكلات النمو في علم النفس، أو مشكلات ترتبط بطبيعة مجال الرياضيات، أو غير ذلك.

هذه كلها تعد أنواع أو أشكال للوحدات الدراسية التي يمكن أن تقوم عليها المناهج الدراسية، فعند بناء الوحدة يقوم المختصون بعملية اختيار موضوع الوحدة الدراسية، وتحديد المرحلة الدراسية والصف الدراسي، ومن ثم تقسم موضوع الوحدة إلى دروس يمكن تنفيذها من خلال الحصص اليومية أثناء اليوم الدراسي. وعملياً لو رجعنا إلى أي كتاب مدرسي قائم على تنظيم منهج الوحدات، يمكن أن نلاحظ ذلك، ولنأخذ على سبيل المثال كتاب التاريخ للصف الخامس الابتدائي بجمهورية السودان، إعداد المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، الطبعة الأولى 2021م، من الملاحظ أنه تم تحديد موضوع المادة الدراسية تحت مسمى(التاريخ) ومن ثم قسم الموضوع إلى وحدات دراسية، وتم تقسيم كل وحدة إلى موضوعات أصغر تمثل دروس أو حصص يومية يتم تنفيذها داخل الفصول الدراسية أو خارجها. ولكن المشكلة الأساسية تكمن في كيفية إزالة الحواجز بين هذه الموضوعات الدراسية. فالوحدة الدراسية سواء تركزت على موضوع

مـا، أو عـلى مشـكلة مـا، فالمعـارف التـي يحصـل عليهـا التلاميـذ مـن خـلال مرورهـم بهـذه الوحـدات، يجـب ألا تكـون بينهـا حواجـز، أو بمعنـى آخـر يجـب تذويـب الفواصـل الموضوعيـة بينهـا تمامـاً؛ حتـى تـؤدي إلى وحـدة المعرفـة وهـو الهـدف المنشـود.

شروط الوحدة الدراسية:

إن منهـج الوحـدات قائـم عـلى إزالـة الفواصـل بـين أجـزاء المعرفـة في المجـال الواحـد أو في المجـالات المتعـددة، بغيـة تحقيـق الاندمـاج والتكامـل وإزالـة الفواصـل بـين أجـزاء المعرفـة مـن كافـة جوانبهـا، أو بمعنـى آخـر «تعتـبر الوحـدة محاولـة لتنظيـم المنهـج وإحـداث تكامـل فيـه بحيـث يتمكـن التلميـذ مـن تحقيـق الأهـداف المرغوبـة في التعليـم بأسـلوب لـه معنـى وبشـكل دائـم ومتصـل»، وتأكيـداً لذلـك فقـد وضـع خـبراء المناهـج شروطـاً لابـد مـن مراعاتهـا عنـد تخطيـط المنهـج المـدرسي، وهـذه الـشروط هـي:

1. التكامـل: تتميـز الوحـدات القائمـة عـلى المـادة الدراسـية بالتكامـل في معالجـة الموضوعـات الدراسـية مـن كافـة جوانبهـا، فيمكـن لمخططـي مـادة التربيـة الوطنيـة في السـودان، تنـاول مشـكلة تعـدد الثقافـات الـذي يتميـز بـه المجتمـع السـوداني، مـن حيـث أبعادهـا التاريخيـة، وجوانبهـا الاجتماعيـة، وآثارهـا السياسـية، والاقتصاديـة، والدينيـة، واللغويـة، بحيـث يتـم التكامـل بـين أبعـاد الموضـوع وجوانبـه كلهـا، ومـن ثـم تقديمـه في بنـاء متكامـل يتحقـق فيـه وحـدة المعرفـة، ويختلـف عـن منهـج المـواد المنفصلـة.

2. التـدرج والتتابـع: يجـب عنـد تخطيـط الوحـدة الدراسـية مراعـاة التـدرج المنطقـي في ترتيـب الموضوعـات بحيـث يكـون كل موضـوع مرتبـط بمـا قبلـه، ويمهـد لمـا بعـده، ويسـاعد عـلى فهـم واسـتيعاب موضوعـات الوحـدة التاليـة. مثـلاً عنـد دراسـة دورة حيـاة الإنسـان فلابـد مـن البـدء بمرحلـة الجنـين، ثـم التـدرج في دراسـة مراحـل النمـو إلى مرحلـة المسـنين.

3. الربط: ويعني التوافق بين أهداف الوحدة الدراسية، ومحتواها، وبين الطرق والأنشطة والوسائل، وإجراءات التقويم البنائي، بحيث يحدث الترابط بين كافة أجزاء الوحدة الدراسية، كما أن الترابط بهذا المعنى يجب يكون رأسياً بين الأفكار الأساسية التي تقوم عليها الوحدة، وأفقياً بين جميع الوحدات في المادة الدراسية الواحدة.

4. التنـوع: يجـب أن تتنـوع مجـالات الوحـدات الدراسـية، بحيـث يمكـن للمعلـم اختيـار مـا يناسـب التلاميـذ في بيئاتهـم المحليـة مـن جانـب، وبحيـث يعطـي فرصـة للتلاميـذ لممارسـة أنشـطة متعـددة ومتنوعـة مـن خـلال دراسـتهم لـكل وحـدة، كجمـع معلومـات إضافيـة عـن موضـوع الوحـدة الدراسـية مـن مصـادر خارجيـة، أو تقسـيم التلاميـذ إلى مجموعـات عمـل لمناقشـة مفاهيـم محـددة واسـتخلاص النتائـج بغيـة تنميـة مهـارات التفكـير الناقـد لديهـم؛ وذلـك أن تنويـع الأنشـطة والممارسـات الفعليـة مـن شـأنها تزويـد التلاميـذ بأنـواع مـن الخـبرات التعليميـة، معرفيـة، وجدانيـة، مهاريـة، وتنميـة قدراتهـم المختلفـة بشـكل متـوازن.

5. الواقعيـة: يحـب أن ترتبـط موضوعـات الوحـدات التعليميـة بالواقـع الـذي يعيش فيـه التلاميـذ، مثـلاً إذا كانـت الوحـدة موضوعهـا «الأرض بيئـة الحيـاة»، فيجـب أن ترتبـط كل الأنشـطة التعليمية/التعلميـة بالبيئـة الاجتماعيـة والطبيعيـة التـي يعيـش فيهـا التلاميـذ، ولـو بجهـد وتدبـير مشـترك بـين المعلمـين التلاميـذ أنفسـهم، بحيـث يمكنهـم فهمهـا وتذكرهـا والاسـتعانة بهـا في فهـم الموضوعـات الأخـرى، وتطبيقهـا في حياتهـم اليوميـة. ف»التعلـم هـو الـشيء الـذي يبقـى عندمـا ننـسى كل مـا تعلمنـاه».

خصائص منهج الوحدات الدراسية:

لـكل تنظيـم منهجـي خصائـص بحسـب طبيعـة التنظيـم، وطبيعـة منهـج الوحـدات الدراسـية هـي أن تتضمـن الوحـدة فكـرة رئيسـة تعمـل عـلى تكامـل الخـبرات بحيـث تـؤدي إلى تعلـم ذي معنـى بالنسـبة للتلميـذ، وعـلى ذلـك يتميـز تنظيـم منهـج الوحـدات بعـدة خصائـص أهمهـا مـا يـلي:

1. **تأكيد وحدة المعرفة:**

بمـا أن الهـدف الأسـاس للوحـدة هـو تحقيـق وحـدة المعرفـة مـن خـلال التكامـل رأسـياً أو أفقيـاً بـين أجـزاء الموضوعـات الدراسـية؛ لـذا يتطلـب أن تكـون للوحـدة الدراسـية موضـوع رئيـس تنطلـق منـه جميـع الخـبرات التعليميـة، «وقـد يكـون هـذا الموضـوع مفهومـاً أو خـبرة تعليميـة، أو مشروعـاً، أو نشـاطاً، فالوحدة الدراسـية عنـد دراسـة موضـوع معـين، يتـم تجميـع المعلومـات حـول هـذا الموضـوع مـن مـواد مختلفـة، ممـا يـؤدي إلى تكامـل المعرفـة ووحدتهـا» وبذلـك تـزول الفواصـل

بين الموضوعات الدراسية؛ فيدرك التلميذ العلاقات بين الموضوعات التي تقدم له في كل وحدة دراسية بشكل متكامل، ولنأخذ على سبيل المثال نهر القاش في شرق السودان، وهو مشهور بفيضاناته الموسمية المؤثرة على المناطق حوله، كوحدة دراسية في مادة الجغرافيا، فيجب أن يدرس التلميذ طبيعة هذا النهر، وآثاره الاجتماعية الإيجابية التي انعكست في الأغنية السودانية:(مين علمك يا فراش تعبد ×× عيون القاش؟، الخضرة في الضفة ×× وهمس النسيم الماش...)، وكذلك آثاره السلبية المترتبة على مواسم فيضاناته، وحجم الأضرار التي تحدث جراء هذه الفيضانات في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية، والمعالجات التي تبذلها الدولة في سبيل تقليل تلك الآثار من كافة الجوانب؛ حتى يشعر التلميذ بوحدة المعرفة من خلال التكامل والترابط الذي تم به تقديم الموضوع الدراسي.

2. أن ترتبط الوحدة الدراسية بميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم:

يجب على واضعي المناهج الدراسية مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم، عند اختيار الوحدة الدراسية؛ وذلك من أجل تحريك دوافع التعلم لديهم، وهنا لابد من إجراء دراسات علمية للتعرف على ميول وحاجات ومشكلات التلاميذ الحقيقية التي يعيشون فيها؛ حتى تساعد على جذب انتباههم للموضوعات المقدمة لهم. «وقد يرى البعض أن هذا الأمر يعني إغفال المادة العلمية أو المادة الدراسية، ولكن الواقع هو أن المادة الدراسية بمختلف فروعها تصبح وسائل لتحقيق أهداف مرغوب فيها، فمهما كان محور الوحدة، فهو يحتاج في دراسته إلى قدر كبير من الحقائق والمعارف والمفاهيم والتعميمات والمبادئ وربما القوانين والنظريات، التي تستمد من مجموعة كبيرة من المجالات العلمية، على أن ما نود تأكيده في هذا المجال هو أن الوحدة سواء كان محورها نابعاً من المادة الدراسية، أو مستمداً من حاجات وميول التلاميذ؛ فهو الفرق الجوهري بين منهج المواد الدراسية المنفصلة والوحدات، من حيث نظرة كل منهما إلى المعرفة، هو فرق في مكانة كل منهما، ووظيفة كل منهما في عملية التربية. فبينما ينظر منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى المعرفة بإعتبارها الهدف الأساسي، وأن إكسابها للمتعلم يعني التربية السليمة، نجد أن الوحدات الدراسية تنظر إلى المعرفة من الزاوية الوظيفية، أي أن المعيار هنا معيار القيمة التي يحتاجها الفرد من وراء التعلم، سواء على المستوى الشخصي، أو على المستوى الاجتماعي، ومن ثم يمكن القول أن استناد الوحدات الدراسية إلى محاور من

هـذا النـوع، يقتـضي تنوعـاً في الخـبرات والطـرق والوسـائل والأنشـطة؛ حتـى يجـد كل متعلـم مـا يتفـق فيهـا مـع ميولـه وحاجاتـه، ومـا يجيـب عـن التسـاؤلات التـي تلـح عليـه وتفـرض نفسـها عـلى تفكيره.(اللقانـي،2002، ص394). واشـتراطنا هنـا التكامـل في الموضـوع مـن حيـث المـادة والنشـاط، ومـن حيـث ارتباطـه بالميـول والحاجـات، يعنـي أن الوحـدة تأخـذ في إعتبارهـا الاهتمـام بالجانبـين: جانـب المـادة الدراسـية، وجانـب حاجـات التلاميـذ وميولهـم، فموضـوع الوحـدة يتضمـن مجموعـة مـن الحقائـق والمفاهيـم والمـدركات والتعميمـات والمهـارات والاتجاهـات والقيـم، وهـي تمثـل حقيقـة جوهـر المـادة الدراسـية، وفي الوقـت نفسـه تمثـل اسـتجابة للميـول وإشـباعاً للحاجـات ومسـاهمة في حـل المشـكلات ... ومـا لـم يرتبـط هـذا الموضـوع بميـول التلاميـذ وحاجاتهـم، افتقـدت الوحـدة أهـم خواصها.(يونـس، وآخـرون،2004، ص216).

3. أن تكون الوحدة ذات معنى وأهمية للدارسين:

هـذه الخاصيـة ترتبـط ارتباطـاً وثيقـاً بالخاصيـة السـابقة؛ ذلـك أن الوحـدة تسـعى كمحتـوى وطريقـة إلى تحقيـق غـرض نافـع للتلاميـذ، ولكـي يتحقـق ذلـك يجـب أن تنبـع مـن ميـول التلاميـذ وحاجاتهـم، وأن ترتبـط ببعـض العنـاصر الحقيقيـة للحياة اليوميـة المعـاصرة، وأن تعالـج مواقـف قريبـة بقـدر الإمـكان مـن مواقـف الحيـاة التـي يتعـرض لهـا التلاميـذ، كمـا ينبغـي أن تتضمـن خـبرات حسـية مبـاشرة، وأن تكـون المـواد التـي تسـتخدم فيهـا ويسـتعان بهـا عـلى تجويـد عمليـة التعلـم، شـبيهة بتلـك التـي تسـتخدم في الحيـاة العاديـة. ويعتقـد البعـض أن الوحـدة لا تكون وحـدة، إلا إذا كانـت وحـدة بالنسـبة للتلميـذ، ولا يحـدث ذلـك إلا إذا أدرك التلاميـذ الغـرض بوضـوح، وأحسـوا بأهميتـه ونفعـه، وفهمـوا كيـف يقودهـم نشـاطهم إلى تحقيـق هـذا الهـدف، وأهميـة توافـر هـذه الخاصيـة في الوحـدة تتمثـل في تحقيـق إيجابيـة التعلـم، وأن يـرى المعلتـم أن مـا يتعلمـه يحقـق لـه أهدافـه وأغراضـه، وأن تـذوب الحواجـز بـين ميـول وحاجـات ومشـكلات التلاميذ.(يونـس، وآخـرون،2004، ص216).

4. تنوع المحتوى الدراسي:

مـن خصائـص منهـج الوحـدات أن تتنـوع أهـداف الوحـدة التعليميـة، وأن يكـون المحتـوى متنوعـاً أيضـاً تبعـاً لأهـداف الوحـدة ومرتبطـاً بهـا، وأن يتـم اختيـار المحتـوى مـن مصـادر متعـددة في شـتى المجـالات: اقتصاديـة، اجتماعيـة، سياسـية،

دينيــة، أبعــاد مكانيــة وزمانيــة، علــوم طبيعيــة، والخــبراء المتخصصــين في العلــوم المختلفــة، حتــى تكــون الخــبرات التــي يتضمنهــا المحتــوى شــاملة ومتنوعــة تغطــي حاجــة الفــروق الفرديــة بــين التلاميــذ في القــدرات والميــول والاســتعدادات، وأن يراعــى في تنظيــم المحتــوى التعليمــي التتابــع والتكامــل الأفقــي والــرأسي، واســتمرارية الخــبرات التعليميــة، وأن ترتــب الموضوعــات في تسلســل منطقــي، وأن يرتبــط كل موضــوع بالــذي ســبقه، ويمهــد للــذي يليــه.

5. **تعدد الطرق والوسائل التعليمية في منهج الوحدات:**

بمــا أن المحتــوى التعليمــي في منهــج الوحــدات الدراســية يتصــف بالتنــوع، كذلــك يجــب أن تتنــوع الطــرق والوســائل والأنشــطة التعليميــة، فالمعلــم في تدريســه لأي وحــدة دراســية، لابــد أن ينــوع في الطــرق والوســائل والأنشــطة التعليمية/التعلميــة، بحيــث تعمــل كل طريقــة بوســائلها وأنشــطتها عــلى تحقيــق هــدف مــن أهــداف الوحــدة. فــكل مــا تعــددت الأهــداف والمحتــوى التعليمــي في الوحــدة الدراســية، كل مــا تعــددت الطــرق والوســائل والأنشــطة.

6. **تنوع أساليب التقويم:**

gومــا كانــت الأهــداف والخــبرات والطــرق والأنشــطة متنوعــة، فإنــه مــن الــضرورة بمــكان أن تتنــوع أســاليب التقويــم، بحيــث يجــد كل هــدف تعليمــي تــم تحقيقــه، الأســاليب التقويميــة المناســبة لقيــاس مســتوى التغــير الســلوكي، والحكــم عــلى التعلــم، والتعــرف عــلى نقــاط القــوة وتعزيزهــا، وعــلى نقــاط الضعــف وتقويتهــا.

خطوات تخطيط منهج الوحدات الدراسية:

إن عمليــة تخطيــط أو بنــاء أي منهــج دراسي تمــر بخطــوات متتاليــة تمثــل الخرطــة التــي تتبــع في عمليــة التنفيــذ كمــا هــو مخطــط؛ وذلــك أن الوعــي بهــذه الخطــوات يحــدد الإجــراءات المطلوبــة بدقــة، ويســاعد عــلى الســير في الاتجــاه الصحيــح كمــا ينبغــي، ومــن أهــم الخطــوات في تخطيط منهــج الوحــدات: دراســة خصائــص التلاميذ الذيــن يــدرس لهــم المنهــج المــراد تخطيطــه، تحديــد الأهــداف المــراد تحقيقهــا مــن خــلال دراســة الوحــدة، اختيــار موضوعــات الوحــدة، اختيــار المحتــوى التعليمــي، عمليــة تنظيــم المحتــوى، اختيــار الأنشــطة التعليميــة التعلميــة، إعــداد مصــادر التعلــم للاســتعانة بهــا في تدريــس الوحــدة، طــرق تدريــس الوحــدة، أســاليب تقويــم الوحــدة، مراجــع خطــة الوحــدة.

1. دراسة خصائص التلاميذ:

قبل البدء في تحديد الموضوعات الدراسية أو أي إجراء آخر، لابد من التعرف على بيئة التلاميذ الذين سيدرسون المنهج، واحتياجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم، وقدراتهم واستعداداتهم، ومستوى نضجهم الاجتماعي، والانفعالي، خبراتهم المعرفية السابقة، وأوضاعهم الاجتماعية، والاقتصادية والمعيشية، والبيئة التي يعيشون فيها بعاداتها وتقاليدها ومعتقداتها أعرافها، وكل المعلومات التي يمكن أن تساعد في الإلمام بطبيعة المتعلمين وخصائصهم، ومن ثم البدء في إجراءات تخطيط المنهج الذي يناسبهم. « وهذا الأمر يتم على أساس أن يرتبط اختيار موضوع الوحدة من مجال معين، بحاجات وميول التلاميذ، وهو الأمر الذي يعني ضرورة التحديد الدقيق لتلك الحاجات والميول، ويعد المعلم مصدراً أساسياً للمعلومات في هذا الشأن، كما يمكن الاستفادة من ملفات التلاميذ، وإجراءات المقابلات الشخصية، وعقد اللقاءات، وإجراء الدراسات التي من شأنها المساعدة في هذا الشأن. ولما كان التربويون ينادون بضرورة مراعاة بيئة المتعلم بكل أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والتاريخية والجغرافية والثقافية، وبكل ما تشمله من إمكانات ومصادر للتعلم، أصبح من الضرورة بمكان إجراء دراسات تحليلية للبيئة التي سيدرس تلاميذها الوحدة الدراسية، وهذا يعني أن التلميذ والمجتمع والبيئة هي المصادر الأساسية التي يستند إليها في اختيار موضوع الوحدة (اللقاني،2002، ص400).

2. تحديد المعرفة القبلية:

«يرى البنائيون كغيرهم بأن معرفة المتعلم القبلية شرط أساسي لبناء المعنى، حيث إن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية يعتبر أهم مكونات التعلم ذا معنى، وقد تكون المعرفة القبلية جسراً موصلاً للمعرفة الجديدة، أو عائقاً نحو الوصول إليها، ... وعليه فإنه يجب تزويد المتعلم بالخبرات التي تمكنه من ربط تلك المعارف الجديدة بما لديه من معارف قبلية؛ وذلك لإعادة تشكيل المعارف القبلية بما يتفق مع المعارف العلمية السليمة».(العويشق،1423هـ، ص14).

3. تحديد الأهداف:

تعد الأهداف نقطة البداية في عملية تخطيط منهج الوحدات، فمن الأهمية بمكان أن يتم تحديد الأهداف قبل الذهاب إلى الخطوات الأخرى؛ لأن معلومية الأهداف تساعد مخططي المناهج على توجيه الأفكار نحو الوسائل المطلوبة

لتحقيقهـا، كالبحـث عـن الموضوعـات التـي تعمـل عـلى ترجمـة الأهـداف إلى التعلـم المرغـوب فيـه، وغيرهـا مـن الإجـراءات، وتأتـي عمليـة تحديـد الأهـداف العامـة لمنهـج الوحـدات بالاسـتناد إلى المعلومـات الـواردة في الخطـوة الأولى، وبالعـودة إلى مصـادر اشـتقاق الأهـداف، ثـم صياغـة الأهـداف التعليميـة لـكل وحـدة دراسـية بحسـب موضوعاتهـا المحـددة لهـا؛ وذلـك أن تكـون لـكل وحـدة مجموعـة مـن الأهـداف التـي تعمـل عـلى تحقيقهـا، ومما يلفـت الانتبـاه إليـه، أن الأهـداف في كل وحـدة ليسـت متسـاوية؛ فهنـاك أهـداف تسـعى إلى تنميـة القـدرات العقليـة لـدى التلاميـذ، وهنـاك أهـداف تعمـل عـلى غـرس القيـم، وعـلى تكويـن الميـول والاتجاهـات، وأخـرى تعمـل عـلى نقـل الـتراث الثقـافي مـن الكبـار إلى الصغـار، وغيرهـا مـن أنـواع السـلوك والخـبرات التعليميـة المرغـوب فيهـا. ومـن أهـم الأهـداف التـي تعمـل الوحـدة عـلى تحقيقهـا، العمـل عـلى نمـو التلميـذ في كافـة الجوانـب بطريقـة متوازنـة، أي أنهـا تهـدف إلى مسـاعدة التلميـذ عـلى النمـو في الجوانـب التاليـة:

- الجانـب الجسـمي، والجانـب العقـلي، والجانـب الثقـافي، والجانـب الاجتماعـي، والجانـب الدينـي، والجانـب الفنـي، والجانـب الانفعـالي، بحيـث لا يطغـى جانـب عـلى بقيـة الجوانـب الأخـرى.

- الإلمـام بالمعلومـات والحقائـق والمفاهيـم، وتدريـب التلاميـذ عـلى الاسـتفادة منهـا وتطويعهـا لخدمـة البيئـة البشريـة، ويراعـى عنـد تحقيـق هـذه الأهـداف مبـادئ التـدرج والترابـط، ويقصـد بالتـدرج أن تبـدأ الوحـدات الأولى بالمعلومات البسـيطة، عـلى أن تشـمل الوحـدات التاليـة لهـا معلومـات أكثـر عمقـاً. ويقصـد بالترابط أن تكـون المعلومـات المتنوعـة التـي تتضمنهـا الوحـدة مترابطـة، كمـا يمتـد الترابـط ليشـمل معلومـات تتضمنهـا الوحـدات التـي تقـدم المحتـوى نفسـه.

- تكويـن العـادات النافعـة والاتجاهـات البنـاءة لـدى التلاميـذ، ومـن المعـروف أن للعـادات والاتجاهـات تأثـير كبـير عـلى نوعيـة السـلوك الـذي يأتـي بـه الفـرد، وبالتـالي فإنـه عندمـا يمكننـا التحكـم في نوعيـة العـادات والاتجاهـات، فـإن ذلـك يسـاعد عـلى تعديـل سـلوك التلميـذ نحـو الأفضل».(الوكيـل، والمفتـي،2004، ص254).

«ومـن أمثلـة العـادات والاتجاهـات التـي يجـب عـلى الوحـدات الاهتمـام بهـا .. العـادات أو الاتجاهـات نحـو النظـام، والنظافـة، والدقـة، والاطلاع المسـتمر، والسـعي نحـو الأفضـل، والتعـاون، والتفكـير العلمـي، واحـترام الآخريـن، واحـترام الـرأي

المعـارض، والـتروي في اصـدار الأحـكام، واحـترام القانـون، وخدمـة البيئـة، وحـب الوطن».(الوكيـل، والمفتـي،2004، ص254).

4. اختيار موضوعات الوحدة:

«لـكل وحـدة موضـوع رئيـس ينقسـم إلى عـدة مجـالات، وينقسـم كل مجـال إلى عـدة موضوعـات، ومـن الممكـن أن ينقسـم كل موضوع إلى عدة أجـزاء». ويفضـل عند اختيار موضـوع الوحـدة الدراسـية أن يكـون ذا طبيعـة تسـمح بمعالجتـه مـن جميـع أوجـه المعرفـة في المجـال الدراسي الواحد عـلى الأقل، وبعض أوجـه المعرفة في المجالات الدراسـية الأخـرى؛ تحقيقـاً لمبـدأ وحـدة المعرفـة. وبمعنـى أوضـح يجـب الابتعـاد عنـد اختيـار موضـوع الوحدة الدراسـية عـن الجوانـب الأكاديمية المتخصصة بشـكل دقيـق في فروع المعرفـة؛ وذلك لأنه سـيصعب معالجتهـا في جميع جوانب المعرفـة في مجالها أو في المجالات الأخـرى القريبـة منهـا - فعلى سـبيل المثال عندمـا يختار المختصـون موضوعـاً بعنوان (الأرض بيئـة الحيـاة) ويتـم تخطيطه كوحدة دراسـية – فـإن مثل هذا الموضوع يسـمح للمخططـين بمعالجتـه مـن فروع معرفيـة متعددة، سـواء كان مـن الناحيـة التاريخية، مـن خـلال المراحل الزمنيـة – لبداية الحيـاة في هـذه الأرض – أو من الناحيـة الجغرافية عـن طريق دراسـة المنـاخ والتضاريس، والثـروات الطبيعية، أو من الناحية الفلسـفية من حيث آراء الفلاسـفة في تفسـير أصل الكون، يسـاعدهم في ذلـك آراء الجيولوجيين وغيرهم. مثـل هـذا الاختيـار يعطـي فرصة أكـبر لتحقيـق مبدأ وحـدة المعرفـة الـذي ينطلق منه منهـج الوحـدات الدراسية.(سـعادة، وإبراهيـم،2001، ص111). أما لـو كان الموضوع المختـار هو(الصـوم) مثـلاً، فـلا يمكـن الوصـول إلى مفهوم وحـدة المعرفة التي تسـعى منهـج الوحـدات إلى تحقيقهـا، بخلاف مـا إذا كان الموضـوع تحت عنوان(فقـه العبادات المفروضـة)، فإنه سـيتناول العبـادات المفروضـة بتعريفاتها، وتوقيتـات فرضها، وكيفية أداءهـا، وأحكامهـا، والعقوبـات المترتبـة على تركهـا عمداً، وكيفيـة معالجة تركها سـهواً أو لعـذر شرعـي، وكل الأحـكام الشرعية التـي ترتبت عليها هـذه الفرائـض، فعند تحليل هـذا الموضـوع، وتقسـيمه إلى موضوعات دراسـية مترابطـة لا توجد بينها حواجز سـوف يتحقـق مبـدأ وحـدة المعرفة لـدى التلاميذ عند دراسـتها.

5. اختيار الأفكار الأساسية:

عـلى ضـوء الموضوعـات التـي تـم اختيارهـا، يجـب أن تكـون لـكل وحـدة دراسـية أفكارهـا الخاصـة بهـا والتـي تميزهـا عـن غيرهـا مـن الوحـدات المتضمنـة في الكتـاب المـدرسي، كمـا يجـب أن تقـدم هـذه الأفـكار المعلومـات والمعـارف الأساسـية التـي

يجب أن يحصل عليها التلاميذ خلال دراستهم لهذه الوحدة؛ ولذلك فإن عملية اختيار الأفكار الرئيسة لكل وحدة تعليمية، لها أهمية كبرى في اختيار وتنظيم المعارف والمفاهيم الخاصة بكل فكرة وتوضيحها، وبالتالي فإن هذه العملية تحتاج إلى إعداد قائمة مسبقة بالأفكار الرئيسة التي ستساعد في اختيار المحتوى التعليمي لكل وحدة دراسية؛ حتى لا يتضمن محتوى الوحدة أفكاراً ليس لها ارتباط بالموضوع الرئيس للوحدة وأهدافها؛ وتحسباً لهذا يجب أن تجد عملية اختيار الأفكار الرئيسة الاهتمام البالغ والعناية الكافية من قبل القائمين على أمر تخطيط الوحدة، فضلاً عن ذلك يجب أن تخضع عملية اختيار المحتوى وتنظيمه إلى معايير محددة تجمع بين المنطقية والسيكولوجية في تقديمه؛ لتسهل على المعلم عملية تخطيط خبرات التعلم، وصياغة أهداف تدريسية بصورة إجرائية تساعده على تحقيقها.

«أن عملية اختيار وصياغة الأفكار الرئيسة ليست سهلة، خاصة على المدرسين قليلي الخبرة الذين لم يتدربوا على التفكير في اختيار الأفكار الشاملة الضخمة، ويجدون صعوبة في التمييز بين الحقائق التي تهم ذاتهم وبين الأفكار الشاملة الرئيسة؛ ولذلك فإنها تحتاج لوقت طويل ودراسات جادة، ووعي بالأسلوب السليم لتحويل أفكار الكبار ووضعها وصياغتها في إطار يناسب أفكار الصغار الذين تقدم لهم الوحدة؛ ولذلك أيضاً نجد هذه العملية لا تنتهي حقيقة إلا بعد أن تختبر الأفكار الرئيسة، وتقوم وتصحح في إطار الخطوات التالية لبناء الوحدة، وفي أثناء تنفيذها، كما لا يتم الاطمئنان إلى هذه الأفكار إلا بعد أن يتم اختيار وتنظيم أنشطة التعلم».(يونس، وآخرون،2004، ص225).

6. اختيار المحتوى التعليمي:

«عندما يتم اختيار الأفكار المحورية أو التي ستدور حولها الوحدة، يمكن البدء في اختيار المحتوى النوعي لكل فكرة». ففي هذه الخطوة يتم «اختيار محتوى الوحدات الدراسية بشكل يعكس الأهداف المرجو تحقيقها من خلال تلك الوحدات، بحيث يكون ثمة ارتباط قوي وواضح بين أهداف الوحدات الدراسية ومحتواها، وهنا يجب الانتباه عند اختيار محتوى الوحدات الدراسية إلى ضرورة توافر معنى الوحدة بين عناصر أو مكونات المحتوى، بحيث يمكن تقديم محتوى معرفي متنوع، أي مشتق من مصادر معرفية متعددة، سواء على مستوى المجال الدراسي الواحد، أو على مستوى المجالات الدراسية قريبة

الصلة من بعضها. فمثلاً عند معالجة موضوع ما، يمكن الاستفادة من ميادين العلوم الاجتماعية، حيث يمكن أن نأخذ من التاريخ ما يناسب هذا الموضوع، وكذلك من الجغرافيا، وكذلك التربية الوطنية وعلم الاجتماع، وعلم السياسة وعلم الاقتصاد، ما يخدم الموضوع نفسه.(سعادة، وإبراهيم،2001، ص113).

7. تنظيم المحتوى:

تنظيم المحتوى يعني كيفية ترتيب موضوعاته وطريقة عرضه في الكتاب المدرسي بعد اختياره، ويتم تنظيم المحتوى التعليمي في منهج الوحدات الدراسية، بطريقة تسهل على المعلمين عمليات التخطيط لتنفيذ الوحدات، ويفضل خبراء المناهج أن يتم تنظيم محتوى منهج الوحدات الدراسية وفقاً للتسلسل المنطقي والنفسي في بناء المعارف، حيث يبدأ التنظيم من منطلق الخلفية المعرفية بطبيعة التلاميذ الذين سيدرسون المنهج، واحتياجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم، وقدراتهم، ثم تبدأ عملية ترتيب موضوعات المحتوى التعليمي في تسلسل منطقي، تنتقل فيه الخبرات المعرفية من فكرة إلى أخرى أو درس يحتوى على مجموعة من الأفكار المترابطة إلى درس آخر، بالتدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، فالأكثر صعوبة، ومن الحاضر إلى الماضي، ومن المحسوس إلى المجرد. و»بوجه عام يمكن – أن يتحقق مفهوم وحدة المعرفة إذا ما روعيت - المعايير الثلاثة التالية في الخبرات التعليمية»(اللقاني،2014، ص283):

(أ) الإستمرارية: وتعني أن تكون الخبرات في الوحدة مترابطة، بحيث تستند الخبرة الحاضرة على الخبرة الماضية، وتمهد للخبرة للاحقة، كما تمهد الخبرة التعليمية في الوحدة لخبرات جديدة في الصفوف الأعلى، مما يؤدي إلى حدوث الاستمرارية، بحيث تكون الخبرات عبارة عن سلسلة مترابطة للحلقات.

(ب) التتابع: ويقصد به أن تكون كل خبرة مبنية على الخبرة السابقة لها، ولكن تتسع الخبرات وتتعمق – حلزونياً - كلما انتقلنا من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أعلى، ويتمشى ذلك مع نمو مستويات النضج العقلي، والمستويات المعرفية للمتعلمين.

(ج) التكامل: ويشير التكامل إلى علاقة الارتباط الأفقية بين خبرات المنهج، بحيث تساعد التلميذ على تحقيق نظرة موحدة منسقة متكاملة لمضمون الخبرات، كما تساعد على توحيد سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي تتضمنها الوحدة.

وهناك اتجاهات أخرى لتنظيم الوحدة، حيث «يقوم الخبراء والمختصون في مجال المناهج بالاشتراك مع بعض المعلمين من ذوي الخبرة بإعداد مجموعة من الوحدات للمرحلة التعليمية المقصودة، ويتم اختيار عدد من هذه الوحدات، ثم ترتيبها وتنظيمها في إطار معين، وفقاً لثلاثة اتجاهات أساسية» بينها الوكيل، والمفتي(2004، ص250) في الآتي:

الاتجاه الأول:

يقوم خبراء المناهج بعملية الاختيار من الوحدات السابق إعدادها وتحديد العدد اللازم منها. يقوم الخبراء بعد ذلك بتوزيع الوحدات المختارة على الصفوف الدراسية، حيث يتحدد في النهاية عدد وحدات كل صف دراسي. يراعي الخبراء أن يكون هناك تسلسل في تقديم الوحدات؛ بحيث ترتبط الوحدة التي تقدم للتلاميذ بالوحدات السابقة لها، وبالوحدات التي تليها، ويتم ذلك على ضوء قدرات التلاميذ والأهداف المحددة لكل وحدة، والإمكانات المتاحة.

الاتجاه الثاني:

وفيه يقوم الخبراء والمختصون بتحديد الوحدات التي يجب تدريسها في المرحلة التعليمية المعينة ككل، ثم تترك للمعلمين الحرية في اختيار الوحدات التي تقدم في كل صف دراسي على حدة، ويتطلب هذا الاتجاه أن يتم مجموعة من اللقاءات بين الخبراء والمعلمين من جهة، ثم بين التلاميذ والمعلمين من جهة أخرى.

الاتجاه الثالث:

وفيه يقوم الخبراء والمختصون، بوضع هيكل عام لمجموعة من الوحدات، التي تصلح لمرحلة معينة، ثم الحرية الكاملة للاختيار منها، أو الإضافة إليها أو التعديل فيها، ثم توزيعها على سنوات الدراسة.

وحول هذه الاتجاهات الثلاث، يرى خبراء المناهج أن الاتجاه الأول هو الأنسب للدول النامية، ويرون أن السبب في ذلك أن مستوى المعلم لم يصل بعد إلى

درجة تحمل المسؤولية ليترك له عملية اختيار وإعداد وحدات دراسية لصف دراسي معين. والسبب الآخر هو أن الاتجاهان الثاني والثالث، لا يمكن العمل بهما إلا في الدول المتطورة التي قطعت شوطاً كبيراً في المدنية والتقدم الحضاري.

8. اختيار الطرق والوسائل والأنشطة التعليمية:

في هذه الخطوة يقوم مخططوا المناهج بتوصيف طرائق التدريس المتنوعة والمناسبة لكل وحدة دراسية، والتي يمكن أن يستعين بها المعلم في تقديم الموضوعات الدراسية ومعالجتها بالاشتراك مع التلاميذ، مع مراعاة ربطها بالموضوع الرئيس للوحدة الدراسية، ثم ربطها بخبرات التلاميذ السابقة؛ ليتحقق معنى وحدة المعرفة من جانب، وتحقيق مبدأ التعلم ذو المعنى من جانب آخر. إضافة إلى ذلك يقوم مخططوا المادة باقتراح الوسائل التعليمية المتنوعة المناسبة لتنوع الأفكار الأساسية في كل وحدة دراسية. وفي مرحلة التنفيذ يقوم المعلم بتحديد الطرق والوسائل والأنشطة التعليمية التشاركية المشار إليها من قبل المخططين، وهي تعد الأساليب والآليات التي يستخدمها المعلم في تنفيذ الدرس، وقد جمعت هذه الأنشطة كلها في تعريف طريقة التدريس، حيث «عرفت الطريقة بأنها عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم، وعناصر البيئة التي يهيئها المعلم لإكساب المتعلمين مجموعة من الخبرات، والمهارات، والمعلومات، والحقائق؛ لبناء الاتجاهات الإيجابية المخطط لها في مدة محددة هي الدرس».(عطية، 2009،ص38). أما الأنشطة التعليمية فهي تشمل كل ما يقوم بها المعلم والتلاميذ داخل الفصول الدراسية وخارجها، بغية تحقيق الأهداف المحددة، وبالتالي هي مصاحبة لاستراتيجيات التدريس، ويركز عليها المعلمين لأنها تساعد على ترسيخ الفهم لدى التلاميذ، بإتاحتها الفرصة لهم بالمشاركة في معالجة المفاهيم والأفكار التي تدور حولها موضوعات الوحدة الدراسية؛ الأمر الذي يجعل التلاميذ يستخدمون خبراتهم السابقة في تفسير وشرح المفاهيم الجديدة وفهمها بعمق ودمجها في بنيتهم المعرفية السابقة فتسهل الاحتفاظ بها، وتتنوع الأنشطة التعليمية بتنوع الخبرات التي يراد للمتعلمين اكتسابها.

كما يقوم المخططون بتحديد الأنشطة التعلمية التي تتناسب مع كل وحدة دراسية، كنشاط صفي تعليمي يقوم به التلاميذ أفراد أو مجموعات، كالمناقشات بين التلاميذ حول فكرة معينة، أو تقسيم التلاميذ إلى مجموعات للقيام بجمع معلومات من الخارج، أو قراءات فردية أو

جماعيــة داخــل الفصــل، أو المشــاركة في شرح المفاهيــم الغامضــة، أو الرســم عــلى الســبورة، وكمــا يجــب أن تتخلــل الموضوعــات الدراســية أســئلة وتماريــن، مثــل: أجــب بــلا، أو نعــم، أكمــل الجمــل الآتيــة، صــل الكلمــة مــع مــا يناســبها في الجــدول التــالي، صــف مدينــة نرتتــي بمنطقــة جبــل مــرة، أرســم خريطــة ممالــك النوبــة المســيحية. تأمــل النباتــات في منطقتــك وســجل ملاحظاتــك مــن حيــث أنواعهــا وأشــكالها. أو توزيــع كتيبــات مــن المكتبــة المدرســية، والطلــب مــن كل التلاميــذ قراءتهــا وتلخيــص أهــم القيــم المســتفادة منهــا.

9. وسائل وأدوات تقويم الوحدة الدراسية:

يقــوم مخططــوا الوحــدة بتوضيــح أســاليب التقويــم وأنواعــه وأدواتــه المختلفــة التــي يمكــن اســتخدامها في تقويــم مســتوى التعلــم أو التحصيــل الــدراسي لــدى التلاميــذ، ومــدى تحقــق أهــداف الوحــدة، والوقــوف عــلى نقــاط القــوة والعمــل عــلى تعزيزهــا، وعــلى نقــاط الضعــف والعمــل عــلى تقويتهــا، مــع مراعــاة الشــمول والاســتمرار والتنــوع في تقويــم الوحــدة مــن أســئلة شــفهية إلى تحريريــة، إلى تطبيقيــة. فالتقويــم في العمليــة التعليميــة/التعلميــة هــو تشــخيص تعلــم التلاميــذ للتعــرف عــلى أخطــاء الفهــم وعلاجهــا، وكذلــك الوقــوف عــلى مســتويات القــوة وتعزيزهــا، وعــلى مســتويات الضعــف وتقويتهــا، وهــو عمليــة ضروريــة لتقييــم مــدى التقــدم الــذي يحــرزه التلاميــذ مــن حيــث النمــو الشــامل: إدراكيــاً، وجســمياً، وخلقيــاً، ويكــون ذلــك بشــكل مســتمر.

10. إعداد مرجع الوحدة:

بعــد الانتهــاء مــن تخطيــط الوحــدة الدراســية، ينتقــل المخططــون إلى بنــاء مرجــع للوحــدة التــي يســتعين بهــا المعلــم في تنفيذهــا، وهــو بمثابــة المرشــد الــذي يــزود المعلــم بــكل الإجــراءات اللازمــة لتدريــس وحــدات المقــرر الــدراسي، ويعينــه في التغلــب عــلى المشــكلات المحتملــة أثنــاء تنفيــذ الوحــدة، فيوضــح لــه أهــداف الوحــدة، والطــرق والأنشــطة التعليميــة/التعلميــة لــكل وحــدة دراســية، والوســائل التعليميــة التــي يمكــن أن يســتعين بهــا في شرح المعلومــات وتقريــب المعنــى في أذهــان التلاميــذ، وأســاليب التقويــم وأدواتــه المختلفــة، وعناويــن لأهــم المراجــع التــي يمكــن أن يثــري بهــا معلوماتــه عــن الموضوعــات الــواردة في كل وحــدة دراســية.

متطلبات تدريس الوحدة:

عندمـا يقـوم المعلـم بتنفيـذ الوحـدة الدراسـية، يتطلـب منـه أن يقـوم بإجـراءات أوليـة تتمثـل في الآتـي:

1. الاطلاع على مرجع الوحدة: أولاً وقبل كل شيء يقوم المعلم بقراءة مرجع الوحدة قراءة جيدة؛ للتعرف على المجال أو الموضوع الرئيس الذي يدور حوله الأفكار الأساسية للوحدة، والتعرف على أهمية الوحدة وأهدفها، وعلى الطرق والأنشطة والوسائل والمراجع التي يستعين بها في تنفيذ الوحدة، والأقسام الأساسية وما تحتويها من الأفكار والمفاهيم المهمة الواجب تعلمها لدى التلاميذ، وشكل الترابط والعلاقة بين أجزاء الوحدة وأفكارها الأساسية؛ حتى يمكنه تقديم موضوعاتها الدراسية بصورة مترابطة ومتناسقة تحقق وحدة المعرفة المطلوبة.

2. **تحريك دوافع التعلم في نفس التلاميذ:** من شروط التعلم الجيد أن يكون للتلاميذ دوافع للتعلم، وهذه الدواع يقسمها خبراء التربية إلى دوافع داخلية، وأخرى خارجية، ويعد المعلم أحد المصادر الخارجية الأساسية في تحريك دوافع التلاميذ نحو التعلم، فضلاً عن ذلك تعد عملية تحريك الدوافع من المهارات المهمة في التدريس الجيد، ولذلك كثيراً ما يستشهد التربويون بمقولة: «إنك تستطيع أن تقود حصاناً إلى الماء، ولكن لا تستطيع أن تجبره على الشرب». لبيان أهمية تحريك دوافع التلاميذ للتعلم، وبعد اطلاع المعلم على مرجع الوحدة، ويبدأ في التخطيط لتدريس الوحدة، يجب أن يحدد عدة أساليب متنوعة لتنشيط دوافع تلاميذه نحو التعلم، كإقناع التلاميذ بأهمية التعلم وفوائده، مستخدماً الشواهد والأدلة التي تؤكد أهمية التعلم للإنسان في الدنيا والآخرة، استخدام المنظم المتقدم لتزويد التلاميذ بخلفية معرفية عن موضوع الوحدة وأهداف تعلمه، أو بيان أهمية التعرف على الأفكار المتضمنة في الوحدة لهم في حياتهم اليومية، أو يكشف لهم عن توقعاته المرغوبة، حول نشاطهم المتميز في تعلم الوحدة، وما إلى ذلك من أساليب استثارة دوافع التعلم لدى التلاميذ.

3. **وضع الخطة لتدريس الوحدة:**

بعـد إلمـام المعلـم بـكل متطلبـات تدريـس الوحـدة، يـشرع في وضـع خطـة لتدريسـها بالاشـتراك مـع تلاميـذه، فالخطـة التدريسـية سـواء كانـت يوميـة أو اسـبوعية، هـي عبـارة عـن خطـوات مرتبـة يتبعهـا المعلـم في تنفيـذ الـدرس بشـكل يمكـن ملاحظتـه وقياسـه والحكـم عـلى جودتـه ، فيقسـم الأفـكار الأساسـية في الوحـدة إلى دروس أو

حصص يومية، ثم يوضح الأهداف المراد تحقيقها، ويحدد الطرق والأنشطة والوسائل لكل فكرة أساسية، والمداخل التدريسية المناسبة لكل فكرة أساسية كالمنظم المتقدم، أو مدخل الأحداث الجارية، أو غير ذلك من المداخل التدريسية المناسبة لموضوع الدرس، وأن يحدد الزمن الكلي والجزئي لتنفيذ الخطة ثم توزيعه على أجزاء الخطة، ويصف بوضوح أنشطة التعلم التي يقوم بها التلاميذ، مثلاً «أن يرسم التلميذ علم السودان رسماً صحيحاً، ويفسر المعاني أو المدلولات التي تشير إليها الألوان المكونة له، وهكذا.

ويعد التخطيط للتدريس الإطار الذي ينظم فيه المعلمون أفكارهم وأنشطتهم التعليمية، وترتيبها بشكل مهني منظم ومترابط، يبعدهم عن العشوائية والتخبط في تقديم المواد الدراسية لدى تلاميذهم، أو هو عبارة عن إطار تنظيمي مرجعي يتضمن الإجراءات التدريسية التي يتبعها المعلم في تنفيذ الدرس، وكذلك الأهداف التعليمية المحددة والتي يسعى إلى تحقيقها، وتوقيتاتها الزمنية، كما أنه (أي التخطيط) يجعل المعلم واعٍ بكل ما يقوله أو يفعله أمام تلاميذه، ومن ثم تحقيق الأهداف التعليمية المحددة في الخطة دون ثغرات.

4. تنفيذ الخطة:

بعد أن تم وضع الخطة بالاشتراك بين المعلم وتلاميذه، تبدأ عملية التنفيذ، أي الدخول في التدريس الفعلي للوحدة مستعيناً بخطته التي وضعها، فيستخدم مهارات التدريس التنفيذية: «تهيئة غرفة الدرس، تهيئة أذهان التلاميذ لموضوع الدرس، السير في الدرس(عرض الأفكار والمفاهيم والتعميمات، والقواعد والنظريات، والقيم والاتجاهات) التي يتضمنها محتوى الدرس، حيث يبدأ الانتقال من فكرة إلى أخرى بالتدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن الملموس إلى المجرد، وغير ذلك من أساليب الانتقال المتدرج، مستخدماً مهارات الشرح وأدواته المساعدة: «الوسائل التعليمية، ضرب الأمثال، القصص، التشبيهات، مهارات طرح الأسئلة، مهارات تحريك الدوافع أو استثارتها، مهارات جذب الانتباه، مهارات تعزيز إجابات التلاميذ، ومهارات ربط الخبرات المعرفية الجديدة بخبرات التلاميذ السابقة، وضبط النظام داخل الفصل وتوفير بيئة تعليمية آمنة، وغيرها من مهارات التدريس»، وفي ذلك كله يلتزم بالخطة التي تم وضعها مسبقاً.

5. تقويم الوحدة:

يختلف المربون حول مصطلحي التقويم والتقييم من حيث المعني المقصود، فمنهم من يرى أنهما بمعنى واحد، أي مترادفان، ومنهم من يفرق بينهما في المنعى، وعلى أساس هذا التفريق، يستخدم التقويم في مجال المناهج وطرق التدريس بمعنى الحكم على الشيء وإصلاحه أو تعديله، أما التقييم فهو إعطاء قيمة لشيء ما. ولكن مصطلح التقويم هو الشائع عند التربوين ويشمل المعنيين معاً، وله تعريفات كثيرة؛ وذلك لاختلاف وجهات النظر بين الخبراء والباحثين التربوين، ومن بين تعريفات التقويم، «أنه عبارة عن إصدار الحكم على الأفكار والأعمال، والأنشطة، وطرق التدريس، والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة».(سعادة، وإبراهيم،2014، ص350)، ونحن نرى أن التقويم في الوحدة الدراسية، هو تشخيص تعلم التلاميذ للتعرف على أخطاء الفهم وعلاجها، وكذلك الوقوف على مستويات القوة وتعزيزها، وعلى مستويات الضعف وتقويتها، وهو عملية ضرورية ويجب أن تكون مستمرة لتقييم مدى التقدم الذي يحرزه التلاميذ نحو النمو الشامل: إدراكياً، وجسمياً، وخلقياً، وأن يكون التقويم موضوعياً ويعمل على التمييز في القدرات بين التلاميذ، فهو بمثابة آلية لتشخيص إجراءات الموقف التعليمي في كل وحدة دراسية، بغرض تصحيح أخطاء التعلم، وتعديل الطرق والوسائل إن لم تكن تؤدي دورها في تحقيق أهداف الوحدة الدراسية، كما أن التقويم يعطي المعلم قياس مناسب عن تقدم تلاميذه نحو التغير المعرفي المنشود في اتجاه تحقيق وحدة المعرفة بعد تنفيذ كل وحدة دراسية.

إيجابيات وسلبيات منهج الوحدات الدراسية:

أولاً، إيجابيات منهج الوحدات الدراسية:

يحقق منهج الوحدات الدراسية العديد من الإيجابيات التي تمثل نقاط القوة فيه على النحو التالي:

1. يحقق ذلك المنهج مبدأ وحدة المعرفة، إذا ما أحسن اختيار المحتوى المناسب من جانب، وتنظيمه من جانب آخر، وتدريسه بالشكل الملائم من جانب ثالث، وهذا في حد ذاته قيمة كبرى – وهذا ما يكون المجتمع في الحاجة إليه – في عصر الانفجار المعرفي، أو عصر التخصص الدقيق الذين

يزيد الفجوة بين العلوم المختلفة بشكل يشتت العقل ويجزئ التفكير.

2. يعطي منهج الوحدات الدراسية بحكم طبيعته وفلسفته، الفرصة للمخطط أن يقدم مادة دراسية مترابطة الأفكار، متواصلة المعاني، سواء على المستوى الرأسي داخل الموضوع الواحد، أو على المستوى الأفقي بين الموضوعات التي تعالجها الوحدات في المنهج؛ الأمر الذي يجعل المنهج أكثر فاعلية بالنسبة للعائد منه على المتعلمين.

3. يحقق التواصل والترابط بين ما يعرف بعناصر أو مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وأنشطة وأساليب تقويم، على عكس منهج المواد الدراسية المنفصلة في تخطيطه وتدريسه وتقويم أثره على المتعلمين.

4. يزيد منهج الوحدات الدراسية من الدافعية للمتعلم ومن ثم الاقبال على عملية التعلم بحماس واهتمام.

5. يربط ذلك المنهج من خلال تدريسه بين المعرفة المقدمة للمتعلم، وبين ما يدور حوله من أحداث جارية ذات علاقة؛ الأمر الذي يعطي للمعرفة معنى ووظيفة لدى المتعلم بشكل يبعد عنها الجفاف المعهود فيها عند تناولها في منهج المواد الدراسية المنفصلة.

6. يسهم منهج المواد الدراسية إذا أحسن تدريسه في تنمية التفكير لدى المتعلم، حيث يطلب القيام بقراءات وعمل ملخصات وكتابة تقارير، وعمل مجلات حائط، وكل هذه مواقف تسمح بلا شك للمتعلم أن يعبر عن قدراته وآرائه بشكل يختلف تماماً عن المتعلم المستكين في منهج المواد الدراسية المنفصلة.

7. يغير ذلك المنهج من أسلوب إدارة الصف وتنظيمه وطرق تناول المعرفة أو معالجتها من جانب المعلم، حيث يسمح للمتعلمين بمشاركة المعلم في دراسة المحتوى المعرفي، وهذا يضفي طابع الإلفة على الحصة الدراسية، ولا يجعلها عملية مملة تتم بشكل روتيني، كما هو الحال في ظل منهج المواد الدراسية المنفصلة.

8. تختلف عملية التقويم في منهج الوحدات الدراسية عنه في منهج المواد الدراسية المنفصلة؛ من حيث الأهداف المقاسة والطرق والأساليب المتبعة،

ومـدى الاسـتفادة، حيـث لا يتوقـف منهـج المـواد الدراسـية عنـد قيـاس كـم المعلومـات التـي حفظهـا المتعلـم، بـل يهتـم بجانـب التفكـير لديـه أيضـاً، ويتصـف بالاسـتمرارية في التطبيـق والتنـوع في الأدوات المسـتخدمة. (سـعادة، إبراهيـم،2001، ص121-122).

ثانياً، سلبيات منهج الوحدات الدراسية:

رغـم المميـزات العديـدة التـي يتمتـع بهـا منهـج الوحـدات الدراسـية، إلا أن عليهـا بعـض المآخـذ، أو العيـوب، أهمهـا مـا يـلي:

عـدم مناسـبته لعبـض المراحـل التعليميـة كالمرحلـة الثانويـة، حيـث تركـز الوحـدة عـلى المعلومـات العامـة، وتحتـاج المرحلـة الثانويـة إلى التعمـق في المعلومـات والتخصـص؛ نظـراً لأنهـا تعـد المتعلـم لمواصلـة التعليـم الجامعـي.

1. عـدم إتاحـة الفرصـة لتزويـد التلميـذ بالقـدر الـكافي مـن المعلومـات، خاصـة وأننـا نعيـش في عـصر الانجـار المعـرفي.
2. صعوبـة تنفيـذ منهـج الوحـدات الدراسـية في الـدول النامية؛ نظـراً لمـا يتطلبه من مـدارس ذات مواصفـات معينـة، كاتسـاع المبانـي، وتجهيزهـا بـالأدوات والمعـدات اللازمـة لتنفيـذ الأنشـطة، كمـا يحتـاج هـذا المنهـج إلى معلمـين معديـن إعـداداً خاصـاً يسـاعد عـلى تنفيـذ الوحـدات الدراسـية بطريقـة سـليمة.(اللقاني،2013 ص289-290).

المراحل التعليمية المناسبة لتطبيق منهج الوحدات الدراسية:

بحسـب خـبراء المناهـج، تعـد مرحلـة التعليـم الابتدائـي أنسـب مرحلـة تعليميـة يمكـن أن تخطـط لهـا مناهـج تعليميـة وفـق تنظيـم منهـج الوحـدات الدراسـية، وكذلـك المرحلـة المتوسـطة؛ لعـدة أسـباب منهـا: أن منهـج الوحـدات تقـوم عـلى إزالـة الفواصـل بـين المـواد الدراسـية لتحقيـق وحـدة المعرفـة، وبالتـالي المنهـج في هذيـن المرحلتـين تقـدم للتلاميـذ معلومـات عامـة ليـس فيهـا أي جانـب مـن التخصصيـة، وهـذا يوافـق مـع أهـداف هذيـن المرحلتـين الابتدائيـة والمتوسـطة في السـودان، فقـد أشـار الهـدف الرابـع للتعليـم الأسـاس في السـودان في كتـاب مؤتمـر سياسـات التربية والتعليـم تحـت شـعار إصـلاح السـودان في إصـلاح التعليـم(1990، ص82) إلى أن الهـدف مـن التعليـم في هـذه المرحلـة هـو «تنميـة الملـكات والقـدرات في فـترة مبكـرة

مـن العمـر تسـاعد الشـباب في معرفـة حـدود قدراتهـم وجوانـب القـوة والضعـف في كل جانـب؛ ممـا ييـسر توجيـه الطاقـات لعمـل مثمـر لمسـتقبل الفـرد ... وتنميـة القـدرات والمهـارات الفرديـة بمـا تمكـن الأفـراد مـن الاسـتغلال الأمثـل لإمكاناتهـم العقليـة والجسـدية، وتوظيفهـا في خدمـة التنميـة الشـاملة». فالهـدف أشـار إلى تنمية الملـكات والقـدرات بصفـة عامـة، ولـم يـرد فيـه أي إشـارة إلى التخصصيـة. فضلاً عن ذلـك تقـوم منهـج الوحـدات الدراسـية عـلى النشـاط، وهـذا يواقـف مـع خصائـص التلميـذ في المرحلتـين الابتدائـي والمتوسـط، الـذي لا تـزال الحـواس تلعـب دوراً كبـيراً في اكتسـاب المعلومـات والمعـارف بخـلاف المرحلـة الثانويـة التـي يصـل فيهـا الطالـب إلى مرحلـة التعلـم المجـرد.

التنظيمات المنهجية المتمحورة حول المتعلم:

التنظيمـات المنجهيـة التـي عرضت سـابقاً كلها تجعل مـن المعرفة محورهـا التي تنطلق منهـا في تنظيـم محتـوى المناهـج الدراسـية، فمنهـج المـواد الدراسـية الـذي يفصل بين المقـررات الدراسـية: جغرافيـا، تاريـخ، عربـي، تربيـة دينيـة، كيميـاء، فيزيـاء، أحياء، وغيرهـا، حيـث يلاحـظ أن كل مـادة دراسـية قائمـة بذاتهـا ولا توجـد أي علاقـة تربط بينهـا، لذلك قـام الخبراء والمختصـون في مجال المناهـج بتقديم مقترحـات عديدة لمعالجة مشـكلة الفصل بين فـروع المعرفة، فظهـر منهج المـواد المترابطة، ومنهج المـواد المدمجة، ومنهـج المجـالات الواسـعة، والمنهـج الحلزونـي، ومنهـج الوحـدات القائمـة عـلى المادة الدراسـية. وكمـا تقـدم أن لكل تنظيم من تلـك التنظيمـات مزاياه وعيوبه؛ ممـا يعني أن المشـكلة الأساسـية لا زالت قائمـة، ولكن يمكن القـول أن هناك تنظيمات تناسـب مراحلة دراسـية معينـة ولا تناسـب الأخرى، مثـلاً هناك تنظيمـات بحكم مبادئها التـي تقوم على التذويـب ووحـدة المعرفـة لا تصلـح مـع المرحلة الثانويـة التي تهـدف إلى تأهيـل المتعلم إلى المرحلـة الجمعيـة ذات الدراسـة التخصصيـة، بينما يمكـن أن تصلح تلـك التنظيمات مـع مناهج المرحلـة الابتدائية والمرحلة المتوسـطة التي تهـدف إلى تنمية قـدرات المتعلمين القعليـة والجسـمية والوجدانيـة، وبالتـالي إخراجهـم من الأمية، ثـم مواصلـة التعليم لمن يريـد الاسـتزادة منه. ونتيجـة للانتقادات التـي توجهـت للتنظيمات المنهجيـة المتمحورة حـول المعرفـة، ظهرت تنظيمـات منهجية أخـرى تجعل مـن المتعلم محوراً لهـا، وتنطلق منـه في تنظيـم الخـبرات التعليميـة وأنشـطتها المختلفـة، ومن بين هـذه المناهـج: منهج النشـاط الـذي يقوم عـلى قـدرات المتعلمـين وميولهـم واسـتعداداتهم، المنهـج المحوري. وفيمـا يـلي تفصيلات تلـك المناهج.

منهج النشاط:

جاء منهج النشاط نتيجة لمحاولات التربويين المتواصلة لمعالجة عملية فصل المعرفة التي قامت على مبادئ الفلسفة التربوية التقليدية في تركيزها على عقل الإنسان من جانب، ولكيفية مراعاة ميول وحاجات المتعلمين من جانب آخر، فهذا التنظيم المنهجي قدم لإزالة السلبيات التي لازمت منهج المواد المنفصلة، والتي من بينها تركيزه على المادة الدراسية وإهماله حياة التعلمين المتعلقة بحاجاتهم الأساسية، فمنهج النشاط مقترح قدم لتعديل بؤرة بناء المناهج الدراسية من المادة الدراسية إلى المتعلم، وأول استخدام لهذا المنهج في المرحلة الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية، عندما أنشأ المربي الأمريكي جون ديوي مدرسته التجريبية1896م الملحقة بجامعة شيكاغو. وتنطلق الفكرة الأساسية لهذا المنهج من أن التلاميذ يتعلمون من الخبرات التي يكتسبونها من خلال المشاركة في الأنشطة اليومية المباشرة، وليس من خلال تلقي المعارف وحفظها، وهذه تعد نقطة الاختلاف بين منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومنهج النشاط القائم على الخبرة، الذي أظهر أهمية المشاركة الإيجابية للمتعلم في الموافق التعليمية عوضاً عن مواقفه السلبية في منهج المواد المنفصلة؛ وعلى هذا الأساس، «يرى ديوي أن المنهج المدرسي يجب أن ينظر إلى الطفل على أساس أنه نقطة البداية والوسط والنهاية في العملية التعليمية. وأن نموه وتطوره يجب أن يكون الهدف الأسمى من هذه العملية، فإن كل ما يقدم خلال هذه العملية، وكل ما يتاح للطفل من مواقف يجب أن تقدر قيمتها بمقدار ما تخدم حاجات نمو التلميذ؛ أي أن الطفل في نظر ديوي مقدم على المناهج الدراسية نفسها، ولابد وأن تحدد في ضوء دراسة الطفل نفسه، ولا يمكن فرض المعلومات والمعارف على التلميذ من الخارج؛ لأن التعلم عملية نشطة تبدأ من داخل المتعلم نفسه، ومن ثم يصبح الطفل أو التلميذ في منهج النشاط هو المحور الأول لكل من الكيف والكم في عملية التعليم والتعلم.(يونس، وآخرون،2004، ص238). «وبناءً على ما سبق يمكن القول أن مفهوم النشاط في هذا المنهج يعتمد أساساً على:

أ. إيجابية المتعلم وفاعليته في الموقف التعليمي.

ب. ممارسة المتعلمين نشاط ذي معنى من خلاله تكتسب المعلومات والمعارف.

ج. ارتباط مواقف الخبرة التي تهيأ للتلميذ، وكذلك النشاط الذي يمارسه بحياته ومطالبه وحاجاته في المجتمع الذي يعيش فيه.(يونس،وآخرون،2004،ص239):

فإذا أردنا تعليم الطلاب التفكير المنطقي مثلاً، فإن ذلك يحتاج إلى ممارسة الطلاب لهذا النوع من التفكير بطريقة حقيقية أو فعلية، وعدم الاكتفاء بدراسة قضايا منطقية، أو دراسة مواد مرتبة منطقياً؛ ولكي يتحقق التعلم النشط؛ فإن المتعلم بحاجة إلى القيام بأنشطة حيوية يستطيع من خلالها تحقيق أهداف واشباع احتياجات شخصية. كما أن التعلم يحدث أثناء البحث عن حلول أو الوصول إلى أهداف، أو التفكير في الوصول إلى أهداف معينة. وقد اعتمد هذا المنهج على أربعة دوافع أساسية تتمثل في الآتي:

1. الدافع الاجتماعي الذي يتمثل في رغبة الطفل بالمشاركة مع من حوله في القيام بأدواره المختلفة.

2. الدافع الإنشائي، الذي يبرز في تشكيل الطفل للمواد الخام في صورة أشياء مفيدة، إضافة إلى قيامه باللعب وأدائه لحركات إيقائية.

3. دافع البحث والتجريب عند الطفل، والذي يتضح من قيامه بعمل بعض الأشياء من أجل معرفة ما يحدث أو ما يترتب على ما يقوم به.

4. الدافع التعبيري الذي يبدو في تعبير الطفل عن ميوله عندما يتفاعل مع غيره من الزملاء أو الأقران.(سعادة، وإبراهيم،2001، ص131-132):

وفي ضوء ذلك لا يجوز أن يحدد الكبار أو الخبراء ما يرونه مناسباً للطفل؛ وإنما يجب إجراء الدراسات لمعرفة ما يود الطفل دراسته على اعتبار أن دافعية المتعلم ذاته ورغبته في التعلم هي التي تحدد مدى فعاليته ونشاطه في أي موقف تعليمي، هذا هو ما قصده ديوي بأن يكون الطفل هو البداية، أما ما قصده بأنه الوسط فهو أن كل ما يجري من جهود لتخطيط الخبرات وتنظيمها وإدارتها، يجب أن يكون محوره المتعلم، بحيث يكون قادراً على التفاعل معها والاستفادة منها كلية؛ حتى يكتسب منها كافة أوجه التعلم المتضمنة بها والتي يستهدف المعلم إكسابه إياها، أما بالنسبة لقوله بأن الطفل هو النهاية، فالمقصود هو أن الهدف الأساسي هو المتعلم، ومن ثم فإن قياس عائد عملية التربية يجب أن يتجه مباشرة إلى مدى النمو الذي وصل إليه المتعلم في كافة الجوانب.(اللقاني،2002، ص351-352).

خصائص منهج النشاط:

1. تحديد ميول التلاميذ: يعد ميول التلاميذ دوافع أساسية في عمليات التعلم يمكن الاستعانة بها في تحديد الأنشطة التعليمية يقبل عليها التلاميذ بحيوية عالية، لذا ينظر منهج النشاط إلى الميول على أنها البؤرة الأساسية والمعيار

الأساسي في اختيار محتوى التعلم وتنظيمه، فالميول هي الركيزة التي تدور حولها كافة أنشطة التعلم، ومن هنا أصبح لزاماً على المعلم التعرف على ميول التلاميذ، ثم إرشاد وتوجيه كل تلميذ إلى النشاط الذي يوافق ميوله، وهنا يجب أن يراعى ميول التلاميذ الحقيقية التي يشترك فيها أغلب التلاميذ، التي تستمر لأطول فترة زمنية ممكنة، وليست التي تظهر عرضاً وتتغير، وعملية تحديد الميول الحقيقة للتلاميذ لا يمكن الحصول عليها من الأسئلة التي يوجهها المعلمون إلى التلاميذ؛ وإنما الطريقة الوحيدة لتحديد الميول الفعلية لدى المتعلمين، هي الدراسات العلمية لكشف ميول التلاميذ ورصدها في كل المراحل التعليمية لتسهيل اختيار الأنشطة المختلفة التي تمركزت حولها الميول التي لها قيمة تربوية، ويشعر التلميذ أن لها وظيفة؛ وذلك أن الميول تمثل الركيزة الأساسية للأنشطة، والبداية الفعلية لتحقيق الأهداف التعليمية المرتقبة؛ لأن عملية ربط التعلم بميول التلاميذ وحاجاتهم من شأنه أن يجعلهم مقبلين على الدراسة بهمة عالية ونشاط لا يعرف الفتور.

2. النشاط وإيجابية التلاميذ: يقوم منهج النشاط على حيوية التلاميذ أو نشاطهم، وهذا هو السبب الأساسي في تسمية هذا التنظيم (بمنهج النشاط) فمن خلال النشاط يمر التلاميذ بخبرات تربوية عديدة، فالحصول على المعرفة يتم من خلال النشاط والمشاركة الإيجابية لدى التلاميذ في المواقف التعليمية/التعلمية، التي تعمل على نموهم الشامل عقلياً وخلقياً وعملياً، وتعديل سلوكهم في الاتجاه الرغوب فيه، وتتحقق أهداف تربوية مهمة للفرد والمجتمع، كتنمية مهارات التفكير الناقد، وغرس القيم والعادات الاجتماعية المرغوبة، كقيمة التعاون، وتكوين الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بالمعايير المنطقية للقبول والرفض؛ كما أن إيجابية التلاميذ تكون مستمرة؛ وذلك أن التلاميذ هم الذين يقومون باختيار الأنشطة التعليمية وفق ميولهم وحاجاتهم.

3. لا يقوم على التخطيط المسبق: منهج النشاط ليس له تخطيط مسبق يقوم به الخبراء أو المعلمين من أجل تنفيذ البرامج التعليمية/التعلمية؛ لأن طبيعة العملية التعليمية تعتمد على النشاط التلقائي للتلاميذ، وبحسب الميول والحاجات التي يحددها كل تلميذ لنفسه، وكما هو معلوم أن التلاميذ يختلفون في ميولهم واتجاهاتهم وفق مؤثراتهم البيئة والاجتماعية والاقتصادية

والثقافيــة المختلفــة؛ الأمــر الــذي يوجــد معــه صعوبــة بالغــة في تحديــد أنشــطة تعلميــة لتلــك الميــول المختلفــة، ليتســنى لخــبراء المناهــج تخطيــط مناهــج متنوعة الأنشــطة يمكــن أن تغطــي حاجــة الكــم الهائــل والمتنــوع مــن الميــول ليجــد كل تلميــذ خطــة دراســية توافــق ميولــه التعلميــة التــي يرغــب فيهــا؛ لهــذا ليــس لمنهــج النشــاط تخطيــط مســبق يقــوم التلاميــذ بتنفيــذه، ولكــن يقــوم المعلــم بتحضــير مــواد تعليميــة عديــدة ومتنوعــة لإثــارة ميــول التلاميــذ في بدايــة كل ســنة دراســية، ويقــوم بحــصر ميــول تلاميــذه وتعديــل أخطاءهــم.

4. مبــدأ وحــدة المعرفــة: مــن أهــم مميــزات منهــج النشــاط، أنــه ليــس فيــه مــواد دراســية كمــا هــو في التنظيمــات المنهجيــة الســابقة، وإنمــا يتشــكل محتــواه مــن مواقــف تعليميــة في صــورة مشــكلات تواجــه التلاميــذ، ومــن ثــم يقومــون بممارســة أنشــطة تعليميــة تهــدف إلى حــل المشــكلات التــي تقــف أمامهــم، أو اشــباع ميــل مــن ميولهــم، أمــا بالنســبة للمعرفــة، فيتــم تعلمهــا في إطــار البرنامج التعليمــي القائــم عــلى النشــاط، مــن خــلال توظيفهــا لمســاعدة التلاميــذ في حــل المشــكلات التــي يمكــن أن تواجههــم أثنــاء قيامهــم بالأنشــطة المتعــددة، فمــن المحتمــل أن يتطلــب حــل مشــكلة مــا، معــارف أو معلومــات في مــادة الكيميــاء أو الفيزيــاء، أو الأحيــاء، أو غيرهــا مــن المــواد الدراســية الأخــرى، فيذهــب التلاميــذ إلى مصــادر هــذه المعلومــات ليتعلمــون منهــا مــا يتصــل بأنشــطتهم التعلميــة، وبالتــالي فــإن المعــارف والمعلومــات يتعلمهــا التلاميــذ في إطــار مترابــط ومتكامــل مــع الأنشــطة التعلميــة، فتــؤدي إلى وحــدة معرفيــة، دون فواصــل بينهــا كمــا هــي في منهــج المــواد الدراســية المنفصلــة، كمــا أن المعرفــة في منهــج النشــاط لهــا وظيفــة بالنســبة للتلاميــذ يســتعينون بهــا لمقابلــة المشــكلات التــي تواجههــم أثناء المواقــف التعليميــة، فالمعرفــة تقــدم في ســياق موحــد ومترابــط مــع الأنشــطة، ومكملــة للبرنامــج التعليمــي في منهــج النشــاط، وليســت غايــة في حــد ذاتهــا.

5. التعلــم بأســلوب حــل المشــكلات: أغلــب المواقــف التعليميــة في منهــج النشــاط تأتــي في صــورة مشــكلات واقعيــة تلامــس ميــول التلاميــذ ورغباتهــم، فتحــرك دوافعهــم إلى مواجهتهــا وحلهــا، فمــن خــلال تفاعلهــم مــع هــذه المشــكلات ســعياً وراء حلهــا، يكتســبون خــبرات حياتيــة وأفــكار ذات قيمــة عاليــة تعمــل عــلى تشــكيل ســلوكهم في الاتجــاه التربــوي المرغــوب فيــه، وتتكــون لديهــم اتجاهــات إيجابيــة نحــو التعلــم ويشــعرون بأهميتهــا لهــم في حياتهــم، الأمــر الــذي يزيــد مــن دوافعهــم الذاتيــة للاســتمرار فيــه، فالتعلــم بهــذا الأســلوب يكــون إيجابيــاً

بفضل النشاط المكثف الذي يقوم به التلميذ لحل المشكلات التي يختارها بنفسه وفقاً لميوله ورغباته، وبهذا يختلف عن التعلم التقليدي الذي يكون فيه التلميذ سلبياً لعدم قيامه بأي نشاط تعلمي في المواقف التعليمية، فقط يتلقى المعلومات المخططة مسبقاً والمفروضة عليه دون مراعاة لميوله ورغباته، ودون أن يحس بالحاجة إليها، ولا يعرف كيف يوظفها في حياته اليومية.

وقد يبدو للبعض أن طريقة حل المشكلات في هذا المنهج تعني اهمال المعرفة أو التقليل من قيمتها، ولكن الحقيقة تخالف ذلك؛ ففكرة إهمال طريقة حل المشكلات للمعرفة تتنافى مع طبيعة عملية التفكير من جهة أخرى. فالمعرفة لا تنبني إلا على أساس مجموعة من الحقائق .. والقوانين والنظريات، أي أنه لا توجد معرفة دون وجود مادة علمية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى نجد أن عملية التفكير لا تتم في فراغ؛ وإنما تتم مرتبطة بموضوع أو قضية ما، وتصبح مادة الموضوع أو محتوى القضية هما مادة عملية التفكير ذاتها، ومن ثم فعملية التفكير تستند أيضاً إلى مجموعة من الحقائق والقوانين والنظريات، وتصبح هذه القوانين والحقائق والنظريات، المادة التي تعمل فيها وبها عملية التفكير، وعلى هذا تجد ترابطاً كثيراً بين كل من المعرفة وعملية التفكير؛ إلا أن ما يجب أن نلاحظه، هو إعتبار المادة العلمية في منهج النشاط وسيلة لحل المشكلة، أي وسيلة للتفكير وليست غاية في حد ذاتها.(يونس، وآخرون،2004، ص245).

وتطبيقاً للمبادئ التي يقوم عليها منهج النشاط، أجريت عدة محاولات لوضعها موضع التجريب الفعلي، ومن أشهر هذه المحاولات، محاولة جون ديوي التي أجراها في مدرسة ابتدائية ملحقة بكلية تربية جامعة شيكاغو في أواخر القرن التاسع عشر، وقد جاء مضمون هذه التجربة معتمداً على مبدأ المشاركة الإيجابية والفاعلة من جانب المتعلم في كافة الأنشطة الوظيفية ذات القيمة والمعنى بالنسبة له، وقد استهدفت هذه التجربة إتاحة مواقف متشابهة لمواقف الحياة اليومية ليعيش فيها المتعلم داخل جدران المدرسة، فكان يخطط ويتعامل ويعمل في حِرف توجد في المجتمع، ويلمسها عن قرب في حياته اليومية، كما كان يشارك في ألعاب متنوعة على إعتبار أنها المجال الحقيقي لظهور الحاجات والميول والاهتمامات الحقيقية التي يمكن استغلالها في تنظيم الخبرات الجديدة.(اللقاني،2002، ص358).

6. **يقوم منهج النشاط على التعاون المشترك:** يقوم منهج النشاط على مبدأ الميول والفاعلية من قبل المتعلم وذلك بسبب قيامه بممارسة أنواع الأنشطة التي تكون لها معنى ودلالة بالنسبة له؛ إلا إن عملية تحديد الميول المختلفة لدى التلاميذ لا يستطيع طرف واحد القيام بها دون مشاركة أصحاب المصلحة الآخرين من تلاميذ، والمعلمين، والمتخصصين في الارشاد والتوجيه، وفي مجال المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وغيرهم من أصحاب المصلحة المشتركة في العملية التعليمية، هذا من جانب، ومن جانب آخر، فإن طرق وأساليب اشباع الميول والرغبات لدى التلاميذ، وتحديدها وتخطيطها وتنفيذها، لا يمكن أن يقوم به المعلم بشكل منفرد دون أي مشاركة من الأطراف الأخرى؛ لذا يقوم منهج النشاط على التعاون المشترك بين المعلمين والتلاميذ، وبين كافة الجهات المعنية بأمر تخطيط هذا المنهج وتنظيمه، للتأكد من جودة الإعداد وسلامته، وضمان تحقيق المنهج لأهدافه المنشودة المتمثلة في وحدة المعرفة وتكاملها. ومن هنا يلاحظ أن منهج النشاط يقوم على التعاون والمشاركة الفاعلة بين كافة الجهات المعنية في تخطيطه وتنفيذ، وهذا المبدأ يحقق الكثير من الأهداف التربوية، لا يمكن أن يحققها منهج المواد المنفصلة، فالأهداف التربوية التي يتم تحديدها بصورة جماعية، تصبح أهداف لكل المشاركين في تحديدها؛ الأمر الذي يجعلهم جميعاً متعاونين متفاعلين بكل إيجابية في إجراءات وأساليب تنفيذها، فضلاً عن ذلك سيتعلم التلاميذ الانسجام مع الآخرين والتكيف معهم في التعاون وتحمل المسؤولية تجاه المهام التي توكل إليهم، والمرونة في التفكير، وتقبل الآراء الأخرى، وما إلى ذلك من القيم الاجتماعية العديدة التي يحصل عليها التلاميذ من خلال الأداء المشترك، إضافة إلى ذلك شعورهم بالراحة النفسية لمشاركتهم التلقائية في هذه المهام وشعورهم بالأداء المُشَرِّف، ومن ثم يتحقق مبدأ أساسي في هذا المنهج وهو مبدأ إيجابية التعلم.

طرق تنفيذ منهج النشاط:

يتم تنفيذ منهج النشاط بطريقتين: طريقة المشروعات، وتعد هذه الطريقة أكثر الطرق التربوية المستخدمة في تنفيذ هذا التنظيم، والثانية هي طريقة حل المشكلات.

أولا، طريقة المشروع:

والمقصود بالمشروع في الأدب التربوي، «هو مجموعة من الأنشطة الهادفة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق أهداف معينة، ومن خلال ذلك يكتسب معلومات وحقائق ومهارات واتجاهات وقيم». ويمكن أن يقوم التلاميذ بتنفيذ مشروعات عديدة تحت إشراف المدرسة، من منطلق أن التربية هي الإعداد للحياة، والطريقة المناسبة لمثل هذا الإعداد هي أن يقوم التلاميذ بتمثيل الأدوار الحياتية التي يشاهدونها في بيئاتهم المحلية داخل المدرسة، فعلى سبيل المثال يمكن أن يخطط التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المعلمين بالمدرسة، لتنفيذ مشروع مشتل صغير لزهور الزينة كما هو موجود بأحد الأحياء السكنية. وحول المشاريع التربوية الناجحة، يعد تجربة وليم هيرد كلباتريك بكلية المعلمين جامعة كولومبيا الأمريكية عام 1918، من أشهر التجارب الرائدة التي استخدمت طريقة المشروعات في التربية المدرسية، فقد أدى الانتشار الواسع للتجربة إلى تسميتها من قبل التربويين «بمنهج المشروعات» بدلاً من منهج النشاط، لدقة تخطيط وتنفيذ مبادئ منهج النشاط بنجاح.

خطوات تنفيذ المشروع:

1. اختيار المشروع: يتم اختيار المشروع التعليمي من خلال مناقشة جماعية بين المعلم والتلاميذ، حيث تركز المناقشة حول أهميته وفائدته لهم ولمجتمعهم، وموافقته لميولهم، وقدراتهم ومدى استعدادهم للقيام بتنفيذه، وأن تكون الخبرات التربوية المستفادة من المشروع ملائمة مع مستوى خبراتهم ومرتبطة بمعلوماتهم السابقة ليكون الناتج التعليمي له معنى وظيفي عند التلاميذ يمكنهم تطبيقه في المواقف التعليمية والحياتية، وأن يراعى التنوع في اختيار المشروعات، وأن تكون مناسبة مع إمكانات المدرسة وظروف التلاميذ بحيث يمكن توفير كل المعينات التي تساعد على تنفيذه.

2. وضع خطة لتنفيذ المشروع: بعد تم عملية اختيار المشروع وفق الأسس المذكورة في الفقرة السابقة، يقوم التلاميذ بمعاونة المعلم بوضع خطة تنفيذية لمشروعهم التربوي، فالخطة تساعدهم على تحديد الوقت والمكان المناسب لتنفيذ المشروع، والوسائل، وتوزيع المهام بين التلاميذ، ولتنسيق الأدوار التي يقومون بها في سبيل تنفيذ المشروع، وكذلك تحديد المراجع التي يمكن الرجوع إليها عندما تواجههم مشكلة أثناء التنفيذ. فمن فوائدة مشاركة التلاميذ في وضع الخطة، أنهم

يتدربـون عـلى التفكـير الناقـد، وعلى المناقشـة والتعبـير الواضـح السـليم، والمبادرة بإبـداء الـرأي، والخلق والابتـكار، واحترام الـرأي الآخر المختلـف، وكل ذلك يتم تحت إشراف المعلـم، حيـث يقوم بضبـط المناقشـة وتوجيهها في الاتجـاه الصحيح.

3. تنفيـذ المـشروع: تعـد مرحلـة تنفيـذ المـشروع هـي الخطـوة الأساسـية لاكتسـاب الخـبرات التعليميـة التي يجري مـن وراءها تخطيـط المشروع، وهـذه الخطوة تكون مشـوقة للتلاميـذ لإشـباع ميولهـم ورغباتهـم في الأنشـطة المحببـة إليهـم، فيجدون الفرصـة الكافيـة للحركة والنشـاط بكامـل التحرر من قيـودات الفصول الدراسـية، فيصبـح كل تلميـذ إيجابـي وعضويتـه فاعلـة في مجموعتـه، والهـدف التربـوي من المـشروع ليس الحصـول على الإنتاجيـة، وإنما الحصـول على خـبرات هادفة مباشرة يتلقاهـا التلاميذ أثنـاء قيامهم بالمشروع، والاسـتعانة بخـبرات المعلمين والمتخصصين في المجـالات التي لهـا علاقة مباشرة بتفيذ المـشروع، والعودة إلى المراجع الأساسـية في موضوعـات المشروع لتلقـي المعارف والمعلومـات التي يحتاجونهـا لتنفيذ مشروعهم، ومـن ثـم الخـروج بخـبرات مهاريـة ومعرفيـة وعاطفيـة واجتماعيـة مـن خـلال المشـاركة والتفاعـل الجماعـي في تنفيذ المشروع، وتكـون الحصيلة التعلميـة النهائية هـي وحـدة المعرفـة وترابطهـا بالخـبرات المهاريـة والوجدانيـة في برنامـج تعليمي واحـد في وقـت واحـد، ومتعدد الأنشـطة ومتنـوع في الخبرات التـي يكتسـبها التلاميذ.

4. **تقويـم المـشروع:** إن تنفيـذ خطة المـشروع ليس هو الخطـوة النهائيـة في البرنامج التعليمـي، وإنمـا هنـاك خطوة أخـيرة مهمة جـداً لكل أصحـاب المصلحة المشـتركة في هـذا المـشروع، وهـي تقويـم المـشروع، ففـي هذه الخطـوة يقـوم المعلـم بتوجيه التلاميـذ إلى عمـل تقويـم شـامل لمشروعهم وفـق معايير محـددة؛ للوقـوف على مدى تحقق الأهداف الأساسـية مـن وراء القيام بالمـشروع، والخبرات المكتسـبة، والعقبات التـي واجتهـم أثنـاء القيام بالمـشروع، والتعـرف على الأخطـاء التي صاحبـت عملية تنفيـذ المـشروع، ونقـاط القـوة وتعزيزهـا فـوراً من قبـل المعلـم، ونقـاط الضعف والعمـل على تقويتهـا في المشـاريع القادمة.

ثانياً، طريقة حل المشكلات:

انتقـد بعـض المربـين طريقـة المـشروع؛ نظـراً لأنهـا تركـز بالدرجـة الأول عـلى ميـول التلاميـذ ورغباتهـم وحاجاتهـم؛ لأنهـم رأوا في شـدة التركيـز عـلى التلميـذ إهمـال المجتمـع وحاجاتـه واتجاهاتـه، وحيـث إن المدرسـة مـا هـي إلا مؤسسـة اجتماعيـة ، فـإن طريقـة المـشروع لا تتيـح لهـا القيـام بوظيفتهـا الاجتماعيـة بالدرجـة المطلوبـة،

ومـن هـذا المنطلـق كـون هـؤلاء المربـون اتجاهـاً آخـر يـوازي اتجـاه أصحـاب طريقـة المـشروع، عـلى أن يكـون لهـذا الاتجـاه صيغـة اجتماعيـة، وبذلـك يختلـف عـن الاتجـاه الأول في نقطـة البدايـة والانطـلاق، ولكنهمـا يلتقيـان في نهايـة المطـاف حـول تحقيـق مجموعـة مشـتركة مـن الأهـداف، وذلـك عـن طريـق الأنشـطة التـي يقـوم بهـا التلاميـذ في كل منهما.(الوكيـل، والمفتـي،2004، ص283).

فالملاحـظ أن الخـلاف بـين الطريقتـين في المبـدأ الـذي ينطلـق منـه كل منهمـا، فبينمـا تنطلـق طريقـة المـشروع مـن ميـول التلاميـذ وحاجاتهـم، تنطلـق طريقـة حـل المشـكلات مـن مشـكلات المجتمـع وحاجاتـه؛ والقاسـم المشـترك بينهمـا هـو النشـاط الـذي يمارسـه التلاميـذ في سـبيل تحقيـق الأهـداف التربويـة المنشـودة، وعـلى هـذا الأسـاس تعـد الطريقتـان مكمـلان لبعضهمـا البعـض.

وتعـد طريقـة حـل المشـكلات مـن طـرق التدريـس التـي تجعـل التلاميـذ إيجابيـين وفاعلـين مـن خـلال البحـث بأنفسـهم عـن الحلـول للمشـكلات التـي تقـف أمامهـم، مسـتخدمين الأسـاليب العلميـة مـن طـرح الأسـئلة وفـرض الفـروض، والبحـث والتنقيـب والتجريـب، وغيرهـا، وهـذه مهـام تمثـل قمـة النشـاط العلمـي، ويتمـاشى مـع الهـدف الأسـاسي مـن هـذه الطريقـة التـي ترمـي إلى مسـاعدة التلاميـذ عـلى إيجـاد الحلـول للمشـكلات بأنفسـهم باتبـاع الأسـس العلميـة في التصـدي للعقبـات. وطريقـة حـل المشـكلات كمـا تقـدم تنطلـق مـن البيئـة الاجتماعيـة، فيركـز عـلى احتياجـات المجتمـع واتجاهاتـه ومشـكلاته، ويتـم صياغـة موضوعـات دراسـية عـلى ضـوء مـا هـو معـاش في المجتمـع، سـواء كان في جانـب الحاجـات الاجتماعيـة، أو اتجاهـات مجتمعيـة، أو مشـكلات يعيشـها المجتمـع، مـع مراعـاة أن تكـون المشـكلة المعروضـة للحـل تلامـس ميـول التلاميـذ ويشـعرون بأهميتهـا في حياتهـم وحيـاة مجتمعهـم، لتتولـد لديهـم الحمـاس والرغبـة الأكيـدة في حلهـا.

خطوات طريقة حل المشكلات:

1. **اختيار المشكلة:**

يتـم اختيـار المشـكلة بالمشـاركة بـين التلاميـذ والمعلـم، فيتـم اسـتعراض مجموعـة المشـكلات المجتمعيـة، ويجـري حولهـا مناقشـات بـين التلاميـذ تحـت إشراف وتوجيهـات المعلـم، ويـدور النقـاش حـول أهميـة كل مشـكلة ومـدى فائدتهـا التربويـة، والوسـائل المسـاعدة عـلى حلهـا، ثـم إجـراء مقارنـة بـين المشـكلات التـي

تمت مناقشتها، لتحديد أكثرها مناسبة لإمكاناتهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة، وفائدتها التربوية، ومدى ارتباطها بحياتهم، وأن تكون متفرعة بحيث يستخدم في حلها وسائل ومصادر متنوعة، وبعد الموافقة عليها يتم اختيار عنواناً مناسباً لها.

2. **وضع خطة لدراسة المشكلة:**

(1) تحديد المشكلة وتقسيمها: في البداية يتم تحديد المشكلة تقسيمها إلى مشكلات فرعية: حجم المشكلة، أسبابها، التداعيات التي نتجت عن استمرارها، الحلول المناسبة للمشكلة. ولنأخذ مثالاً لذلك مشكلة مياه الشرب بولاية النيل الأبيض، فيمكن تقسيمها إلى مشكلات فرعية تشمل: حجم المشكلة، أسبابها، التداعيات التي نتجت عن استمرارها، أنسب الحلول للمشكلة.

(2) مقدمة: توضح فيها مجال المشكلة، وأهمية دراستها، ومدى الحاجة إلى دراستها، وكيفية إحساس التلاميذ أو شعورهم بها، وأهم الدراسات التي تناولت المشكلة من قبل، والفوائد التي يمكن أن يجنيها التلاميذ من دراستهم للمشكلة، وتوضيح الإجراءات المتبعة والأدوات المساعدة لحل المشكلة.

(3) حدود المشكلة: يقوم التلاميذ بمشاركة المعلم بتحديد أبعاد المشكلة، تشمل الحدود الموضوعية، والزمانية، والمكانية، والمجتمع الذي يؤخذ منه العينة لجمع البيانات الميدانية عن مشكلة المياه في ولاية النيل الأبيض.

(4) صياغة أسئلة توضح المشكلة بصورة أدق، وتحصر جهود التلاميذ في أشياء محددة تتعلق بالإجابة عن تلك الأسئلة، وتترك ما عداها من معلومات أو غيرها من الأشياء التي لا صلة لها المشكلة. مثلاً: ما حجم مشكلة المياه بولاية النيل الأبيض؟، ما أسبابها؟ ما التداعيات التي نتجت عن استمرارها؟ ما أنسب الحلول للمشكلة؟

(5) إجراءات الدراسة: وهي الخطوات التي يمكن أن يتبعها التلاميذ في الإجابة عن أسئلة دراستهم، وهذه الإجراءات تشمل: الخلفية النظرية للمشكلة المراد دراستها، وتؤخذ من الجهات ذات الاختصاص والمسؤولة عن إمداد المياه بالولاية المعنية، والدراسات السابقة التي أجريت في الماضي القريب، ثم إجراءات الدراسة: وتشمل المنهجية التي سيتبعها التلاميذ في تنفيذ

الدراسة، والأدوات التي تستخدم لجمع المعلومات، والمعالجات الإحصائية، والمراجع التي يستقي منها التلاميذ المعلومات النظرية المرتبطة بالمشكلة.

(6) جمع البيانات: في هذه الخطوة يقوم التلاميذ بمساعدة المعلم بجمع المعلومات من المصادر المختلفة: كتب، مجلات، مقابلات تشمل المسؤولين والمواطنين، وغيرها من المصادر التي يمكن أن تؤخذ منها المعلومات المطلوبة عن المشكلة.

(7) تحليل البيانات: وفي هذه الخطوة يقوم التلاميذ بمعاونة المعلم بمعالجة المعلومات التي جمعت، باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة، للوصول إلى النتائج، والتوصيات.

نقد منهج النشاط:

مميزات منهج النشاط:

1. يبنى هذا المنهج على نشاط التلميذ، ومن المعروف أن للنشاط أهمية تربوية على نطاق واسع، وقد ظهر هذا المنهج كرد فعل للتربية التقليدية التي كانت تنظر إلى النشاط على أنه نوع من الترفيه والتسلية، بينما نجد أنه في ظل هذا المنهج الحديث يتعلم التلميذ كل شيء عن طريق النشاط، فهو يكتسب المهارة عن طريق النشاط، وهو يلم بالحقائق والمفاهيم عن طرق النشاط، وتتكون لديه العادات والاتجاهات عن طرق النشاط، وتنمو قدراته عن طريق النشاط.

2. للتلميذ دور إيجابي في هذا المنهج، فهو يساهم في اختيار المشروعات، وفي وضع خططها، وفي تنفيذها وتقويمها، وهو الذي يبحث عن المعلومات والحقائق والقوانين، وهو الذي يقوم بالتجارب، وهو الذي يسجل النتائج ويعلق عليها، وهو الذي يواجه المشكلات.

3. إيجابية التلميذ تساعد في نوعية النتائج التي يتم التوصل إليها، وفي الأهداف التي يتم تحقيقها.

4. يتيح منهج النشاط الفرصة لنمو التلميذ في جميع الجوانب، ويعتبر ذلك هدفاً من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، والنمو الذي يحدد شخصية التلميذ وسلوكه.

5. يهتم بميول التلاميذ وحاجاتهم اهتماماً كبيراً، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة لهم للقيام بالأنشطة في صورة مشروعات مبنية على ميولهم، والاهتمام بميول التلاميذ يجعلهم يقبلون على الأنشطة برغبة صادقة وحماس دائم وجهد متواصل، وذلك له أثر كبير على العملية التربوية.

6. يعمل المنهج على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك عن طريق تكليف كل منهم بالقيام بالعمل الذي يتناسب مع رغبته وقدراته واستعداداته.

7. يساعد على تنمية قدرات التلميذ المختلفة، وعلى إكسابه بعض المهارات المفيدة له ولمجتمعه.

8. يتيح الفرصة أمام التلاميذ لتحملهم المسؤولية كاملة؛ وذلك عند مواجهة المشكلات، أو عند التخطيط، أو عند توزيع العمل، وتحمل المسؤولية له تأثير كبير في تكوين شخصية التلميذ وفي تعديل سلوكه.

9. يتيح منهج النشاط الفرصة لكي يؤدي المعلم رسالته التربوية على خير وجه، إذ يقوم بإرشاد التلاميذ وتوجيههم، ويساعد من يحتاج للمساعدة، كما أنه يساعدهم في حل مشكلاتهم، ويتيح لهم الفرصة للمناقشة الجماعية في جو يسوده الحرية والديمقراطية، مما يكسبهم الثقة في أنفسهم.

10. اعتماد التلاميذ على أنفسهم في جمع المعلومات لتنفيذ المشروعات، يوفر للمعلم الوقت الكافي لكي ينمو مهنياً؛ وذلك عن طريق تجديد معلوماته وتوسيع مجال قراءاته واطلاعه، وإعداد التقارير التي تساهم في تطوير المشروعات، والتفرغ لمواجهة مشكلات التلاميذ، والبحث عن طرق وأساليب جديدة في التدريس والتقويم ومتابعة أحدث الاتجاهات في مجال التربية والتعليم.

11. يساعد على القيام بعملية التقويم على أساس علمي: ملازمة التقويم للعملية التعليمية تنوعه وشموله لجميع الجوانب.

12. يساعد منهج النشاط على فهم مشكلات البيئة وحاجات المجتمع واتجاهاته، وذلك في حالة التركيز على المشكلات الاجتماعية.

13. كما أنه يؤدي إلى مساعدة المدرسة على المساهمة في حل مشكلات البيئة والعمل على خدمتها وتطويرها.

14. يسمح للتلاميذ بالتزود بالمعرفة في إطار التنظيم السيكولوجي؛ بمعنى تقديم المعلومات إلى التلميذ عندما يشعر بحاجته إليها وبأهميتها له، ووفقاً لقدراته واستعداداته ومدى نضجه.

15. يؤدى هذا المنهج إلى ترابط جوانب المعرفة، وذلك عن طريق إزالة الحواجز بين المعلومات المختلفة، وبذلك يتحقق مبدأ وحدة المعرفة.

16. في ظل هذا المنهج يتم تقويم الأنشطة المختلفة ويلازمها خطوة بخطوة، وبهذا يتحقق مبدأ التقويم المستمر، وهو يتيح للتلاميذ الفرصة لاكتشاف الأخطاء أولاً بأول، وبالتالي العمل على تلافيها، مما يدفع بالأنشطة إلى السير في طريقها الصحيح، كما أنه يشرك التلاميذ في عمليات التقويم، وبذلك تتعدد أساليب التقويم. (الوكيل، والمفتي،2004، ص290-292):

عيوب منهج النشاط:

هذا التنظيم ينظر إلى الدافعية الشخصية لدى المتعلم باعتبارها محور المنهج، ومن هنا يكون ناتج العملية التعليمية له معنى ودلاله لدى التلاميذ؛ لأنه ينبع منهم ويجدون مجالات لتطبيق ما سبق تعلمه، كما يراعي هذا التنظيم الفروق الفردية بين التلاميذ، ويؤكد على ما يبذله التلاميذ من نشاط شامل ومتكامل من أجل حل المشكلات في إطار الحاجات الحقيقية للتلاميذ، ومع ذلك فإن هذا التنظيم وجه إليه النقد في ضوء ما كشفت عنه التجارب والتطبيقات العملية، ومن أهم أوجه النقد هذه.(اللقاني،2002، ص 368-369):

1. أنه لا يوفر القدر المناسب من المعارف والمفاهيم للتلاميذ.

2. لا يعني بتحقيق التلاميذ لأهداف عديدة وخاصة ما يتعلق منها بالتراث الثقافي.

3. لا تتوافر فيه شروط الاستمرارية والتتابع، إذ أن ذلك لا يتفق غالباً مع الحاجات والاهتمامات الحقيقية والطارئة للتلاميذ.

4. يحتاج إلى معلم من نوعية خاصة مختلف عن المعلم الذي يتم تخرجه من كليات ومعاهد إعداد المعلمين.

5. الكتب المدرسية بكل ما تمثلها من اتجاهات تربوية، لا تعتبر كافية لتنفيذ منهج النشاط.

6. يحتاج إلى مصادر تعلم عديدة ومتنوعة، وهو أمر لا تتحمله ميزانيات العديد من الدول.

المنهج المحوري:

إن كلمة المحور في مفهومه العام تطلق ويراد بها المركز الذي يدور حوله العناصر الأساسية لموضوع معين، وفي الاصطلاح التربوي يعرف المنهج المحوري «بأنه ذلك المنهج الذي يزود المتعلمين بقدر مشترك ومتكامل من الخبرات التربوية لمواجهة متطلبات الحياة ومشكلاتها، ويشتمل في نفس الوقت على الجانب التخصصي اللازم لكل فرد لكي يحقق أقصى درجات النمو التي تمكنه منه قدراته واستعداداته وميوله الخاصة.(اللقاني،2013، ص298)

يعد المنهج المحوري أحد التنظيمات المنهجية الحديثة التي تبحث عن البدائل لمنهج المواد الدراسية المنفصلة، مثل منهج المواد المترابطة، ومنهج الوحدات التي سعت إلى التقليل من فصل المقررات الدراسية، ثم ظهور منهج المجالات الواسعة الذي عمل أصحابه على إزالة الفواصل بين المواد كلياً، واستمر البحث عن تنظيمات جديدة إلى أن ظهر منهج النشاط على يد المربي الأمريكي جون ديوي والذي اتخذ من المتعلم محوراً له، ونتيجة لتمركز التنظيمات المنهجية الجديدة بالمتعلم، وأهملت المجتمع ومشكلاته وقضاياه؛ ظهر المنهج المحوري، الذي يسعى إلى الجمع بين الخبرات العامة التي يشترك في دراستها جميع التلاميذ، وهذا هو البرنامج المحوري للمنهج، وهدفه اكساب التلاميذ ثقافة المجتمع ليصبحوا مواطنين في مجتمعهم، وبين مراعاة الفروق الفردية لكل تلميذ، حيث يتم تصميم كمية وافرة من المواد الدراسية المتنوعة، فيختار كل تلميذ ما يوافق ميوله وقدراته والتخصص الذي يناسبه، فالمنهج المحوري يساعد المتعلم على العيش في مجتمع تختلف فيه المعارف والتخصصات المهنية في كافة المجالات، هذه هي الفكرة الأساسية للمنهج المحوري. وبهذا «يشير مفهوم المنهج المحوري إلى نمط الخبرات التعليمية المنظمة بشكل كلي مترابط ومتكامل، ويتضمن قسمين: الأول يعرف بالبرنامج المحوري الذي يوكل إليه أمر تنمية الكفايات العامة التي يحتاجها جميع الطلاب، ويعرف هذا القسم بالبرنامج العام، بينما يهتم الثاني بتنمية الكفايات الخاصة القائمة على فكرة

الفـروق الفرديـة بـين المتعلمـين مـن حيـث الاختـلاف فيمـا بينهـم مـن الاسـتعدادات والميـول والطاقـات الكامنـة، ويعـرف هـذا القسـم بالبرنامـج الخاص.(سـعادة، وإبراهيـم،2001، ص253).

محتوى المنهج المحوري:

يتكـون محتـوى المنهج المحـوري من جانبـين كما تقـدم: [الجانـب التربوي العـام الذي يعـرف بالبرنامـج المحـوري، والجانب الخـاص الذي يسـعى إلى مراعاة الفـروق الفردية بـين المتعلمـين]، تمشـياً مـع مبـادئ المنهـج المـدرسي الحديـث الـذي يجعل مـن المتعلم محـوراً للنشـاط التعليمـي، وتبعاً لهـذا التقسـيم «يتضمن الجانـب الأول وهـو البرنامج العـام أو البرنامـج المحـوري عـدداً مـن المشـكلات العامـة التـي تهـم جميـع التلاميـذ، وترتبط هذه المشـكلات بإحسـاس مشـترك أو حاجات مشـتركة يشـعر بها الجميع؛ ومن ثـم لابد مـن إجـراء دراسـات تحليليـة يتم مـن خلالها حـصر الحاجـات لـدى التلاميذ، ودراسـات تحليليـة أخـرى للواقـع الاجتماعي؛ حتى لا يتم فرض مشـكلات الدراسـة على التلاميـذ، ويحتـاج المعلـم في هـذه الحالة إلى عقـد اللقاءات والنـدوات؛ لإثارة التسـاؤلات، وإثـارة تفكـير التلاميذ لكي يشـعروا بتلـك المشـكلات، وليشـعروا بحاجتهم لدراسـتها، وتعـرف كيفيـة الوصـول إلى حلـول مناسـبة لهـا، وبطبيعـة الحال لابـد أن تكـون تلك المشـكلات ذات طابـع أو لـون اجتماعـي تمثـل مـا يحتاجـه الفـرد لمواجهـة متطلبـات الحيـاة، وقـد تكون تلك المشـكلات اجتماعية، أو نفسـية، أو صحية، أو مهنيـة، ترويحية، أو شـخصية، أو اقتصاديـة، أو غيرهـا. ولكـن المهم هـو أن يقوم المعلم بدوره على أحسـن وجـه؛ فيقـوم بالتوجيـه الاجتماعـي للتلاميذ لكـي يشـعروا بالفعل بالمشـكلات وتحديها لهـم في أحـد جوانـب حياتهـم اليومية. أمـا الجانـب الثاني وهـو الجانب الخـاص والذي يرتبـط بظاهـرة الفـروق الفرديـة؛ فهـو يشـتمل على عـدد كبير مـن المجالات الدراسـية التـي يختـار منهـا كل تلميـذ مـا يناسـبه، أي مـا يتفق مـع قدراتـه الخاصـة، ولا يترك المجـال لـكل تلميـذ ليختار أي عـدد من تلـك المجـالات. ولكن المدرسـة تحدد عـادة عدد المـواد التـي يجب أن يختـار كل تلميذ منهـم من مجموع المجـالات الدراسـية المتاحة؛ هذا كمـا أن التلميـذ لا يختـار المـواد بصفـة منفردة؛ ولكـن ذلك يتـم تحـت إشراف وتوجيه المعلـم، الـذي قد يشـعر أن أحـد التلاميـذ أو بعضهم يحتـاج إلى توجيه خـاص، وفي هذه الحالـة يتـم التوجيـه في ضـوء وعـي كامـل بالحاجـات والقـدرات والميـول الخاصة لدى كل فـرد، إذ أن هـذا الجانـب يعني أساسـاً بالجانـب المهنـي، أي إعداد كل فـرد ليمارس مهنتـه. .(اللقانـي،2002، ص373-374).

عوامل ظهور المنهج المحوري:

بعد نجاح منهج الوحدات ومنهج النشاط في مرحلة التعليم الابتدائي، واكتساب كل منهما شهرة عالية وأعداد كبيرة من المؤدين، دفع هذا الأمر المهتمين بالتعليم الثانوي إلى البحث عن تنظيم منهجي يناسب طبيعة هذه المرحلة، وكانت هناك أفكار تتجه إلى تطبيق تلك المنهجيات التي نجحت في المرحلة الابتدائية بالمرحلة الثانوية، وهناك مخاوف ناشئة من أن عملية تطبيق منهج الوحدات الدراسية الذي يذوب فيه الفواصل المعرفية، ومنهج النشاط القائم على ميول التلاميذ ورغباتهم، قد لا يوافقان مع المرحلة الثانوية التي تعد الطالب للدراسة الجامعية ذات الطبيعة التخصصية، ولذلك كان السؤال المطروح هو هل يمكن للمرحلة الثانوية تطبيق طرق المشروعات وحل المشكلات التي طبقت بنجاح في المرحلة الابتدائية؟ وكانت الإجابة عن هذا السؤال هي أن هذه الطرق لا تتوافق مع المرحلة الثانوية لعدة أسباب لخصها(الوكيل، والفتي،2004، ص296) في الآتي:

1. إن هذه الطرق مبنية على النشاط الذاتي التام للتلميذ، فهو يتعلم كل شيء عن طريق النشاط، وهذا يناسب خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة، أما المرحلة الثانوية فإن التلميذ يكون قد وصل إلى درجة من النمو العقلي تسمح له بدراسة الحقائق والمفاهيم والنظريات على مستوى أعلى، وبطرق مخالفة عن تلك التي تتبع في المرحلة الابتدائية.

2. إن هذه الطرق تصلح تماماً للمرحلة الابتدائية؛ لأنها لا تتعرض إلا لعموميات الثقافة، دون الدخول في التفصيلات، أما المرحلة الثانوية فهي بطبيعة كيانها تعد المتعلم للتعلم الجامعي؛ وهذا النوع من التعلم قائم على التخصص، وبالتالي فإن الطرق المستخدمة في المرحلة الابتدائية لا تصلح للمرحلة الثانوية.

3. إن هذه الطرق تركز تركيزاً كبيراً على ميول التلاميذ ورغباتهم، ويؤدي ذلك إلى عدم الاهتمام بالمجتمع بالدرجة الكافية، وتلميذ المدرسة الثانوية على أبواب التعليم الجامعي الذي يعده لخوض معركة الحياة داخل هذا المجتمع، بالتالي فلابد أن يكون التركيز في المنهج المقترح للمدرسة الثانوية على الربط بين حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع، وبين مشكلات التلاميذ ومشكلات المجتمع واتجاهاته. كما أن» صلاحية منهج النشاط تقتصر على

المرحلة الابتدائية، وحتى على هذا المستوى من الصلاحية لا يضمن الترابط الرأسي بين الخبرات العلمية، ولا يضمن توحيد الخلفية الثقافية لجميع المعلمين؛ ولذلك يعتبر المنهج المحوري للتغلب على مشكلة انفصال المواد الدراسية في المراحل التعليمية العليا، وكذلك لعلاج مشكلتي عدم استمرارية الخبرة والإطار الثقافي غير الموحد، وقد تجد التشابه بين المنهج المحوري ومنهج النشاط، لأنه لا يلغي منهج النشاط ولكنه يحاول تكملة نقائصه، ويتضح هذا التشابه من تعريف - بعض خبراء المناهج – للمنهج المحوري بأنه «نمط من منهج النشاط بعد تنظيمه تنظيماً متكاملاً في كلٍ متداخلٍ». (قنديل،2008، ص175).

تلك العوامل التي أدت إلى التفكير في إيجاد منهج يلائم مع أغراض المرحلة الثانوية، وفي نفس الوقت يجمع ما بين حاجات المجتمع ومشكلاته، وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم مستفيدين من الأسس المبادئ التي قامت عليها منهج الوحدات ومنهج النشاط، والتي أكدت نجاحاً ملحوظاً في مرحلة التعليم الابتدائي. وعلى هذا الأساس قد أجريت دراسات في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من 1933-1941م، والتي أفادت نتائجها في ظهور المنهج المحوري. والمقصود بالمحوري هنا، هو المنهج الذي يرتكز على محورمعين من المحاور، فمثلما لمنهج المواد والنشاط والوحدات محاور تدور حولها؛ كذلك فإن المنهج المحوري أيضاً له محاور يدور حولها وهي القدر المشترك من الخبرات العامة التي يجب أن يدرسها جميع التلاميذ. ووفقاً للنتائج التي توصلت إليها رابطة التربية التقدمية بالولايات المتحدة الأمريكية – يمكن تحديد محاور المنهج المحوري – المختلفة على النو التالي(الوكيل، والمفتي،2004، ص297-298):

1. محور يقوم على بعض المواد العامة التي يجب على جميع التلاميذ دراستها في مرحلة معينة، على أن تعمل هذه المواد على اشباع حاجات التلاميذ بصفة عامة، ويطلق عليها البعض(مواد الدراسة العامة)، مثل(اللغة القومية، العلوم، الرياضيات، المواد الاجتماعية، بعض الفنون...)، ولا تختلف هذه المواد كثيراً عن وضع المواد في المنهج التقليدي؛ إلا في كونها تهدف إلى اشباع الحاجات العامة للتلاميذ.

2. محور يقوم على ربط المواد المتشابهة تدرس في نفس الصف كما هو في منهج المواد المترابطة.

3. محور يقوم على دمج أكثر من مادة في مجال واحد، بحيث تذوب الفوارق نهائياً بين المواد المدمجة، مثل دمج الجغرافيا بالتاريخ، أو دمج التاريخ بالأدب، أو دمج الجغرافيا بالجيلوجيا، أو دمج الكيمياء بالفيزياء.

4. محور يقوم على دراسة مادة واحدة تعتبر نقطة انطلاق، وتتجمع حولها بقية المعلومات المختلفة، ومن أمثلة هذه المادة – في التعليم الابتدائي بجمهورية السودان: نحن والعالم المعاصر، العلم في حياتنا، الإنسان والكون، الأرض بيئة الحياة، سلامتنا، مسكننا.

5. محور يقوم على موضوع من موضوعات المادة، ويتعرض لكافة المعلومات المرتبطة بهذا الموضوع، مثل(الماء، الهواء، لأمراض).

6. محور يقوم على ميول التلاميذ المشتركة.

7. محور يقوم على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم المشتركة.

8. محور يقوم على حاجات التلاميذ ومشكلات التلاميذ في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.

9. محور يقوم على المشكلات الاجتماعية.

10. محور يقوم على نشاط موجه لخدمة البيئة.

11. محور يقوم على جانب من جوانب الحياة الاجتماعية.

12. محور يقوم على أحد الاتجاهات السائدة في المجتمع.

خصائص المنهج المحوري:

1. تعتمد مجالات الدراسة في الجانب العام على الحاجات والمشكلات الحقيقية المشتركة بين التلاميذ: فإعداد التلاميذ في المرحلة الثانوية ليمارسوا حياتهم الاجتماعية يتطلب نوعاً خاصاً من الدراسة يلمس فيه كل تلميذ معنى ووظيفة لكل ما يدرسه، أي أنه لابد أن يشعر أن هناك ثمة علاقة بين ما يدرسه وبين مواقف وأحداث ومشكلات الحياة اليومية، ويمكن التوصل إلى ذلك إذا ما ارتبطت مجالات الدراسة بالحاجات الحقيقية للتلاميذ، وإذا ما كانت المشكلات حقيقية ويشعر التلاميذ بتحديها لهم وللمجتمع الذي يعيشون فيه، وبذلك يتم تزويد التلاميذ بقدر مشترك من الخبرات اللازمة لاختزال حاجاتهم، ولمواجهة مشكلات الحياة اليومية.(اللقاني،2001، ص374-375).

2. إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة، والتقليل من التركيز على الموضوعات الأكاديمية، من خلال تنظيمه في صورة وحدات قائمة على المشكلات، فالمعرفة هنا لا تكون هدفاً في حد ذاتها، وإنما وسيلة لإشباع حاجة، أو حل مشكلة، أو تنمية ميل.(طلافحة، ص257).

3. يقسم اليوم الدراسي في ظل المنهج المحوري إلى قسمين، حيث يخصص القسم الأول للبرنامج المحوري، ويتراوح زمنه من ثلث اليوم إلى نصفه، ويقوم بالتدريس مدرس واحد، بطريقة حل المشكلات، من خلال الأنشطة والمشروعات التي ينفذها التلاميذ تحت إشراف المدرسة. ويخصص القسم الثاني للدراسات الخاصة(البرنامج التربوي الخاص)، ويتكون من عدد من المواد تحددها المدرسة، ويختار كل تلميذ من بينها بمساعدة المدرس الرائد في ضوء حاجاته واستعدادته وميوله الخاصة.(قنديل،2008، ص176).

4. طرق التدريس في البرنامج المحور هي حل المشكلات: فلا تفرض المعلومات من قبل المدرس على التلاميذ، ولكن تتاح للتلاميذ فرص تحديد المشكلة موضع الدراسة، المحور أو جزء منه، ثم فرض الفروض المناسبة لحلها، واختيار أنسبها واختباره حتى الوصول إلى النتائج، وخلال كل هذه الخطوات يلعب المدرس دور الخبير بالتوجيه والإرشاد، ويعني ذلك أن الدراسة في البرنامج المحوري تتيح للمدرس فرص التوجيه سواء على المستوى الفردي أم الجماعي، وسواء في مشكلات دراسية، أم مشكلات ذات صبغة اجتماعية أو شخصية.(قنديل،2008، ص180).

5. أن المنهج المحوري ينظم الخبرات التعليمية حول مشكلات أو موضوعات ذات معنى بالنسبة للتلاميذ، وهذا مختلف عن معظم الخبرات تبعاً لانتمائها إلى المواد الدراسية المعروفة، وفي ضوء التنظيم المحوري تستخدم المادة الدراسية كوسيلة لحل المشكلات المشتركة التي يواجهها المتعلمون. والتنظيم المحوري يستلزم أولاً تحديد المشكلات أو الموضوعات التي ينبغي معالجتها ثم تخطيط الخبرات التعليمية بعد ذلك، وتحديد ما يمكن أن تقدمه المواد الدراسية المختلفة في هذا المجال.

6. التوجيه في المنهج المحوري جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، فالمفروض أن يتاح للتلاميذ فرصة الكشف عن قدراتهم واستعداداتهم بتوجيهاً سليماً، ولما كان على المدرس المسؤول عن المنهج المحوري أن يقضي فترة طويلة مع التلاميذ ويتتبع

نشـاطهم في مختلـف النواحي؛ فإن هذا يسـاعده عـلى معرفة تلاميـذه معرفة جيدة، وبذلـك يكـون أقـدر عـلى توجيههـم، وإبـداء النصـح لهـم، فمـن أهم الأسـس التي تقـوم عليهـا عمليـات التوجيـه والاستشـارة، العلاقـات المتينـة التـي بـين المـدرس والتلاميـذ، وهـذا يتبعه التنظيـم المحوري.

7. إن المنهج المحوري يقوم على أسـاس الاهتمام بأسـلوب حل المشـكلات، فهـو إذاً ينظم حـول المشـكلات بدلاً مـن تنظيمـه حـول رؤوس موضوعـات من المـواد الدراسـية، فإنـه يتضمـن ضرورة التعـاون بين المـدرس والتلاميـذ في تخطيط الطـرق نحو حل المشـكلات، وهـذا بدلاً من فـرض الحلـول أو المعلومات عـلى التلميذ.(يونـس، فتحي، وآخرون،2004، ص265).

إيجابيات المنهج المحوري:

يتميـز المنهـج المحـوري بالعديـد مـن الميـزات أهمها(اللقانـي،2013، ص306-307):

1. يعمـل عـلى إزالـة الحواجـز الفاصلـة بـين المـواد الدراسـية المختلفـة، حيـث يختار التلاميـذ المعلومـات مـن مجـالات متعـددة بمـا يتناسـب مـع الوحـدات والمواقـف والأنشـطة التـي يمارسـونها، ممـا يـؤدي إلى وحـدة المعرفـة.

2. يراعـي المنهـج المحـوري الفـروق الفردية بـين التلاميـذ، حيـث يتيـح الفرصة لكل تلميـذ لاختيـار الخـبرات التـي تناسـب قدراتـه واسـتعداداته، وذلـك في البرنامـج الخـاص مـن المنهج.

3. يوفـر المنهج المحـوري الدافعية نحو التعلم لـدى التلاميذ؛ لأنه يعتمد على مشـكلاتهم وحاجاتهـم، ومطالـب الحيـاة الاجتماعيـة التي يعيشـون فيهـا، مما يربط المدرسـة بالحيـاة، مما يجعـل التلميذ إيجابياً باسـتمرار.

4. يهتـم المنهـج المحـوري بطريقـة حـل المشـكلات، حيـث تنظـم المنهـج في صـورة مشـكلات حياتيـة، يتعـاون كل مـن المعلـم والتلميـذ في التخطيـط لحلهـا، وبالتـالي يمـارس التلاميـذ عمليات تحديد المشـكلة وجمـع معلومات عنها، وفـرض الفروض، وتحديـد الخطـوات اللازمـة لحلهـا، ممـا يـؤدي إلى تنمية مهـارات التفكـير العلمي لـدى التلاميـذ، كمـا يجشـع أفـراد المجموعـة من الطـلاب عـلى العمـل التعاوني.

5. يسـمح المنهج المحـوري بتنوع مصادر الخـبرة التعليمية؛ نظراً لأنه لا يقصر النشـاط

التعليمـي داخـل الصـف الـدراسي؛ يسـمح بالخـروج إلى البيئـة المحيطة بالمدرسـة لزيـارة المكتبـات والمصانـع، والمعارض والمتاحـف، وإجراء الماقبـلات وغيرها.

6. يطـور المنهج المحوري الدراسـة بالمدرسـة الثانويـة، حيث أصبحت المدرسـة الثانوية تهـدف إلى الجمع بـين إعداد الطـلاب لمواصلة الدراسـة الجامعية وإعدادهـم للحياة، وذلـك بنـاءً على الخـبرات التي يمرون بهـا في البرنامج العـام والبرنامـج الخاص من المنهج.

7. يهتم المنهج المحوري بجميع عناصر الثقافة، حيث يعنى البرنامج العام»البرنامج المحوري»، بعموميات الثقافة التي تحفظ للمجتمع استقراره وتماسكه، وتتمثل في الخبرات التربوية العامة التي يشترك جميع التلاميذ في دراستها، كما يعنى البرنامج الخاص بخصوصيات الثقافة، وتتمثل في الخبرات والمهارات الخاصة التي تناسب قدرات كل تلميذ واستعداداته.

8. تساعد طبيعة العمل في المنهج المحوري على اكتساب التلاميذ الكثير من المهارات الاجتماعية، كالتعاون، والتخطيط المشترك، والعمل الجماعي، وتحمل المسؤولية، واحترام آراء الآخرين، والتمسك بقيم الحرية، كما تتيح الفرصة لتكوين علاقات إنسانية بين التلاميذ قائمة على الاحترام المتبادل.

9. يتيح المنهج المحوري الفرصة لربط المدرسة بالمجتمع، وذلك عن طريق دراسة المشكلات الاجتماعية في البرنامج العام، وبالتالي تسهم المدرسة في تلبية حاجات المجتمع وحل مشكلاته.

مشكلات تطبيق المنهج المحوري:

1. قد يتعصب المدرس لمادة تخصصه الأصلية فيهمل الجوانب الأخرى التي تتضمنها دراسة المحور، وهذا يشير إلى الحاجة إلى إعداد مدرس متخصص لتدريس المحور، ومازالت جميع كليات التربية تهتم بإعداد المدرس لتدريس مناهج المواد الدراسية المنفصلة.

2. قد لا تتوافر الاتجاهات السليمة لدى المدرسين الآخرين بالنسبة لدراسة المحور، مما يعرقل التخطيط التعاوني، هذا بالإضافة إلى عدم تقبل أولياء الأمور والمواطنين بوجه عام لفكرة التنظيم المحوري، لمجرد معارضة تغيير المناهج.

3. يفترض بعض القائمين على تخطيط المناهج، ضرورة دراسة التلاميذ لمقررات دراسية معينة قبل الالتحاق بالجامعة، لهذا فهم يقفون معارضين لأي اتجاه يؤدي إلى التقليل من هذه المقررات.

4. قد تنشأ مشكلات إدارية بالنسبة لوضع الجدول، وتوفير المواد اللازمة لدراسة المحور، ونحن – ننظر إلى – أهمية تلك الصعوبات، إلا أن هذا لا يعني أن المنهج المحوري لا يمكن أن يطبق في التعليم الثانوي، ولكن يمكن للمدارس أن تبدأ تدريجياً في السير نحو منهج موحد.(يونس، فتحي وآخرون،2004، ص273-274).

5. يحتاج المنهج المحوري إلى جهود علمية متواصلة لتحديد مجالات الدراسة، وتوزيعها على الفرق الدراسية، كما يحتاج إلى درجة عالية من التخطيط والتنسيق من قبل المعلمين.

6. يحتاج المنهج المحوري إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات العلمية؛ لتحديد حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، وكذلك حاجات المجتمع ومشكلاته؛ حتى يتسنى اختيار الخبرات المناسبة للتلاميذ.

7. يصعب إعداد الجداول الدراسية في ظل المنهج المحوري؛ نظراً لطول الفترة الزمنية التي يحتاج إليها البرنامج التربوي العام.

8. يتطلب تنفيذ المنهج المحوري معلمين معدين إعداداً خاصاً يتسم بالتعمق في العلوم العامة والمتخصصة، والقدرة على توجيه نشاط التلاميذ وتقويم أعمالهم.

9. يصعب تطبيق المنهج المحوري في المدارس بصورتها الحالية؛ لأنه يحتاج إلى مبانٍ مدرسية بها أماكن واسعة، وتجهيزات وخبرات تسمح للتلاميذ للقيام بالأنشطةً المختلفة، كما يحتاج المنهج المحوري إلى فصول ذات أعداد قليلة من التلاميذ، كما يحتاج المنهج المحوري إلى جهاز فني من المرشدين التربويين.

إلا أنه يجب الإشارة إلى أن الصعوبات التي ذكرت، قد تم التغلب عليها في بعض الدولة بصور وبأشكال مختلفة، ففي جمهورية السودان تم تطبيق المنهج المحوري منذ السبعينات من القرن الماضي، فهناك برامج خُطط لها بالمفهوم المحوري تضم خبرات تعليمية مشتركة يدرسها الطلبة لمدة عامين لتوحيد المعرفة والقيم الثقافية، وفي العام الثالث ينتقل الطلاب إلى برامج الدراسات الخاصة، وينقسم الطلاب فيها إلى قسمين كبيرين «القسم العلمي، والقسم الأدبي»، ويتاح الفرصة لكل طالب وطالبة أن يختار القسم الذي يريده وفقاً لميوله وقدراته واستعداداته للامتحان للشهادة السودانية المؤهلة للتعليم الجامعي، وهنا يؤخذ بمنهج المواد الدراسية المنفصلة، وهناك التعليم الفني والحرفي بالسودان أيضاً يأخذ بنظام المنهج المحوري، وكما ذكرنا سابقاً أن عملية الصعوبات التي تلازم المنهج المحوري يتم التغلب عليها بأشكال مختلة من دولة إلى أخرى.

أسئلة التقويم

1. حدد تعريفاً مناسباً لمفهوم تنظيمات المنهج.
2. حدد تعريفاً مناسباً من عندك لمفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة.
3. وضح فلسفة تركيز منهج المواد المنفصلة على المعرفة.
4. وضح خصائص منهج المواد المنفصلة.
5. بين محاسن منهج المواد المنفصلة.
6. بين عيوب منهج المواد المنفصلة.
7. أشرح كيف يمكن الربط بين المواد الدراسية المنفصلة.
8. أشرح كيفية دمج المواد الدراسية المترابطة في مادة دراسية واحدة جديدة.
9. أشرح كيفية بناء المحتوى المعرفي حلزونياً.
10. وضح إيجابيات المنهج الحلزوني.
11. أشرح كيفية إزالة الحواجز بين عدد من المواد في منهج المجالات الواسعة.
12. وضح إيجابيات منهج المجالات الواسعة.
13. وضح سلبيات منهج المجالات الواسعة.
14. أشرح مفهوم الوحدات الدراسية.
15. حدد مجالات الوحدات الدراسية القائمة على المادة.
16. أذكر شروط الوحدة الدراسية.
17. أذكر خصائص منهج الوحدات الدراسية.
18. وضح خطوات تخطيط منهج الوحدات الدراسية.
19. وضح إيجابيات منهج الوحدات الدراسية.
20. وضح سلبيات منهج الوحدات الدراسية.

21. وضح المراحل التعليمية المناسبة لتطبيق منهج الوحدات الدراسية.

22. وضح الفكرة الأساسية التي تنطلق منها منهج النشاط.

23. وضح خصائص منهج النشاط.

24. أشرح طرق تنفيذ منهج النشاط: طريقة المشروعات، خطوات تنفيذ المشروع، طريقة حل المشكلات، خطوات طريقة حل المشكلات.

25. وضح مميزات وعيوب منهج النشاط.

26. وضح مفهوم المنهج المحوري.

27. أشرح محتوى المنهج المحوري.

28. وضح عوامل ظهور المنهج المحوري.

29. وضح خصائص المنهج المحوري.

30. وضح إيجابيات المنهج المحوري.

31. وضح مشكلات تطبيق المنهج المحوري.

الفصل الخامس

تقويم المناهج وتطويرها

بانتهاء دراسة الطالب لهذا الفصل يكون قد تعرف على:

1. مفهوم تطوير المنهج.
2. الأساليب القديمة لتطوير المنهج.
3. سمات أساليب تطوير المناهج القديمة.
4. أساليب تطوير المناهج الحديثة.
5. خطوات تطوير المناهج.
6. الفرق بين أساليب التطوير القديمة والحديثة.
7. أهمية البرنامج التعليمي القائم على الساعات المعتمدة.
8. كيفية تقويم المناهج العاملة حالياً.
9. لماذا اشراك فئات من المجتمع في عمليات تطوير المناهج.
10. أهم دواعي تطوير المناهج.
11. مفهوم فلسفة التربية.
12. أهم مرتكزات تطوير المناهج.
13. أهم شروط اختيار المحتوى التعليمي.
14. مفهوم الخبرة التعليمية.
15. أهم متطلبات تنفيذ المنهج المطور.
16. أهم خطوات تطوير المناهج في السودان.

تمهيد

التربيــة عمليــة إنســانية، وتتأثــر بعــدة مؤثــرات لا يمكــن معهــا الثبــات أو الجمــود؛ وذلــك أن الأفــراد الإنســانيين المنــوط بهــم علميــة التربيــة لا يتصفــون بالثبــات، بــل هــم في تطــور وتغــير مســتمرين، ومتنقلــين مــن بيئــة إلى أخــرى، وهــم في حركتهــم وتجوالهــم يؤثــرون عــلى الآخريــن بأفكارهــم ونشــاطهم وقيمهــم واتجاهاتهــم، وكذلك يتأثــرون بمــا عنــد غيرهــم مــن مثــل تلــك المؤثــرات، وبمــا أن الإنســان هــو المنــوط بــه العمليــة التربويــة؛ نجــده دومــاً يتأثــر بالجديــد في هــذا المجــال، وبطبيعــة الحــال أن الأفــكار الفلســفية التربويــة والثقافيــة، تنتقــل مــن المجتمعــات الأكثــر نمــواً إلى المجتمعــات الأقــل نمــواً، فتــؤدي إلى تطويرهــا وتغيرهــا مــن مجتمعــات تقليديــة إلى مجتمعــات متحــضرة، وهــذا يعنــي أن المبــادئ التربويــة تتغــير بتغــير الزمــان والمــكان وبمؤثراتهمــا، وبمــا أن المدرســة تنــوب عــن المجتمعــات الحديثــة في تربيــة الأبنــاء، وتتخــذ مــن المناهــج الدراســية الوســيلة الأساســية إلى تغيــير الســلوك وتكويــن القيــم والاتجاهــات الإيجابيــة في الشــخصية الإنســانية تمشــياً مــع المتغــيرات والحداثــة في المجتمــع؛ ولذلــك «مــن الطبيعــي أن يكــون لأي نظــام تعليمــي أهدافــاً معينــة، وهــي تحــدد في مجموعهــا مــا يجــب أن يتعلمــه التلاميــذ وســبل تعلمــه، وبنــاء عــلى ذلــك يتــم إعــداد المــواد التعليميــة والكتــب المدرســية؛ وبذلــك يمكــن القــول أن الأهــداف العامــة للتربيــة لأي نظــام تعليمــي تعكــس – مســتوى التطــور لذلــك المجتمــع – ومن أمثلــة هــذه النوعيــة: إتاحــة الفرصــة المتكافئــة للجميــع للتعلــم، والإعــداد للحيــاة». (اللقانــي،1995، ص130) فالإعــداد للحيــاة يختلــف مــن وقــت لآخــر بحســب تقــدم المجتمــع وتطــوره؛ وعــلى هــذا الأســاس لا توجــد هنــاك مناهــج تعليميــة ثابتــة لا تقبل التغيــير أو التطويــر؛ ومــن هــذا المنطلــق فــإن عمليــة تطويــر المناهــج أصبــح مبــدأً أساســياً يســعى إليــه خــبراء التربيــة في إطــار أي فلســفة تربويــة يتبناهــا واضعــوا المناهــج. ويــرد كلمــة تطويــر المناهــج في الأدب التربــوي ويقصــد بهــا كافــة الإجــراءات والأنشــطة التــي يقــوم بهــا جهــات الاختصــاص لإحــداث تغيــير كلي أو جزئــي في المنهــج المــدرسي، بغيــة تحســين فاعليتــه في تحقيــق الأهــداف المنشــودة.

وبنــاءً عــلى ذلــك فــإن النظريــة العامــة للمنهــج تأتــي في قمتــه، والمقصــود بالنظريــة العامــة للمنهــج هــو مجموعــة القــرارات التــي تســفر عنهــا دراســة المجتمــع وثقافتــه وفلســفته التــي يلتــزم بهــا، ودراســة المتعلــم وطبيعتــه، وعلاقاتــه وتفاعلاتــه في الســياق الاجتماعــي الــذي ينتمــي إليــه، والتــي تنعكس عــلى أهــداف المنهــج ومحتواه،

وتحـدد العلاقـة بـين المحتـوى والمتعلـم واسـتراتيجيات وتكتيـكات التدريـس وغـير ذلـك مـن مقومـات العمليـة التعليميـة سـواء في مسـتوى القـرارات الاسـتراتيجية أو في مسـتوى القـرارات التكتيكية.(اللقانـي،2002،ص423).

مفهوم تطوير المنهج:

خـبراء المناهـج لديهـم تعريفـات كثـيرة لمفهـوم تطويـر المنهـج، مـن بينهـا تعريـف تطويـر المنهـج بأنـه «الإجـراءات والممارسـات المتبعـة في صياغـة الأهـداف، والأفـكار المرتبطـة بتطويـر المنهـج أو بنائـه في خطـة منظمـة تحـدد الأهـداف المطلوبـة، وتقـترح الإجـراءات، والوسـائل والأدوات اللازمـة للوصـول إلى تلـك الأهـداف، كمـا تقـترح إجـراءات وعمليـات التقويـم الخاصـة بهـا، وتحـدد الوقـت الـلازم لذلـك، والأطـراف المشـاركة وأدوارهم.(طلافحـة،2013، ص253). وكمـا ذكرنـا «تتعـدد تعريفـات مفهـوم تطويـر المنهـج، فمنهـا مـا يعـرف تطويـر المنهـج بأنـه: العمليـة التـي يتـم مـن خلالهـا إجـراء تعديـلات مناسـبة في بعـض أو كل عنـاصر المنهـج، وذلـك وفـق خطـة مدروسـة بقصـد تحسـين العمليـة التعليميـة، ورفـع مسـتواها. ومنهـا مـا يعـرف تطويـر المنهـج بأنـه: عمليـة إدخـال تجديـدات ومسـتحدثات في مجـال المناهـج، بقصـد تحسـين العمليـة التعليميـة، ورفـع مسـتواها، بحيـث تـؤدي إلى تعديـل سـلوك التلاميـذ وفـق الأهـداف المرجـوة». وهنـاك مـن يعـرف تطويـر المنهـج بأنـه: التغيـير الكيفـي في أحـد مكونـات المنهـج أو جميعهـا، والـذي يـؤدي إلى رفـع كفـاءة المنهـج في تحقيـق أهـداف النظـام التعليمـي؛ مـن أجـل التنميـة الشـاملة». (اللقانـي2013، ص347). ومـن خـلال تلـك التعريفـات يلاحـظ أن عمليـة تطويـر المناهـج هـي عبـارة عـن إجـراءات تربويـة رسـمية يقـوم بهـا المختصـون في مجـال المناهـج وفي مجـال المـواد الدراسـية لتحقيـق أهـداف تربويـة مهمـة تتمثـل في تحسـين العمليـة التعليميـة ورفـع مسـتواها؛ وذلـك مـن خـلال التغيـير الكيفـي والكمـي لرفـع كفـاءة المناهـج المنفـذة حاليـاً، جزئيـاً أو كليـاً.

أساليب تطوير المناهج:

في الأدب التربـوي هنـاك نوعـان مـن أسـاليب تطويـر المناهـج، عرفـت بأسـاليب التطويـر القديمـة، وأسـاليب التطويـر الحديثـة، وفيمـا يـلي بعـض التفاصيـل عـن الأسـلوبين:

أولا، أساليب التطوير القديمة:

يتلخص أهم أساليب التطوير القديمة في: التطوير بالحذف، أو بالإضافة، أو الاستبدال، تطوير الكتب، أو طرق التدريس، أو الوسائل التعليمية.

التطوير بالحذف، أو الإضافة أو الاستبدال:

هذه الأساليب هي الأكثر استخداماً في عمليات تطوير المناهج التعليمية في السابق وحتى الآن في بعض الدول؛ وذلك لسهولة استخدمها، فضلاً عن اتساقها مع المفهوم التقليدي للمنهج القائم على المعرفة، فعملية الحذف أو الإضافة أو الاستبدال في بعض المعارف في أي مادة دراسية، ليس فيها صعوبة، إضافة إلى قلة التكلفة في مطلوبات التطوير.

1. التطوير بالحذف: التطوير بالحذف يعني حذف جزء من الموضوعات في المادة الدراسية، وهو ما يعرف بالحذف الجزئي، والحذف يكون إما لتقليل كمية الموضوعات، أو لصعوبة الأجزاء المحذوفة، أو لنقلها إلى صفوف دراسية أخرى، أو لأن المضامين التي تحتويها تلك الموضوعات لا تتناسب مع الظرف الحالي، وهذا الأسلوب تم تطبيقه في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية التي استبدلت بمرحلة الأساس بعد ثورة 19 ديسمبر2018 ، فقد حذفت بعض الموضوعات من المقررات الدراسية.

2. التطوير بالإضافة: التطوير بالإضافة يعني إضافة أجزاء جديدة للمواد الدراسية، وهذا يحدث عندما يشعر القائمين علي أمر تنفيذ المناهج أن كمية المعارف التي يتلاقاها التلاميذ قليلة من وجهة نظرهم، أو إضافة مواد كاملة لم تكن موجودة من قبل، والغرض من الإضافة يكون لمعالجة نقص المعلومات في بعض جوانب المواد الدراسية، أو لمعالجة مشكلة معينة بإضافة مادة جديدة.

3. التطوير بالاستبدال: الاستبدال معناه تغير المادة الدراسية بمادة دراسية أخرى كاستبدال مادة تاريخ السودان القديم، بتاريخ السودان الحديث.

سمات أساليب التطوير القديمة:

1. التطوير الجزئي: أي أن التطوير يتصف بالجزئية، يركز على أجزاء ويترك أجزاء أخرى.

2. عـدم الربـط بـين الأجـزاء: كان التطويـر يتـم دون مراعـاة للربـط بـين الأجـزاء المطـورة وغـير المطـورة، فمثـلاً عندمـا يتـم تطوير المحتـوى والطـرق والوسـائل، فـلا يراعـى عمليـة الربـط الـذي يجـب أن يوضـح للمعلـم مـدى مناسـبتها لبعضهـا.

3. عـدم التجريـب: لا تهتـم الأسـاليب القديمـة بعمليـة التجريـب الميدانـي، وإنمـا تعتمـد عـلى الآراء الشـخصية.

4. الإرتجالية: بمعنى أن عملية التطوير لا تقوم على خطط مدروسة.

أساليب التطوير الحديثة:

تختلـف عمليـة تطويـر المناهـج بالأسـاليب الحديثـة عـن الأسـاليب القديمـة؛ وذلك أن الأسـاليب الحديثـة تتصـف بالشـمولية، فبينمـا الأسـاليب القديمـة تركـز عـلى التجزئة والتفكيـك لعنـاصر المنهـج، نجـد أن الأسـاليب الحديثـة تركـز عـلى الربط بـين عناصر المنهـج، فتبـدأ عمليـة التطويـر بالأهـداف، والمحتـوى، والطـرق والوسـائل، والأنشـطة وأسـاليب التقويـم جملـة واحـدة، أو بمعنـى آخـر يبـدأ التطوير لـكل هـذه العناصر في وقـت واحـد مـع البنـاء المنطقـي والسـيكولوجي في شـكل العلاقـات الترابطيـة بين تلك العنـاصر، فـلا يهمـل طبيعـة المتعلم وخصائصـه، وبيئتـه التي يعيـش فيهـا، ولا يهمل المجتمـع وخصائـص الثقافيـة، وتقاليـده وعاداتـه، وقيمـه ومثلـه العليـا، واحتياجاتـه ومشـكلاته، مـع الأخـذ بمفهـوم وحـدة المعرفـة، والتعلـم ذي المعني.

كذلـك مـن أسـاليب التطويـر الحديثـة، التطويـر بنظـام السـاعات المعتمـدة، الـذي يعمـل بـه في الجامعـات، فبعـض الجامعـات السـودانية مـن بينهـا جامعـة النيـل الأزرق، قـد طبقـت نظـام السـاعات المعتمـدة، وهنـاك بعـض الـدول العربيـة كالمملكة العربيـة السـعودية التـي أدخلـت نظـام السـاعات المعتمـدة في المـدارس الثانويـة الشـاملة التـي أنشـئت حديثـاً. وبحسـب متابعـة مؤلـف هـذا الكتـاب أن نظـام السـاعات المعتمـدة يتناسـب مـع الفـروق الفرديـة في قـدرات الطـلاب واسـتعداداتهم، فنهـاك تجربـة ناجحـة في كليـة التربيـة جامعـة النيـل الأزق، ففـي العـام 2016م قـد اسـتفاد طالبـة مـن هـذا النظـام ووفقـاً لقدراتهـا العقليـة واسـتعداداتها قـررت أن تأخـذ في كل جـزء مـن السـنة الدراسـية مـواد إضافيـة بسـاعاتها لتمتحنهـا مـع موادهـا المقـررة، لتكمـل سـاعاتها وتتخـرج قبـل دفعتهـا بالكليـة. فهـذه واحـدة مـن فوائـد هـذه التنظيـم.

كما أن هناك تجارب إيجابية عديدة في النظم التعليمية التي طبقت الساعات المعتمدة، أكدت أهميتها التربوية جعلت العديد من الدول تستجيب للبرنامج التعليمي القائم على نظام الساعات المعتمدة، «ووضعها موضع التنفيذ» وهذه الأهمية يلخصها(الوكيل، والمفتي،2004، ص321-322) في الآتي:

1. مراعاة ميول الطلاب، وربط الدراسة بهذه الميول.
2. يساعد هذا النظام على سير الطالب في دراسته، وفقاً لقدراته واستعداداته.
3. أن هذا النظام يجعل من عملية التقويم عملية مستمرة ومتنوعة.
4. يساعد هذا النظام على تحمل الطالب المسؤولية، وإعطائه الثقة في نفسه؛ إذ يقوم باختيار المواد التي تناسبه، وتحديد عدد الساعات التي سيدرها بكل فصل بالاشتراك مع المشرف، كما يقوم بالنتسيق بين مواعيد المحاضرات وتعبئة بطاقة التسجيل والحذف والإضافة(بطاقة تسجيل المواد).
5. يعمل هذا النظام على تقوية حوافز الطلبة نحو الدراسة، إذ إن الطالب يدرك أن في إمكانه الانتهاء من دراسته في وقت أقل، إذا قام بجهد كبير وحصل على معدلات عالية.
6. يسهل عملية تحويل الطالب من قسم إلى قسم، أو من كلية إلى كلية، ومن جامعة إلى جامعة أخرى.
7. يتميز هذا النظام بالمرونة الكافية التي تسمح بحرية الحركة، وحل المشكلات وعدم الخضوع لتسلط الروتين الذي يعمل على فشل معظم النظم التعليمية.

خطوات تطوير المناهج:

إن عملية تطوير المناهج تقوم على أسس وضوابط، يسير عليها القائمين على أمر التطوير، أهم هذه الأسس تتلخص في الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى، توضيح دواعي تطوير المنهج:

تتم عملية تطوير المناهج من خلال مجموعة خطوات لا تسير على نمط واحد، وإنما وفقاً لرؤى واتجاهات المطورين، ووفقاً للظروف المحيطة في زمن التطوير، وهناك حقيقة يجب توضيحها أولاً، وهي أن عملية تطوير المناهج

ضمنياً تعني وجود مناهج دراسية يجري تنفيذها حالياً في المدارس، إلا أنها تحتاج إلى تطوير لتحقيق أهداف تربوية مستجدة تناسب مع واقع الحال وروح العصر، وبالتالي **يجب** «أن يسبق عملية التطوير الفعلي للمنهج تهيئة نفسية وفكرية لكل العاملين في الحقل التربوي وغير التربوي الذين لهم علاقة بتخطيط المنهج وإعداده وتنفيذه؛ لكي يصبح هؤلاء العاملون قوة إيجابية تؤازر عملية التطوير بدلاً من يصبحوا قوة تقاوم وتعوق هذه العملية. (يونس، وآخرون،2004، ص311).

وعملية تحديد دواعي التطوير ومبرراته، تحتاج إلى تقويم شامل للمناهج العاملة حالياً من جميع جوانبها للوقوف على سلبياتها وإيجابياتها، ونقاط القوة والضعف، حيث يبدأ التقويم بتقديم خلفية تاريخية لمسيرة التعليم في البلد المعني يشمل أهداف التربية والمناهج، والسلم التعليمي، وسن القبول، والمعلم وتدريبه، والمباني والتجهيزات المدرسية، والسلبيات والإيجابيات، ثم تقويم المناهج العاملة حالياً، وتكون البداية بمراجعة الفلسفة التربوية التي قامت عليها المناهج الدراسية الحالية، ثم المدخل التنظيمي الذي اتبع في تخطيط المناهج، ثم المقررات الدراسية والمحاور التي ارتكزت عليها: هل على المعرفة، أم على المتعلم، أم على المجتمع وثقافته، أم على هجين من كل ما تقدم؟

ويتم - تقويم المناهج العاملة حالياً - عن طريق توزيع تعميم من جانب المناطق التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم .. ويطلب فيه من هؤلاء المعلمين إبداء آرائهم في المنهج المدرسي، كل في مجال تخصصه، وماركزت عليه من نقاط، فإذا تبين نقاط ضعف عديدة في المنهج، يتم تلخيصها في نقاط رئيسة، وإعادة توزيعها على المدارس؛ حتى يقوم المعلمون بقراءتها وإضافة ما يريدون عليها ثم إعادتها من جديد، على أن يتم بعد ذلك تجميع الملاحظات من جميع المناطق التعليمية بواسطة المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم، وإعادة تبويبها وتلخيصها وإبلاغ المدارس بالنسخة الأخيرة المعدلة والمدققة لأهم جوانب الضعف في المنهج المدرسي الحالي؛ ولهذه العملية أهمية كبرى تتمثل في اطلاع المعلمين على ما إقترحوه من ناحية، وإقناعهم بأن ما في المنهج من عيوب وثغرات يستلزم إجراء تعديلات أو التخطيط لمنهج مدرسي جديد. (سعادة، وإبراهيم،2014، ص462).

وتأتـي هـذه العمليـة لبيـان دواعـي التطويـر وتـرك المناهـج القديمـة، كمـا أنهـا تزيـد مـن إقنـاع جميـع أصحـاب المصلحـة المشـتركة مـن المعلمـين والمتعلمـين وأوليـاء الأمـور، والجهـات المسـؤولة عـن التربيـة والتعليـم، وسـوق العمـل، وكافـة فئـات المجتمـع بـضرورة عمليـة التطويـر، وأخـذ آرائهـم ومقترحاتهـم؛ ويحـدث هـذا تحسـباً لـردود الأفعـال نتيجـة للإعـلان المفاجـئ، وللتقليـل مـن الأصـوات الرافضـة وإثـارة معارضـة شـديدة يمكـن أن تـؤدي إلى إفشـال الخطـة، خاصـة إذا كانـت هناك فئـات تعـارض النظـام أو السـلطة الحاكمـة في سياسـاتها التعليميـة كمـا يحـدث مـراراً في السـودان، فالملاحـظ أن أغلـب عمليـات تطويـر المناهـج التعليمية في السـودان قـد وجـدت مقاومـة شـديدة مـن بعـض الفئـات سياسـية كانـت أو عقائديـة، أو نقابيـة، فعـلى سـبيل المثـال عندمـا اتجهـت وزارة التربيـة في العـام 1969م إلى تغيـير المناهـج قـد واجهـت مقاومـة شـديدة مـن بعـض نقابـات العاملـين، وعندمـا تـم تطويـر المناهـج في العـام 1992م أيضـاً قوبـل بانتقـادات كثـيرة، والثالثـة بعـد ثـورة ديسـمبر2018م عندمـا تـم تغيـير المناهـج كذلـك قوبـل الأمـر بمعارضـة شـديدة جـداً أدت إلى تقديـم مديـر المناهـج اسـتقالته. فالشـاهد في هـذا أن أي فكـرة لتطويـر المناهـج أو تغييرهـا لا تجـد القبـول إلا بعـد عمليـات إقنـاع مـن خـلال الإفسـاح عـن دواعـي التطويـر، أو فرضهـا بقـرارات فوقيـة مـن السـلطات العليـا بالبـلاد؛ فحتـى لا تفشـل الفكـرة ولإزديـاد عـدد المؤيـدون، يلجـأ المخططـون إلى إشراك كل الذيـن لهـم صلـة بالعلميـة التعليميـة مـن أوليـاء الأمـور، والمتعلمـين أنفسـهم، وسـوق العمـل، وغيرهـم ممـن لهـم صلـة بالعمليـة التعليميـة وأخـذ آرائهـم، ويتـم هـذه العمليـة من خـلال وسـائل الإعـلام المختلفـة، حتـى تقـل اتجاهـات النقـد أو المقاومـة المحتملـة، وتسـير عمليـات التطويـر دون عقبـات تعيقهـا. ثـم إن هنـاك عـدة دواعـي تدفـع خـبراء المناهـج إلى القيـام بعمليـات تطويـر المناهـج، أهمهـا مـا يـلي:

1. التطلـع إلى حيـاة أفضـل: لقـد سـاد اتجـاه في العقـد المـاضي بـين الـدول المتقدمة والناميـة عـلى السـواء، أن السـبيل والمدخـل الرئيـسي لذلـك هـو تطويـر التعليـم وتجديـده مـن خـلال مراجعـة وتطويـر المناهـج؛ ومـن ثـم نشـطت جهـود تطويـر المناهـج عـلى المسـتوى القومـي والعالمـي، وربمـا جـاء مؤتمـر اليونسـكو والـذي عقـد في موسـكو عـام 1968م في قمـة هـذه الجهود.(اللقانـي،2002، ص424).

2. عـدم وجـود فلسـفة تربويـة واضحـة ومحـددة للمنهـج: حيـث ينطلـق المنهـج المـدرسي بـدون فلسـفة محـددة لـه، ومـن ثـم يبـدأ مـن فـراغ عنـد تحديـد

أهدافه، وبالتالي تعد تلك الأهداف مجرد شعارات جوفاء غامضة ومنفصلة عن بقية عناصر المنهج من محتوى وطرق تدريس وأوجه أنشطة تعليمية وأساليب تقويم متعددة؛ الأمر الذي يستلزم معه بداهة إعادة النظر في نقطة الانطلاق التي يبدأ منها المنهج المدرسي، ومن ثم العمل على تحديد وتوضيح الفلسفة التربوية للمنهج؛ من أجل تحديد مساره وتطويره في هذا الجانب بالشكل الذي يخدم المتعلم ومجتمعه معاً.(سعادة، وإبراهيم،2001، ص397).

3. سوء وقصور المناهج الحالية: عندما يقتنع كل القائمين والمهتمين بالعملية التربوية بسوء المناهج الحالية، فإن هذا الاقتناع التام يدفع المسؤولين إلى تطوير هذه المناهج؛ ويمكن التوصل إلى سوء المناهج الحالية عن طريق نتائج الامتحانات العامة، أو تقارير الموجهين والخبراء والفنيين، هبوط مستوى الخريجين، نتائج البحوث المختلفة التي تنصب على تقويم المنهج بجوانبه المختلفة، وإجماع الرأي العام ووقوفه ضد هذه المناهج.

4. التغيرات التي طرأت على التلميذ والبيئة والمجتمع، والاتجاهات العالمية، والعلوم التربوية: إننا نعيش الآن في عصر أطلق عليه البعض عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، وأطلق عليه البعض الآخر عصر الفضاء أو عصر الذرة، ومن سمات هذا العصر التغير السريع في جميع جوانب الحياة، وانصب هذا التغير على التلميذ والبيئة والمجتمع والمعرفة، وكلها أسس في بناء المنهج، وبالتالي فإن ذلك يستدعي تطويره، فالتلميذ يتغير ولم يعد تلميذ اليوم كتلميذ الأمس، والتغير الذي طرأ عليه انصب على ميوله وقدراته، واستعداداته، واتجاهاته. والبيئة تتغير هي الأخرى، وينصب هذا التغيير على ما بها من مصادر طبيعية، وعلى طرق استغلالها لهذه المصادر، كما ينصب أيضاً على ما يحدثه الفكر والجهد البشري من آثار في هذه البيئة. والمجتمع هو الآخر يتغير كما يتغير الفرد وعاداته، واتجاهاته، ومشكلاته، وتراثه الثقافي، ونظمه وأهدافه. والمعرفة تتغير وتتزايد بسرعة كبيرة لدرجة أننا نعيش الآن في عصر يطلق عليه أحياناً عصر الانفجار المعرفي، فالنظريات تتغير والمعلومات تتزايد، والاكتشافات تتلاحق، والابتكارات تتوالى وتتتابع. كل ذلك يؤدي إلى تطوير المناهج؛ وذلك لأن مواكبة كل تلك التغيرات تمثل ركناً مهماً من أركان المنهج.

5. وقد يحدث التطور نتيجة للتنبؤ بحاجات واتجاهات الفرد والمجتمع والمستقبل، والتطوير في هذه الحالة لا يكون نتيجة سبب من الأسباب المرتبطة بالماضي، وإنما يرتبط بالمستقبل، فعن طريق التقدم العلمي يمكن التنبؤ باحتياجات ومطالب الغد، وعن طريق التخطيط والبحوث والاستبانات والاحصاءات يمكن رسم الصورة لما سوف تكون عليه الحياة في المستقبل، وبالتالي يتم تطوير المناهج لكي تساهم التربية في اشباع حاجات الغد ومطالبه.(الوكيل، والمفتي،2004،ص316-318).

6. التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تحدث في المجتمعات: يشهد السودان منذ زمن بعيد وخاصة بعد حرب 15 أبريل تغيرات كبيرة شملت جميع جوانب الحياة: اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وتعليمية، وتصاعد خطاب الكراهية وعدم قبول الآخر وما إلى ذلك من التغيرات التي تحدث وتتجدد باستمرار في المجتمع السوداني.

4. والمنهج – كما ينبغي له – أن يراعي هذه التغيرات التي تحدث في المجتمع، فهو انعكاس صادق لهذه التغيرات، والمنهج لا يقف موقفاً سلبياً من متغيرات المجتمع المختلفة أو يكون التأثير من جانب واحد؛ ولكن المنهج يسعى من خلال عناصره المختلفة إلى إكساب أفراد المجتمع المعلومات والمهارات والقيم التي تتماشى مع هذه المتغيرات، وعلى ذلك فالمناهج الدراسية في – السودان ينبغي – أن يتم تطويرها باستمرار بما يتماشى والمتغيرات والمستجدات الحادثة في المجتمع.

7. الاتجاه إلى تطوير الأنظمة السياسية بما يتفق والديمقراطية أو مبدأ الشورى: بعض الدول .. تسعى بدرجة أو بأخرى إلى الأخذ بالديمقراطية منهجاً وأسلوباً في حياة أفرادها، ويتطلب هذا إعادة النظر في المناهج الدراسية وتطويرها بما يساعد على غرس الديمقراطية وترسيخها، أو غرس مبدأ الشورى لدى المتعلمين منذ نعومة أظافرهم.

8. تزايد الاهتمام بقضايا السلام والتفاهم الدولي: تزايد الاهتمام العالمي بقضايا السلام وحل المشكلات المختلفة بالحوار بدلاً من السلاح، وذلك نتيجة للتطور الكبير الذي حدث في تكنولوجيا السلاح وما كبدته البشرية من ويلات الحروب المتعددة، وكنتيجة لهذا ظهر الاهتمام بالتربية الدولية من أجل التفاهم العالمي، فالقضايا والمشكلات الدولية أصبحت واقعاً

يجب أن يفهمه تلاميذ المدراس، وذلك بمعرفتهم الصحيحة لهذه المشاكل والقضايا من حيث مفهومها وجوانبها المختلفة وأسبابها، وتأثيرها على دول العالم المختلفة.(يونس ،2004، ص298-302).

الخطوة الثانية، تحديد الفلسفة التربوية، وأهم مرتكزات التطوير:

فلسفة التربية هي التطبيق للنظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية، وتنظيمها في منهج خاص؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها». (الضبع، 2006، ص27)، وقد وضع مؤتمر المناهج(1990م) في السودان الفلسفة التربوية التي قامت عليها عملية تطوير المناهج في فترة حكم الإنقاذ، وهي كما نصت عليها تقوم على «الفلسفة الإسلامية». حيث جاء في ورقة السياسات والمناهج المقدمة إلى مؤتمر سياسات التربية والتعليم(1990، ص80-18) «نرى أن يتجه تفكيرنا هذه المرة لبناء غايات للتعليم تنطلق من فلسفة واضحة. والفلسفة التي ندعو لها هي التي تسعى لبناء أمة ترتبط بأصولها الحضارية، وقيمها ومعتقداتها الدينية»، وبعدها مباشرة صيغت أهداف التربية بإعتقادات منطلقة من تلك الفلسفة. ويمكن توضيح المعتقدات التي تشير إليها فلسفة التطوير من خلال «ثلاث طرق أساسية، كما أوضحها(سعادة،وإبراهيم،2001، ص403) والمتمثلة في الفقرات[أ، ب، ج] مع بعض الأمثلة من واقع تطوير المناهج في السودان.

(أ) أن يطلب من بعض المختصين والمهتمين، مراجعة العبارات الواردة في فلسفة التطوير وإعادة صياغتها في ضوء التغيرات المرغوبة. ومن أمثلة عبارات الاعتقاد:

- في اعتقادنا أن النظام التعليمي للسودان هو أن يتكون من مراحل ثلاث: الابتدائي، المتوسط، الثانوي العالي.
- نحن نعتقد أن المدخل التنظيمي المناسب لمناهجنا هو المحاور ذات المجالات الواسعة.
- نحن نعتقد أن الطرائق المناسبة لتدريس مناهجنا، أن تقوم على المشروعات وحل المشكلات.

(ب) أن يقوم بعض المختصين في هذا المجال بنقل فلسفتهم الشخصية في الحياة إلى المنهج المدرسي، ويتم تحديد أهداف المدرسة من الأهداف العامة للحياة. وخير مثال على ذلك، فلسفة افلاطون التي تقول بثنائية الإنسان، أي أن

الإنسان يتكون من جسد وعقل، وأن العقل أسمى من الجسد، لأنه ينتمي إلى عالم المثل وهو العالم الحقيقي، والعقل هو الطريق الموصل إلى معرفة الحقيقية، وعلى هذا الأساس صممت المناهج بالتركيز على تنمية العقل، وإهمال الجسد والجوانب الأخرى للمتعلم، وهنا يلاحظ أن افلاطون نقل فلسفته الشخصية في نظرته إلى طبيعة الإنسان للمناهج الدراسية.

(ج) يقوم بعض المتخصصين بالنظر والتأمل في أنماط السلوك الجارية في المجتمع، واقتراح أهداف للمناهج الدراسية في ضوئها.

ومن الأمثلة على لذلك، ما قام به مدير المناهج في حكومة ثورة 19 ديسمبر، حيث انطلقت فلسفته لتطوير المناهج من واقع الحراك الثوري القائم والمطالب والشعارات المرفوعة(حرية، سلام، وعدالة) سنداً لتوجيه عملية تطوير المناهج، فقد جاء على لسان مدير المركز القومي للمناهج والبحث التربوي في مؤتمره الذي عقد بوكالة السودان للأنباء(منبر سونا) بتاريخ 24 نوفمبر حول قضايا المناهج، «تغيير المناهج ضرورة من ضرورات إنزال الثورة على أرض الواقع، المنهج يعكس فكر الثورة: حرية، سلام، وعدالة»

ففلسفة التربية تمثل أولى المنطلقات في عمليات تطوير المناهج الدراسية، لذا لابد من استناد كافة إجراءات التطوير إلى فلسفة تربوية صراحة أو ضمنياً، يتحدد على أساسها الغايات الكبرى في حياة الإنسان، ومن هذه الغايات تشتق أهداف التربية، وعلى أساس هذه الغايات يجري البحث عن الوسائل والسبل الكفيلة بتحقيق تلك الأهداف؛ وبالتالي تعد فلسفة التربية، هي المرتكز الرئيس الذي ينطلق منه السياسات المتعلقة بعملية تطوير المناهج. كما أن هناك مرتكزات مهمة تسبق عملية البدء في التطوير يجب الأخذ بها في الاعتبار، ومن أهم هذه المرتكزات:

1. المستقبلية: إذ من أهم الاعتبارات في النظر للوثائق – التطويرية – أنها تمثل رؤية مستقبلية لما ينبغي أن تكون عليه المناهج، وليس توصيفاً للمناهج المطبقة في الوضع الحالي، مع إمكانية الاستفادة من سلبيات وإيجابيات المناهج الحالية، فقط للاسترشاد بها فكرياً في بناء الوثيقة الحالية.

2. النظام التعليمي المؤسسي: حيث يجب الاتفاق قبلاً على النظام التعليمي الذي سيتم اتباعه حال تطبيق هذه الوثائق، مثل الاتفاق على الأخذ

بالتعليم الأساسي مثلاً، إعتماد نظام تقسيم التعليم إلى المراحل الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، أو اعتماد نظام التعليم العام والتعليم المهني(الفني، الصناعي، التجاري، الزراعي)، أو الأخذ بنظام الامتحانات السنوية، أو المرحلية، إلى آخر القضايا المتعلقة باعتماد نظام تعليمي تتبعه الدولة في كافة مؤسساتها التعليمية.

3. التنوع والشمول في تخصصات القائمين على أمر بناء هذه الوثيقة أو تطويرها: بمعنى شمولية المعنيين، وتنوعهم بين متخصصين في: البنية العلمية للمواد الدراسية، وفي بناء المناهج، وفي طرق التدريس، وفي التقويم، وفي المواد التعليمية الإثرائية وغير النمطية، والبرمجيات التعليمية، والمهتمين بالتعليم من خارج التخصص: الإعلاميين، والمثقفين، وأصحاب الرؤى والأفكار والفلسفات في للعلوم والمجالات المتنوعة للواقع الثقافي المحيط. (الضبع، 2006، ص16-17)

4. المدخل الذي يتم تبنيه، أو مسارات المنهج: وتتمثل في: المادة الدراسية، أو الطالب، أو المجتمع، وهي الاتجاهات العامة التي يقوم عليها المنهج بشكل عام، والتي تمثل أسس المنهج الفلسفية، والمعرفية، والاجتماعية، والنفسية. فإذا إختار الطالب كمسار للتخطيط، فهذا يعني التقليل من حجم المادة المعرفية، وزيادة الأنشطة والتركيز على المواقف التعليمية التي تهتم بالطالب(طلافحة، ص257).

الخطوة الثالثة، تحديد الأهداف:

إن عملية تحديد الأهداف تعد نقطة البداية الفعلية في أي عملية لإعداد المناهج الدراسية أو تطويرها، وفي ضوء نتائج التقويم الشامل للمناهج الحالية، «يتم في هذه الخطوة تحديد الأهداف والوظائف العامة لكل مرحلة تعليمية، والأهداف التربوية التي ترمي إليها عملية التطوير، أو الأهداف المرجوة من وراء التطوير، ويتم ذلك في ضوء السياسة التعليمية التي قررت الدولة الالتزام بها، والتي اتضحت معالمها في الخطوة – الثانية- من خطوات عملية التطوير، وهي استناد التطوير إلى فلسفة تربوية – وهذه الأهداف تشمل: أهداف النظام التعليمي، أهداف المرحلة الدراسية، أهداف السنة الدراسية، أهداف المادة الدراسية، أهداف الوحدة الدراسية، أهداف الدرس أو الموضوع – وترجع أهمية تحديد الأهداف المنهج إلى أنها توجه إجراءات العمل عند البدء في إعداد محتوى المنهج، وتحديد الأنشطة والوسائل التعليمية والأنشطة اللازمة

لتنفيـذه، واختيـار أسـاليب التدريس المناسـبة، كما يسـاعد تحديـد الأهداف عـلى إجراء عمليـة تقويـم المنهج على أسـس علميـة وتربوية.(يونـس، وآخـرون،2004، ص312).

الخطوة الرابعة، اختيار المحتوى التعليمي:

إن الأهـداف المختـارة بتدرجهـا مـن العامـة إلى الخاصـة، تعد هـي المرجعية الأساسـية في تحديـد أو اختيـار المحتـوى التعليمـي للمنهج المـدرسي، فالمحتوى يشـمل الموضوعات الدراسـية التـي تتضمن الحقائـق والمفاهيـم والقوانـين والنظريات والقواعـد وغيرها من الخـبرات المعرفية والوجدانية والمهارية المخطط لها أن يكتسـبها التلاميذ، وكذلك الأنشـطة التعليمية/التعلمية، ومرحلـة اختيـار المحتـوى هـي مرحلـة تتابعية مع مرحلـة تحديد الأهـداف العامـة والخاصـة؛ وذلك أن المحتـوى هو المترجم لهـا، فالعلاقـة الارتباطية بين الأهـداف والمحتـوى، ليسـت علاقـة تنظيمية فقـط، بقدر ما هـي علاقة وظيفيـة تكاملية لتحقيـق التغـير السـلوكي المرغوب فيه لـدى المتعلـم؛ لذلك فـإن عملية اختيـار المحتوى تحتـاج إلى مهنيـة عاليـة وحركـة جماعيـة في ذات الوقـت؛ وذلـك أن «الكتابـة للمراحـل التعليميـة المختلفـة» سـواء في موضوعـات المحتوى، أو الأنشـطة التعليميـة، أو التدريبات والتماريـن، أو الرسـوم والأشـكال والصـور، جميعها تحتـاج إلى مهارات فنيـة خاصة في العـرض؛ لإظهارهـا وفـق معايير الكتـاب المـدرسي المطلوب، حتـى يأتي المحتوى بشـكل منسـق ومترابـط ومتكامـل مـع الأهـداف، وفي الأدب التربوي يشـار إلى اختيـار المحتوى بثـلاث طـرق رئيسـة هـي: «رأي الخـبراء، والتحليـل، والمسـح». ويتـم اختيـار المحتوى مـن خـلال لجان متخصصـة في المـواد والمناهج وطـرق التدريـس، وتكنولوجيـا التعليم، والقيـاس والتقويـم، وغيرهـا مـن جهـات الاختصـاص، ويرى بعـض خـبراء المناهج أنه يجب أن تقسـم لجان اختيار المحتوى إلى قسـمين: قسـم يقـوم باختيـار وتنظيم محتوى المـواد الدراسـية المختلفـة لصـف معـين من الصفـوف، والقسـم الثانـي يقـوم باختيار وتنظيـم محتـوى مـادة دراسـية واحـدة أو أكثر؛ والغـرض من هذا التقسـيم المسـاعدة في تنقيـح المحتويـات التعليميـة مـن ممـا يمكـن أن يلحـق بهـا مـن الحشـو أو التكرار غـير المـبرر، أو إغفـال عملية الترابـط والتتابع في الموضوعـات، أو الأفـكار والخبرات وعدم اسـتمراريتها رأسـياً وأفقيـاً. وعمليـة اختيـار المحتـوى تخضـع لمجموعة مـن الشروط، منها مـا يلي:

1. الانقرائيـة: بمعنـى قابليـة المـادة المكتوبـة للفهـم، وسـلامتها اللغويـة بـدون تقعـر، وبلاغتهـا بـدون الخيـال، ووصولهـا لتحقيـق أهدافهـا مـن أقـرب السـبل، مـع مراعـاة نتميـة مهـارات التفكـير، وغيرهـا مـن ضوابـط ومحـددات الانقرائيـة.

2. تحديد الفئة المستهدفة التي ستتعامل مع المحتوى؛ وذلك لمراعاة العمر الزمني، ودرجة الثقافة وسماتها النفسية، والتأكد من تنوع أساليب الكتابة؛ لمساعدة المعلم على استخدام مداخل وطرق تدريس متعددة.

3. لغة الخطاب وتوجهها إلى المذكر والمؤنث معاً، والتأكد من مراعاة المادة العلمية للفروق الفردية بعامة من حيث: اختلاف الجنس، واختلاف البيئات، واختلاف الثقافات التي تستقبل المحتوى وتتعامل معه سواء في كتاب أو أي شكل آخر.

4. مراعاة حداثة المعلومات، ومواكبتها لآخر الإحصاءات، وأحدث التطورات، وآخر ما توصلت إليه العلوم.

5. البعد عن الحشو والتكرار، والاهتمام بالكيف وليس الكم.

6. قواعد التحرير وما يتعلق بها من مراعاة عدد الكلمات في الصفحة الواحدة تبعاً للمرحلة العمرية، وحجم الحروف والكلمات، والمسافات بين السطور، وإن كان البعض يوكل هذه المهمة إلى مهنة المحرر التعليمي، أم محرر النسخة الخطية للكتاب، والذي يتلخص دوره في إزالة أية معوقات قد تحول دون وصول رسالة المؤلف إلى التلميذ، واكتشاف الأخطاء ومطالبة المؤلف بإجراء التعديلات، كما أنه يراجع المادة العلمية للتأكد من اتساق المحتوى مع الأهداف المحددة للمنهج، وجوانب التعلم من حيث: محتوى المادة واكتمال الموضوعات، ويراجع تنظيم الكتاب، ويتأكد من توازن الاهتمام بموضوعات المحتوى، ويتأكد من النمو المعرفي المتدرج في عرض المادة المقدمة، ويتأكد من مناسبة الصور والرسوم التوضيحية، الخرائط والأشكال وارتباطها بالنص، ووجودها في المكان المناسب.(الضبع، 2006، ص45-46).

الخطوة الخامسة، اختيار الخبرات التعليمية:

تعريف الخبرة التعلمية: يقصد بالخبرات التعليمية، الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ لكي يتعلموا، وليست التي يقوم بها المعلم في سبيل تعليم التلاميذ، فهذه الأنشطة تلعب دوراً مهماً في تحقيق أهداف المنهج بشكل متكامل؛ وذلك لأن المحتوى لا يحقق إلا الأهداف المعرفية فقط، أما الأهداف الوجدانية والمهارية فهي لا تتحقق إلا بقيام التلاميذ بأنشطة تعليمية/تعلمية، فعلى سبيل

المثـال أن الأهـداف التعليميـة التـي ترتبـط بتكويـن الاتجاهـات الإيجابيـة، لا تتعلـق بالمحتـوى بصـورة مبـاشرة مثلمـا هـي متعلقـة بالأنشـطة التطبيقيـة التـي يقـوم بها التلاميـذ لتحقيـق تلـك الأهـداف، مثـلاً إذا أردنـا تعليـم التلاميـذ خـط النسـخ، أو العـزف عـلى آلـة موسـيقية معينـة أو تلحـين قصيـدة مدرسـية، أو حسـن الإلقـاء، يجـب إتاحـة الفرصـة لهـم للممارسـة، فالأنشـطة أو الخـبرات التعليميـة لهـا وظائف أساسـية في تحقيـق الأهـداف المخطـط لهـا، ولذلـك يقـوم واضعـوا المناهـج باختيـار الخـبرات التعليميـة التـي تتكامـل مـع المحتـوى في تحقيـق الأهـداف المخطـط لهـا في كل درس.

إن الخـبرة التـي يكتسـبها الطلبـة تعنـي بالـضرورة اكتسـاب الكثـير مـن المعلومـات والاتجاهـات والقـدرة عـلى التفكـير عـلى اسـتخدام هـذه الخـبرة في عمليـة التعليـم سـواء كانـت خـبرة مبـاشرة مـن خـلال تفاعـل الفـرد مـع البيئـة المحيطـة بـه، أو خـبرات غـير مبـاشرة مثـل قدرتـه عـلى التخيـل أو الربـط أو التذكـر. فعـلى مخططـي المناهـج مراعـاة مسـتويات الخـبرات التعليميـة مـن حيـث درجـة صعوبتهـا عنـد تطبيقهـا داخـل الغرفـة الصفيـة وخارجهـا، حيـث تراعـى عمليـة التـدرج في قـدرات التلاميـذ واهتماماتهـم. ويجـب التركيـز عـلى الخـبرات التطويريـة التـي تهتـم بتحقيق أهـداف الوحـدة التدريسـية في المعـارف والمهـارات والاتجاهات.(طلافحـة، ص259)

الخطوة السادسة، تأليف الكتاب المدرسي:

بعـد الانتهـاء مـن عمليـة اختيـار المحتـوى والخـبرات التعليميـة، تبـدأ عمليـة تأليـف الكتـاب المـدرسي، «ويجـب أن تخضـع الكتـب الدراسـية لمفهـوم التأليـف الجماعـي، ويقصـد بـه أن يشـترك في تأليـف الكتـاب الواحـد مجموعـة مـن المتخصصـين في المـادة الدراسـية، في طـرق التدريـس، في الوسـائل التعليميـة، متخصـص في اللغـة، متخصـص في إخـراج الكتاب.(الوكيـل، والمفتـي،2004، ص328)

الخطوة السابعة، تجريب المناهج المطورة قبل تنفيذها:

قبـل أن تعمـم المناهـج المطـورة، يجـب أن تخضـع لعمليـات التجريـب، للتعـرف عـلى نواحـي القـوة والضعـف في جوانبهـا المختلفـة، مـن حيـث درجـة ارتبـاط المحتـوى والأنشـطة بالأهـداف، وبالطـرق والوسـائل، وأسـاليب التقويـم، وهنـاك طـرق عـدة لعمليـة تجريـب المناهـج المطـورة: فيمكـن تجريبهـا في بعـض المـدارس، أو عرضهـا عـلى بعـض المعلمـين واسـتطلاع آرائهـم، أو عـلى بعـض الخـبراء، والمشرفـين الفنيـين

في ميـدان التدريـس، أو عـلى بعـض التلاميـذ الذيـن درسـوا المناهـج قبـل تطويرهـا، ولكـن عمليـة تجريبهـا في بعـض المـدارس يعطـي المقومـين نتائـج واقعيـة عـن سـلبيات وإيجابيـات تلـك المناهـج. فقبـل إرسـال مخطوطـة المناهـج المعـدة للطباعة، تخضـع للتجريـب؛ وذلـك باختيـار عـدد مـن الـدروس التـي يرغـب المطـورون التأكـد مـن صلاحيتهـا للتطبيـق، وتدريـب المعلمـين، واختيـار مـدارس للتجريـب مـن ولايـات وأقاليـم مختلفـة، ثـم يبـدأ التجريـب وكتابـة التقاريـر الميدانيـة المفصلـة عـن نتائـج التجريـب وإرسـالها إلى لجـان التأليـف مـرة أخـرى لإجـراء التعديـلات، ثـم إرسـالها إلى الطباعـة.

الخطوة الثامنة، معالجة المشكلات في ضوء نتائج التجريب:

أن الحكـم النهائـي عـلى مـدى صلاحيـة المنهـج – المطـور – لا ينتهـي بمجـرد إعـلان نتائـج التطبيـق أو التجريـب، ولكـن يسـبق ذلـك إجـراء حـوار علمـي يجمـع بـين المعنيـين بأمـر المنهـج عـلى كافـة المسـتويات؛ وذلـك للتـزاوج أو تناسـق آراء هـؤلاء الأفـراد مـع نتائـج تطبيـق المنهـج، ممـا يعطـي صـورة حقيقيـة وثريـة عـن المنهـج، وفي ضـوء هـذا تحـدث عمليـة مراجعـة أو تغذيـة راجعـة مرتـدة للمنهـج بعنـاصره المختلفـة مـن الأهـداف والمحتـوى- مسـتوى وطريقـة التنظيـم- وطـرق التدريـس والأنشـطة والوسـائل المعينـة، وأسـاليب التقويـم، بالإضافـة إلى بعـض العوامـل ذات الصلـة المبـاشرة بالمنهـج كالإشراف الفنـي والإداري.(يونـس، آخـرون،2004، ص314). فالغـرض الأسـاسي مـن هـذه الخطـوة، هـو الحكـم عـلى مـدى صلاحيـة المناهـج المطـورة للتطبيـق الفعـلي، مـن حيـث جوانـب القـوة والضعـف، ومـن حيـث تأثـير أحـد الجوانـب عـلى الأخـرى، والتعـرف عـلى كافـة المشـكلات التـي تعيـق سـير المناهـج المطـورة في تحقيـق أهدافهـا المخططـة، والقيـام بإزالـة تلـك العقبـات قبـل الـشروع في التنفيـذ.

الخطوة التاسعة، الاستعداد لتنفيذ المنهج المطور:

حتـى يتـم تنفيذ المنهـج الجديـد، يجب تهيئـة كافة الظـروف المناسـبة لعمليـة التنفيذ، بحيـث يتـم تجهيـز كل ما هو مطلـوب لمعليـة التنفيـذ، ومن أهـم متطلبـات التنفيذ:

1. طباعة الكتب الجديدة، وأدلة المعلمين، والكتيبات المصاحبة.
2. توفـير المـال اللازم لمتطلبـات التنفيذ(ترحيل مـن وإلى، شراء معينـات التدريس، وغير ذلك)

3. تدريب القوة البشرية القائمة على تنفيذ المناهج الدراسية(المعلمين، الموجهين، وغيرهم).

4. تهيئة وتجهيز المدارس بكافة مطلوبات التنفيذ.

الخطوة العاشرة التعميم: بعد تجريب المنهج وإتمام التجهيزات المطلوبة، يوصي المخططين بتعميم المنهج المطور على جميع المدارس.

خطوات تطوير المناهج في السودان:

عملية تطوير المناهج في السودان تمر بإجراءات تختلف باختلاف رؤية الخبراء القائمين على عملية التطوير، وباختلاف الظروف والأحوال المصاحبة من وقت لآخر، ولكن لا تبتعد كثيراً عن الخطوات الأساسية المتعارف عليها في البلدان المجاورة، ويمكن تلخيص أهم هذه الإجراءات في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: توضيح دواعي التطوير: حيث يتم تشكل لجان متخصصة للنظر في دواعي التطوير، وفلسفة التربية التي تنطلق منها كافة عمليات أو إجراءات التطوير، وكذلك أهداف التعليم، وأهم مرتكزات التطوير، ورسم تصور للخطة الدراسية تتضمن المواد الدراسية، والمحتوى، وأهداف المراحل الدراسية، وإجراء دراسات تقدم بيانات علمية تتعلق بقضايا مجتمعية تقوم عليها عمليات التطوير، كقضايا التنوع العرقي، والديني، والثقافي، والبيئي، بحيث يأتي المنهج المطور ممثلاً لكل أشكال التنوع الموجود في السودان دعماً للوحدة الوطنية، وكذلك القضايا الخاصة بمركز تطوير المناهج(بخت الرضا)، وإجراء تقويم شامل للمناهج العاملة حالياً؛ للتعرف على نقاط القوة والضعف، واستطلاع آراء العاملين على مستوى التنفيذ من المعلمين والموجهين، وكذلك أولياء الأمور والطلاب، والمتخصصين الأكاديميين، وقدماء التربويين، والمفكرين التربويين، لأخذ آرائهم حول المناهج المنشودة، ويشترك في إجراء الدراسات بعض العاملين في المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، وتتكون اللجان من المتخصصين في المواد الدراسية المختلفة، وأساتذة المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والتقويم التربوي، والمعلمين والموجهين الفنيين.

الخطوة الثانية، تشكيل الجنة المنظمة: تقوم اللجنة المنظمة باستلام نتائج اللقاءات وتوصيات ومقترحات كافة اللجان، وتنيقحها، والتهيئة للمؤتمر القومي للمناهج.

الخطـوة الثالثـة، عقـد لقـاءات ونـدوات: حيـث يتـم لقـاءات مـع الشـخصيات التـي لهـا الاهتمـام بقضايـا التعليـم والفكـر التربـوي، وعقـد نـدوات يجتمـع فيهـا أسـاتذة الجامعـات، وأسـاتذة كليـات التربيـة بصفـة خاصـة، وكل شركاء العمليـة التعلميـة مـن أوليـاء الأمـور، وسـوق العمـل، والمفكريـن التربويـين، وكل المهتمـين بقضايـا التعليـم؛ لمناقشـة أمـر تطويـر المناهـج، وتقديـم المقترحـات، وذلـك أن مسـألة تطويـر النظـم التعليميـة لـم تعـد تحـت مسـؤولية وزارة التربيـة فحسـب، بـل أصبحـت مسـؤولية جماعيـة، ولذلـك لابـد مـن توسـيع دائـرة المشـاركة تشـمل كافـة الشرائـح المجتمعيـة التـي تهتـم بأمـر التعليـم في البـلاد.

الخطـوة الرابعـة، تشـكيل لجـان مراجعـة متخصصـة: يتـم تشـكيل لجـان مـن أسـاتذة متخصصـين في المناهـج وطـرق التدريـس، ومـن أسـاتذة متخصصـين في المـواد الدراسـية بالجامعـات والمدرسـين، والموجهـين الفنيـين المتخصصـين في المـواد الدراسـية المختلفـة، ولجـان للوسـائل التعليميـة وتكنولوجيـا التعليـم، ولجـان للجوانـب الإداريـة، فتقـوم كل لجنـة بمراجعـة المقترحـات والتوصيـات الخاصـة بهـا.

الخطـوة الخامسـة: تشـكيل لجـان مناقشـة: يتـم تشـكيل لجـان مناقشـة مـن أسـاتذة في المناهـج وطـرق التدريـس، وأسـاتذة الجامعـات المتخصصـين في المجـالات الأكاديميـة، ومـن المدرسـين والموجهـين المتخصصـين في المـواد الدراسـية، وممثلـين لـوزارة التربيـة ومـن مراكـز الامتحانـات، ومكاتـب التقويـم التربـوي، والتخطيـط التربـوي، ومدرسـين، وأوليـاء الأمـور، والطـلاب الذيـن تطـور لهـم مناهجهـم، وممثلـين لسـوق العمـل، ونقابـات المعلمـين، والنقابـات المهنيـة الأخـرى، للمناقشـة وتبـادل الآراء حـول المقترحـات والتوصيـات الخاصـة بالمـواد الدراسـية، والوسـائل التعليميـة، والجوانـب الإداريـة التـي تعـرض عليهـم مـن اللجنـة المنظمـة لأجـل أخـذ المزيـد مـن الآراء والإيضاحـات، وتسـليم المقترحـات والتوصيـات إلى اللجنـة المنظمـة.

ولعلـه قـد تبـين ممـا سـبق أنـه في جميـع مراحـل العمـل في مجـال تقويـم المناهـج وتطويرهـا تبـدو الحاجـة الملحـة لآراء الخـبراء كمصـدر أسـاسي لإصـدار القـرارات العلميـة، وهـذا الأمـر يعنـي الحاجـة إلى إعـداد الكفايـات التـي يصعـب توافرهـا لـدى خبـير واحـد، والمقصـود بالخبـير في هـذا الشـأن هـو الشـخص الـذي يملـك مـن الخـبرات والكفايـات ذات الصلـة بإحـدى نواحـي المنهـج ... فصاحـب الفكـر التربـوي وخـبراء المـادة المشـتغلون في مجـال علـم النفـس والاجتمـاع والإشراف الفني، والمعلمـون وأوليـاء الأمورعـلى صلـة مبـاشرة بنواحـي المنهـج وعملياتـه التخطيطيـة

والتنفيذيـــة، فضـــلاً عـــن صلتهـــم المبـــاشرة أيضـــاً بعمليـــة تقويمـــه وتطويـــره. (اللقاني،1995، ص101).

الخطـــوة الســـادســـة، عقـــد المؤتمـــر القومـــي لتطويـــر المناهـــج: يحـــضره أصحـــاب الفكـــر والـــرأي والخـــبرات في التخصصـــات المختلفـــة، والإدارات العليـــا في التربيـــة، والمركـــز القومـــي لتطويـــر المناهـــج والبحـــث التربـــوي، وكافـــة الإدارات العليـــا للدولـــة بالمركـــز والولايـــات، وأســـاتذة الجامعـــات، ومراكـــز البحـــوث المختلفـــة، وممثلـــين للمنظمـــات الدوليـــة مثـــل اليونســـكو، وبعـــض خـــبراء التربيـــة مـــن بعـــض الـــدول، والمدرســـين وأوليـــاء الأمـــور وبعـــض مـــن طـــلاب المراحـــل المعنيـــة بتطويـــر مناهجهـــا، والنقابـــات المهنيـــة المختلفـــة، ورجـــال الأعمـــال، والأحـــزاب السياســـية، والطوائـــف الدينيـــة المختلفـــة، وكافـــة شرائـــح المجتمـــع الســـوداني، فيعـــرض في هـــذا المؤتمـــر نتائـــج أعمـــال الـــورش المتخصصـــة للمزيـــد مـــن النقـــش، وتقديـــم البحـــوث العلميـــة لكبـــار المتخصصـــين في بعـــض القضايـــا المجتمعيـــة المرتبطـــة بتطويـــر المناهـــج، في جوانبهـــا الاقتصاديـــة والساســـية، والبيئيـــة. وعـــلى ضـــوء المناقشـــات والآراء التـــي توصـــل إليهـــا المؤتمـــرون، تعـــود مجموعـــات العمـــل المتخصصـــة إلى مواصلـــة العمـــل لإدخـــال كافـــة التعديـــلات التـــي أوصى بهـــا المؤتمـــرون في كل مجـــال مـــن المجـــالات التـــي تشـــتمل عليهـــا التطويـــر، وبنهايـــة أعمـــال هـــذه الـــورش تعـــرض المناهـــج المطـــورة إلى لجـــان متخصصـــة في المركـــز القومـــي للمناهـــج والبحـــث التربـــوي، لإزالـــة التكـــرار في بعـــض أجـــزاء المحتـــوى، أو الحشـــو الزائـــد، أو الخلـــل الـــذي يمكـــن أن يوجـــد في تتابـــع الموضوعـــات، وتصحيـــح كافـــة الأخطـــاء المحتملـــة في عمليـــة إعـــداد المناهـــج الجديـــدة. ثـــم يقـــوم المركـــز القومـــي للمناهـــج بعمـــل مـــا يعـــرف مصفوفـــة المناهـــج؛ لتفريـــغ محتـــوى كل مـــادة دراســـية في هـــذه المصفوفـــة لتتابـــع النمـــو الـــرأسي في كل مـــادة دراســـية، ومـــدى الترابـــط بـــين المـــواد الدراســـية، ثـــم تأتـــي مرحلـــة تأليـــف الكتـــب الدراســـية.

الخطـــوة الســـابعة، تشـــكيل لجـــان تأليـــف الكتـــب المدرســـية: بعـــد الانتهـــاء مـــن عمليـــة اختيـــار المحتـــوى والخـــبرات التعليميـــة، تبـــدأ عمليـــة تأليـــف الكتـــاب المـــدرسي، يتـــم تأليـــف الكتـــب الدراســـية بصـــورة جماعيـــة يشـــترك فيـــه مجموعـــة مـــن المتخصصـــين في المـــواد الدراســـية، ومتخصصـــين «في طـــرق التدريـــس، وفي الوســـائل التعليميـــة، ومتخصصـــين في اللغـــة، وفنيـــين متخصصـــين في إخـــراج الكتـــاب المـــدرسي.

الخطوة الثامنة، الاستعداد لتنفيذ المنهج المطور:

قبل البدء في تنفيذ المنهج الجديد، تقوم وزارة التربية بالآتي:

1. طباعة الكتب الجديدة، وأدلة المعلمين، والكتيبات المصاحبة.
2. توفير المال اللازم لمتطلبات التنفيذ(ترحيل من وإلى، شراء معينات التدريس، وغير ذلك)
3. تدريب القوة البشرية القائمة على تنفيذ المناهج الدراسية(المعلمين، الموجهين، وغيرهم).
4. تجهيز المدارس بكافة مطلوبات التنفيذ.

الخطوة التاسعة التعميم: بعد طباعة الكتب الجديدة، وأدلة المعلمين، والكتيبات المصاحبة، وتدريب المعلمين، والموجهين، وتجهيز المدارس بكافة معينات التنفيذ، يصدر القرار بتعميم المناهج المطورة، ومن ثم إعلان فتح المدارس.

أسئلة التقويم

1. أكتب من إنشائك تعريفاً مناسباً لمفهوم تطوير المنهج.
2. وضح أساليب تطوير المنهج القديمة.
3. وضح سمات تطوير المناهج القديمة.
4. وضح الفرق بين أساليب التطوير والقديمة والحديثة.
5. وضح أهمية البرنامج التعليمي القائم على الساعات المعتمدة.
6. لخص خطوات تطوير المناهج.
7. أشرح كيف يتم تقويم المناهج العاملة حالياً.
8. علل لماذا اشراك فئات من المجتمع في عمليات تطوير المناهج.
9. وضح أهم دواعي تطوير المناهج.
10. أكتب من إنشائك تعريفاً مناسباً لمفهوم فلسفة التربية.
11. وضح أهم مرتكزات تطوير المناهج.
12. وضح أهم شروط اختيار المحتوى التعليمي.
13. أكتب من إنشائك تعريفاً مناسباً لمفهوم الخبرة التعليمية.
14. وضح أهم متطلبات تنفيذ المنهج المطور.
15. لخص أهم خطوات تطوير المناهج في السودان.

المصادر والمراجع

(1) **القرآن الكريم**

(2) إبراهيم، فاضل خليل(2011) أساسيات المناهج الدراسية، دار بن الأثير للطباعة والنشر.

(3) الاستراتجية الربع قرنية(2007-2031) لوزارة التعليم بجمهورية السودان.

(4) الأسدي، سعيد جاسم(2013) فلسفة التربية في التعليم الجامعي، والعالي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

(5) الألباني، محمد ناصرالدين(1988) صحيح الجامع الصغير وزيادته، الفتح الكبير، المكتب الإسلامي، بيروت.

(6) بحري، منى يوسف(2012، ص17) المنهج التربوي أسسه وتحليله، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان).

(7) جابر، وليد أحمد، تقديم سعيد محمد السعيد، أبوالسعود محمد أحمد(2014) طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

(8) جبر، سعيد محمد، وضياء عويد حربي العرنوسي،(1992) المناهج البناء والتطوير، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

(9) جنسن، أريك(2007،3) التدريس الفعال. مكتبة جرير للنشر والتوزيع. الرياض.

(10) الحاوري، محمد عبدالله، وقاسم، محمد سرحان علي(2016) مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء.

(11) حمادة، سوسن سامي(2014) الاتجاهات الحديثة للتدريس والتطوير المهني للمعلم. دار أمجد للنشر والتوزيع. عمان.

(21) حمادنه، محمد محمود ساري، وعبيدات، خالد حسين محمد(2012) مفاهيم التدريس في العصر الحديث. طرائق. أساليب. استراتيجيات. عالم الكتب. الأردن.

(13) الخـولي، محمـد عـلي(2000) أسـاليب التدريـس العامـة، دار الفـلاح للنـشر والتوزيـع.

(14) دخـل اللـه، أيـوب، (2015)، علـوم التربيـة. تاريخهـا. فلسـفتها. مناهجهـا.دار الكتـب العلميـة، بيروت.

(15) الدخيـل، محمـد عبدالرحمـن فهـد(2003) مدخـل إلى أصـول التربيـة الإسـلامية، دار الخريجـي للنـشر والتوزيـع، الريـاض.

(16) ديـوي، جـون، ترجمـة إحسـان أحمـد القـوصي(1928) رسـالة فلسـفة التربيـة الحديثـة، مطبعـة المعـارف، مـصر.

(17) راجح، أحمد عزت(1999) أصول علم النفس، دارف المعارف.

(18) الربيعـي، محمـود داود 2016) المناهـج التربويـة المعـاصرة، دار صفـاء للنـشر والتوزيع.

(19) زهـران، حامـد عبدالسـلام(1986) علـم نفـس النمـو «الطفولـة والمراهقـة»، دار المعـارف.

(20) زيتـون، حسـن حسـين(2006) مهـارات التدريـس. رؤيـة في تنفيـذ التدريـس. عالـم الكتـب. نـشر. توزيـع. طباعـة.

(21) الرسالة الأولى، ملتزم للطباعة والنشر، دار الفكر العربي.

(22) سـعادة، جـودت أحمـد، وإبراهيـم، عبداللـه محمـد(2014) المنهـج المـدرسي المعـاصر، دار الفكـر نـاشرون وموزعـون، عمـان.

(23) السـليتي، فـراسي(2015) اسـتراتيجيات التدريـس المعـاصرة، عالـم الكتـب الحديـث، الأردن.

(24) سـليم، محمـد صابـري، وفايـز مينـا مـراد، وحسـن سـيد شـحاتة، ويحـى عطيـة سـليمان، ويـسري عفيفـي عفيفـي، وحسـن حامـد فـراج(2006) بنـاء المناهـج وتخطيطهـا، دار الفكـر نـاشرون وموزعـون.

(25) السـبيل، محمـد بـن عبداللـه(2015) مـن مناهـج التربيـة الإسـلامية، مكتبـة الملـك فهـد الوطنيـة، مكـة.

(26) السيد، محمد على(2011) اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

(27) هندي، صالح ذياب، وعليان، هشام عامر(1995) دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

(28) شحاتة، حسن(2003) المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتب.

(29) شواهين، خير (2014) التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية، عالم الكتب الحديث. الأردن.

(30) الشيباني، عمر التوم(1982) مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، ترابلس، ليبيا.

(31) الشيباني، عمر التوم(1988) فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتب، ترابلس، ليبيا.

(32) الضبع، محمود(2006) المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها، مكتبة الأنجلو المصرية.

(33) الطريفي، العجب أحمد (1998) دراسات في الوحدة الوطنية في السودان. الناشرون مجلس دراسات الحكم المحلي، جامعة الخرطوم.

(34) طعمية، رشدي أحمد، 2004، ص592، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي)،

(35) طلافحة، حامد عبدالله(2013،) المناهج تخطيطها وتطويرها وتنفيذها، الرضوان للشر والتوزيع، الأردن، عمان.

(36) الطناوي، عفت مصطفى(2013) التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

(37) عبدالسلام، محمد(2010) التفكير الناقد، دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية.

(38) عبدالقادر، محمد عبدالقادر(2006) مجلة تربويات الرياضيات، المجلد التاسع.

(39) عطيــة، محســن عــلي(2013) المناهــج الحديثــة وطــرق التدريــس، دار المناهــج للنــشر والتوزيــع، عمــان.

(40) عطيـــة، محســـن عـــلي، الهاشـــمي، عبدالرحمـــن(2008) التربيـــة العمليـــة وتطبيقاتهـــافيإعـــدادمعلـــمالمســـتقبلدارالمريـــخللنـــشروالتوزيـــع.عمـــان.

(41) عطيــة، محســن(2009)، الجــودة الشــاملة والجديــد في التدريــس، دار صفــاء للنــشر والتوزيــع.

(42) عــلي، ســعيد إســماعيل(1995) فلســفات تربويــة معــاصرة، عالــم المعرفــة، الكويــت.

(43) العويشــق، نــاصر بــن حمد،(1423هـ)النظريــة البنائيــة وتطبيقاتهــا في التعليم والتعلم. موقــع d0cumenteMhttps://www.scribd.com

(44) الفتــلاوي، ســهيلة محســن كاظــم(2010) المدخــل إلى التدريــس، الــشروق، المركــز الإســلامي النفــا.

(45) فليــه، فــاروق عبــده، والزهــيري، إبراهيــم عبــاس(1998) الثلاثيــة العصريــة: الثقفــة - الإعــلام – التربيــة، دار الوفــاء للطباعــة والنــشر والتوزيــع، المنصــورة.

(46) قرنــي، زبيــد محمــد(2016) المناهــج الدراســية رؤى وتوجهــات معــاصرة، المكتبــة العصريــة للنــشر والتوزيــع).

(47) القطان، مناع(1995) مباحث في علوم القرآن، مكتبة وهبة، القاهرة.

(48) قطب، محمد(1992) مناهج التربية الإسلامية، دار الشروق.

(49) قنديــل، أحمــد إبراهيــم)2008(المناهــج الدراســية الواقــع والمســتقبل، مــصر العربيــة للنــشر والتوزيــع.

(50) كوجــك، كوثــر حســين(2004) اتجاهــات حديثــة في المناهــج وطــرق التدريــس. التطبيقــات في مجــال التربيــة الأسرية(الاقتصــاد المنــزلي) عالــم الكتــب. القاهــرة.

(51) اللقاني، أحمد حسين(1995) تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة.

(52) اللقانــي، أحمــد حســين(2002) المناهــج بــين النظريــة والتطبيق، عالــم الكتب، القاهرة.

(53) اللقانـي، أحمـد حسـين(2013) المناهـج بـين النظريـة والتطبيـق، عالـم الكتـب للطباعـة والنـشر والتوزيـع، القاهـرة.

(54) محمـد محمـود، الحيلـة(2014) مهـارات التدريـس الصفـي، دار المسـيرة للنـشر والتوزيـع والطباعـة، عمـان.

(55) محمـد، طاهـر محمـد المهـدي(2012) أسـس المناهـج المعـاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

(56) محمـود، صـلاح الديـن عرفـة، (2006) تفكـير بـلا حـدود رؤى تربويـة معـاصرة في تعليـم التفكـير وتعلمـه، عالـم الكتـب.

(57) المحيسـن، إبراهيـم بـن عبداللـه، (2007) تدريـس العلـوم تأصيـل وتحديـث، ط2، العبيـكان للنـشر.

(58) مـرسي، محمـد منـير(1982) فلسـفة التربيـة اتجاهاتهـا ومدارسـها، عالـم الكتـب، القـارة.

(59) مرعـي، توفيـق أحمـد والحليلـة، محمـد محمـود(2009) طرائـق التدريـس العامـة، دار المسـيرة للنـشر والتوزيـع والطباعـة. عمـان.

(60) المسـعودي، محمـد حميـد مهـدي، ومـشرق محمـد مجـول الجبـوري، وعـارف حاتـم هـادي الجبـوري(2015) المناهـج وطـرق التدريـس في ميـزان التدريـس. دار الرضـوان للنـشر والتوزيـع. عمـان.

(61) مصطفى، صلاح عبدالحميد(2000)المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض.

(62) موسى، فؤاد محمد(2007) علم مناهج التربية، الأسس، العناصر، مهارات وتطبيقات، دار الكلمة للنشر والتوزيع.

(63) نباري، التباري(2016) كفايات التدريس بين النظرية والتطبيق، الدار العالمية للكتب، البيضاء، المغرب.

(64) الهاشمي، وعطية، (2014) تحليل مضمون المناهج الدراسية، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

(65) يونس، فتحي، ومحمود الناقة، ومحمد المفتي، وحسن شحاته، وسعيد السعيد، ويسرى عفيفي، ومصطفى رسلان، وصابر حسين، ليلى معوض، مجدي مهدي، حسن فراج، علي الجمل، وحنان حافظ، وآمال عبدالله، سعاد عمر، أسماء الشريف(2004)المناهج الأسس المكونات التنظيمات التطوير، دار الفكر ناشرون وموزعون.

دار آريثيريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribuation

الناشر
دار آريثيريا للنشر والتوزيع – الخرطوم – السـودان
جوال: 00249122094856 - 121566207
البريد إلكتروني: arithriaforpublishing@gmail.com

تعد المدرسة من أهم مؤسسات التعليم والتنشئة الاجتماعية في العصر الحديث، وبناء الأجيال لحمل راية التقدم والتطور، فالعلم هو عصب الحياة وليس المال كما يظنون، يقول أحد العلماء: «أما العلم فحسبنا أنه الحاكم على الممالك، والسياسات، والأموال، والأقلام، فملك لا يتأيد بعلم لا يقوم، وسيف بلا علم مخراق لاعب، وقلم بلا علم حركة عابث، والعلم مسلط حاكم على ذلك كله، ولا يحكم من ذلك شيء على العلم»؛ وذلك أن كل ما سوى العلم يحتاج إلى موجه ومرشد، والمؤسسات التعليمية هي المسؤولة عن توفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة للقيام بالتوجيه والإرشاد، بل وبالعمل على ترقية الأداء في كافة المجالات، ويعد المنهج المدرسي هو الآلية أو الوسيلة التعليمية الأساسية التي تستعين بها المدرسة في تحقيق تلك المطالب، على هذا الأساس أولت الدول العظمى الأهمية الكبرى للعلم، فرصدت له الأموال اللازمة لتطويره وتحقيق أهدافه، فاهتمت الإدارات التعليمية في الدول المتقدمة بتحسين مناهجها التعليمية وتطويرها، فأنشأت كليات جامعية متخصصة في إعداد المعلمين، وبها أقسام للمناهج وطرق التدريس؛ وتعد مادة المناهج وطرق التدريس من أهم البرامج الإعدادية للمعلمين بكليات التربية؛ وذلك أن المنهج المدرسي هو الإطار الذي يحدد أبعاد النظام التعليمي في أربعة عناصر أساسية يقوم عليها التعليم؛ وبما أن المعلم يمثل حجر الزاوية في المنظومة التعليمية، يجب أن يكون ملماً بكل مكونات تخطيط المنهج المدرسي، وأسسه وتنظيماته المنهجية، وإجراءات تطويره وخطواته الأساسية؛ ليكون فاعلاً في تحقيق أهدافه المرسومة مسبقاً؛ فالمنهج بمفهومه الواسع ومكوناته وأسس تنظمه وتطويره، يمثل مرجعية للمؤسسات التعليمية في التخطيط لتنمية الأفراد معرفياً ووجدانياً ومهارياً؛ ولذلك بُنِيَ الهدف الرئيس من تأليف هذا الكتاب على أساس توفير مرجع يغطي مفردات مادة المناهج المقررة على طلبة كلية التربية جامعة النيل الأزرق بصفة خاصة، وكذلك تغطية حاجة المعلمين وطلبة كليات التربية بصفة عامة.

APD
دار آريثريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribuation