الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

I - بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية).

II - المنظور النظامي في تصميم التدريس.

III - بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربة الجديدة.

إعداد

هيئة التأطير بالمعهد:

I- الأستاذ: محمد بن يحي زكريا.

II- الأستاذة: حناش فضيلة.

III- الأستاذ: محمد بن يحي زكريا.

السنة : 2008

4 - شارع أولاد سيدي الشيخ - الحراش- الجزائر

الموقع على الأنترنت: http//www.infpe.edu.dz

البريد الإلكتروني: contact@infpe.edu.dz

I

المقاربة المفاهيمية

محـــاور السنـــد

	الصفحة
الأهداف	09
مقدمة	10
أهمية الموضوع	13
مفهوم المفهوم	14
تحليل المفهوم	15
تعريف المفهوم	16
خصائص المفهوم	20
المفاهيم والأطر المفاهيمية	22
عوامل تكون المفهوم	24
مراتب إدراك المفهوم	25
مستويات تمثل المفهوم	27
أنواع المفاهيم	33
بعض المفاهيم ذات الصلة بالمفهوم	33
كيف يتوصل الذهن إلى المفهوم	36
شروط تعلم المفهوم	37
مراحل تكون المفهوم	39
خطوتان لامتلاك المفهوم	41
استراتيجيات اكتساب المفهوم	41
اتجاهان في تدريس المفاهيم	42
الآليات المساعدة على تعلم المفهوم	43

بعض النماذج في تدريس المفهوم:

1- نموذج طابـــا:

أ- خطوات بناء المفهوم

ب- ملخص نموذج طابا بالاكتساب المفهوم

جـــ- ملاحظات حول نموذج طابا.

2- نموذج برونـــر:

أ- الإطار النظري لنموذج برونر

ب- عملية تكون المفهوم

جـــ- عملية اكتساب المفهوم

د- ملاحظات حول نمط برونر.

3- نموذج ميرل- تنسون:

خطوات بناء المفهوم

4- نموذج جانيه لتعلم المفهوم:

أ- تعريف جانيه لنمط تعلم المفاهيم

ب- تدريس المفهوم

ج- عناصر تدريس المفهوم

د- خطوات تعلم المفهوم.

- إعداد بطاقة دراسية للمفهوم
- خطوات مهارية لتدريس للمفهوم
- إجراءات تدريس المفهوم
- بعض التقنيات التي تستخدم في موقف الانطلاق.
- أدلة مرشدة.

الأهـــداف:

يتوقع من القارئ لهذا الجزء من السند أن يكون قادرا على أن:

- يحدد الأسس التي يتم في ضوئها اختيار المفاهيم التي تدرس للتلميذ.
- يحدد خطأين على الأقل يقع فيهما التلميذ عادة، أثناء نمو المعاني مع التمثيل.
- يميز بين الخبرات المباشرة والخبرات المصورة والخبرات الرمزية من حيث أنها مراحل لتكوين المفهوم.
- يذكر مثالا للمفهوم، ويبين كيف يتم تعلمه بأمثلة موجبة وأخرى سالبة.
- يذكر ثلاثة أسباب مسؤولة عن عدم وضوح بعض المفاهيم لدى التلاميذ.
- يفرق بين جانبي المفهوم أحدهما تصنيفي والآخر تعميمي.
- يذكر أنواع المفاهيم مع بيان أكثرها شيوعا في التعليم المدرسي.
- يبين أوجه الاختلاف والتشابه بين نماذج تدريس المفهوم التالية:
  - نموذج برونر.
  - نموذج هيلدا طابا.
  - نموذج جانيه.
  - نموذج ميرل تينسون.
- يقدم نموذجا مقترحا لخطة تقديم مفهوم للتلاميذ حسب نموذج يختاره من النماذج السابقة.

مقدمـــــة:

إن من أهداف التربية الحديثة تعليم التلاميذ كيف يفكرون، وكيف يستدلون، وكيف يجابهون مشكلات حياتهم، وبذلك أصبح اهتمام المربين منصبا على العناية بالتفكير الإنساني من حيث معناه، ومقداره، ونوعه، وبأسلوب التعليم وطرائقه منطلقين من تنمية العقل البشري باعتباره الأهم والأبقى.

ويشكل موضوع المفاهيم في التدريس لبنة البنية المعرفية ولحمتها، ومحور التنسيق بين الموضوعات داخل المادة الواحدة وبين مختلف المواد، ومكونا محركا لها.

وبهدف تقديم هذا الموضوع إلى تقديم كيفيات تحضير مخططات موجهة إلى طريقة تقديم المفاهيم للمتعلم.

كما يرمي إلى إظهار الدور الأساسي للمفاهيم ومكانتها في بناء المعرفة، و يرمي فوق كل ذلك، إلى تنمية الاهتمام بالمفاهيم وأهميتها في نمو تنظيمات وهياكل المعرفة.

وهي خاصية تيسر الانتقال من موضوع لآخر بجهد أقل وفي وقت أقصر، وبعبارة واضحة، أنها عملية اقتصادية[1].

ولعل من أهم الموضوعات في التربية الحديثة موضوع المفهوم وبناء المفهوم واكتسابه باعتباره موحد بين كل المواد وفي جميع مستويات التعليم والتكوين، ومؤكد فإن أهداف التعلم في جميع المواد الدراسية هو إكساب المتعلم المفاهيم الأساسية المرتبطة بالموضوع وخطوات بنائها.

وقد أشار ليدون ولورينا ماكجيرو إلى أن:

---

[1] - وذلك من خلال تكوين جذور مشتركة بين صنوف المعرفة.

" الطلاب الذين يواجهون صعوبات في برامج التوجيه كانوا يعانون كذلك في مقررات أخرى تستلزم معرفة المفاهيم المتصلة بالحيز والمكان، كالهندسة، والكتابة بخط اليد، أو في مجالات يعجزون فيها عن فهم مفاهيم تتعلق بالمسافات والأبعاد والمقاييس، كالتعلم الصناعي وما يتضمنه من كلمات ذات معاني معينة – ككلمة " **مركز**" – ويعجزون في مجالات الدراسات الاجتماعية كالجغرافيا والتاريخ، وعن القيام بنجاح بأداء أعمال تتصل برسم الخرائط".

يقوم فهم اللغة – اللغة هنا بالمفهوم العام – على الخبرات السابقة، وحين لا يتوفر الأساس السليم من الخبرات، أو تنعدم هذه الخبرات، يحدث العجز عن فهم ما يقرأ أو يسمع بوضوح، كما يعرقل الإدراك الخاطئ للمفاهيم الفهم السليم للمعنى، ولكي يفهم المرء معاني الفقرات والعبارات بشكل صحيح لابد أن يفهم المعنى الصحيح للكلمات المكونة لها.

إن تعلم المصطلحات والمفاهيم الخاصة بالمادة التي يدرسها التلميذ ضروري للنجاح في الدراسة، وإن حفظ الكلمات دون معناها حفظا صما هو خطأ شائع يرجع إلى التدريس الرديء، هذا في المجال الدراسي، أما في المجال الاجتماعي فإن الاتصال والتفاهم مع الآخرين يستلزم وجود مفاهيم عامة مشتركة. وتؤدي المفاهيم الخاطئة إلى تفكير سقيم خاطئ، سواء أكان ذلك في المجال الدراسي أو في المجال الاجتماعي، حيث أنه سيؤدي حتما إلى سوء التفاهم مع الآخرين، وما يحدد المجال، أي مجال، إنما هو مفاهيمه باعتبارها نتاج لخبرة الإنسان في هذا المجال أو ذاك، وهي على وجه أكثر تحديدا:

" فئات من الخبرات تم تجريدها وتشكيلها مرحليا من
خبرة عقلية تعلمها الإنسان خلال مساره في الحياة".

وبما أن هناك استمرارية التفاعل بين البيئة الفيزيائية والبيولوجية والاجتماعية التي يعيش فيها الناس على اختلافهم فإننا نجد درجة عالية من التشابه بين مفاهيمهم، وعن طريق التعلم اللغوي تكتسب كثير من المفاهيم أسماء، أي تقابلها كلمات وعبارات في لغة معينة تدل عليها.كما يمكن أن تنتقل من مجتمع إلى آخر عن طريق الاتصـــال والتفاعل وتكتسب أسماء وكلمات تقابلها، وهي خاصية تجعل اشتراك الناس في المفاهيـــم أمرا ممكنا باعتبارها فئات من الخبرات، (ونستخدم الخبرة هنا بمعناها الشامل) أي باعتبارها استجابة داخلية أو إدراكية للمثيرات.

ويمكن أن تتوفر لدى الطفل خبرات ببعض جوانب البيئة البيولوجية والاجتماعية والفيزيائية بوسائل كثيرة مباشرة، كأن يختبر الحرارة أو الضوء أو الرائحة وغير مباشرة كأن تتوفر الخبرة عن طريق الأوصاف اللفظية أو غيرها من أنماط المثيرات التي يتشكل عن طريقها المفهوم، لكنها تبقى غير كافية، وتكون المدرسة هي الوسط الاجتماعي الأكثر ملاءمة لتوفير الخبرات اللازمة لتشكل المفهوم.

ومن هذا المنظور تكون إشكالية تدريس المفاهيم واستيعابها وتشكلها بطريقة صحيحة إحدى المهام الأساسية للمدرسة، باعتبارها أساس التعلم الجيد والاتصال الجيد بالآخرين.

وتتمثل أهمية التدريس عن طريق تنمية المفاهيم في أنها:

- تزود التلميذ بأداة للتقييم خلال تعلمه الأفكار والمفردات الجديدة، من جهة.
- وتتماشى مع متطلبات الحاجة لتجميع معلومات كافية وذات معنى، من ناحية أخرى.

وتعمل هذه المقاربة على تحقيق مجموعة من الأهداف المتمثلة في أن يكون التلميذ قادرا على:

1. فحص الأمثلة المتعلقة بالمفاهيم من أوجه الاختلاف والتشابه.
2. أن يسمى تلك المفاهيم.
3. أن يطبق مهارة تطوير المفاهيم.
4. أن يحكم على فعاليتها في ضوء ممارستها.

أهمية الموضوع:

تكمن أهمية الموضوع في التحكم في مراحل العمل المتصلة والمتمثلة في:

- الفهم الصحيح لمعنى المفهوم.
- اكتساب خطوات بناء مفهوم الهدف العام.
- التحكم في خطوات بناء مفهوم الهدف الخاص.
- القدرة على بناء بطاقة تعليمية لمفهوم معنى، تتيح للدارس فرصة إدخال ومعالجة المبادئ الأساسية التالية للتعليمية بطريقة صحيحة:
- التعلم عن طريق النشاطات (المشاريع).
- كيفيات إدماج التقويم في تقدم التعلم، ليتسنى الكشف السريع للأخطاء والنقائص ومعالجتها.
- مراجعة الاستراتيجيات والخطوات وتحليلها من أجل امتلاك وعي كامل لاستراتيجياته في التعلم وتقويم بنائه النظري.

مفهوم المفهوم:

المفهوم :

منظومة فكرية يفترض فيها الانسجام، والمفاهيم المنظومية تتضمن عناصر مختلفة ووحدات مفاهيمية متعددة ومتنوعة، لا يمكن رؤيتها إلا كعناصر متراكبة متراكمة، تؤثر يقينا على موقعها في البنية المعرفية، وقيمتها في السياق الفكري، ووضعيتها في العملية الحضارية الممتدة، وسواء تراتبت المنظومة المفاهيمية كدرجات سلمية أو كحلقات دائرية متداخلة، فإنها بحكم القاعدة التي تحكم النظام والمنظومة فهي متفاعلة، وربما تكون متكاملة متساندة، وهذه العلاقات بين المفاهيم داخل المنظومة المفاهيمية، نفترض أن لا ننظر إليها ككتلة صماء في عملية البناء، بل يجب أن نتعامل معها على صعيد واحد وبنفس الطريقة، إذ لا يمكن التمييز بين أكثر من مستوى لتناول المفهوم وبنائه.

إن ذلك يفترض القيام بتحليل المفهوم إلى وحداته الأساسية مع التمييز بين مستوياته المختلفة والمتنوعة، وفي كل الحالات لا بد من القيام بأكثر من عملية متشابكة حين الشروع بتلك العملية الكبرى، والتي هي: " **بناء المفهوم**".

تحليل المفهوم:

إن تحليل المفهوم إلى وحداته يمر عبر خطوات أساسية هي كالتالي:

1. تحديد المفهوم وإلى أي تصنيف ينتمي (أي نسبة).
2. إسناده أو تسكينه: ويعني ذلك تحديد المقاصد التي تتم من أجلها عملية البناء.
3. البحث عن هوية المفهوم: (من حيث: مرجعيته، ومصدرتيه..الخ).
4. البحث عن الوضعية الراهنة للمفهوم: سواء ما يتعلق منها ببنيته المعرفية أو في البنية المعرفية الناقلة، إذا كان من المفاهيم الرحالة.
5. اتخاذ موقف من المفهوم على أساس العناصر الأربعة السابقة الذكر.

وواضح أن المفهوم كلمة تختلف عن الاسم كما تختلف كذلك عن المصطلح، إنها أشبه بوعاء معرفي جامع، يحمل كل خصائص الكائن الحي، إنه ذو هوية كاملة تحمل:

– تاريخ ميلاده – صيرورته – تطوره الدلالي، – ما قد يكون قد اعترضه أثناء صيرورته من عوامل صحة أو مرض أو عمليات شحن وتفريغ وتخلية وتحلية، لذلك كانت دائرة المفاهيم أهم مبادئ الصراع الفكري والثقافي بين الثقافات عبر التاريخ.

معنى المفهوم:

المفهوم بالمعنى الاصطلاحي هو:

> " مجموعة الصفات والخصائص التي تحدد الموضوعات التي ينطبق عليها اللفظ، تحديدا يكفي لتمييزها عن غيرها من الموضوعات".

إن مفهوم " الإنسان"، بالمعنى الأرسطي، هو أنه: " حيوان ناطق "

وما صدقاته هم سائر أفراد البشر، كأحمد ومحمد وإبراهيم وفاطمة وزينب.....وغيرهم.

لكن المفهوم يتخذ معنى أوسع من نظرة رجل المنطق، لأنه يتألف من المعاني والمشاعر التي يستدعيها اللفظ، ولهذه النظرة الواسعة ميزة أساسية هي:

إن الفعالية العظمى للمفاهيم لا تقبل تعريفا جامعا مانعا، بلغة المنطق، وعلى هذا النحو فإن ما نعنيه بالمفهوم هو:

المعاني الكلية أو الأفكار العامة المجردة

وبذلك يكون المفهوم:

> " كل فكرة عامة أو قابلة للتعميم في مثل مفهوم الزمن أو المكان، وهو معنى مجردا يشتمل على خصائص الكلي، وهو ثمرة تصورات مستمدة من الحس والواقع، وعليه يقوم المنطق".

أما عند علماء النفس فقد حاولوا النظر إلى المفهوم على أساس بنائه، أي كيف يتم تكوينه في الذهن عن طريق الإدراك الحسي ثم التعميم والتجريد، وبذلك فهو عندهم أقرب إلى معنى التصور.

تعريف المفهوم:

مع التسليم مبدئيا، أن غالبية المفاهيم لا تقبل تعريفا جامعا مانعا، ومنها تعريف المفهوم، فقد حاول العلماء إعطاء تعريف للمفهوم، وقد تعددت هذه التعاريف، حيث أن كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة، وإن التقت كلها، أو على الأقل، معظمها في نقاط مشتركة، وإليك بعضا من هذه التعاريف:

1) **تعريـــف وارن Warren**:

" عملية ذهنية تشير إلى مجموعة من الموضوعات أو الخبرات، أو إلى موضوع واحد في علاقته بغيره من الموضوعات، ويعتبر المعنى كليا لأنه يمثل أفراد مختلفين، وفكرا مجردا لأنه يمثل الصفة السائدة في هؤلاء الأفراد".

2) **تعريف أنجليش English**:

" كل موضوع شعوري يتضمن معنى ودلالة، فهو كل شيء يمكن أن يفكر فيه الفرد أو يميزه عن غيره من الأشياء الأخرى، وهذا ما نسميه في علم النفس بالتصور، ويلحظ فيه معنى عاما أو كل ما يمكن أن يستدل به على عدد من الأفراد أو الموضوعات".

ماذا يفهم من هذين التعريفين؟

يفهم من هذين التعريفين:

- أن المعنى الكلي وثيق الصلة باللفظ الذي يشير إليه.
- إن اللفظ وسيلة من وسائل استثارة الاستجابة فإذا ما ذكر استحضر في الذهن كل ما يمكن أن يندرج تحته.
- إن المفهوم هو الصورة الذهنية سواء وضع بإزائها الألفاظ أو لم توضع.
- أما المعنى فهو الصورة الذهنية وضع بإزائها الألفاظ.

- إن تعاريف المفهوم تنتهي إلى أن المفهوم: كلمة أو رمز يحمل الشكل والمضمون معا.

إن كلمة " **قلم** " تتضمن مفهوما هو:

- أنه أداة تقوم بوظيفة، أما الأداة فمتنوعة الشكل، وإن كانت في أشكالها المختلفة مشتركة في صفة ما وهي الاستطالة، لكن الوظيفة، فبالرغم من تنوع الأقلام، فهي كلها محددة بوضع علامات معينة على سطح آخر.

وبذلك تكون المفاهيم:

هي مستوى راق من النشاط العقلي، وهي قابلة للارتقاء، ويكون المفهوم أكثر دقة عندما يضاف إليه مفهوم آخر.

إن المفهوم وثيق الصلة باللفظ الذي يؤديه، ووسيلة من وسائل استثارة الاستجابة، أي عندما يذكر اللفظ يستحضر الذهن كل الأفراد الداخلة تحته والصفات المميزة له.

وفي هذا المعنى يقول **فرابلاك Vorplauk**:

> " إن المفهوم يستقر في الذهن باستجابة لفظية أو حركية تحدث بطريقة مميزة مضبوطة لفئة محددة من المثيرات أو الموضوعات البيئية، وقد تختلف أعضاء الفئة فيما بينها من جميع النواحي، فيما عدا صفة واحدة قابلة للقياس، واغلب المعاني الكلية عبارة عن حالات تشير إلى خاصية عامة، مثل: الأزرق، المربع، السرعة، الجهد، الحول، الزمان، الخروف.....الخ".

ولنأخذ على سبيل المثال " **الخروف**"

إن مفهوم الخروف مختلف تماما عن صورة الخروف التي تتألف من شكله ولونه وطوله وصوفه و....الخ. حيث أن المفهوم تصور مجرد لا يحتاج تأليفه إلى تخيل كل هذه الأشياء.

فالمفهوم بهذا المعنى هو:

عزل عنصر من عناصر التصور عن غيره من العناصر المشاركة له في الوجود وتأمله وحده، كما ينطبق على جزئية مفردة فهو صورة الشيء، أما ما ينطبق على جميع الأشياء التي تندرج تحت هذا العنصر فهو المفهوم.

ومن هذا المعنى، فإن المفهوم يحمل بالضرورة معنى التعميم الذي هو:

جمع عدد معين من الأفراد في تصور واحد على أساس خاصية معينة.

وتلخيصـــا:

المفهـــوم هو: فكرة عامة مجردة تمثل طبقة أو مجموعة موضوعات أو ظواهر تحمل نفس المواصفات أو تجمعها صفة أو صفات مشتركة أي: كلمة تبين مجموعة من الموضوعات لها صفات مشتركة.

خصائص المفاهيم:

من التعاريف السابقة، يمكن تحديد خصائص المفاهيم والمتمثلة في:

1- التجريد:

مستويات للتجريد:

المستوى الأول:

ويمثل المفاهيم التي تكون أبعادها المميزة أقرب ما تكون للتجربة، و تسمى " محسوسا"، كالكرسي، الطاولة، الحذاء، الطفل...الخ.

المستوى الثاني:

ويتكون من المفاهيم التي تشير أبعادها لوقائع الخبرة الحسية لها مباشرة، وتسمى "مجردة" مثل: الأمانة، العدل، الصدق، الذكاء...الخ.

للمستوى عادة صفات فيزيقية تراها أو تسمعها أو تلمسها، أما أبعاد المفاهيم المجردة فتقوم على مفاهيم أخرى:

نجد مثال: "**الذكاء**" فهو يقوم على مفاهيم أخرى.

-يقظة الذهن.

-سرعة التعلم.

-إجادة اللغة.

-سرعة البداهة...الخ.

وهذه المفاهيم هي نفسها مفاهيم مجردة لها أبعادها المميزة.

2- التعقـــــــد:

تختلف المفاهيم من حيث تعقدها وفي عدد أبعادها أو المفاهيم اللازمة لتعريفها مثال:

مفهوم "الدخان" بسيط لأن قوامه ثلاثة مفاهيم وهي:

- رماد
- هش
- يرتفع في الجو.

خلافا لمفهوم المجتمع مثلا:

فهو معقد لاحتوائه على أبعاد كثيرة مثل:

- مدارس
- معابد
- عادات، قوانين، أسرة...الخ).

وكل منها مفهوم مركب.

3- تمركز الأبعـــاد:

بعض المفاهيم تستمد معناها الأصلي من بعد واحد أو بعدين مركزيين دقيقين، وبعضها الآخر يقوم على مجموعة كبيرة من الأبعاد كلها ذات أهمية متساوية، مثال ذلك:

- "**مفهوم الطفـــل**".

قوامـــه:

البعد المركزي للسن.

أما الأبعاد الأخرى فهي كلها أبعاد ثانوية، مثل:(الحجم، قوامه أو طوله، وزنه، نوع الطعام الذي يتناوله) رغم أنها وثيقة الصلة بمفهوم الطفل إلا أنها غير حاسمة.

- أما "**مفهوم الحيوان**"

فهو يرتكز على مجموعة من الأبعاد ذات دلالة متساوية تقريبا.

قوامـــه:

-القدرة على التناسل.

-تحويل الأكسجين.

- ذاتية الحركة.

-تناول الطعام.

-إخراج الفضلات...الخ.

4- التمايـــز:

ختلف المفاهيم في عدد المفاهيم المتشابهة التي تمثلها.

فمفهوم "**المطـــر**" مثلا: تمايزه محدود وقليل لأن ثمة كلمات قليلة جدا تصف أنواع المطر وهي: الوابل، الرذاذ، الطل.

أما مفهوم "**بيت**" فهو يتمايز كثيرا حيث تختلف أنواع البيوت من: كوخ، منزل، شقة، قصر، فيلا، خيمة...الخ.

المفاهيم و الأطر المفاهيمية:

يمثل المفهوم الوحدة الأساسية للمعرفة (وهو اسم يعكس فكرة محددة عن شيء ما) وغالبا ما يعبر عن المفهوم الأحادي لكلمة واحدة " برتقال"، وكل مفهوم يرتبط بمفاهيم أو خصائـــص أخرى تميزه: مثل:

- "برتقالي" (اللون)
- الاستدارة (الشكل)
- الفاكهـــة (الإطار الأوسع).

والمفاهيم تنطوي على علاقات بينية داخل أطر أو تنظيمات معرفية، كما أنها منظمة أيضا، داخل أطر مفاهيمية أو عقلية إدراكية لتمثيل المعرفة.

ويمكن النظر إلى المفاهيم والأطر المفاهيمية عند مستويات متعددة من التحليل اعتمادا على أسلوب الفرد في التمثيل المعرفي، من ناحية، وعلى السياق الذي يستخدم فيه المفهوم من ناحية أخرى.

مثـــلا:

القطـــــار:

أ-يمثل فيه المستوى الأول من التحليل: انه مفهوم أساسي من وسائل نقل الركاب.

ب-ويمثل فيه المستوى الثاني من التحليل: أنه مفهوم نوعي، حيث أن هناك أنواعا من القطارات كالقطار البخاري والقطار المغناطيسي...الخ.

وبذلك فإن مفهوم القطار يتناول دلالات أخرى عند الانتقال من المستوى الأول إلى المستوى الثاني من التحليل.

وعند كوماتسو Komatsu (1992):

فإن الأطر المعرفية يمكن أن تشمل معلومات تعكس المعلومات وإن بعض هذه المعلومات تشمل علاقات بين:

1. المفاهيم كعلاقة السيارة والشاحنة، أو العلاقة بين القطار والطائرة.
2. التفسيرات داخل المفاهيم: مثل مفهوم الفيل من حيث الضخامة والوزن، والشكل.
3. التفسيرات في علاقتها بالمفاهيم: مثل ثمرة الكرز وثمرة التفاح.

4. المفاهيم في علاقتها بالسياقات التي تعكسها، مثل الجمل والصحراء.
5. المفاهيم النوعية والخلفية المعرفية العامة التي تعكسها مثل:

مفاهيم حول الإسلام على أساس المعرفة العامة للشريعة الإسلامية، والتاريخ الإسلامي.

عوامل تكون المفهوم:

يتوصل الذهن إلى تكوين المفهوم من خلال ثلاث عوامل أساسية هي:

1. **العامل الحيوي:**

التجريد تابع للحاجة، والتعميم عادة حيوية، أنظر إلى المفاهيم والتصنيفات العلمية كيف تولدت من عادات علمية أدت إليها الحاجة.

2. **العامل الاجتماعي:**

يرى دوركهايم Durkheim:

أن المفاهيم تتولد من الحياة الاجتماعية، مفهوم الجنس، متولد من الحياة الاجتماعية لأنه يتضمن معنى القرابة والترتيب، وهما أمران لا وجود لهما في الطبيعة، بل هما اجتماعيان، والأصل الاجتماعي ثابت نسبيا لأنه نموذج ومثال لا يتغير إلا قليلا، وبذلك فإن التصورات الحسية جزئية، أما المفاهيم فغير جزئية لأنها مشتركة بين جميع أفراد المجتمع، فهي إذن فوق الفكر الفردي.

3. العامـــل النفســـي:

لا تتكون المفاهيم إلا بتأثير الوظائف العقلية العالية، لأنها، أي المفاهيم تنطوي على التشابه والتباين معا، وهي تستلزم إدراك العلاقات والتصديق بها، وتستند إلى أفعال ذهنية مقومة لها، بحيث يكون كل مفهوم أعلى للتصورات التي اشتركت في تكوينه في مراحل النمو المختلفة.

مراتب إدراك المفهوم:

يمر بناء المفهوم عبر سلسلة من التغيرات مرتبطة بمراحل نمو الطفل، وبالخبرات التي توفرها له بيئته الاجتماعية والفيزيقية والطبيعية، وترتبط كل مرحلة بمستوى معين من المفاهيم، ويلخص الجدول التالي أهم مميزات مراحل النمو الثلاثة لمقابلة لمستويات التعليم:

الجـــــدول رقم (01)

يبين مراتب إدراك المفهوم عند الطفل

من 6 إلى 9 سنوات	من 9 سنوات إلى 12 سنة	من 12 سنة إلى 15 سنة
لا يزال الطفل في هذه المرحلة متمركزا حول ذاته، وتكون معظم مفاهيمه غامضة وبسيطة، وتحدث في خلال هذه الفقرة التغيرات التالية. ينتقل من المفاهيم: - البسيطة إلى الأكثر تعقيدا. - غير المتمايزة إلى المتمايزة. - المتمركزة حول الذات إلى الأكثر موضوعية. - المادية إلى المجردة. - المتغيرة إلى الثابتة.	تزداد قدرته على تعلم المفاهيم، ويزداد تعقدها وتمايزها وموضوعيتها وتجريدها وتعميمها، ويمكن أن يدرك الطفل بوضوح الكثير من المفاهيم المجردة مثل العدل، والظلم، والخطأ، والصواب...الخ. كما يتعلم المعايير والقيم الخلقية منفصلة عن المواقف والظروف التي تحدث فيها.	يميل الطفل في هذه المرحلة إلى رؤية الأشياء على مستوى مفاهيمي بعد أن كان يراها على مستوى إدراكي، وتزداد قدرته على تحديد مفهوم الزمن، خاصة المستقبل منه وبذلك يميل الطفل إلى التخطيط وتحليل ما عساه يحدث فيه. - يزداد فهمه للرموز، خاصة من الدرجة الثالثة. - يستطيع التمييز بين الواقع والممكن.

مستويات تمثل المفهوم:

يميز برونر بين ثلاث مستويات لتمثل المفهوم حسب مراحل النمو وهي:

الجـــــدول رقم (02)

يبين مستويات التمثل حسب مراحل النمو:

المستوى	*مرحلة النمو*	*الخصائص*
الأول **التمثل العملي**	***الطفولـــة الأولى***	– يكون ذلك، عادة، في المستوى الحسي الحركي، حيث يتم الإدراك في الصورة المادية للشيء المدرك، وفي هذا المستوى تكون سمة من سمات الموضوع مضمونا للإدراك، كأن يقوم الطفل بتمثل مهارة حركية بعد تدريب عليها. – يكون الفعل في هذه المرحلة هو طريق الطفل لفهم البيئة التي يعيش فيها، حيث لا تصورات ولا كلمات مجردة، فعندما يتعلم الطفل كيف تتحرك لعبته، يكون التفاعل الحسحركي هو وحده المؤدي إلى أن يفهم الطفل كيف تتحرك لعبته. – يكون الفعل الحسي مصدر تزويد الطفل بالخبرة التي تلزمه للتعامل مع أي شيء في حياته. – يتعلم الطفل في هذه المرحلة كثير من المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال أو أعمال يقوم بها هو نفسه، مثل الطاولة التي يجلس عليها والخبز الذي يأكله، واللعبة التي يلعب بها.

	الطفولـــة الثانيـــــة	– يكون الطفل في هذه المرحلة أسير عالمه من حوله، إذ ينبهر من عالم المدركات من حوله، وتجذبه الحيوية والحركة والضجيج. – تتطور لديه القدرة على التذكر البصري. – يكون تعلم المفاهيم في هذه المرحلة عن طريق التصور والتخيل. – يستطيع الطفل في هذه المرحلة تكوين صور عقلية للأشياء التي خبرها ماديا وفعليا في المرحلة السابقة ويحولها إلى صور شبه مجردة، وغير مرتبطة بوظيفة خاصة كما في المرحلة السابقة.
الثاني التمثل الصوري أو شبه المجرد أو المرحلة الإيقونية	***الطفولـــة المتوسطـــة***	– هو تمثل إدراكي معرفي، ويكون إدراك الشيء في صورته الوظيفية، أو على المستوى الوظيفي، ويكون ما يقوم هذا المدرك أو ما يفعله الطفل به مضمونا للإدراك. – إن هذا النوع من التمثل يؤدي إلى ارتكاب أخطاء في المهمات التي تتطلب استخدام المفاهيم، لأن التفكير فيها يكون من منطلق وظيفتها وليس من منطلق شكلها المفاهيمي.
الثالث التمثل الرمزي	***الطفولـــة المتأخـــرة***	**في هذه المرحلة:** – يكون إدراك الشيء في صورته التجريدية، وفيها يدرك الطفل بصورة تلخيصية كل السمات الرئيسية للشيء أو الموضوع.

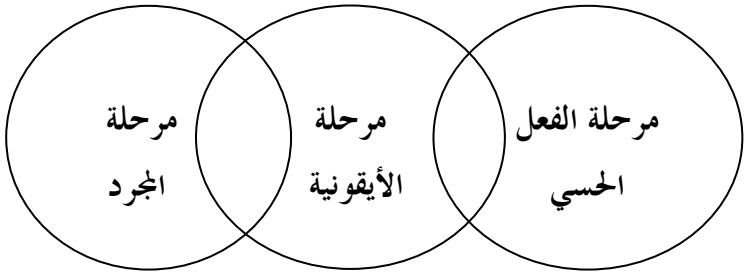
		ويستطيع الطفل وفق هذا التمثل أن يذهب أبعد في العمليات المركبة المباشرة. **مثـــــــلا:** يستطيع الطفل في هذا المستوى أن يطلق على عدد من المثيرات المختلفة من الناحية الفيزيائية المادية: (أرنب، حوت، إنسان، عتر). **مفهـــوم الثدييـــات:** - تحل الرموز في هذه المرحلة محل الأفعال الحركية ويتم التركيز على الخبرات المكتسبة وكتابتها في شكل معادلات رياضية رمزية، أو حتى جمل أو عبارات ذات دلالة معبرة مثل: - المورد العذب كثير الزحام. - رب أخ لك لم تلده أمـــك. وفي هذه المرحلة يتمكن الطفل من الحصول على المعرفة، وجمعها وتخزينها ويمكن استدعائها واستذكارها عند الحاجة.

ملاحظة:

تجدر الإشارة إلى أن هذه المراحل متداخلة فيما بينها، وليست منفصلة، كما أن هناك تفاعل متبادل بين هذه المراحل بصورة دائمة، وأنها متواجدة مع الفرد في جميع مراحل نموه لكن بدرجات متفاوتة.

ويمكن التعبير عن هذا التداخل بالشكل

الشكل رقم(01)



ملخص لمراحل النمو المعرفي عند برونر:

يلخص الجدول رقم (03) مراحل النمو المعرفي عند برونر

الجـــــدول رقم (03)

مراحل النمو المعرفي عند برونر

العمر الزمني	*مرحلة التطور المعرفي*	*الخصائـــــص*
2-1	***مرحلة التمثل***	1- يدرك الطفل بيئته عن طريق الفعل، مثل: (الحبو، المشي، اللعب...الخ). 2- تعوزه القدرة على تصور الأشياء، أي اللعب عن طريق استخدام الصور أو التصور. 3- تعوزه اللغـــة التي يعبر بها عن فهمه للبيئـــة من حوله، (فلا يمكن تعليمه كيف يحبو). 4- الأشياء بالنسبة له هي ما يعمله الطفل بتلك الأشياء (فالتفاحة التي يأكلها، والأم التي ترضعه).
7-2	***مرحلة التمثل التصوري***	1- تنتقل المعلومات في هذه المرحلة عبر الصور العقلية للأشياء والأحداث، وتقوم الصور العقلية مقام الأشياء الموجودة في البيئة. 2- يستطيع الطفل تذكر أحداث الماضي ويتصور المستقبل على هيئة صور.

		3- تتطور القدرة على التذكر الحاسي، فينجذب للأنوار الباهرة والأصوات المرتفعات والحركات المحسوسة. 4- يكون دور التفكير محدودا، حيث يكون الطفل أسير عالمه الإدراكي الذي تسيطر عليه عملية التصور.
8-15	***مرحلة التمثل الرمزي***	1- يحل التفكير محل الأعمال. 2- تحل الرموز محل الصور. 3- تدخل اللغة والمنطق والرياضيات بغية تمثل الحياة. 4- يستخدم الحكم والأمثال في التعبير عن الأحداث والآراء، مثل: – الصديق وقت الضيق. – الوقاية خير من العلاج. 5- يتمكن من التعامل مع التعميمات. 6- يمكن جر المعلومات واستدعاؤها من الذاكرة. 7- يصبح قادر على صياغة الفرضيات، وتحديد الاحتمالات والتعبير عنها لغويا. 8- تلعب اللغة الدور الأساسي في تحويل خبراته المادية الصورية إلى رموز مكثفة تفتح عقله وتوسع آفاقه.

أنواع المفاهيم:

يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من المفاهيم وهي:

1- **المفهوم الموحـــــد**: صفات مشتركة تجمع بين أفراده (كمفهوم الدائرة).

2- **المفهوم غير الموحد**: يقتضي أن، تكون له صفة من عدة صفات ممكنة بدل أن تكون له كل الصفات.

3- **المفهوم العلاقـــي**: وهو الذي يجب على أفراده أن يظهروا علاقة مميزة.

بعض المفاهيم ذات الصلة بالمفهوم:

من الأوائل الذين عملوا على وصف الطرائق التي يعمل بها الفكر نجد بياجيه وبرونر، أين تعرضا، بصفة خاصة، لنمو الطفل من خلال الاهتمام بعمليتي: **النضج والبيئـــة**.

وفي هذا الإطار ظهر المنحى المعرفي البنيوي الذي يركز على التغيرات الداخلية التي تطرأ على سلوك الفرد في البيئة المحيطة به، وبالمقابل نجد أن المنحى البيئي للتعلم يحاول التركيز على النمو والتطور من خلال التغيرات التي تحدث في البيئة الخارجية.

ومن المفاهيم الشائعة ذات الصلة بالمفهوم:

1. مفهوم النمو المعرفي:

يشير مفهوم النمو المعرفي أو العقلي إلى التغيرات التي تطرأ على تفكير المتعلم وقدراته والتفاعل مع عناصر البيئة المحيطة به عبر المراحل النمائية المختلفة.

ولما كانت المفاهيم لبنة البنية المعرفية ولحمتها فإن طرائق التدريس تبقى على جانب كبير من الأهمية.

ونظرا لاختلاف المراحل النمائية لاكتساب المفهوم:

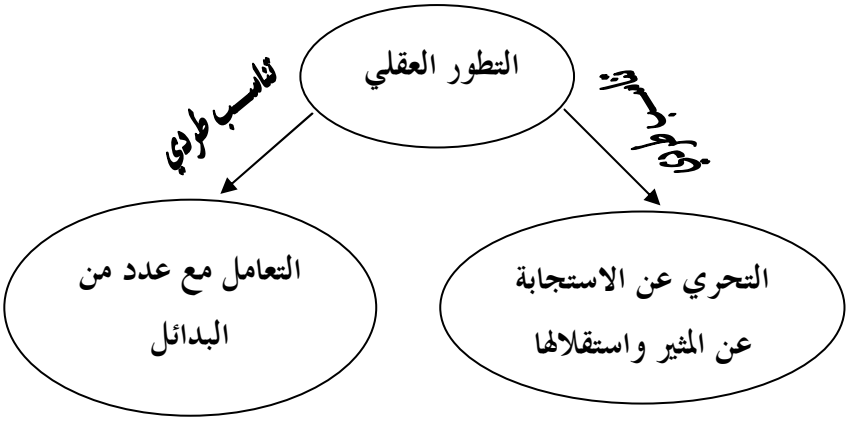
هناك اهتمام متزايد بتعليم بنية المادة التعليمية وطريقة التفكير بها، ونتيجة لهذا فقد أعيد تصميم البيئة المعرفية للمواد الدراسية حول مجموعة من المفاهيم المحورية التي تتناسب مع خصائص كل مرحلة نمائية للتلميذ في مختلف أعمارهم.

وعند **برونـــر**:

> فإن التطور العقلي وعوامل النمو المعرفي يزداد بازدياد تحرر استجابة المتعلم واستقلالها عن المثير كما يزداد التطور العقلي بازدياد التعامل مع عدد أكبر من البدائل.

ويميز الشكل التالي عمليات التطور

الشكل رقم(02)



2. ***التجريـــد:***

يقتضي تكون المفاهيم والمدونات نمو فهم الإنسان أن الأشياء أو الأحداث أو خصائص معينة لتنبيه معين ما بينهما عنصر مشترك، على أساسه يمكن أن يصنف الإنسان هذه الأشياء أو الأحداث أو الخصائص، وينكشف تعلم المستجيب أو الفاعل عندما ينتقل أو يعمم ما يتعلمه عن طريق تجريد العنصر المشترك أو العناصر المشتركة التي تكون المفهوم.

3. الانفعالية Transposition

يستطيع الكائن الإنساني التعليم أكثر كفاءة من سائر الكائنات الأخرى لامتلاكه سيولة اللغة، وتتضمن الانفعالية القيام باختبار علاقات بين شيئين أو أكثر، فإذا ما تعلم الفرد أن يستجيب أو أن يختار أحد الشيئين، فهو معرض للاختبار بين أزواج متعاقبة ينتقل إليها ويتم تعلمها عن طريق الاختيار أيضا.

4. التعلم التمييزي:

يتعلم الطفل أن يختار تنبيها ما أولي عن غيره من المنبهات لأنه يكافأ بهذا الاختبار بالذات. *مثـــال:*

تعرض على الطفل دائرة حمراء ومربع أبيض يتغير وضعهما عفويا أثناء المحاولات، ويكافأ باستمرار على اختبار الدائرة الحمراء وبعد أن ترسخ هذه العادة تماما تغير قواعد الثواب، ويصبح الطفل يثاب على اختيار المربع الأبيض.

ماذا نلاحظ ؟.

نلاحظ أن التلميذ يجد صعوبة في المهمة الثانية أكثر مما كانت عليه في المهمة الأولى، لأنها تنطوي على تخليه عن اختيار سابق أفضل للدائرة الحمراء.

ويثبت **كندلر** وزملاؤه (**1960**)

> " قد يكون لدى الأطفال التسميات اللفظية اللازمة في موقف أبطال التمييز، ومع ذلك يبقى قلب التمييز صعبا جدا."

كيف يتوصل الذهن إلى المفهوم؟

عملية تعلم المفاهيم تتضمن تجريد صفة أو خاصية لشيء أو حادث ثم تعميمها إلى بقية الأشياء والأحداث التي تشترك في تلك الخاصية أو الصفة، وهناك ثلاث نظريات لتعلم المفاهم وهي:

1- الذهن يبدأ من الجزء إلى الكل:

وهي نظرية التجريبيين الذين يرون أن المفاهيم العامة تتألف من الإدراكات الجزئية أو الفردية، وقد ذكر **كلاباريد**:

> " أن المفاهيم تنشأ عن تجريد مبني على تحليل صفات الأشياء، ولا يمكن تحليل صفات شيء ما إلا بإدراكه كجزء منفرد".

2- الذهـــن يبدأ بالكل:

وهي نظرية العقليين الذين يرون أن النفس تدرك الكل قبل الجزء، ثم تنزل إلى إدراك الجزء ويقول ليبنز **LEIBNEZ**:

> " إن الطفل لا يدرك الفرد إدراكا صحيحا وواضحا، لأن أقل تشابه بين الأفراد يخدعه، فيختلط عليه الأمر، ولا يفرق بين هذا وذلك، وأضاف، نحن نجرد المعاني بالانتقال من الأنواع إلى الأفراد لا من الأفراد إلى الأنواع".

3- الذهن يبدأ من غير المميـــز:

وهي نظرية النفسانيين، إذ لا فرق في تعلم المفاهيم عند الطفل بين الجزئي والكلي، كما أنه لا فرق عنده بين الموضوعي والذاتي وإنما ينتقل في تعلم المفاهيم عن غير المعين إلا المعين، ومن المبهم إلى المميز، ويقول **ريبـــو:**

> " تنقل النفس من غير المعين إلا المعين فإذا كان غير المعين مرادفا للكلي، كان انتقال الفكر من الجزئي إلى الكلي، غير صحيح، ولكن النفس لا تبدأ بالكلي بل تبدأ بالمبهم، والطفل يعمم تعميما غامضا مشوشا. ونفس الشيء بالنسبة للإنسان البدائي إذن، فلا انتقال من الجزئي إلى الكلي ولا من الكلي إلى الجزئي، بل الأصل في المفاهيم العامة عدم التعيين وعدم الوضوح".

شروط تعلم المفهوم:

هناك شرطان أساسيان لعملية تعلم المفهوم عند الطفل وهي:

1- أن تتوفر للتلميذ سلسلة من الخبرات في جانب أو أكثر من جوانب التشابه والاختلاف، تمثل مجموعة التشابه في هذه الخبرات تلك التي يتمثل فيها المفهوم وتعتبر جوانب إيجابية له، أما الخبرات التي لا يتمثل فيها المفهوم فهي خبرات سلبية.

2- أن يسبق سلسلة الخبرات التي تحتوي على المفهوم أو يلحق بها أو يتخللها أمثلة سلبية، وهذا يعني أن يتوافر تتابع مناسب من الأمثلة الموجبة والسالبة لضمان تعلم المفهوم على نحو سليم.

نريد مثلا أن نعلم التلميذ معنى (عتر) في هذه الحالة لا بد أن نوضح له بالأمثلة المختلفة الموجبة التي يستقيها عن أنواع الماعز الحقيقي، وأن نبين الجوانب الأساسية التي تختلف فيها عن غيرا من حيوانات أخرى.

ويمكن التأكد من مدى استيعاب المفهوم عند التلميذ من خلال استجابته استجابة صحيحة وثابتة إزاء الأمثلة الجديدة للمفهوم الموجبة منها والسالبة على السواء.

وفي كل الحالات فإن مستوى المفهوم عند طفل معين يتناسب مع نموه العقلي ومع عدد الخبرات التي مر بها وأنواعها فيما يتصل بهذا المفهوم أو ذاك.

وعلى سبيل التوضيح:

> " فإن مفهوم الطفل عن الأمانة يمكن أن ينمو إذا رأى سلوكا أمينا في عدد من المواقف المختلفة المتنوعة بما فيها تلك التي لا تتمثل فيها الأمانة، ثم نخضع الطفل لمواقف مختلفة، وقد يستجيب الطفل بالسلوك الأمين في موقف وبالسلوك غير أمين في موقف آخر، في هذه الحالة نقول: إن الطفل لم يتمثل بعد مفهوم الأمانة بوضوح يمكنه من التمييز والتعميم، وسوف يتسق سلوكه مع مفهوم الأمانة عندما تتاح له فرصا أكثر تتصل بالسلوك الأمين، وعندما يسمح له بارتكاب الأخطاء وتصحيحها".

مراحل تكون المفهوم:

يكتسب الطفل نظامه المفاهيمي حسب المراحل التالية:

1- يتعلم وجود الأشياء واستمرارها، كما يتعلم اختلاف بعضها عن بعض.
2- يعين الأشياء ويسميها.
3- يحدد صفاتها وخصائصها، بالإضافة إلى تحديد الشكل الكلي.
4- يقوم بتجريد عنصر شائع من خبرات حسية عديدة، ثم يقوم باستخدام هذا التجريد كصفة محددة لطبقة أو طائفة ما.
5- وحيث إنه استطاع تصور التعميم وتمثله في ذهنه بهذا الشكل، يكون الطفل قد قام بتكوين مفهوم عن طريق تعميمه إلى موضوعات جديدة ويؤدي هذا الاختيار إلى تقبل المفهوم أو تعديله أو إلى رفضه.

مثال توضيحي للمراحل الخمس السابقة:

الجـــــدول رقم (04)

يبين بناء مفهوم الحيز أو المكان

المراحل	المكان أو الحيز	الوصـــــف
الأولى	حيز النشاط	وهو الموقع الذي يثبت فيه الطفل حركاته ونشاطه
الثانية	حيز البدن	وهو إدارك الطفل للاتجاهات والمسافات والأبعاد المختلف لبدنه
الثالثة	حيز الموضوع	تحديد موقع الأشياء وحدودها حسب علاقة بعضها بالبعض فيما يتعلق بالجهات والأبعاد المنقولة من مكان البدن
الرابعة	حيز الخريطة	وهي اتقان الخبرات المادية وتوحيدها في خرائط عقلية اعتمادا على أنظمة الأحداثيات والجهات الأصلية
الخامسة	الحيز التجريدي	ويتضمن تصورا محددا، هذا لبعض الناس دون غيرهم، ويأتي هذا التصور مع قدرة الفرد على التعامل مع المفاهيم المكانية النظرية أو المجردة اللازمة مثلا: – رسم الخرائط – مشكلات الملاحة – مشكلات لها علاقة بالهندسة الفراغية ...الخ.

خطوتان لامتلاك المفهوم:

حتى يتوصل التلميذ إلى امتلاك حقيقي للمفهوم لا بد عليه أن يمر بخطوتين أساسيتين هما:

1- الخطوة الأولى:

البناء أو التكون	**ترمي هذه الخطوة إلى:** - بناء تصنيفات - البحث عن طريقة تجميع حسب بعض المواصفات أو الخصائص.

2- الخطوة الثانيـــة:

الفهم والاكتساب	**ترمي هذه الخطوة إلى:** - اختيار قاعدة تصنيفية بنيت من قبل الآخرين. - التحقق أو إثبات تفاعل الخصائص حسب التعريف الذي قدم للمفهوم.

استراتيجيات اكتساب المفهوم:

هناك استراتيجيتان أساسيتان مستخدمتان في اكتساب المفهوم بطريقة صحيحة وهي:

الأولـــى: إستراتيجية التركيز:

من خصائص إستراتيجية التركيز أن المتعلم يبحث عن جميع الخصائص المشتركة المكونة للمفهوم، فعند عرض عدد من المثلثات المختلفة الشكل صفراء اللون فإن المتعلم يقارن بين جميع الخصائص المشتركة المتعلقة بمفهوم المثلث.

الثانيـــــة: إستراتيجية المسح:

يقوم المتعلم في هذه الإستراتيجية بالاهتمام بناحية واحدة تتعلق بالمفهوم مثل خاصية"اللون" ثم يبحث عن خاصية أخرى لمفهوم آخر، وهكذا، وعند الاسترجاع يعتمد على هذه الخاصية.

ويبدو أن إستراتيجية التركيز أكثر استخداما عندما يكون المتعلم واقعا تحت ضغط الوقت، بينما إستراتيجية المسح تكون أكثر استخداما عندما يكون الوقت لا يشكل عاملا مؤثرا في الموقف.

اتجاهان في تدريس المفاهيم:

تؤثر طبيعة المفهوم في اختبار طريقة التدريب، ويمكن الحديث عن اتجاهين أساسين لطريقة التدريب وهما:

1. ***الاتجاه الاستقرائي:***

حيث يبدأ المدرس مع تلاميذه بالجانب الحسي للمفهوم أو بالجوانب الظاهرية، ثم ينتقل إلى مكونات وعناصر المفهوم الأساسية.

2. الاتجاه الاستنباطي:

حيث يقدم المدرس لتلاميذه المفهوم أولا (وهي العملية العكسية) ثم:

- العناصر والمكونات.
- العلاقات.
- الجانب الحسي.

الآليات المساعدة على تعلم المفهوم:

تتلخص أهم الآليات للمساعدة على تعلم المفهوم في:

1) ضرب الأمثلة.

2) أهمية الاستخدام وتعني:

استخدام المفهوم بعد التدريب عليه، وذلك عن طريق:

- إجراء دراسات جديدة لاستخدامه.
- النظر إلى الظواهر وفقا للمفهوم.
- دراسة ظواهر موضوعات لم يتم دراستها من قبل.
- إجراء المقارنة، التصنيف، والتجريد، بين المفاهيم المختلفة.

3) استخدام المفهوم أو المفاهيم في التصنيف والتميز والتصميم، ومفاد ذلك:

بعض النماذج في تدريس المفهوم:

النموذج الأول:

*1)*نموذج طابا **TABA**:

بنت طابا نموذجها على مشروع يرتكز على تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، يتمحور حول النقاط الأساسية التالية:

أ- تكوين المفهوم.

ب- تفسير المادة.

جـ- تطبيق المبادئ.

***أ-تكوين المفهوم*: Concept Formation**

في نظر طابا:

يكون التلاميذ المفاهيم عندما يجيبون عن الأسئلة التي تتطلب منهم أن:

- أن يعدوا البنود.
- أن يجدوا أساسا لتجميع وتصنيف هذه البنود التي تتشابه في بعض لخصائص.
- أن يضعوا عناوين للمجموعات.
- أن يصنفوا البنود التي أعدوها وسردوها ووصفوها تحت هذه العناوين.

وترى أن هذه المهارات تنمو في نظام تسلسلي محدد، ويستطيع المعلم أن يسهل نمو هذه المهارات من خلال أسئلة معينة ضمن مراحل متسلسلة.

المرحلة الأولى: العد والتمييـــز.

يمكن أن تستثار مهارة العد والتميز من خلال أسئلة معينة مثل:

- ماذا ترون أو تلاحظون؟.
- ما الفرق بين الحياة التي تتوقع أن تجدها إذا هاجرت إلى بلد ما والحياة في بلدك؟.
-

المرحلة الثانيـــة: تجميع وتحديد الخصائص:

وتتمثل هذه المرحلة في تجميع وتحديد الخصائص المشتركة، ولكي يثير المعلم مهارة التجميع عند تلاميذه فإنه بإمكانه استخدام مجموعة من الأسئلة، مثل:

1. ما هو المعيار الذي ستستخدمه لتجميع الأشياء ؟.
2. ما الأشياء التي تنتمي لبعضها ؟.

وتكون استجابة التلاميذ في السؤال.

ما الفرق بين الحياة .....(سؤال سابق).

سوف يختار التلاميذ أولا المعيار أو الخاصية التي على أساسها يكون التصنيف، ثم يدونون في قائمة الفروق على أساس الخاصية المستخدمة كمعيار، الفروق بين الحياة في بلدهم الأصلي والحياة في البلد الذي يختارونه للهجرة.

وتقرر طابـــا:

أن التلاميذ يقومون بالعمليات بأنفسهم دون الرجوع إلى المدرس.

المرحلة الثالثـــة: وضع العنوان وتحديد الأنواع:

وتتمثل هذه الخطوة في اختبار العنوان المناسب وتحديد الأنواع التي تندرج تحت هذا العنوان، وفي هذه المرحلة يبين التلاميذ النظام التسلسلي للبنود.

ويمكن للمعلم أو المدرس مساعد التلاميذ على ذلك بطرح بعض الأسئلة، مثل:

- بماذا نسمي هذه المجموعة ؟.
- ما الذي ينتمي ويندرج تحت هذا العنوان ؟.

ب- التفسير والاستنتاج والتعميم:

تتطلب هذه العمليات ثلاث خطوات أساسية:

الخطـــوة الأولى:

فحص الجوانب المتشابهة في العينات المختارة، وفيها يحدد التلاميذ النقاط الرئيسية من النقاط الثانوية.

الخطـــوة الثانية:

ربط النقاط بعضها ببعض وتحديد علاقة السبب والنتيجة، وتتم هذه العملية من خلال توضيح البنود التي قد تكون تميزت.

الخطـــوة الثالثة:

في هذه الخطوة يستخلص التلاميذ استنتاجا ويتجاوز بذلك ما هو مفهوم لهم.

جـــ- تطبيـــق المبادئ:

يعتبر تطبيق المبادئ هو أعلى مستويات التفكير في أسلوب " طابا" وهو يحدث عند نهاية الوحدة التعليمية ومثاله:

عندما يقيم التلاميذ " مفهوم اقتصاد المحصول الواحد" فإنهم يستطيعون أن يفترضوا:

ماذا سيحدث لو أن المحصول فشل؟.

ويمر تطبيق المبادئ عبر عملية مكونة من ثلاث خطوات:

خطوات بناء المفهوم:

الخطوة الأولى:

هي التوقع بالنتائج أو فرض الفروض، وفي هذه الخطوة يحمل التلميذ طبيعة المشكلة ويتذكر المعلومات التي لها صلة بها.

- يستعين المعلم، عادة، لتحقيق ذلك بطرح أسئلة من مثل:
  - ما الذي يمكن أن يحدث لو .....؟.

الخطـــوة الثانية:

يوضح التلاميذ الفروض التي افترضوها ويؤيدونها، كما يقومون بتحديد العلاقات السببية التي تؤدي إلى التوقعات.

- لمساعدة التلاميذ على تحقيق ذلك يستطيع العلم توجيه أسئلة من مثل:
  - لماذا تعتقد أن هذا سيحدث؟.

الخطـــوة الثالثة:

يقوم التلاميذ في هذه الخطوة بتحقيق التوقع، أي تحديد مدى تحقق التوقع أو الفرض وذلك باستخدام المنطق أو الحقائق أو المعطيات المتوفرة لتقدير صحة توقعهم.

ولتحقيق هذه الخطوة، بإمكان المعلم تيسير عملية تحقيق التوقع بتوجيه أسئلة من مثل:

- ما الذي يستطيعه التعميم لكي يكون صحيح ؟.
- أو، ما الذي يستطيعه التعميم لكي يكون من المحتمل ذلك ؟.

يتطلب أسلوب أو نموذج طابا من المعلم أن:

- يستمع إلى تفكير التلاميذ وأن ينتبه له.
- يركز على عمل تفكيري واحد في الوقت الواحد.
- يوجه أسئلة تحث التلاميذ وتحملهم على أن ينموا مفاهيمهم في مهارة واحدة، لكي تتاح لكل التلاميذ فرصة الإجابة والمشاركة وأن توجد نماذج متنوعة من التفكير.

أ- التصنيف أو التنظيم:

تنظيم المعلومات وتصنيفها وذلك من خلال ملاحظة الشبيه وإيجاد العلاقات أو الصفات الهامة المشتركة.

ب- التمييـــــز:

وهو الفصل بين عناصر ومكونات المفهوم واستخدام المفهوم في تمييز ظواهر أخرى ودراستها.

جـ- التعميـــم:

ويعني وصول المتعلم إلى تكوين مبدأ عام أو قاعدة أو نظرية أو تحريد مفهوم له صفة العموم والشمول.

ملخص نموذج طابا لاكتساب المفهوم:

الجـــــدول رقم (05)

الجدول(**05**) يلخص نموذج طابا.

المراحل	***الوصـــــــــف***
تكوين المفهوم	تشمل هذه المهنة على استراتيجيات يؤدي كل منها إلى استشارة المتعلم بإحدى النشاطات الظاهرة، على النحو التالي: 1.حديد المعلومات المنتمية للظاهرة وتعدادها وإعداد قوائم لها، من خلال الأسئلة التالية: - ماذا شاهدت ؟. - ماذا لاحظت ؟. - ماذا فهمـــت ؟. **2**. توزيع البيانات والمعلومات إلى فئات وفقا لتشابه معين، مثل: (النوع، الشكل، القيمة.....الخ). وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة عن مثل: - كيف تربط بين البيانات والأشياء وفق هذا المعيار ؟. **3**. تصنيف البيانات في فئات (استقراء المفهوم حسب المعيار السابق). **4**. تنمية المفهوم من خلال السؤال التالي: ماذا تسمي هذه الفئات ؟.

تفسير البيانات	ويتم ذلك عبر الخطوات التالية ؟. 1.تحديد نقاط الاختلاف والتشابه. ويتم ذلك من خلال التمييز بين خصائص المفاهيم المعينة عن طريق قراءة وشرح التفاصيل المتمحورة حول خصائص المفهوم. 2.ربط المعلومات بعضها ببعض وتحديد السبب والنتيجة. 3.**الاستنتاج والاستدلال:** ويتم في هذه الخطوة تخطي مرحلة المعلومات المعطاة إلى مرحلة الاستنتاج المبني على عمليات الاستدلال والحدس.
التطبيق أو التقييم	**تتمثل هذه الخطوة في:** **1.التنبؤ بالنتائج:** وهو توظيف المبادئ والتعميمات المكتسبة لشرح ظواهر جديدة عن طريق الاستدلال والتنبؤ بالنتائج من ظروف قائمة عن طريق شرح الظواهر غير المألوفة ووضع الفرضيات من خلال تجميع البيانات المنتمية للظاهرة موضوع الدراسة. 2. تبرير التنبؤات وشرح الفرضيات وذلك من خلال تحديد المسببات المؤدية لبروز الظاهرة. 3. التحقق من صحة التنبؤات أو الفرضيات.

ملاحظات:

يمكن أن نحدد أهم الملاحظات حول نموذج طابا في النقاط التالية:

1.التفكير عملية تفاعل بين المعلومات وعقل التلميذ.

2.تندرج عمليات التفكير في سياق منطقي على شكل مهمات.

3.تندرج المعلومات من الخاص إلى العام ومن البسيط إلى المركب.

4.التعلم عملية تعاونية.

5.بناء البيئة المفاهيمية الخاص بطبيعة المادة الدراسية بصورة متدرجة.

النموذج الثاني:

1. نموذج برونر

أ- الإطار النظري لنموذج برونر:

يمتاز الإنسان عن غيره من الكائنات بما منحه الله من عقل يمكنه من أن يكسب الخبرة معنى وأن ينظمها، وأن يجعل لها بناء يتمكن من خلاله من فهم الأشياء ومعالجة المواقف، فهـــو(أي الإنسان) الذي ابتدع مفاهيم:

- القوى في الفيزياء.
- الاتحاد في الكيمياء.
- الأسلوب في الأدب.
- الدافع في علم النفس...

وغير ذلك من المفاهيم الكثيرة التي تعج بها مختلف فروع وميادين المعرفة.

وما ثقافتنا إلا حصيلة نمو وتطور الأفكار، إن بناء المعرفة هو الشيء الرئيسي في التعلم.

لذلك على التلميذ:

1. أن يتعلم البناء الهيكلي للمادة، ومن ثم استيعاب الأفكار الرئيسية لبنائها.
2. أن يمتلك الأفكار الرئيسية التي تساعده على شحن الذاكرة، فكل معلومة خاصة أو حقيقة منفصلة تنسى بسرعة، إذا لم تكن ضمن نظام بنائي معين، لذلك فإن تعلم المبادئ والمفاهيم الأساسية يساعد على ربط واسترجاع التفاصيل.
3. إن فهم بناء المادة يسهل انتقال الطفل عبر مراحل التعليم بشكل متناغم.
4. إن بناء المادة يساعد على نقل المعلومات وبناء العلاقات، وإضافة معلومات جديدة.

إن هذه دعوة من برونر نحو "**البنـــاء الحلزوني** " للمنهج كيف نعلم؟

ويرى برونر أن التلميذ مدفوع إلى التعلم عن طريق إتباع دوافع أساسية هي:

1. دافع حب المعرفة:

إن الإنسان ينجذب إلى كل ما هو غير واضح أو غير منته، أو غير محدد، ولا يهدأ له بال حتى يكشف غموضه.

2. دافع بلوغ الكفاءة:

وهي القدرة على صنع الأشياء والتأثير في البيئة.

3. دافع التوافق بين الأنا وبين نزوعه:

وهي السمو بالنفس وتحدي الذات والرفع من المكانة ومستوى الأداء.

4. دافع التعاون المتبادل:

إن هذا الدافع يستثار عن طريق حاجة إنسانية عميقة، هي: أن يكون الفرد مع الناس، يبادلهم العون في سبيل تحقيق الأهداف المشتركة.

- أنواع المفاهيم:

يميز برونر بين ثلاث أنواع من المفاهيم:

1. مفاهيم رابطـــة:

مثـــــال: ولد صغير.

ترابطت فيه خاصيتان هما: **الولد والسن.**

2. مفاهيم منفصلة:

وهي مفاهيم تشترك في صفات معينة وتغيب عنها صفات أخرى.

مثـــال:

أولاد صغـــار وأولاد أقويـــاء

3. مفاهيم نسبيـــة:

وهي التي تتشكل من خلال علاقة معينة.

مثـــل: الأب أو الأم.

فوائد التدريس عن طريق المفاهيم:

هناك ثلاثة فوائد تحققها من اكتساب المفهوم وهي:

- الفهم لنتمكن من التمييز بين خواص المفاهيم وهو اكتساب المعرفة الشخصية والمعرفة العلمية.
- تعويد التلاميذ على الدقة والفاعلية.
- إمداد المتعلم بالمفاهيم المتعلقة باكتساب المعرفة.

ملخص لطريقة لاكتشاف المفاهيم عند برونر:

يمكن تلخيص طريقة اكتشاف المفاهيم في المراحل الأربعة التالية:

الجدول رقم (06)

يبين مراحل طريقة اكتشاف المفهوم

المراحـــل	الانجـــــــاز
المرحلة الأولى	- تقديم المعلومات أو أمثلة على شكل ألعاب عقلية(منتمية وغير منتمية) - صياغة الافتراضات حول المفهوم. - مقارنة الدلائل. - تغيير الافتراضات مع تقديم أمثلة أو معلومات غير التي انطلق منها التلميذ.
المرحلة الثانية	- **تحليل الاستراتيجيات، ومفـــاده:** - أن يقوم التلاميذ بتحليل الطرق التي اتبعها كل واحد منهم للوصول إلى المفهوم. - نقد الطرق للوصول إلى الطريقة الأكثر صلاحية.
المرحلة الثالثة	- تحليل المفاهيم من مصادر أخرى. - إعادة ترتيبها. - تكوين مفاهيم جديدة
المرحلة الرابعة	**التقويـــــم**: ويكون على شكل تمارين وتطبيقات ويجبذ أن تقدم المعلومات على شكل وحدات متقطعة (منتمية وغير منتمية).

2. نموذج برونر الاستكشافي:

يتميز نموذج برونر الاستكشافي لتدريس المفهوم من خلال مهمتين أساسيتين هما:

ب. عملية تكون المفهوم:

ويعني برونر أن عملية تكوين المفهوم شيء مختلف عن عملية اكتساب المفهوم، وتشكل عملية تكوين المفهوم خطوة في اتجاه اكتسابه، وهي عملية استكشاف تتكون من خلالها مفاهيم وفئات جديدة تتضمن النشاطات التالية:

أ. ماذا تشاهد أو تلاحظ:

تؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى تعداد الأشياء التي يشاهدها أو تحديدها.

(عملية جمع المعلومات)

ب. كيف تصنف الأشياء المتشابهة، أو كيف تنسبها لبعضها:

تؤدي الاستجابة لهذا السؤال إلى جمع الأشياء وتصنيفها في فئات حسب عناصر تشابهها

(عمليـــة التصنيـــف)

جـــ. ما الاسم الذي يمكن أن تطلقه على الأشياء المتشابهة والمتميزة عن غيرها من المجموعات ؟.

وتؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى :

(تحديد اسم المفهوم أو تكوين المفهوم).

جـــ. عملية اكتساب المفهوم:

تتكون عملية اكتساب المفهوم من العناصر التالية:

أ. اسم المفهوم:

وهو كلمة تعبر عن المفهوم أو تدل عليه (مثل: فاكهة، إنسان، حيوان....الخ).

ب. تقديم الأمثلة:

وتتكون الأمثلة من أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية (ايجابية وسلبية).

جـــ. تحديد المهمات الجوهرية وغير الجوهرية (أي الأساسية والثانوية في الأمثلة المنتمية).

د. القيمة المميزة للمفهوم.

هـــ. التعريف:

تقديم تعريف المفهوم، ويقصد بالتعريف:

الجملة التقريرية التي تصف أو تحدد السمات الجوهرية للمفهوم.

ملاحظات عامة حول نمط برونر:

- إن نمط اكتساب المفاهيم عند برونر ، يمكن استخدامه في جميع الأعمار.
- إن هذا النمط موجه لحل المشكلات وإعطاء التلاميذ فرص البحث والاستقصاء واختيار الفرضيات والاستكشاف بحيث تتطابق مع الأهداف.
- يكتشف المتعلم المفاهيم من خلال التفاعل مع الموقف واستخدام الاستبصار.
- يكون التعلم في هذا النمط ذا معنى.
- يلبي حاجات الفرد التعليمية ويرافق اهتماماته.
- يحتاج العمل بهذه الطريقة إلى وقت أطول وجهد أكبر.
- يهتم بترابط البنية المعرفية وعناصرها.
- يركز على الواقع.

النموذج الثالث:

3. نموذج ميرل– تنسون في تدريس المفاهيم:

يسير تعليم المفاهيم وفق هذا النموذج من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء، وهو ما يعرف بالطريقة الاستنتاجية.

1– خطوات بناء المفهوم حسب نموذج ميرل – تنسون:

يسير بناء المفهوم حسب نموذج ميرل– تنسون وفق الخطوات التالية:

أ. تحديد المفهوم.

ب. تحديد الصفات الأساسية أو السمات ذات الصلة الوثيقة بالمفهوم، ويتميز بها المفهوم عن غيره من المفاهيم.

جـ. تحديد الصفات المتغيرة وهي الصفات التي يشترك فيها المفهوم المحدد مع غيره من المفاهيم، وهي ليست صفات أساسية تميز المفهوم عن غيره تماما.

د. تعريف المفهوم على أساس الصفات المميزة له، بحيث يتضمن الصفات الأساسية وعلاقتها ببعضها البعض، أما الصفات المتغيرة أو تلك التي يشترك فيها مع مفهوم أو مفاهيم أخرى فهي غير ضرورية.

2– تحديد الأمثلة المنتمية للمفهوم والأمثلة غير المنتمية للمفهوم:

- يبين المثال المنتمي للمفهوم الصفات الأساسية ويدل كذلك على المفهوم موضوع الحصة.
- أما المثال غير المنتمي فلا يدل على المفهوم موضوع الدراسة ولا يتضمن أي صفة من صفات المفهوم موضوع الحصة.

ملاحظـــــة:

عند تقديم الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم يجب على المعلم مراعاة ما يلي:

أ. تقديم الأمثلة المنتمية وغير المنتمية متقابلة.

ب. البدء بتقديم الأمثلة البسيطة التي يمكن أن تميز صفاته بسهولة، ثم يتدرج إلى الأمثلة الأكثر صعوبة.

جـ. أثناء العرض لابد من الإشارة إلى الأمثلة المنتمية وغير المنتمية مصحوبا بتوضيح السبب وراء تسميتها بمنتمية وغير منتمية.

3. إظهار الصفات الأساسية بطريقة تمكن من تمييزها عن الصفات غير الأساسية وذلك باستخدام بعض الوسائل التي توجه التلاميذ وتثير انتباههم مثل:

استخدام الألوان، الرسوم، الصور، الرموز الخاصة، الملاحظات الكتابية...الخ.

4. ***العـــــرض:***

في هذه الخطوة تقدم الأمثلة المنتمية وغير المنتمية بطريقة عشوائية، ويطلب من التلاميذ تميزها من خلال الصفات الأساسية التي حددت في السابق.

5. ***التقويـــــم:***

يكون التقويم على أساس اختبار قدرة التلاميذ على التميز والتصنيف.

" يمكن التقويم من الخروج بأدلة عن قدرة التلميذ
على تصنيف الأمثلة الجديدة إلى أمثلة منتمية
وغير منتمية للمفهوم موضوع الدراسة".

ويمكن تقويم السلوك التصنيفي من خلال أشكال متنوعة من الاختبارات مثل:

- أسئلة الصح والخطأ.
- المقابلة أو المزاوجة.
- اختبار الجواب القصير. (كلمة أوكلمتين).
- اختبار المقال القصير. (جمل قصيرة).

النموذج الرابـــع:

نموذج جانيه لتعلم المفاهيم:

أ- تعريف جانيه لتعلم المفهوم

يرى جانيه أن تعلم المفاهيم يتطلب من المتعلم إتقان تعلم التسلسلات اللفظية وتعلم التمايزات كمتطلب سابق لنموذج تعلم المفاهيم.

ويشير نمط تعلم المفاهيم عند جانيه إلى أنه:

" قدرة المتعلم على الاستجابة الواحدة لمثيرات متعددة تصنف تحت اسم واحد أو فئة واحدة، رغم أن هذه المثيرات تبدو مختلفة في الحجم والطول واللون والنمو وغير ذلك".

ب- تدريـــس المفهـــوم:

يرى **جانيـــه** أن عملية تدريس المفهوم تشير إلى مجموعة من الاستراتيجيات المستخدمة في ضبط جميع الحوادث والشروط التي يخضع لها الموقف التعليمي التعلمي، من أجل زيادة فاعلية التعلم والتعليم.

جـــ- عناصـــر تدريس المفهوم:

يحدد **جانيـــه** ثلاثة عناصر على المعلم مراعاتها عند تدريس المفهوم وهي كالتالي:

العنصـــر	***محتوياتـــــــــــه***
الأداء	وهو السلوك المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من تعلم المفهوم وتمثل في: **1**- لفظ اسم المفهوم. **2**- تحديد الخصائص للميزة للمفهوم. **3**- تمييز المثال من اللامثال. **4**- تصنيف الأمثلة الجديدة إلى أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية.
الشروط الداخلية	وهي شروط خاصة بالمتعلم تتحدد بما يلي: **1**- توافر عناصر الدافعية لدى المتعلم. **2**- تواتر الرغبة في التعلم. **3**- قدرات المتعلم. **4**- تمكن المتعلم من أنماط التعلم السابقة لنمط تعلم المفاهيم وهي: - تعلم المثير والاستجابة. - تعلم تسلسلات ارتباطيه لفظية. - تعلم التمايزات.
الشروط الخارجية	**الشروط الخارجية:** هي تلك الشروط المتعلقة بالبيئة التعلمية الخارجية، وتمثل في: **1**- الأهداف التعلمية المراد بلوغها. **2**- الوسائل المتعددة. **3**- تقديم العدد الكافي من الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية على المفهوم بشكل متزامن أو متعاقب بوقت قصير.

	4- إتاحة الفرصة لإظهار الاستجابة المطلوبة. **5**- تقديم التقرير المناسب بعد حدوث الاستجابة. **6**- تقديم تغذية راجعة تصحيحية.

د- خطوات تعلم المفهوم عند جانيه:

الخطوات	***العمليـــــات***
صياغة الأهداف	وهي عملية وصف أداء المتعلم بعد تعلمه المفهوم، وتمثل في المستويات التعليمية التالية: **1**- **التذكـــــر**: وهو أن يذكر التلميذ اسم المفهوم. **2**- **تحديد الصفات المميزة للمفهوم**: أي أن يحدد الطالب الخصائص الرئيسية للمفهوم. **3**- التمييز بين المثال المنتمي والمثال غير المنتمي. **4**- تصنيف الشواهد الجديدة إلى أمثلة منتمية وغير منتمية.
العـــــرض	**1**- تقديم مثيرات موجبة على المفهوم. **2**- عرض أمثلة منتمية وأمثلة غير منتمية للمفهوم، مع مراعاة ما يلي: **أ**- عرض أمثلة منتمية وغير منتمية تمثل أبعاد المفهوم وخصائصه الأساسية وغير الأساسية. **ب**- تحقيق شرط التلازم أو التجاور بعرض المثيرات. **جـ**- التدرج المنطقي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، ومن القريب إلى البعيد.
الاستنتـــاج	**1**- يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الخصائص المميزة للمفهوم من خلال أمثلة العرض.

	2- يسجل الصفات المميزة للمفهوم. **3**- صياغة تعريف للمفهوم موضوع الدرس. **4**- تقديم التعزيز المناسب لاستجابات التلاميذ. **5**- تقديم تغذية راجعة تصحيحية لتعريف المفهوم موضوع الدرس. **6**- تقديم شواهد جديدة وتصنيفها إلى أمثلة منتمية وغير منتمية.

إعداد بطاقـــة دراسيـــة للمفهـــوم:

الخطوة	***العناصـــــــــــــــر***
الخطوة الأولى	- تعريف المفهوم. - تحديد الخصائص المكونة للمفهوم.
الخطوة الثانية	- تطبيق الاتجاه الاستقرائي للموضوعات التي تندرج في المفهوم. - إظهار خصائص هذا المنحى في التدريس.
الخطوة الثالثة	- تطبيق الاتجاه الاستنباطي من أجل التعميم. - إظهار خصائص هذه المنحى.
الخطوة الرابعة	- تحديد خطوات تعليم المفهوم على أساس أحد الاتجاهين أو دمجها.
الخطوة الخامسة	- بناء بطاقة دراسية للمفهوم.

خطوات مهارية لتدريس المفهوم:

يمكن إيجاز مهارات تنمية المفاهيم في الخطوات الأساسية التالية:

الخطوات	
الخطوة الأولى	**إعداد موقف الانطلاق بمراعاة ما يلي:** **أ.** أثر فضول التلاميذ (استشارة الدافعية). **ب.** أظهر المفاهيم الخاطئة والتي تشكل العوائق. **جـ.** ضع أسئلة مطابقة لأسئلة التلاميذ وليس لأسئلتك كمعلم. **د.** هي: مشروعا لمتابعة العمل مع التلاميذ.
الخطوة الثانية	- ***تدريس المفهوم:*** ويكون حسب التسلسل التالي: - قدم أمثلة من (5 إلى 6 أمثلة) عن المفهوم المراد دراسته. - أطلب من التلاميذ أن يقوموا بملاحظة الاختلافات بين هذه الموضوعات أو الأمثلة. - أطلب من التلاميذ أن يسجلوا نقاط التشابه بين الأمثلة المحددة للمفهوم. - أطلب منهم أن يقدموا تسمية لكل مجموعة متشابهة. - تطبيق خطوات بطاقة تدرس المفهوم. - الحكم على تطبيق مهارة تطوير أو تنمية المفهوم يكون في ضوء ثلاثة أسئلة: - ما الذي تم انجازه في هذه المهارة ؟. - ما الذي لم يتم انجازه في هذه المهارة ؟. - ما الذي يمكن انجازه فيما بعد وبأية طريقة.

إجراءات تدريس المفهوم:

تتمثل إجراءات تدرس المفهوم التي لابد على العلم من مراعاتها وتنفيذها بدقة في:

تشجيع التلاميذ على دراسة مجموعة من المفاهيم، مع مطالبتهم بتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

2. توجيه التلاميذ إلى تحديد الخصائص الحرجة للمفاهيم المقدمة لهم.
3. أطلب من التلاميذ أن يقوموا بتلخيص نقاط الشبه لهذه المفاهيم في نموذج، مثل:

نقاط التشابـــــــه:

تتلخص أهم نقاط التشابه بين هذه المفاهيم أو الموضوعات في: – – – الخ.

4. أطلب من التلاميذ أن يقوموا بتلخيص نقاط الاختلاف بين المفاهيم المقدمة لهم في نموذج مشابه للنموذج الأول:

نقاط الاختلاف:

تتلخص أهم نقاط الاختلاف بين هذه المفاهيم أو الموضوعات في: – – – – الخ.

5. أطلب من التلاميذ أن يحددوا الخصائص الحرجة لكل مفهوم من المفاهيم موضوع الحصة.
6. وجه التلاميذ نحو تسميات أو وصف لهذه المفاهيم أو العمل على ترميزها، مع تحديد الأسباب والمبررات وراء اختيار السمات أو الرموز،

يوصف المفهوم بثلاثة عناصر لا غنى عنها وهي:

- عنوان أو كلمة أو وصف، يعطى لكل مجموعة من الموضوعات تتضمن:

أ. خصائص أو صفات مشتركة لمجموعة الموضوعات التي تندرج تحت التسمية أو العنوان.

ب. خصائص أو صفات تميز الموضوع الواحد عن الموضوعات الأخرى.

مثـــال:

الاسم أو الكلمة (حشرة).

- المميزات:
  - حيوان.
  - جسم مقسم إلى ثلاثة أجزاء (الرأس، الصدر، البطن).
  - رأس يحمل قرن استشعار، عينان، فم.
  - صدر يحمل ثلاث قوائم، وفي حالات كثيرة يحمل أجنحة.

الخصائص البيولوجية:

- حيوان بيوض.
- ينمو بفضل انسلاخات (تامة أو غير تامة).

أمثلـــــة:

موجبـــة:

ذبابة، بعوضة، نحلة،....الخ.

سالبـــــة:

العقرب، الجمبري، أفعى...الخ.

7. شجع التلاميذ على إعطاء الأمثلة واللأمثلة للمفاهيم موضوع الدراسة، مع تقديم المبررات وراء اختيار الأمثلة واللاأمثلة.

8. قم بتلخيص خطوات مهارة تنمية المفاهيم ومراجعتها مع التلاميذ.

9. أطلب من التلميذ أن يقوموا بعمل لوحة، (تحت إشرافك) توضح المفهوم موضوع الحصة من حيث:

أ. تعريفه.

ب. الأمثلة واللأمثلة عليه.

جـــ. تحديد الصور والرسومات أو البيانات، إن أمكن، لتوضيح ذلك.

10. افتح باب المناقشة بين التلاميذ وبتوجيه منك حول ما قدم، وعن الخطوات التي تم عن طريقها اكتساب المفهوم واستخداماته التعليمة التعيلمية.

التسجيل/التمثيل:

يقوم في هذه المرحلة التلميذ أو مجموعة التلاميذ بتسجيل النتائج التي توصلوا إليها خلال مرحلة الأنشطة عن طريق تمثيل هذه النتائج في صورة:

- رسوم.
- خرائط مفاهيم.
- لوحات قوائم.
- جداول.
- تقارير مكتوبة...الخ.

والغرض هو تنمية قدرة التلميذ على التعبير عن النتائج والأفكار بشكل دقيق بما يسمح بالتواصل العلمي مع الآخرين وما يترتب عن ذلك من تعديل في أبنيتهم المعرفية.

مثـــــال:

مفهوم سرعة انتقال الحرارة.

بعد فحص مجموعة من المواد الصلبة المختلفة يمكن أن يقوم بتصنيفها والتعبير عنها في شكل:

أ- جدول ثنائـــي:

يمكن التعبير عن نتائج التجربة بتصميم جدول ثنائي . تصنف في كل خلية ما يناسبها من المواد.

الجدول رقم(07)

يبين نتائـــج التجربـــة

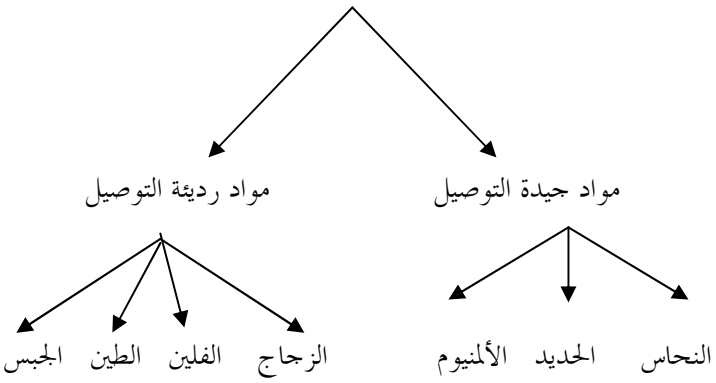
مواد جيدة التوصيل	***مواد رديئة التوصيل***
النحاس	الزجاج
الحديد	الطين
الألمنيوم	الجبس

2- شكل خرائط مفاهيم:

كما يمكن أن يصنف النتائج السابقة في خريطة مفاهيم كما هو مبين في الشكل رقم(**03**)

الشكل رقم(03)

المواد الصلبـــة



بعض التقنيات التي تستخدم في موقف الانطلاق:

إليك بعض التقنيات التي تساعد المعلم في إثارة عقول التلاميذ وتستثير الدافعية لديهم:

- اطلب من تلاميذك تعريفا لبعض الكلمات.
- أطلب منهم انجاز صورة أو مخطط يمثل عنصرا أو ظاهرة ما.
- استلهم حول موضوعات يعيشونها.
- انطلق من صورة أو مخطط جاهز، وأطلب منهم التعليق عليه.
- ضع تلاميذك في موقف التفكير بأساليب، كأن تسأل:

هل هذا عنصر غير موجود ؟.

- أنجز أنت بنفسك تجربة تثير فضول التلاميذ، بحيث يكون الحل والنتيجة التي ستتوصل إليها غير تلك المنتظرة من التلاميذ، وأطلب منهم إيجاد تفسير أو تعليل لذلك.
- ضعهم في موقف اختيار بين النماذج المتماثلة أو المتشابهة التي تعين أكثر على فهم الظاهرة، أو اقترح عليهم وضع نموذج مفسر.
- ضعهم أمام وضعيات ظاهريا متناقضة، وأتركهم يناقشون.
- أتركهم يعبرون من خلال لعب أدوار تمثل المفهوم المراد تعلمه.
- ضعهم أمام وضعية مواجهة مع مفهوم خاطئ صدر من أحد التلاميذ.
- ضعهم في مواجهة مفهوم له علاقة بمعتقدات قديمة أو سائدة.

ملاحظـــة:

" ليس شرطا أن نستخدم كل هذه التقنيات في موقف واحد ويكفي ما يفي بالغرض من الانطلاق".

أدلة مرشـــدة:

حتى تحقق النتائج المرجوة من عملك كمعلم أو مدرس عليك بالاسترشاد بما يلي:

2) كن دائما في الاستماع إلى التلميذ ولاحظه، واعلم أن المفاهيم التي تصدر في أي وقت من أوقات التعلم، من أي تلميذ هي في الغالب هي الأكثر أهمية في تعلم المفهوم.

3) من أجل ضمان تعبير غني، من الضروري أن يكون التلاميذ على علم بأنهم بصدد بناء أداة للعمل، وأن إنتاجهم لن يكون محل

تقييم، هذا، خاصة، بالنسبة للمعلم الذي اعتاد إعطاء درجات لإنتاج تلاميذه.

4) يفترض أن كلا من الراشدين والأطفال عدم فهم أحدهما للآخر، نظرا لأنهم يستخدمون نفس المصطلح بمفاهيم معينة.

5) تذكر أنه ليس بوسعك – أيها المعلم– أن تعلم المفاهيم بطريقة لفظية شفوية، بل لابد من الاعتماد على نشاط ما لتقديم المفهوم.

6) انتهز الفرصة المناسبة لتقديم المفهوم، ودع الطفل يبادر إلى ضرب من ضروب النشاط في التعلم.

7) استخدم المصطلحات والكلمات نفسها التي يستخدمها الأطفال، حتى تتجنب إرباكهم.

قائمـــة المراجـــع

إبراهيم مذكور (1975) معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة. ج.م.ع.

أحمد زكي صالح (1957) علم النفس التربوي، القاهرة. ج.م.ع.

جابر عبد الحميد جابر (1994) سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة. ج.م.ع.

جميل صليبا (1981) علم النفس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.

جودت أحمد سعادة (2003) مهارات التفكير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

زكريا الشربيني ويسرية صادق (2000) نمو المفاهيم العلمية للأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة. ج.م.ع.

سيد خير الله وممدوح عبد المؤمن (1983) سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة. ج.م.ع.

شفيق فلاح حسان (1989) أساسيات علم النفس التطوري، دار الجبل، بيروت، لبنان.

عبد المؤمن الحفني (1977) قاموس علم النفس و التحليل النفسي، مكتبة مدبولي، بيروت، لبنان.

فاخر عاقل (1977) علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

فتحي مصطفى الزيات	(1998)	الأسس النفسية للنشاط العقلي المعرفي. **سلسلة علم النفس المعرفي** (03)، دار النشر للجامعات. ط (1)، القاهرة. ج.م.ع.
محمد أحمد السكران	(2002)	أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق، عمان، الأردن.
ميلر، ج.ب. ترجمة: إبراهيم محمد الشافعي	(1995)	الطيف التربوي (توجهات المنهج) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

II

المنظور النظامي
في العملية التعليمية

الفهرس

	الصفحة
مقدمة	78
1- نشأة المنظور النظامي: النظرية العامة للأنساق.	80
2- مفهوم النظام و مبادئه	81
3 - مجالات استغلال نظرية النظم.	83
4- نظرية النظم في ميدان التعليم ، أهدافه و خصائصه.	85
5- التحليل النظامي.	88
6- أهمية التحليل النظامي في تصميم التدريس.	97
7- النمذجة : بعض نماذج تصميم التدريس وفق المنظور النظامي.	98
8- مكانة المعلم و المتعلم في المنظور النظامي.	105
9- التقويم في المنظور النظامي.	106
10- تطبيقات تربوية	110
خلاصة	105

مقدمـــة :

شهد ميدان التربية منذ الحرب العالمية الثانيـــة تطـــورات . ومـــن هـــذه التطورات، دخول التربية مجـــال التخطيط. فأصبحت لأول مرة في تاريخ البشـــرية، عملية تسبق التنمية وتخطط للمستقبل، وهي بهذه الصفة فرع أساسي من فروع النشاط الاجتماعي.

وفي ضل هذه التطورات، أخذت التربية منعطفا جديدا، فـــتغيرت وظيفـــة التعليم التي لم تعد زينة، كما كانت عليه في العصور الكلاسيكية، إنما استثمار لـــه عائـــد ضخم على مستويات عـــدة من الحياة.

وكان من البديهي أن يصاحب هذا التغيير، تغيير مماثل في وظيفة المدرسة ، التي أصبح مفروضا عليها الابتعاد عن الصدفة والارتجال والعشوائية ، و تقديم منـــتج ملمـــوس، ذي نجاعة وفعالية ، وهو لا سك الغرض الأسمى للأنظمة التربويـــة عـــبر العالم.

وفي خضم البحث عن سبل تحقيق هذا المسعى، نقع على جملة من النظريات والتجارب والمقاربات، إن في مجال طرق التدريس، أو في بنية البرامج، أو في انتهاج أساليب التكنولوجية الحديثة،

ومن الأساليب، التي استهدفت الفعالية البيداغوجية، نظرية النظم، التي أضفت على النشاط المدرسي، تعليما وتقويما ومنهجا، رؤى وآفاقا جديدة، قلبت رأسا على عقب الممارسات البيداغوجية للمدرسين و تصوراتهم للوظيفة التعليمية.

ومن الملاحظ أن نظرية النظم، لم تستثن جانبا من جوانب الحقل البيداغوجي أو التربوي .فقد نفذت بادئ الأمر إلى الإدارة التربوية، التي أصبح ينظر إليها أكثر من ذي قبل، كإحدى محددات النظام التربوي، وكعنصر يتوقف عليه نجاح المدرسة أو إخفاقها.

وبالنظر إلى انتشار الفكر النظامي، واعتماده، تنظيرا وممارسة في العمل التربوي بعد الإصلاح التربوي الأخير، ومنهجا في سياسة التعليم، يكو ن من المشروع على كل مشتغل في حقل التربية، طرح الأسئلة التالية:

ما المقصود بنظرية النظم وما آثارها في ممارسات المربين العملية التعليمية وتحديدا في تصميم التدريس؟ هذا ما نحاول الإجابة عليه، ومعالجته في الفقرات الموالية.

1. نشأة النظرية العامة للنظم :

تقتضي منهجية البحث العلمي، تحديد بعض المفاهيم الأساسية في الدراسة، من الناحية اللغوية والاصطلاحية، و هذا تجنبا لبعض الغموض أو اللبس الذي قد يكتنف بعض الألفاظ، نتيجة استعمالاتها في أكثر من ميدان، مثل ما يحدث في مجال العلوم الاجتماعية. هذا فضلا عن ضرورة تحديد إطار استعمال اللفظ أو المصطلح، وحصر ميدان استعماله.

وفي الفقرات الموالية تحديد لمفهوم النظرية النظامية ، موضوع الدراسة .

-مفهوم النظرية :

يستقي كل باحث نظرياته من مجموع الملاحظات التي يجريها في سياق تفاعله مع الأحداث، ومع الواقع عموما وأنشطة الحياة في مختلف مجالاتها.

ويقصد بالنظرية عموما، مجموعة متناسقة من الفروض والأفكار التي يضعها الباحث ويقترح فيها تفسيرا لظاهرة معينة، وشرحا لكيفية وحدوثها.

تقوم الفرضية على أساس ملاحظات الباحثين للأحداث مع وضعهم الفروض التفسيرية لها واختبارها وتسجيل النتائج التي يسفر عليها اختبار النتائج.

ويمكن للباحث، عن طريق الاستنباط والقياس والتعميم وغيرها من أساليب البحث، التنبؤ بإمكانية حدوث الظاهرة مستقبلا.

والنظرية في مجال العلوم الإنسانية لا تختلف عن مفهومها في العلوم الأخرى.

تعتبر نظرية النظم هي الأخرى، رؤية أو مقاربة للظواهر المحيطة بنا، مستوحاة من جملة التأملات و الملاحظات و المبادئ التي تأسست في إطار ما يسمى بالنظرية العامة للنشاط La théorie générale de l'action

يفترض في هذه النظرية حسب مؤسسيها ،أن الظواهر كيفما كانت طبيعتها خاضعة في تكوينها وتطورها لقواعد و نظام، أهم ما يميزه الاتساق بين عناصره. ولتحديد هذا المنظور ينبغي تحديد مفهوم النظام.

2. مفهوم النظام وتعاريفه :

ويكاد يتفق جل المشتغلين بعلم النظم، وفي مقدمتهم Van Bertallanffy صاحب النظرية العامة للأنساق، على اعتبار النظام مفهوما يستعمل للدلالة على ذلك الكيان من العلاقات المتداخلة المتفاعلة فيما بينها من اجل أداء عمل أو وظيفة أو تحقيق نشاط أو هدف معين.

وفي اكتشافهم طبيعة الأنظمة، يستدل هؤلاء الباحثين، على مختلف الظواهر التي لاحظوها وتحديدا على ميكانزمات تشغيلها fonctionnement وقيامها، كالظاهرة الفيزيقية والظاهرة البيولوجية و الميكانيك والإلكترونيك

–تعريف النظام:

من التعاريف التي أعطيت للنظام نورد منها ما يلي :

. تعريف كوفمان (Kaufman)

يشير النظام حسب الباحث، إلى المجموع الكلي للأجزاء والعناصر التي تشتغل بصورة مستقلة أو متكاملة لتحقيق المخرجات النتائج التي يستهدفها النظام على أساس حاجاته ومتطلباته

وفي سياق تناوله علم النظم يعرف (النوري 1996) النظام بشيء من التفاصيل في أنه:

" مجموعة الموارد أو المدخلات التي تتفاعل فيما بينها بلوغا لهدف أو أهداف محددة ،فيكون الناتج مخرجات مفروض فيها أن تطابق هذا الهدف أو الأهداف، وكلما حدث تنويع أو تغيير في تلك الموارد أو المدخلات، أو قي كيفية

التفاعل بينها أمكن التوصل إلى بدائل للنظام مفروض فيها إذا كانت مقصودة أن نكون أكفأ وأفضل".

ويتضح من هاذين التعريفين ما يلي:

- النظام كيان معقد، متعدد الأجزاء.
- النظام كيان حيوي له احتياجات ويؤدي وظائف
- النظام كيان غائي يحمل أهدافا يرجى تحقيقها وهي ما تمثل مخرجات النظام.
- يتطلب تحقيق هذه الأهداف موارد مادية و بشرية .

تبعا لهذه الخصائص، يقوم النظام على أساس مبادئ نوجزها فيما يلي:

– مبادئ النظام :

– يخضع النظام إلى أربعة مبادئ أساسية: الشمولية la totalité, la globalité ، التفاعل، التنظيم والتعقيد la complexité.

يقصد بخاصية الشمولية كلية الشيء وعدم قابليته للتجزئة. ويقصد بالتفاعل ذلك التأثير المتبادل الذي يحدث بين عناصر النظام من أجل تشغيله. والعناصر الموجودة في النظام لا تتخذ اتجاها خطيا وإنما هناك تفاعل فيما بينها.

أما التنظيم وهو خاصية جوهرية في النظام، فالمقصود به تلك العملية التي ترمي إلى تفعيل الموارد المادية والبشرية والتنسيق بينها وترتيب عناصر النظام بصورة تجعله يشتغل .

وبخصوص التعقيد، يقوم المنظور النسقي على المبدأ النسبي لفهم الكون: فكل ظاهرة على درجة كبيرة من التعقيد. ولكي يحيط الفرد بظاهرة ما ينبغي أن يكون على بينة بكل ما يحيط بها من وأحداث .

إن اتساق العناصر، إذ يؤكد فعالية النظام، يؤكد من ناحية أخرى أن أي فشل في تحقيق الأهداف النهائية المنتظرة من النظام قد يرجع إلى قصور في المدخلات أو في العمليات، ويستدل على ذلك في مرحلة التغذية الراجعة.

ومن هذا المنطلق خلصLudwig Van Bertallanffy 1947 إلى تأسيس المقاربة النسقية للظواهر، مفادها أن النظام كيفما كانت طبيعته لا يمكن فهمه من خلال التحليل أو التعرف على أجزائه فحسب وإنما بإدراك ما تنطوي عليه هذه الأجزاء من تفاعلات. وبهذا المفهوم لا تعدو أن تكون نظرية النظم، نظرية تعنى بتقريب الواقع من الفرد وتعريفه بمختلف جوانبه

وما لبثت أن تحولت هذه النظرية إلى أسلوب علمي، يدخل في إطار ما يسمى بعلم النظم وهو علم يهدف إلى التعرف على ماهية الأنظمة وتحليلها، بغرض التوصل إلى نتائج عملية نافعة

ففي التحليل النظامي ،لا مجال لبعض المعايير الغامضة، لأن من أهـــم خصائصه التجديد والدقة ، وترجمة الأهداف الواسعة و العريضة إلى أهداف محددة ثم تحويلها بعد ذلك إلى سلوكات و أفعال قابلة للقياس والملاحظة أي إلى مخرجات التعليم.

وفي هذا الإطار، يمثل نموذج التدريس بالأهداف أصدق نموذج تجسيدا لنظرية الأنساق وهذا ما نوضحه لاحقا.

3. مجالات استغلال النظرية النظامية :

إن المتطلع لتاريخ العلم ، يلاحظ إن فكرة النظام عرفت في مجالات شتى، كاللغويات وعلم النفس بشتى فروعه الأنثروبولوجيا وغيرها من العلوم التي أكدت الطابع النظامي للظواهر.

ففي مجال اللسانيات تظهر فكرة النظام جلية في أعمال سوسور F.De Saussure ، حيث أكد وجود هذا البعد في اللغة، مميّزا بين مفهومي الدال والمدلول، معتبرا أن اللغة تقوم على أساس التفاعل بين المحتوى اللغوي والجانب العاطفي والعلائقي.

وفي ميدان الأنتروبولوجية، أحدثت فكرة النظم، صدى كبيرا لدى الباحثين. فقد مثل هذا الميدان حقلا خصبا لاستغلال نظرية الأنساق وللبحث في الظاهرة الاجتماعية والثقافية، التي لم يعد ينظر إليها كظاهرة مستقلة عن المعطيات السياسية والتاريخية والاقتصادية.

وففي مجال علم النفس، يمكن التماس النظرية النظامية بوضوح في أعمال الجاشطلت التي تمحورت أبحاثها حول عمليات الإدراك والتعلّم .

تعتبر المدرسة الجشطالتية التعلم ظاهرة مركبة من عوامل عديدة، منها ما هو داخلي نفسي كالنضج و الخبرة و الدافعية ، ومنها ما هو خارجي كتنظيم مجال التعلم أو الموقف التعليمي-التعلّمي.

فالتعلم عملية تحدث نتيجة تفاعل هذه العوامل ولا يمكن فهمها خارج هذا الإطار.

كما اتجهت أبحاث المعرفيين les cognitivistes إلى تأكيد فكرة النظام. فالتعلم لا يمكن تفسيره بالرجوع إلى عنصر واحد كالمدرس أو المتعلم أو المنهاج أو توفير ظروف ملائمة للتحصيل. انه كل هذه العناصر مجتمعة .

والتعلم يحدث إذا ما وجد المتعلم موقفا تربويا منظما مثيرا لاهتماماته، وطرقا تربوية توفر له فرصا لاستغلال خبراته السابقة، وإمكانية توظيف معارفه في وضعيات دالة ومفيدة اجتماعيا وفرديا.

وامتدت حاليا نظرية النظم إلى المانجمت والتسيير الإداري، كما شاع اعتمادها في علوم الاتصال، بحيث تبين انه لا يمكن تناول عملية التواصل، بعيدا عن متغيرات عديدة ، كالانتماء الثقافي لكل من المرسل و المستقبل وسياق الاتصال

وعوامله الذاتية–النفسية وعوامله المادية وغيرها من العوامل التي ينبغي الإحاطة بها لفهم عملية الاتصال وممارستها .

وحتى نعطي نظرية النظم مدلولا أدق، نحاول فيما يلي، تقديمها في إطار العملية التربوية وربطها بعملية التعليم.

4. نظرية النظم في حقل التربية:

تبيّن فيما تقدم أن المنظور النظامي، انتقل من المجال العلمي التجريبي، ليشمل حقل التربية والبيداغوجية ثم حقل الديداكتيك ، الذي أصبح يفرد لنظرية التعليم ، بحثا مفصلا يندرج في إطار ما سمي بابستمولوجية المعرفة

وانتشرت فكرة المنظور النظامي في هذا الحقل انتشارا مذهلا بحيث شمل أساليب التعليم وتصميم البرامج وعمليات التقويم التربوي. ويبدو ذلك جليا في المقاربات والبيداغوجية العديدة التي عرفتها الأنظمة التربوية العالمية منذ عقود كالمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات وغيرها من المقاربات التي تسعى إلى عقلنه التعليم .

وفي النظام التربوي الجزائري، من المناظير التي تم التركيز عليها في الإصلاح التربوي الأخير، المنظور النظامي، وهذا في مجالي التربية إدارة وتعليما،حيث نصّت برامج الدعم للصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، على ضرورة انتهاج هذا المنظور سواء على مستوى النظام المصغرmicro système كالعملية التعليمية–التعلمية أو على مستوى النظام المكبر macro système كإستراتيجية تكوين المكونين و إعداد المدرسين، وألا تؤخذ أية مبادرة في تطوير التعليم، ما لم تشمل كل عناصر النظام التربوي.(وزارة التربية الوطنية 2006)

و الواضح أن هذا الاختيار ليس أمرا اعتباطيا و إنما هناك جملة من الاعتبارات كانت أساسا لهذا التوجه ونحاول فيما يأتي التماس بعضا منها.

- دواعي اعتماد المنظور النظامي في التربية :

إن المتتبع للتطورات الحاصلة في العلوم الإنسانية عموما وفي علوم التربية على وجه الخصوص يلاحظ أن عملية التربية في جوهرها، نتاج لتفاعلات عوامل عديدة، بعضها يعود إلى الفرد المتلقي للتربية وبعضها يعود إلى المحيط الذي ينشأ فيه الفرد.

إن محاولة فهم الظاهرة التربوية بعيدا عن هذه العوامل مالها الفشل ما لم يأخذ في الحسبان هذه الظاهرة من مختلف جوانبها.

ومن مسلمات نظرية النظم أن كل منظومة تحمل بداخلها مجموعة من العوامل المستوحاة من طبيعتها، تعمل هذه العوامل مجتمعة على خلق النشاط بداخلها. فالظاهرة التربوية بحكم طبيعتها المعقدة، لا يمكن مقاربتها إلا في تفاعلها مع متغيرات أخرى، في مقدمتها المتعلم بخصائصه النفسية وقدراته وحاجاته، وظروف التعلم أي المواقف المثيرة آو المثبطة للنشاط الذاتي للمتعلم، وكفاءة المدرسين ومناهج التعليم وغيرها من العوامل التي تمت بصلة للعملية التعليمية–التعلمية و التي تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة فيها.

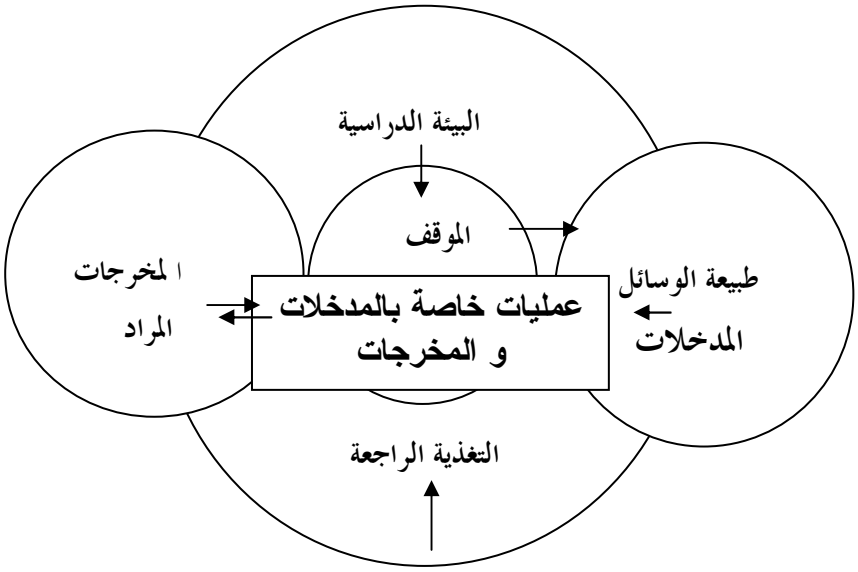
غير أن نظرة النظامية في التعليم، تقتضي الإلمام بكيفية تفاعل الموارد الداخلية للنظام فحسب، بل وكذالك فهم السياق الذي يحدث فيه التعليم بمتغيراته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

فمن خصائص التعليم كنظام وجوده في سياق عام ذي متغيرات عديدة توجد خارجه و تؤثر على مجرياته. كهيئات دعم التكوين واستراتيجيات المسيرين في التخطيط التربوي.

ولا بد في تحليل عوامل التعلم هده، من البحث عن مدى انسجام طرق التعليم ومحتوياته لمستوى المتعلم وعن مدى تجاوب المتعلم مع الخبرات المدرسية ومدى ارتباط الخبرات المدرسية بالواقع المعيش.

ويجد المتأمل في هذه العناصر تفاعلا قويا. وبالتمعن في كل عنصر على حدة، يلاحظ انه كل عنصر يمثل بدوره نظام فرعي ويتضمن في طياته عناصر جديدة قابلة للتحليل والتجزئة إلى عناصر صغرى.

وفي هذا المجال تبدو أهمية تحليل النظم وفعاليته، كأسلوب يستهدف الكشف على هذه العناصر ميكانزمات التفاعل بينها. وفي الرسم الموالي تمثيل لهذه الدينامية:



يبيّن المخطط السابق ما يلي :

-تؤثر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي، ومنها يشتق هذا الأخير مصادره .

-يؤدي تفاعل المدخلات إلى نتائج العملية التعليمية -التعلمية .

-يؤدي تفحص المخرجات أي نتائج التعليم إلى إعادة النظر في الموقف التعليمي-التعلّمي ثمّ إلى إجراء العديلات اللازمة على مدخلات التعليم .

والجدير بالتذكير أن هذا المخطط يتطلب شرح وتحليل بعض المفاهيم وهذا ما سيوضح في إطار الحديث عن المنظور النظامي في مجال التدريس في الفقرات الاحقة.

5. تحليل النظم في ميدان التعليم :

يقوم علم النظم كما سبق ذكره، على النظرة الكلية، للنشاط موضع الدراسة، في الوقت الذي يقوم فيه على النظرة التحليلية المنظمة للظواهر. ففي مجال التعليم مثلا تنصب النظرة النظامية، على مقاربة الظاهرة التربوية مقاربة كلية، بحيث تتم رؤيتها أولا كنشاط كلي وحركي غير قابل للتجزئة، ولا ترى جزئياته إلا داخل شبكة النظام التربوي كله .

ومن خصائص التعليم كنظام أنه يجري في سياق عام أي في بيئة يتأثر بها.فالتعليم لا يتوقف عند جودة المكونين فحسب إنما على عوامل عديدة توجد خارجه كهيآت دعم التعليم وتكوين المكونين وإستراتيجية المسيرين في جهاز التخطيط.

إن النظرة النظامية للتعليم، تقتضي الإلمام بالسياق الذي يجري فيه التعليم، وبكيفية تفاعل عناصره.

ومن خصائص التعليم كنظام النسبية. وتقتضي هذه الفكرة مقاربة التعليم لا كنظام قار وإنما النظر إليه في حركيته باعتبار عملية التكوين متطورة وعرضة لتحولات داخلية وخارجية تكون تارة مفروضة عليه وتارة مقصودة.

فالتغيير الذي قد يطرأ على جانب أو جزء منه، يؤدي لا محالة إلى تغيير في عناصره الأخرى. وعلى سبيل المثال فإن ما يطرأ على العلاقة التربوية اليوم بين المعلم والمتعلم من تغيير هي نتيجة لما يطرأ على مكانة المعلم والمتعلم من تغيير، وأن هذه المكانة متأثرة هي الأخرى بعوامل اجتماعية وسياسية وتغيير فلسفة التربية.

1.5. عناصر نظام التعليم :

في المنظور النسقي لا يعني النظام التربوي مجموع الموارد المادية والبشرية بقدر ما يعني ذلك النشاط الذي يستهدف أداء الوظائف الخاصة به،كالتربية والتعليم والتكوين والتثقيف.

فهو لذلك يحمل قواعد وقوانين ومبادئ وأهدافا عامة، ومجموعة من المصادر المحددة، كما يشتمل على مدخلات تخدم هدفا أو أهدافا محددة، يؤدي تفاعلها إلى مخرجات دقيقة مما يعطي النظام وحدته. فمـــــا المقصود بمدخلات النظام ومخرجاته؟

اتضح في سياق الحديث عن مكونات النظام أن من أهم المفاهيم تداولا في أسلوب النظم ، مدخلات التعليم وعملياته و مخرجاته والتغذية الراجعة، وفي ما يلي توضيح لها:

- مدخلات التعليم:

تتمثل المدخلات في جملة من العناصر منها لتلاميذ بخصائصهم النفسية والمعلمون وما يحملونه من الكفاءات والأبنية المدرسية والأجهزة العلمية و المعدات الإضافية والمناهج التربوية، ويكون مصدر هده المدخلات المجتمع .

- عمليات التعليم:

تتفاعل المدخلات فيما بينها لتحدد خصائص النظام وعملياته، وتؤثر نوعية هذه المدخلات على نوعية التعليم أيضا.كما تفاعل خلال هذه العمليات خصائص المتعلم وقدراته بالبرامج التعليمية وبكفاءات المدرسين . ولنمط التسيير تأثير في المؤسسة في:

- مخرجات التعليم:

تتمثل مخرجات التعليم في سلوكات التلاميذ المعرفية والاجتماعية والأخلاقية والوجدانية وفي مهاراتهم وطرق تفكيرهم وفي مواقفهم . تعبر

المخرجات عن نواتج تعلمية يمكن ملاحظتها وقياسها . وهي سواء أكانت سلبية أم إيجابية، ذات أهمية بالنسبة للمقوم.

- التغذية الراجعة:

تعتبر التغذية الراجعة خطوة أساسية في أسلوب النظم.والمقصود بالتغذية الراجعة تلك العملية الناتجة عن تفاعل مدخلات النظام والتي توفر معلومات تكون بمثابة مؤشرات تعطي المربي فكرة على مدى تحقيق الأهداف المرسومة وتسمح بمعرفة مواطن النجاح أو الإخفاق في النظام.

والواضح أن أهم ما تستهدفه التغذية الراجعة هو إجراء تعديلات و تصويبات على بعض عناصر النظام كإدخال طرق بديلة في التعليم وتعديل بعض المحتويات لجعلها أكثر ملاءمة وانسجاما لأهداف العملية التعليمية–التعلمية.

وما من شك في أن التغذية الراجعة تخدم المدرس في أكثر من مجال.فهي تخبره عن المستوى أو الشوط الذي قطعه المتعلم في التعليم كما تتيح له التعرف على مدى نجاعة أداءه والمراجعة المستمرة للعملية التعليمية .

فالتحليل النظامي يسهم في تطوير النظام، وفي إنتاجه، وفي ودوامه، وهدا من خلال استمرارية الضبط التي يمارسها على عناصره بواسطة التغذية الراجعة.
وفيما يلي جدول يلخص عناصر النظام التعليمي.

المدخلات
input
العمليات
process
المخرجات
out put
البشرية :قدرات الأفراد رغباتهم ، مؤهلاتهم و اتجاهاتهم..
-المادية:ما يتصل بالنظام من أموال و معدات وتجهيزات بغرض استخدامها في عملياته.
-معنوية:معلومات عن الظروف والأوضاع المحيطة بالنظام وما يسودها من أفكار وقيم ومعلومات ومعتقدات.
التفاعلات بين المدخلات-العلاقة الشبكية التي تتم داخل النظام لتحديد خصائصه وتؤدي إلى النتائج المراد تحقيقها.
التغذية الراجعة ضبط- تعديل –تطوير الطرق والأساليب بعد تقييم مؤشرات لنظام(مدى تحقيق الأهداف-مراكز الضعف والقوة استدراك النقائص.
البشرية:الأفراد الذين يتم إعدادهم
- المادية: الإنتاج المادي للنظام.
- المعنوية: الأفكار، الآراء، المعلومات التي يخرج بها المخططون.

إن عملية حصر المدخلات وتحديد المخرجات تعد خطوة أساسية في التحليل النظامي دلك أن أسلوب تحليل النظم، أسلوب يمكن تطبيقه في تصميم أنظمة مكبرة كما هو الشأن على مستوى النظام التعليمي، أو في تصميم أنظمة مصغرة كما هو الشأن بالنسبة للتدريس .

ففي المجال التربوي يساعد أسلوب تحليل النظم، كما عرفه كوفمان، على عقلنه التعليم وانتهاج خطة منهجية تقوم على أساس تحديد حاجات النظام التربوي وحصر المشكلات وتعيين متطلبات ومستلزمات حل هذه المشكلات وتصور البدائل واختيار الحلول من البدائل ومتابعة عمليات التنفيذ و تقويم المخرجات من اجل مراجعة بعض النقائص وإجراء التعديلات المطلوبة في كل النظام أو في بعض أجزائه.

ويبدو جليا أن أسلوب تحليل النظم ن وسيلة منطقية تمكن من حل المشكلات التعليمية الهامة و طريقة في التفكير لتحليل الكل إلى أجزائه من اجل اكتشاف مدى اتساقها و تفاعلها والوصول إلى قرارات تتصل لا بالأجزاء أو بالعناصر الفردية في النظام، إنما بالنظام ككل.

2.5. المنظور النظامي على مستوى المناهج:

يقوم المنظور النظامي في تصميم المناهج على أساس النظرة المتكاملة والشاملة لفروع المعرفة، لذا فمن العبث فهم موضوع ما، ما لم يتم تناوله في سياق كل ذي معنى.والواقع أن هذه الفكرة طرحت مسألة شائكة للغاية إلا وهي مسألة تنظيم الخبرات في النهج التربوي.

ويطلعنا تاريخ التربية أن هناك محاولات كثيرة أجريت من اجل منح مقررات التعليم وبرامجه مزيدا من الاتساق والانسجام وإضفاء الطابع النظامي على محتويات التعليم.

من المناهج التعليمية التي ظهرت استجابة لهذه القاعدة المنهج المحوري القائم على أساس البيموادية l'interdisciplinarité والمقصود بها الربط

بين المواد الدراسية وتنظيم موضوعاتها في شكل محاور تتكامل فيها محتويات الدراسة و تدمج بصورة تمنح التعليم معنى و وظيفية. وهذا من شأنه إبعاد التعليم عن التنظيم الخطي للمنهاج التربوي الخطي الذي طالما أقام الحواجز بين مواد الدراسة.

إن تناول موضوعات التعلم بالأسلوب البيموادي من شأنه تقديم محتويات البرامج لا كعناصر وأجزاء مفككة وإنما ككل منسق ذي معنى.
والملاحظ أن هذه الرؤية الجديدة للتعليم لقيت صدى كبيرا لدى الأنظمة التربوية المعاصرة أخذت تتجه أكثر فأكثر نحو مقاربة مناهج التعليم مقاربة كلية. و يبدو ذلك واضحا في ظهور فكرة شمولية التعليم La globalisation de l'enseignement التي ظهرت في بداية القرن العشرين وتدعمت مع دخول المقاربة بواسطة الكفاءات مجال التعلم وقد انبثق عنها المنهج الاندماجي.

والواضح أن مقاربة التعليم بهذه المنظور لا يمكن أن تتحقق ما لم تتوفر لذلك ظروف ووسائل مادية وبشرية.

إن ما يبرر ضرورة النظرة النظامية للتربية هو كون العملية التعليمية- التعلمية على درجة كبيرة من التعقيب. فلم يعد ينظر إلى التعليم كعملية تلقين تتأثر بجودة المدرسين وبكفاءاته فحسب أو كظاهرة نفسية محظة تتطلب مراعاة حاجات المتعلم وإنما كنتيجة لعوامل عدة متضافرة فيما بينها، منها ما يتعلق بجودة المكونين و منها ما يتعلق بتنظيم الموقف التعليمي- التعلمي كتناول موضوعات التدريس على أساس مشكلات مثيرة لنشاط لتلاميذ ومنها ما يتعلق بالطرق ومنها ما يتعلق بالمادة الدراسية.

في هذا الصدد يجمع المشتغلون بالتعليمية على اعتبار المادة الدراسية من العناصر الأساسية في إثارة التعلم. و حسب المنظور النظامي يعتبر من الضروري إعادة النظر في ترتيب عناصرها في المنهاج لا على أساس منطقها الداخلي بل على أساس

المفاهيم التي تستدعيها كل وحدة من وحداتها.وهذا التنظيم من شأنه تقديم المادة في سياق دال بالنسبة للمتعلم.وهذا ما يحيلنا إلى الحديث عن مفهوم جديد دخل مجال التعليمية، ألا وهو المجال المفهمي.

المجال المفهمي:le champ conceptuel

تشكل مسألة بناء المفهوم مسألة أساسية في أبحاث التعليميين حاليا فكان السؤال المطروح في هدا مجال يتمحور حول كيفية تناول محتويات التعليم ومفاهيمه بشكل يجعل استيعابها ممكنا وميسورا لدى التلميذ. لقد لاحظ التعليميون في برامج التعليم ،قصورا ملحوظا ،بخصوص التدرج الخطي في هذه البرامج. فكان ذلك منطلقا لهم لإثارة فكرة مراجعة تنظيم الخبرات التعليمة و تقديمها بأسلوب جديد يكون ذا معنى بالنسبة للمتعلم.

يعتمد هذا الأسلوب على تحليل المادة الدراسية بحيث تقدم مفاهيمها بصفة متدرجة هرمية ثم يجرأ كل مفهوم فيها إلى مكوناته الأولية. هذه الصيغة التي تحدد و تنظم بها محتويات التعليم تسمى بالشبكة المفاهيمية.

ويعود إدخال مفهوم المجال المفهمي إلى التعليمية إلى فرنيو Vergnaud. فقد أوضح الباحث أن المفهوم لا يمكن تناوله في المطلق أوفي عزله عن بعض الوضعيات التي من شانها تدعيمه وتجسيده. أن العمليات المعرفية التي يعالج بواسطتها المفهوم تستدعي أصلا وضعيات أخرى تقع في حقل يدعى المجال المفهمي.

لذلك تنطوي الوحدة المفاهيمية عدة خطوات تمثل كل خطوة منها حصة تعلمية sequence d’apprentissage.

– الشبكة المفاهيمية :

يعتقد التعليميون أن كل مفهوم قابل للتعميم وله قدرة على الامتداد ويحمل دلالة معينة. والمفاهيم غير منعزل بعضها عن البعض فكل مفهوم مرتبط بمفاهيم أخرى عملية كانت أم نظرية توجد في سياق شبكة منسجمة ومنظمة.هذه الصيغة التي تقدم بها وحدات التعليم تقتضي ألا يكون استيعابها بصفة تراكمية خطية، ممّا مهد السبيل لظهور فكرة الشبكة المفاهيمية كبديل للتنظيم الخطي المعروف في لمناهج التعليمية القديمة .

وتتضح الفائدة من هدا التنظيم الجديد للمفاهيم في خصائص الشبكة المفاهيمية والتي نوجزها في الفقرات الموالية:

خصائص الشبكة المفاهيمية :

يمكن إيجاز هذه الخصائص فيما يلي :

– الابتعاد عن الطابع التراكمي لموضوعات الدراسة التي طالما قدمت المنهاج في شكل قوائم محتويات.

– إقامة علاقة داخلية بين العناصر المكونة للمفهوم وبين مختلف المفاهيم في مجال معين.

- تصميم المفاهيم وتقديمها كبنى كلية لا كعناصر منعزلة منفصلة عن بعضها
- إدراج مجموعة من المفاهيم المدمجة في إطار كل مادة دراسية.
- جعل حدا للتعليم الخطي بوضع كل تعلم في إطار مجاله المفاهيمي.
- منح المتعلم فرصا لهيكلة معارفه السابقة و إدراك العلاقات بينها.

وعن صياغة الوحدات في البرنامج التعليمية فإن الشبكة المفاهيمية تقدمها في صيغة سلسلة من النصوص أو الجمل الكاملة الإجرائية تبين الطابع العلمي للمحتوى.

تتخذ هذه النصوص شكلا متدرجا، هرميا بحيث يتضمن كل نص منها نصوصا أولية وهذا ليؤلف الكل شبكة مفاهيمية معينة .

– يسمح هذا التدرج بإظهار الترابطات المنطقية بين المحتويات وهذا من شأنه تجاوز النمط التسلسلي المعروف في المناهج القديمة.

ولا يتوقف أثر المنظور في التعليم على تصميم المناهج بل اتسع إلى منهجية التعليم حيث أظهر ضرورة التنسيق بين الأنشطة النظرية في المدرسة والأنشطة العلمية ودمج العمل الفكري بالمهارات. ولعل من أحدث المقاربات ملاءمة وانسجاما مع هذه الأفكار المقاربة والبيداغوجية الأخيرة أي المقاربة بواسطة الكفاءات.

3.5. المنظور النظامي على مستوى التدريس :

هناك فوائد تعليمية عديدة يمكن استخلاصها في ضوء هذا المنظور نختزلها في ما يلي:

– يوجه المنظور النظامي المدرس لرؤية الظاهرة التربوية في أبعادها الحقيقية أي سياقها الاجتماعي والثقافي كظاهرة تتفاعل فيها عدة عوامل داخلية endogène خاصة بالفرد المتعلم وخارجية exogène لا يمكن فهمها إلا بتحليل هذا السياق العام، إن التطلع إلى هذه العوامل من شأنه كشف الكثير عن سلوك التلاميذ وشخصيتهم.

– يقدم المنظور النظامي للمدرس إطارا لفهم ظاهرة التعلم وميكانزماته كضرورة استغلال الدوافع والحاجات ومراعاة قدرات المتعلم أثناء نموها.

– وفي مجال الاتصال في الوسط المدرسي يسمح المنظور النظامي بفهم ما تنطوي عليه هذه العملية من عناصر ومدى تضافر هده العناصر وتداخلها في إحداث التواصل كما يمكن المنظور الالنظامي من الكشف على أهمية كل عنصر على حدة، وإظهار أهمية كل من المرسل والمستقبل في عملية الاتصال وأهمية الرسالة وأداة

الاتصال في إحداث هذه العملية. ويستدعي المنظر الوقوف عند مصدر الرسالة أي المدرس كعنصر في النظام، تقع على كاهله عمليتي التربية والتعليم. فمن الشروط التي ينبغي أن تتوفر فيه الإلمام بأهداف التعليم وغاياته ومرامي المناهج التربوية والخلفية العلمية والفلسفية التي يحملها تكمن وراء كل ممارسة بيداغوجية.كما يستدعي المنظور النظامي معرفة المتلقي أو المستقبل كعنصر هام في عملية الاتصال لما يحمله من خلفية تربوية وثقافية على المدرس الإلمام بها.

وباختصار يتيح المنظور النظامي رؤية أقطاب التعليمية الثلاث في تفاعل تام وتفسير الموقف التعليمي التعلمي في إطار هذا التفاعل.

والتعلم الجيد يحصل إذا ما وجد المتعلم إطارا تربويا منظما ومثيرا لاهتماماته وطرقا توفر له فرص استغلال موارده الشخصية وإمكانية توطينها في مواقف دالة فرديا واجتماعيا.

6. مبادئ تحليل النظم في تصميم التدريس:

يقوم المنظور النظامي على بعض المبادئ نوجزها فيما يلي:

– ينظر علم النظم إلى نشاط التدريس على أساس انه نظام له مدخلات ومخرجات وعمليات.

– يقوم المنظور النظامي على أساس تحليل العمل التعليمي و تحديد مكوناته ومستلزماته ومتطلباته.

يقتضي التحليل النظامي الإجابة على مجموعة من التساؤلات بإتباع الخطوات التالية:

- التعرف على مدخلات الدرس أو النشاط.
- تحديد ما هو منتظر من النشاط.والمقصود بذلك حصر الأهداف من النشاط.

- التعرف على الوسائل المتوفرة والمتاحة.والمقصود بالوسائل مجموع الموارد المادية والبشرية المساهمة في أداء النشاط
- معرفة الضغوطات وكيفية تجاوزها وتحويلها إلى وسائل وهذا ما يمكّن من معرفة حدود الانجاز.
- التعرف على الإستراتيجيات الممكنة لتحقيق النشاط و على الطرق الملائمة.
- معرفة المؤشرات الدالة على تحقيق الهدف من العمل التعليمي أو المشروع وهي خطوة أساسية في إجراء التقويم.
- معرفة كيفية تعديل الانحراف وتصويبه.

وتعد النقاط السابقة الذكر أساسية في تصور عملية التدريس.وهناك محاولات كثيرة حاولت الدمج بين هذه العناصر من اجل التوصل إلى نماذج وهذا ما نوضحه في الفقرة الموالية.

7. النمذجة في أسلوب تحليل النظم :la modélisation

تبين فيما تقدم أن أسلوب تحليل النظم ينظر إلى التعليم كظاهرة معقدة مركبة ينبغي تحليلها ودراسة عناصرها والتخطيط لها وهذا عن طريق النمذجة .

ويقصد بالنمذجة الأسلوب الذي يلجأ فيه إلى بناء مركبات وهيكلة عناصر نظام ما وتعديلها وفق أهداف هذا النظام وفي مجال التعليم يقصد بالنمذجة عملية تصميم التعليم بدمج عناصره وتعديلها في صيغة عقلانية تمكّن من بلوغ أهداف النظام التعليمي والتوصل إلى تعلم مثمر ذي معنى.

ففي التدريس تقوم النمذجة على أساس توضيح عناصر الدرس وحصرها كالأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، والوسائل البديلة ولموارد المطلوبة لتحقيقها ومعايير اختيار البديل الأفضل الذي يكون مرتبطا بالأهداف والضغوطات المحتملة..
ففي النمذجة يقوم المدرس بتحديد الأهداف التربوية وقياسها إجرائيا بواسطة ترجمتها إلى قدرات، ثم تحديد المحتويات والسائل والطرق المناسبة لتحقيق الأهداف، وأساليب تقويمها وكل ذلك للوصول إلى نموذج عقلاني وظيفي ذي كفاية وفعالية.

ومن النماذج المقترحة في حقل التعليمية والتي تدخل في إطار المنظور النظامي نسوق على سبيل المثال لا الحصر النماذج التالية:

-نموذج لفيس و براون Brown ,Lewis .

-نموذج جودوين و سيبلاك Goodwin and Cieslak :

- نموذج فان جلدر في ا لتدريس الهادف Van gelder .

- نموذج لفيس و براون Brown ,Lewis

يتضمن هذا النموذج سبعة خطوات هي كالأتي:

أ-تحديد الأهداف الخاصة واختيار المحتوى.

ب-اختيار الخبرات التعليمية المناسبة والعمل على تكييفها لتناسب العمل الفردي.

ج-اختيار شكل مناسب أو أكثر يمكن عن طريقه تنفيذ الخبرات التعليمية.

د-اختيار التسهيلات المكانية التي تحدث فيها الخبرات التعليمية.

ه-تعيين أدوار الكوادر البشرية.

و-انتقاء واختيار المواد التعليمية والأجهزة المناسبة.

ي-تقويم النتائج والتوصية بالتحسينات المستقبلية.

ويلاحظ في هذا النموذج مدى انسجام عناصر التدريس وتكاملها. ويستدعي توضيح الهدف في منطلق التدريس تحديد المحتويات. والمقصود بالمحتوي حسب مفهوم اليونسكو، مجموع المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات التي ترغب المدرسة إكسابها للمتكونين.

وفي ضوء المحتويات يمكن تعيين أنواع الخبرات الكفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية على أن يراعى في هذه الأهداف حسب واضعي هذا النموذج الفروق الفردية للمتعلمين وهذا يفترض بالضرورة انتهاج طرق تربوية نشيطة متمحورة حول المتعلم.

ويؤكد الباحث على ضرورة انتهاج في هذا النموذج أكثر من أسلوب لتحقيق هدف أو أهداف الدرس وهذا المبدأ الذي يؤكد عليه المربون المعاصرون، يتيح أمام المتعلمين فرصا لتفجير طاقاتهم والمساهمة النشيطة في الدرس .

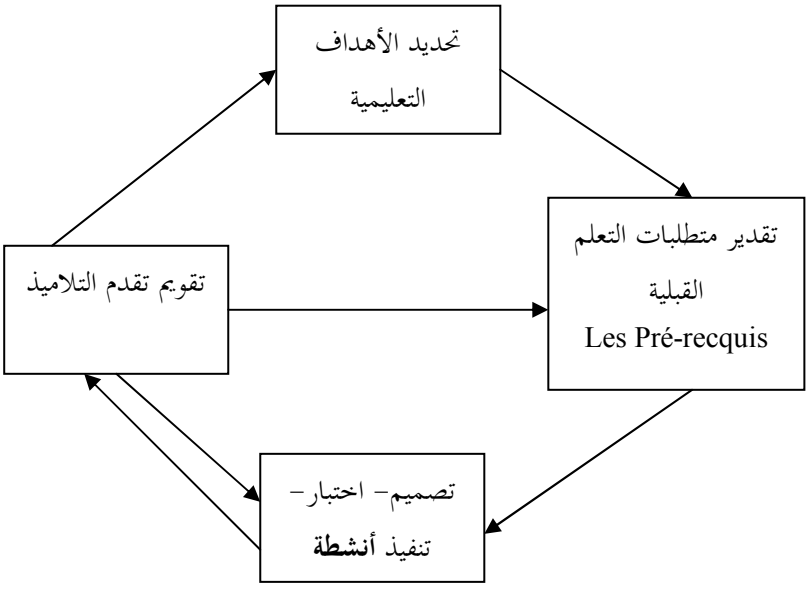
ولا يقتصر النموذج على التركيز على العوامل الذاتية للتعلم فحسب، بل هناك تأكيد على الظروف الموضوعية لعملية التعلم المتمثلة في الموارد المادية و البشرية المسخرة في الموقف التعليمي.

وتحتل عملية التقويم مكانة مرموقة في هذا النموذج حيث تتيح التغذية الراجعة و هي فيه شرط رئيسي يسمح بإجراء التعديلات اللازمة على ما يطرأ أثناء سيرورة التعليم من أخطاء ومن عثرات .

ويعكس نموذج لفيس و براون تكاملا بين العناصر مما يضفي على التدريس وحدة وانسجاما.

-نموذج جودوين و سييلاك Goodwin and Cieslak :

يساعد هذا النموذج في تيسير تعلم الطالب وقد ضمّنه الباحثان أربعة عناصر مثلاها في الرسم الموالي



يتألف هذا النموذج كما يوضحه المخطط من أربع مراحل:

- تحديد الأهداف وتعتبر خطوة أولى في العمل التعليمي. ومن الواضح أن حصر الأهداف يتطلب اجرأتها إلى سلوكات محددة دقيقة وصياغتها صياغة تجعلها قابلة للملاحظة وللقياس .

- تقدير والمتطلبات القبلية للمتعلمين والمقصود بالمتطلب القبلي كل المكتسبات المشترطة لمباشرة التعلمات اللاحقة

- عملية التقويم وتتضمن إجراءات تنفيذ البرنامج التقويمي كاختيار أنماط التقويم المناسبة وأدواته و أنماطه.

يهدف تقويم المخرجات إلى التعرف على مدى ما أحرزه المتعلمون من نتائج ومكتسبات.

وتوضح اتجاهات الأسهم أعلاه أن هناك علاقات وتفاعلات بين العناصر الأربعة:

تعد مرحلة تحديد أهداف التعليم و حصرها مرحلة رئيسة، من حيث أنها تمكّن من اختيار محتويات التعليم وطرقه ووسائله كما تمكن من تحديد أهداف التقويم ووسائله. وفي ضوء ما يسفر عليه تقويم الهدف يعاد النظر من جديد في متطلبات التعليم القبلية وتصويبها في الوجهة المطلوبة

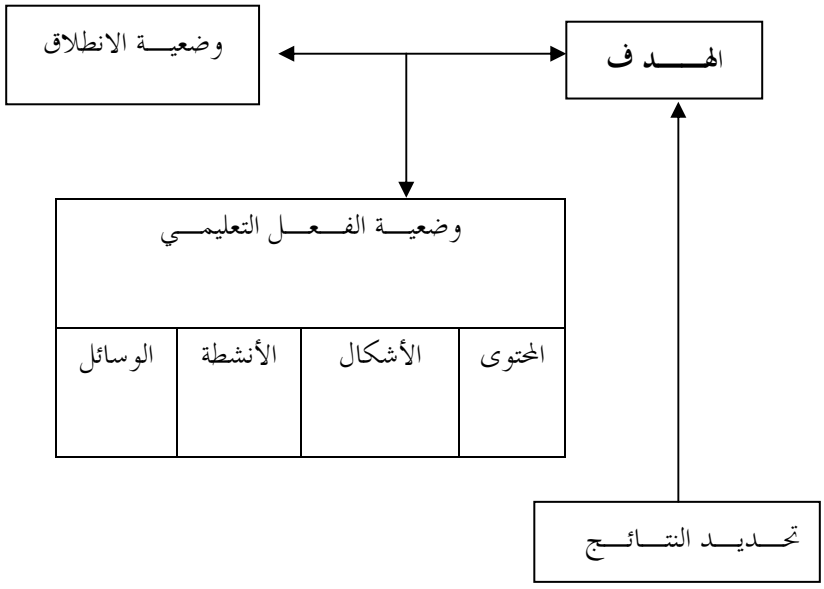
-نموذج فان جلدر Van gelder في التدريس الهادف:

لقد ظهرت عدة نماذج في ترتيب عناصر التدريس. ومن النماذج تلك التي ظهرت في إطار بيداغوجية التعليم و المتمثلة في نموذج Van gelder .

حدد الباحث في هدا النموذج أربعة عناصر للتدريس تتمثل في: تحديد الأهداف – تحديد وضعية الانطلاق وضعية العمل الديدكتيكي وتحديد النتائج .

لقد اعتمدت الأكاديمية والبيداغوجية الايرلندية هذا النموذج، الذي أطلق علية تسمية بنموذج التحليل الديدكتيكي، والرسم الموالي يوضحه.

يحدد الرسم الموالي عناصر ومكونات العملية التعليمية-التعلمية :



ولفهم هذا المخطط لا بدّ من تحديد مفاهيمه :

يقصد بالمحتوى، أي نسق من المعارف والمعلومات كما يقصد بالإشكال الطريقة التي يقدم بها المحتوى أما الأنشطة، فهي تشير إلى الأعمال التي ينجزها التلاميذ بينما تمثل الوسائل كل الأجهزة والسندات التعليمية المستعملة لإنجاز الدرس.

وفي هذا النموذج، ينبغي أن ينصب اهتمام الباحث لا على تحليل الفعل الديدكتيكي فحسب، بل على لمسلمات والأسس التي توجه هذا الفعل. تتمثل هذه الأسس بالنسبة لفان جلدر في الأساس السياسي و الاجتماعي وفي الأساس النفسي كما تتمثل في مراعاة الطرق المعتمدة في التعليم وبنية المادة ومحتواها.

وفي هذا النموذج إشارة إلى ضرورية انسجام الأهداف التعليمية ومرامي التعليم وغاياته.

لقد تبنى هذا النموذج مجموعة من الباحثين مع تدعيمه بجملة من الأسئلة تمحورت حول المسائل التالية:

- إلى أين ينبغي أن أصل ؟ ويقصد بذلك الأهداف التربوية النهائية المرغوب تحقيقها.

- من أين ينبغي أن أنطلق؟ والمقصود هو حصر وضعية الانطلاق في عملية التدريس بالتعرف على مكتسبات التلميذ القبلية ومتطلبات التعلم.

- كيف يمكن تقديم التعليم ؟ ويتعلق السؤال بوضعية الفعل الديدكتيكي أي بعمليات

- كيف ينبغي أن أنظم المادة الدراسية؟ ويهدف هذا السؤال إلى تحديد منهجية التدريس وإستراتيجية المدرس في تحقيق الأهداف التعليمية.

-أي أشكال العمل الديدكتيكي أمارس ؟ . les formes du travail (didactique) والمقصود بذلك أساليب التدريس وطرقه.

- ما هي الوسائل التعليمية التي سأستعين بها ؟يتضمن هذا السؤال ضرورة تحديد الأدوات والسندات التعليمية الملائمة والكفيلة ببلوغ أهداف التعليم.

- ما هي نتائج التعليم ؟ يطرح هذا التساؤل أهمية التغذية الراجعة كخطوة أساسية في العمل التربوي وتظهر مكانة التقويم في التعليم بالنسبة للمنظور النظامي بحيث أن هذه العملية تساهم في ضبط المسار التعليمي التعلمي وإجراء التعديلات اللازمة عليه.

إن المتأمل في الأسئلة السابقة يمكنه تقدير الوظيفة التي يؤديها كل سؤال من هذه الأسئلة في التدريس و استقراء من خلال ذلك المكانة التي يحتلها كل من المتعلم و المعلم فيه والتي نوجزها فيما يلي:

8. مكانة المتعلم و المعلم في المنظور النظامي:

إن العمل وفق المنظور النظامي لا ينحصر في الظروف المادية للعملية التعليمية–التعلمية.فللعنصر البشري دور لا يستهان به في إنجاح التعليم.

وفي هذا المنظور، يعتبر المتعلم عنصرا نشطا، فمن أجله يصمم النشاط التعليمي الذي لا يمكن الانطلاق فيه إلا بعد رصد حاجات المتعلم و قدراته وخبراته السابقة وكشف أسلوب تعلمه.

وتقترح نظرية النظم انه في أي نشاط تعليمي ، لابد من أن تسخر كل الجهود للبحث عن الإستراتيجية المناسبة للتعلم والتي بموجبها يحلل المحتوى التعليمي تحليلا دقيقا، وتختار طرق التعليم المناسبة لضمان السير الحسن لمرحلة العمليات، التي تعتبر حلقة وصل وتفاعل بين مدخلات النظام ومخرجاته.

ويعتقد المنظرين في إطار أسلوب الأنساق إن ضبط هذه المتغيرات في تصميم التدريس من شأنه ضمان بلوغ الأهداف المنتظرة من التعليم.

وفي ظل هذا الأسلوب، ما من شك في أن مكانة المدرس تعرف هي الأخرى تحولات، في نقس الوقت الذي يتغير معها دور المعلم الذي لم يعد دورا منحصرا في تلقين المعارف وإنما يمتد إلى تصمم بيئة التعلم (designer of learning environment) أي إلى تهيئة الموقف التعليمي- التعلمي وخلق التفاعل بين هذا الموقف و المتعلم. فمهمة المدرس على حد تعبير روجرس، هو تسهيل عملية التعلم (facilitateur)..

يتضح مما سبق أن أسلوب منحنى النظم، يدخل في إطار تكنولوجية التعليم. وواضح أن هذا الاتجاه في التعليم، لا يقصد به مجرد إدخال أجهزة حديثة على المدرسة بقدر ما يقصد به توظيف لهذه الآلات والأجهزة والأفكار والنظريات العلمية وأساليب العمل بشكل متكامل يخدم التعليم.

إن تكنولوجية التعليم تتماشى مع منحنى النظم، من حيث أنها تؤكد على ضرورة انسجام عناصر التعليم فيما بينها، في صورة متكاملة داخل البيئة المدرسية التي هي الأخرى لا تخرج عن نطاق أوسع هو المجتمع.

9. التقويم التربوي في المنظور النظامي :

تهدف المقاربة النسقية في مجال التقويم التربوي إلى جمع مجموعة من المعلومات ضمن إطار مرجعي محدد وتوضيح الهدف من النظام. ومن خصائص التقويم قي المنظور النظامي الشمولية والاستمرارية.

- شمولية التقويم :

ويقصد بالشمولية: ضرورة النظر إلى التقويم كعملية مندمجة ومدرجة ضمن نظام كلي وإطار مرجعي نوضح من خلاله أهداف ومرامي التعليم و ما يحيط بالظاهرة موضع التقويم من توجهات فلسفية وثقافية كنمط الفرد الذي تود التربية تكوينه.

وفي إطار المنظور المنظومي، تعتبر العملية التربوي في كل مستوياتها وبكل عناصرها، موضوعا للتقويم. فهذا الأخير، ينبغي أن يشمل الأهداف التربوية والاستراتجيات والوسائل التعليمية ونتائج المتعلمين وغيرها من العناصر الموجودة داخل نظام التعليم أو خارجه كتقويم مشاريع إصلاح المنظومة التربوية .

وباعتبار عملية التقويم عملية غائية، فإن عملية تقويم تسمح بإحداث التعديلات اللازمة بخصوص بعض العناصر من مثل تكوين المدرسين أو مراجعة البرامج التعليمية أو غيرها من عناصر النظام التربوي.

وبالرجوع إلى ما سلف، يمكن القول أن التقويم في المنظور النسقي، يقع على نطاق واسع من العمل التربوي. فهو عملية تشمل مدخلات التعليم التي تتمثل في الاحتياجات ومدى توفر الموارد المادية و البشرية في التعليم، كما تشمل العمليات أي

مجريات العمل التكويني-التربوي وتقدير أثر التفاعلات القائمة بين عناصره،كما يشمل إضافة إلى ذلك، مخرجات عملية التعليم أي نتائجها. ولا تتوقف عملية التقويم في المنظور النظامي على التعرف على مخرجات التكوين، إنما تمتد إلى تقدير وقياس جوانب أخرى في العمل التربوي ألا وهي فعالية التعليم ونجاعته .

-استمرارية التقويم في المنظور النسقي

وإلى جانب شمولية التقويم نشير أيضا إلى استمراريته. ينصب التقويم في هذا المنظور على المراجعة المستمرة للغايات التي تعكس في جوهرها حاجات وتطلعات المجتمع السياسية والاقتصادية والثقافية في مرحلة ما.

وتنبثق عن هذه الغايات مرامي التعليم ومن هذه الأخيرة تستنبط أهداف المنهج ومحتوياته وكذا وسائله وأساليب التقويم.

ويكون التقويم في هذا المستوى عملية مسحية لرصد تطلعات المجتمع وحاجاته، من اجل التأكد من مدى انسجام كل مستويات الفعل التربوي فيما بينها.

أن هذه الشروط تتطلب لا محالة أخصائيين وباحثين. وفي هذا الصدد يرى عبد الغني عبد الفتاح في سيق حديثه عن صياغة البرامج وتعديلها في البلاد العربية، أن النظرة لتخطيط المناهج ينبغي أن تكون نظرة كلية شاملة، باعتبارها مجموعة مقدمات وعناصر متداخلة ومترابطة فيما بينها، وباعتبارها جزءا من كل أوسع هو النظام التعليمي، وباعتبار أن هذا النظام نفسه هو جزء من النظام السياسي والاجتماعي الأكبر. ويضيف الباحث في نفس السياق، أن التخطيط الجيد للمناهج، ينبغي أن يتصف بالمرونة وتحديد الأهداف والمرامي ووضعه الخطط ثم البرمجة فالتنفيذ فالتقويم، ثمّ إعادة النظر في الخطوة السابقة، في ضوء نتائج التقويم، بقصد تحسينها مراعيا في كل هذه العمليات الظروف المختلفة و الحاجات المتغيرة والإمكانيات المتوفرة وتكييفها وفقا للتربية.

تنوع وسائل التقويم في المنظور النظامي :

تبعا لما تقدم عن خصائص التقويم في المنظور النظامي، تتطلب هذه العملية الاستعانة بأدوات متعددة و متنوعة من اجل القياس وهو أول خطوة في التقويم. وباعتبار مجال التقويم في النظام التربوي واسع وموضوعا ته مختلفة فإنه تستدعي أدوات قياس متنوعة كالاستبيانات والمقابلات وعملية سبر الآراء والاختبارات التحصيلية والنفسية وغيرها من الأدوات.

- وظائف التقويم فقي المنظور النسقي :

في تحليله أنماط التقويم في المنظور النسقي، يرى كارديني (Cardinet 1994) أن عملية التقويم تكتسي ثلاث وظائف أساسية: الوظيفة التنبؤية، التي تسمح بالتعرف المسبق على ظروف التعليم والتحكم في الموارد المادية والبشرية، الوظيفة التكوينية التي تسمح بتصحيح المسار التعليمي للتلميذ وأخيرا الوظيفة التجميعية التي تساعد على اتخاذ القرارات حول النشاط التعليمي وبالتالي على التحقق من مدى بلوغ أهداف النظام أو النشاط.

ومن جانب آخر، ويتيح النموذج النسقي في التقويم التنسيق بين عناصر النظام أي بين العناصر التعليمية وتوضيح النشاطات والوظيفة التي يؤديها التقويم في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية – التعلمية. وهو بذلك نموذج يرمي إلى التحكم في هذه العملية وتحقيق الفعالية والبيداغوجية والاجتماعية للمدرسة.

إن ما يمكن استخلاصه من الفقرات السابقة، أن المقاربة النسقية في المجال التربوي تتلخص في ضرورة اختيار الظروف المناسبة لإجراء العملية التعليمية الأكثر ملاءمة للتلاميذ، وللسياق المحدد للعملية التربوية وتعديل تعلماتها خلال الأنشطة التعليمية، وجمع العلامات حول نتائج التلاميذ مما يسمح بمراجعة بعض فترات الدراسة من خلال التغذية الراجعة.

خلاصة :

يتبين مما تقدم، أن هناك إجراءات يستلزمها العمل وفق النظور النظامي، يمكن إيجازها في عمليات التخطيط و التنظيم والضبط والتقويم، وهي ما من شك عمليات تستدعي إشراك عدة أطراف في النظام التربوي، كما تستلزم التنسيق بين مختلف الجهات المعنية بتنظيم التعليم وهذا في كل مستويات الهرم التربوي.

وعلى الرغم من الصعوبات المذكورة آنفا، فإن تبني المنظور النظامي في المجال التربوي عموما وفي العمل الديدكتيكي بمكوناته السابقة، المدخلات، العمليـــات، المخرجات والتغذية الراجعة feed back، يساعد في إخراج العملية التعليمية من مرحلة الارتجال والعشوائية إلى المرحلة النظامية و المنهجية مما يسمح للمربي بالتحكم في مجريات العمل التربوي وبالتنبؤ به ، وهذا من شأنه التأثير في فعاليات هذا العمل والرفع من مردود يته .

تطبـــيقات تربوية :

1- أذكر مع الشرح، بعض أوجه النشاط التعليمي، في مرحلة التعليم الابتدائي أو المتوسط، تعكس الطابع النظامي للتعليم.

2-صف مستندا إلى أمثلة كيف تدخل طريقة المشروع في إطار خطة نظامية une démarche systémique.

3-أذكر مظهرا من مظاهر الشمولية في مناهج التعليم الأساسي.

4- تؤكد وزارة التربوية الوطنية في الجزائر، على ضرورة إدراج سياسة تكوين المدرسين ضمن منظور نظامي .

اشرح هذه الفكرة ، مبينا الإجراءات التي يمكن اتخاذها بخصوص العناصر الأخرى في النظام التربوي لتحقيق هذا التوجه.

قائمة مراجع البحث

المؤلـــف	المرجع
ابن منظور جمال الدين بن مكرم	لسان العرب دار صادر للطباعة و النشر بيروت 1955
الدريج (محمد)	تحليل العملية التعليمية –كلية علوم التربية– الرباط الطبعة 2 1991.
الفاربي عبد اللطيف –الغرضاف عبد العزيز، ايت موحي محمد،غريب عبد الكريم .	معجم علوم التربية–مصطلحات البيداغوجية و الددكتيك –سلسلة علوم التربية 9 -10 1994 .
الكلوب(بشير عبد الرحيم)	التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم –عمان دار الشروق 1993
ثيعزي (أمحمد)	هل لتوظيف الأهداف التعليمية كاستيراتيجية تدريسية علاقة بالتحصيل: اءات قراءات في المناهج التربوية –كتاب الرواسي جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي باتنة 1994
جورج مادوس بن يامين بلوم – توماس هاسنتنجس	تقييم تعلم الطالب التجميعي و التكويني –ترجمة محمد أمين المفتي و زينب علي النجار –أحمد إبراهيم شلبي–القاهرة دار ماكجروهيل للنشر و الطبعة العربية 1983
شبشوب (أحمد)	علوم التربية ،الدار التونسية للنشر تونس –المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1991

فور ادجار	تعلّم لتكون ترجمة حنفي بن عيسى، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر
عبد العني الفتاح (محمد النوزي)	التخطيط لتطوير المناهج و أهميتها في دراسة المستقبل لتخطيط التنمية التربوية :المجلة العربية للتربية العدد 100 قطر 1992
زيدان محمد حمدان	أدوات ملاحظة التدريس مناهجها استعمالاتها في التربية المدرسيةط 1 الدارالعربية للنشر و التوزيع 1984

مراجع اللغة الأجنبية

AUTEURS	OUVRAGES
Astolfi J.P, Darrot E.ne ,Ginsburger Y,toussaint J.	Mots clés de la didactique des sciences De Boeck université Paris 2003
Berbaum Jean	Etude systémique des actions de formation PUF ,paris 1982
E.De cortes T.Geerligs – j.peters N.Lagerwei – R.vanderberghe	Les fondements de l'action didactique . Paris –Bruxelles de Boeck université 3e ed .1996
Ministère de l'éducatio n nationale-Unesco	Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie , ONPS Alger 2006
Ouellet André	L'évaluation créative ,Presse de l'université du Quebec 1983,
Rogiers Xavier	Une pédagogie de l'intégration ,De Boeck université ,Bruxelles 2001
Vial michel	Se former pour évaluer ,de boeck Université Paris 2003

III

بناء المناهج وتطويرها
على أساس
المقاربات الجديدة

محتويـــات السنـــد

	الصفحة
مقدمـــة:	121
مفهوم المنهاج	126
لغة واصطلاحا	126
المفهوم التقليدي للمنهاج	127
الموازنـــة بين المفهوميـــن	134
(المنهاج القديم والمنهاج الحديث)	135
المنهاج كنظام	138
عناصر المنهاج	139
- الأهداف.	140
- المحتويات	140
- الأنشطة.	147
- التقويـــم.	151
- أسس بناء المنهاج.	153
- الاتجاهات النظرية السائدة للمنهاج.	154
- التصور النظري للمنهاج	155
- أنواع المناهج.	165
- المنهاج الأديولوجي	165
- المنهاج الرسمي.	165
- المنهاج المرئي.	165
- المنهاج العلمي.	165
- المنهاج التجريبي.	165
تطوير المنهـــاج وبنـــاءه	175
- مفهوم التطوير.	177

- أنواع التغيير.	179
- مبررات تطوير المنهاج.	180
- مراحل تطوير المنهاج.	185
- أسس تطوير المنهاج.	187
- خطوات نظام التخطيط من أجل	189
- مبادئ التخطيط.	190
- طرق تطوير المنهاج.	192
- استراتيجيات تطوير المنهاج.	195
أسلوب النظم في تطوير المناهج وبناءها.	199
- مقدمة.	201
- الجذور التاريخية لمفهوم النظم.	201
- مفهوم النظم (المفتوحة والمغلقة).	202
- عناصر أسلوب النظم.	203
- تطبيق أسلوب النظم في تطوير المنهاج.	203
- المجالات التي تتطلب اتخاذ القرار.	211
تقويـــم المنهـــاج:	217
مقدمة:	219
- المسلمات التي يقوم عليها التقويم.	220
- مستلزمات التقويم.	220
- خصائص برنامج التقويم.	221
— عملية التطوير هي عملية تقويم.	222
— وسائل التقويم.	224
— تفسير نتائج التقويم.	227

مقدمـــــة:

إن الأنظمة التعليمية في العصر الحديث، محكوم عليها، بحكم التحديات الكبرى التي تواجهها، أن تعد مناهج قادرة على تنمية الشخصية المتكاملة لجميع أفراد المجتمع دون استثناء، وأن تكسبهم المهارات الضرورية والأساسية التي تمكنهم من تحقيق تعلمهم الذاتي مدى الحياة. وكذا تنمية كفاءاتهم الذاتية من أجل مواجهة متطلبات العصر والمستقبل والعيش فيما يسمى الآن "القرية العالمية" دون أن ينفصلوا عن جذورهم، ودون أن يشعروا بالتمزق بين العولمة، كاتجاه يفرض نفسه نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، والانتماء الحضاري والثقافي المميز لهويتهم، وإن الأمر لا يتوقف على ذلك فحسب، بل يتطلب من المنهاج الحديث أن يعد المواطنين لأن يسهموا في إقامة عالم يكون العيش فيه أيسر وأكثر عدالة.

وبذلك يكون المنهاج الحديث بكل محتوياته وعناصره أداة جيدة لإعداد التلاميذ فكريا وعلميا وأخلاقيا، والوصول بتكوين مهاراتهم إلى مستوى التميز والإتقان في الأداء مع انفتاح عقولهم للحوار وتقبل الآخرين.

إن الحديث عن المناهج وبنائها وتطويرها عملية موصولة ومستمرة طالما أن هناك عملية التربية والتعليم، ونحن نعيش في عصر رائده العلم وسمته التطور، عصر أصبح فيه العلم حقا من حقوق كل إنسان على ظهر الكرة الأرضية، ونحن منهم، ولم يعد يقتصر على طبقة معينة من الأمم أو شعب معين من الشعوب.

وانطلاقا من هذه الفكرة ومن هذا التوجه فإن هذا السند يبين مسار خط واضح في بناء وتطوير المناهج التعلمية، وهي عملية ليست بالسهولة التي قد نتصورها، وليست مجرد تصرفات أو عمليات سطحية تتناول بعض التغيرات أو تقديم أو تأخير بعضها، بل هي عملية تقتضي الدراسة والبحث والتجريب ووضع التنظيمات الإدارية والمالية لضمان توفر مطلبات العمل العلمي المنهجي المبني على الأساليب والتقنيات

المستحدثة في هذا الميدان مثل تحليل النظم، وتحليل الكلفة ونحيز ذلك من الأساليب التي أصبح استخدامها ضرورة حتمية فرضتها روح التربية العصرية.

إن مما لا شك فيه أن المجال التربوي، وبصفة أكثر تحديدا، المجال التعليمي هو المنبع الذي يستقي منه الفرد مقومات شخصيته وطرق تفكيره، ومن خلال ذلك كله يبني ذاته، ولما كانت المناهج الدراسية هي أداة تحقيق الذات وبناء الفرد والجماعة فإنه جدير بالعاملين في هذا المجال أن يولوه العناية والرعاية اللازمة وأن يواكبوا الجديد فيه.

ومن هنا تبرز أهمية الموقع الاستراتيجي للمنهج في سياق العملية التعلمية، وخاصة عندما تستهدف هذه العملية الرفع من مستوى الكفاية في الأداء.

ومرة أخرى، فإن تحقيق هذه الغايات الكبرى لا يتم إلا بتنمية كفايات كل المشتغلين بالتربية من المعلمين والنفسيين، والقيادات التربوية في بناء المناهج وتصميمها وتحليلها وتقويمها وتطويرها، ويندرج هذا العمل في هذا الإطار، وذلك بتسليط الضوء على المناهج التربوية الحديثة من حيث مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها وتحليلها، وفق المقاربات الحديثة، وتقديمه كأداة عمل بين يدي العاملين في الميدان التربوي، وهو ما يمكنهم من بناء مناهج حديثة تتماشى وعصر العولمة والانفجار التكنولوجي والمعرفي المتسارع.

ويقدم هذا السند فكرة ولو مبسطة عن هذه العملية العملاقة لرفاق المهنة من معلمين ومفتشين وإداريين في إطار إسهامات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم في العمل الجبار التي تقوم وزارة التربية الوطنية من أجل تصليح وإصلاح المنظومة التربوية وهي بالتأكيد لم تأت من فراغ لكنها جاءت من منظور واسع وإدراك لجميع المتغيرات المحيطة وعلى كل المستويات، ومن تقدير المعهد لهذه الجهود المخلصة واعتزاز بكل وجهة نظر تهدف إلى تحقيق الأفضل للمنظومة التربوية كان هذا الجهد.

والله نسأل أن يكون هذا الجهد شمعة أخرى تضاف إلى أخريات من أجل إنارة الطريق أمام كل الجهود المخلصة لهذا الوطن.

إن كثيرا من الناس يشتكون من فشل المدرسة، ومن تدني المستوى التحصيلي لدى التلاميذ، ويشاركهم في هذه الشكوى العديد من أصحاب الرأي والمصلحين الذين ينظرون إلى كثير من الممارسات التربوية على أنها قاصرة عن تحقيق الأهداف التربوية وعن تحقيق التنمية الشاملة، ويطالبون أن تولي المدرسة اهتماما أكبر بتعلم أساسيات العلوم والمعارف الإنسانية بطريقة أكثر فعالية، وأن تحافظ المدرسة على النظام بصورة أفضل وأن تتحمل مسؤولياتها في القيام بواجبها، وأن تكون أكثر مسؤولية في أداء رسالتها.

إن هذه الشكوى يعني، بكل بساطة، الحاجة إلى الإصلاح.

فما معنى الإصلاح التربوي؟:

يرتبط معنى الإصلاح بمفاهيم متعددة يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة ومنها:

- التجديد.
- التغييـــر.
- التطوير.
- التحديث.

وكثير غيرها، لا يتسع هذا السند للحديث عنها كلها، لكن ما ذكر هو الأكثر شيوعا واستخداما، وسنقف قليلا لتحديد هذه المفاهيم.

التجديد Innovation :

يعرف ماثيو مايلز (MATHEN Miles(1971 التجديد التربوي بأنه:

> تغيير محدد مقصود وجديد يعتقد بأنه أكثر فاعلية في تحقيق أهداف النظام.

أما روجرز وشوميكر (1971) Rogers & Shoemaher فيعرفان التجديد بأنه:

> فكرة أو ممارسة أو موضوع ينظر إليه على أنه جديد.

وكذا نجد كلارك وجوبا (1973) klari & guba للتجديد بأنه:

> فكرة أو ممارسة تختلف عما هو سائد عادة بين مجموعة من الناس يمكن أن ينظر إليهم على أنهم هدف الموجهة للتغيير.

الإصلاح Reform:

يعرف Rowntree في المعجم التربوي (248-1981) الإصلاح بأنه:

> مصطلح شاع استخدامه في القرن التاسع عشر ليعني التغييرات المقصودة التي أدخلت على المناهج ونظم التعلم

وهو لا يبتعد عن معنى التجديد إلا أنه مصطبغ بصبغة أخلاقية أو معنوية قوية.

أما تعريف بيرش (1978) Birch فيقول بأن الإصلاح هو:

> أية محاولة فكرية أو علمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب المدرسية و غيرها.

إن هذه التعاريف كلها تتشابه وإن تعريفات الإصلاح والتجديد والتغيير والتحسن تتداخل فيما بينها، كما قد يحدث تطابق في استخداماتها.

وفي ظل عدم وجود اتفاق على دلالات هذه المصطلحات يصبح استخدامنا لهذه المفاهيم في هذا السند بطريقة اجتهادية فقط، والواقع أن أي حديث عن هذه المصطلحات يقتضي بالضرورة الحديث عن غيرها من المصطلحات المستعصية.

وأخيرا، نرجو أن يجد كل واحد من هؤلاء ضالتهم في هذا العمل باعتباره دليلا ومرشدا يساعدهم على أداء مهمتهم النبيلة.

والله نسأل أن يكون هذا الجهد لبنة تضاف إلى الجهود الأخرى المخلصة لبناء هذا الوطن.

والله المستعـــان.

مفهوم المنهاج:

قبل الحديث عن المنهاج يجدر بنا الحديث أولا عن مفهومه من حيث الدلالة اللغوية والدلالة الاصطلاحية له.

I- مفهوم المنهاج لغة:

وردت كلمة المنهاج في القرءان الكريم في أكثر من موضع ومنه قوله تعالى:

" لكل جعلنا شرعة ومنهاجا".

المائدة: 48.

وفي حديث ابن عباس رضي الله عنه:

" لم يمت رسول الله (ص) حتى تركككم على طريق ناهجة".

ويعني المنهاج الوارد في الآية الكريمة:

" الطريق الواضح".

وفي الحديث: حتى تركككم على طريقة بينة وواضحة وبذلك يكون معنى النهج: البين والواضح. وطريق نهج: أي بين واضح. وأنهج الطريقُ: وضح واستبان وصار طريقا واضحا بينا.

كما يعني النهج، الطريق المستقيم (ابن منظور).

ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته: يقال:

" أعمل على ما نهجته لك".

ولا تبتعد هذه المعاني اللغوية لكلمة منهاج في اللغة العربية عن الكلمة اللاتينية Curriculum والتي تعني في جذورها اللاتينية " مضمار سباق الخيل".

II– مفهوم المنهاج اصطلاحا:

إن التربية عملية هادفة ومقصودة، ترمي إلى تنمية الإنسان وتحقيق كمال طبيعته من أجل التكيف المحقق للسعادة في الدنيا والآخرة، وتعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه. ومن أجل ضمان نموه واستمراره.

ويكون المنهاج هو الترجمة العملية لتحقيق هذه الأهداف، وبهذا الاعتبار يكون المنهاج هو الوليد الشرعي للمجتمع.

فما معنى كلمة المنهاج؟.

تتسع كلمة المنهاج لتعني: " كم المعرفة " المسمى أحيانا بالمحتوى، وكذا الأنشطة التعليمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم، كما تعني التقويم، وقبل ذلك كله تعني الأهداف المستوحاة من بنائه وإعداده، بالإضافة إلى المتعلم والمعلم والظروف المحيطة بهما.

وهكذا نلاحظ أن المنهاج مفهوم واسع يكاد يستعمل في كل ما له علاقة بالتربية.

أ- المفهوم التقليدي للمنهاج:

لقد تأثر مفهوم المنهاج التقليدي بمفهوم التربية اليونانية القديمة، حيث ساد الاعتقاد بأن:

" معرفة الشيء تؤدي حتما إلى العمل به".

أي أن المعرفة، عندهم في حد ذاتها تؤدي إلى تغيير السلوك، ولهذا كان لزاما شحن ذهن التلميذ بكل أنواع المعارف والمعلومات.

وواضح أن هذا المفهوم يؤدي إلى الاعتقاد، بأن كثرة المعارف والمعلومات التي يتعلمها الفرد تؤدي إلى تدريب عقله وإلى تنمية ذكائه.

وبهذا المفهوم تركزت جهود واضعي المناهج التقليدية حول المادة المعرفية وصارت هي المنطلق في صياغة وبناء المناهج التعليمية.

ونشأ عن ذلك:

- أن أصبح المنهاج في مفهومه مرادفا لمفهوم المقررات الدراسية.

- حصر دور المعلم في نقل المعلومات والشرح والتفسير والتكرار والتوضيح وتقديم الأمثلة.
- أن أصبح الكتاب هو المصدر الوحيد للمعرفة.
- أن أصبحت التبعية والتلقين والفكر الواحد والرأي الواحد هو السائد.
- حصر دور التلميذ أو المتعلمين على حفظ واستظهار واسترجاع ما تعلمه من المعلم.
- أن أصبحت الثلاثية: (التلقين، الحفظ، الاسترجاع) هي التي تحكم العملية التعليمية.

نقد المفهوم التقليدي للمنهاج:

وجهت للمناهج التقليدية انتقادات كثيرة، أهمها:

- الاقتصار على الجانب المعرفي وفي مستوياته الدنيا التي تنحصر في التذكر والفهم، وإهمال المستويات العليا للجانب المعرفي والتي هي: التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.
- إغفال جوانب النمو الأخرى في الشخصية، مثل الجانب الوجداني والجانب النفسحركي، بمعناهما الشامل.
- التأكيد على أهمية المعارف والمعلومات وإلزام المتعلم بضرورة تعلمها وحفظها مهما كانت صعوبتها، ولا يخفى ما في ذلك من إهمال لقدرات المتعلم واستعداداته الفطرية والمؤثرات التي يخضع لها مثل الدوافع والاتجاهات والميول وغيرها مما يؤثر في العملية التعليمية / التعلمية.
- عزل المدرسة عن الحياة الاجتماعية، فصار: "التعلم للامتحان وليس للحياة".

- اعتبار النجاح في الامتحان وظيفة أساسية من وظائف المادة الدراسية وهو ما ترتب عنه:

أ. شعور التلميذ بأن دوره يتمثل في حفظ المادة الدراسية والنجاح في الامتحانات.

ب. اعتبار النشاط المدرسي جزءا خارجا عن المنهاج، ولا علاقة له بأهدافه، لأنه نشاط موجه للتسلية والترفيه.

ب- المفهوم الحديث للمنهاج:

كثيرة تلك العوامل التي أدت إلى إعادة النظر في المناهج القديمة، وساعدت على الانتقال من النظرة القديمة إلى المنهاج وفي تكوين نظرة حديثة له، وساهمت بشكل مباشر في تطوره ونمائه، ولعل أبرز تلك العوامل هي:

- **تقدم الفكر السيكولوجي:**

حيث نظر إلى الشخصية الإنسانية على أساس وحدة ديناميكية لها جوانب معرفية ووجدانية ومهارية (نفسحركية). وأن للتعلم شروط، أهمها:

أ.النضج.

ب. الدافعية.

جـــ. النشاط الذاتي.

كما كشف عن كثير مما يتعلق بخصائص نمو المتعلم واحتياجاته وميوله واتجاهاته وقدراته واستعداداته، وكذا طبيعة عملية التعلم.

- **تقدم الفكر التربوي:**

حيث اتجه إلى اعتبار أن الوظيفة الأساسية للتربية هي تعديل السلوك بحسب مطالب نمو المتعلم، وحاجات المجتمع وفلسفة الدولة وغاياتها الكبرى.

- **التغيـــر الثقافـــــي:**

الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي والذي أدى إلى تغيير الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت سائدة.

إن هذه المعطيات كلها وكذا النقد الموجه للمفهوم التقليدي للمنهاج أدت إلى تحول جذري في مفهوم المنهاج، ونلمس هذا التحول من خلال التعاريف التي قدمت للمنهاج الحديث كبديل عن المنهاج التقليدي.

جـــ- تعريف المنهاج:

لقد حاول كثير من المشتغلين والمهتمين بميدان التربية والتعليم تقديم تعريف للمنهاج في سعيهم لتحديد مفهومه ومبادئه ومكوناته وأسسه.

وفيما يلي مجموعة من أهم تلك التعاريف:

1- الفرحان إسحاق ومرعي توفيق (1990)

المنهـــاج:

جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، سواء أكان داخل أبنية المدرسة أو خارجها.

2- نافـــع سعيـــد (1992)

المنهـــاج:

مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والنفسية والعلمية...الخ. التي تخططها المدرسة، وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارسته لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات

3- تومبس ورد وتيرني ورد (1993) . Tombs. w . Tierny, w..

المنهـــاج:

اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف والمحتوى والأنشطة.

4- اللقـــاني أحمـــد (1995)

المنهـــاج:

جميع الخبرات (النشاطات أو المهارات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم.

5- حسن شحاتة (1998)

المنهـــاج:

مجموعة من الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا.

6- الفرحان سرحان وآخرون (1999)

المنهـــاج:

مجموعة الخبرات المدرسية التي تهيئها المدرسة للطلبة تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم.

تلك مجموعة من التعاريف التي أعطيت للمنهاج.

فما هي الدلالات والمعاني والمبادئ التي تضمنتها هذه التعاريف؟.

من خلال نظرة فاحصة لمجموع هذه التعاريف التي قدمت للمنهاج يمكن استخلاص مجموعة من الدلالات والمبادئ والمعاني والتي تكون مفهوم المنهاج بالمعنى الحديث له. وهي:

- المنهاج ليس مجرد مفردات دراسية ومحتويات، بل هو جميع الأنشطة التي تقدمها المدرسة لتلاميذها، بالإضافة إلى الأهداف والتقويم ووسائل وطرق التدريس وجميع المؤثرات في العملية التعليمية/ التعلمية.
- المنهاج يقوم على مساعدة المتعلم على التعلم من خلال ما يتضمنه من توفير الشروط الضرورية والظروف الملائمة لحدوث عملية التعلم، وليس عن طريق التلقين.
- يهدف المنهاج إلى مساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف التربوية المرجوة، حسب قدراتهم واستعداداتهم مراعيا في ذلك الفروق الفردية بين التلاميذ.

- دور المتعلم في المنهاج الحديث هو دور المشارك النشط والفعال والإيجابي حين يساهم في عملية التعلم بالنقاش والحوار وتبادل الآراء.
- الخبرة، في المنهاج الحديث، هو وحدة بنائه وليس المعارف فقط. حيث أن الخبرة أشمل من المعرفة لكونها تتضمن إلى جانب المعرفة جوانب أخرى مثل الجانب الوجداني والجانب النفسحركي، وهكذا تتنوع الخبرات التي توفرها المدرسة من خلال المنهاج بتنوع مواقف الحياة.
- شمول عملية التقويم لتتسع إل كل جوانب شخصية المتعلم، وبذلك يكون الامتحان قائما على أداة موضوعية قادرة على قياس مدى تقدم المتعلم وتحديد مواطن الضعف ليتم علاجها.

كما يشمل التقويم كل مكونات المنهاج ولا يقتصر على تقويم المتعلم فقط، بل يشمل الأهداف والطرق والأساليب والمحتوى والأنشطة والمعلم. أي كل مكونات المنهاج بما فيها عملية التقويم ذاتها، بحيث يتم بناء على نتائج التقويم تطويرا لمنهاج بصورة مستمرة.

تؤدي هذه النظرة الشمولية إلى التأكيد على أن المنهاج منظومة ومجموعة العناصر التي تقوم على التفاعل فيما بينها، وإن أي تغيير في مكونات المنظومة يؤدي إلى تغيير في عناصرها الأخرى وإلى المردود النهائي للمنهاج.

3- موازنة بين المنهجين (التقليدي والحديث):

إن مجرد تصنيف المنهاج إلى منهاج قديم أو تقليدي ومنهاج حديث يوحي بوجود فروق بينهما. ولا شك أن عملية التصنيف كطريقة عملية تعتمد على وجود خصائص معينة تميز بين المجموعات المصنفة، واعتبار كل مجموعة منفصلة عن المجموعات الأخرى ومستقلة، وإن مما سبق من الحديث عن المنهاجين يتبين بوضوح

وجود فروق فاصلة بينهما فيما يتضمنه كل من المنهاجيـــن وفي مجالاتهما، ويمكن إجراء الموازنـــة بينهما في المجالات والمكونـــات المحددة في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1):

يبين الموازنة بين المنهاجين (التقليدي والحديث) في مختلف مجالاته.

المجـــال	المنهـــاج التقليدي	المنهـــاج الحديث
طبيعة	- المقرر الدراسي مرادف	- المقرر الدراسي جزء من المنهاج.

المنهج	للمنهاج. - ثابت لا يقبل التعديل. - يركز على الكم الذي يتعلمه التلميذ. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يهتم بالنمو العقلي للتلاميذ. - يكيف المتعلم للمنهاج.	- مرن قابل للتعديل. - يركز على الكيف. - يركز على طريقة التفكير والمهارات التي تواكب التطور. - يهتم بجميع أبعاد شخصية التلميذ. - يكيف المنهاج للمتعلم.
تخطيط المنهاج	- يعده المختصون في المادة الدراسية. - يركز على اختيار المادة الدراسية. - محور المنهاج هو المادة الدراسية.	- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به. - يركز على جميع عناصر المنهاج. - محور المنهاج هو المتعلم.
المادة الدراسية	- غاية في ذاتها. - لا يسمح بإدخال أي تعديل على المنهاج. - يبنى المقرر على التنظيم المنطقي للمادة. - المواد الدراسية منفصلة. - مصدر المعلومات هو الكتاب المقرر.	- وسيلة تساعد المتعلم على النمو نموا كاملا. - يعدل حسب ظروف التلاميذ واحتياجاتهم. - يبنى المنهاج الدراسي على أساس سيكولوجي. - المواد الدراسية متكاملة ومترابطة. - مصادر المعلومات متعددة.
طريقة	- تقوم على التعليم التلقيني	- تقوم على توفير الشروط والظروف

التدريس	المباشر. - لا تهتم بالنشاطات. - تتميز بالنمطية أي تسير على نمط واحد. - تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	الملائمة للتعلم. - تهتم بجميع أنواع النشاطات. - متغيرة ومتعددة الأنماط. - تعتمد على كل الوسائل التي تخدم الهدف من الدرس.
المتعلم	- متلقى سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في ترديد المادة الدراسية.	- يصل إلى المعلومة بنفسه إيجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.
المعلم	- علاقة تسلطية مع تلاميذه. - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلمين في الامتحانات. - لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. - يشجع على تنافس التلاميذ في حفظ المادة. - دور المعلم ثابت. - يهدد بالعقاب ويوقعه.	- علاقة تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. - يحكم عليه في ضوء مساعدته للتلاميذ على النمو المتكامل. - يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. - يشجع التلاميذ على التعاون في اختيار الأنشطة وظروف ممارستها. - دور المعلم متغير ومتجدد. - يوجه ويرشد.
الحياة المدرسية	- تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهامة. - لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع.	- تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لحدوث عملية التعلم. - تقوم على العلاقات الأساسية بمفهومها الوقعي.

	- الجو السائد جو تسلطي دكتاتوري. - لا تساعد على النمو السوي.	- توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. - تساعد على النمو السوي المتكامل لكل جوانب شخصية المتعلم.
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	- تتعامل المدرسة مع المتعلم كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل. - يهمل البيئة لاجتماعية للمتعلم ولا تعد من مصادر التعلم. - لا يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية. - تقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.	- تتعامل المدرسة مع التلميذ على أساس كونه فردا اجتماعي متفاعل مع بقية الأفراد. - لا يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم، وتعد واحدة من مصادر التعلم. - يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية. - لا توجد بين المدرسة و البيئة الاجتماعية أسوار.

III- المنهاج التربوي كنظام:

أ- مفهـــوم النظـــام:

يمكن تحديد مفهوم النظام بأنه:

ذلك الكل المركب من عدد من العناصر، ولكل عنصر وظيفة، تربط بين العناصر علاقات بينية متبادلة، وأي تأثير في أي من هذه العناصر ينتقل بالضرورة إلى العناصر الأخرى المكونة للنظام، وللنظام هدف أو أهداف يسعى إلى تحقيقها، وله حدوده، ووجوده في بيئة يؤثر فيها وتؤثر فيه، وله مدخلات ومخرجات، وعمليات تسير وفق قوانين ثابتة.

يعتبر أي نظام جزءا من نظام كلي أكبر منه كما يكون كل عنصر داخل النظام الواحد نظاما مستقلا.

وأكبر النظم المخلوقة هو الكون نفسه، وأصغر النظم الحية هي الخلية، كما أن أصغر نظم الجمادات هو الذرة.

ب- أنـــواع النظـــم:

نستطيع التمييز بين نوعين من النظم وهما:

1. النظـــام المفتوح:

ويعتبر النظام مفتوحا إذا تحولت المدخلات بسهولة إلى عمليات وأعطت هذه العمليات *مخرجات طبقا للقوانين التي يعمل النظام في ضوئها.*

2. النظـــام المغلق:

ويعتبر النظام مغلقا إذا كان لا يسمح بذلك أي إذا كان تحول المدخلات إلى عمليات يتميز بالصعوبة ومؤشر ذلك عدم تطابق المخرجات مع القوانين التي يعمل بها النظام.

ولكل من النظامين بعدان: بعد زمني وآخر مكاني.

VI- عناصر المنهاج:

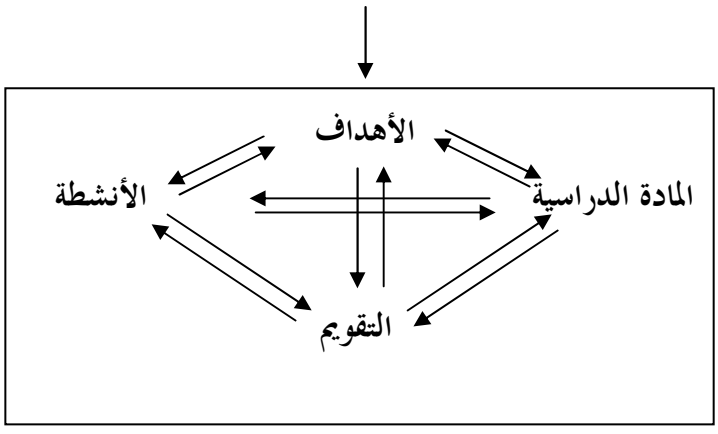
أعطى التحليل السابق للنظام مفهوما يوضح أن كل نظام يتكون من عدد من العناصر، وينطبق ذلك على المنهاج التربوي كنظام، ويكاد يجمع علماء التربية، مع الإشارة إلى وجود وجهات نظر مختلفة، في تحديد عناصر المنهاج التربوي على أنه يتكون من العناصر الأساسية التالية.

- الأهداف.
- المادة الدراسية.
- الأنشطة.
- التقويم.

وهي عناصر متفاعلة ومتكاملة وبينية، ويمكن توضيح العلاقة بين العناصر الأربعة المكونة للنظام التربوي عن طريق المخطط رقم (01).

المخطط رقم (01)

يبين العلاقة بين العناصر الأربعة للمنهاج



يمثل الشكل رقم (01) عناصر المنهاج ومكوناته، وتتمثل الأسهم في الشكل تفاعل كل عنصر مع بقية العناصر الأخرى، وواضح أن أي تغيير في أي من هذه العناصر سيؤثر حتما في العناصر الأخرى كما أنه سيؤثر حتما في التفاعل بينها، وهو ما يعطي في الأخير نظاما معينا هو نتاج هذه التفاعلات، وواضح كذلك، حسب مفهوم النظام أن كل عنصر من هذه العناصر يكون بمفرده نظاما خاصا، لهذا يعتبر هذه العناصر نظما داخل نظام كلي أعلى وهو المنهاج.

ويمكن تحديد كل عنصر من العناصر الأربعة المكونة للمنهاج عن طريق الإجابة عن الأسئلة الأربعة الخاصة بكل عنصر، وهي:

الأهداف: تجيب الأهداف عن التساؤل.

لماذا نتعلم؟

المحتوى: يجيب المحتوى عن التساؤل:

ماذا نتعلم؟.

الأنشطة: تجيب الأنشطة عن التساؤل:

كيف نتعلم؟.

التقويم: يجيب التقويم عن التساؤل:

ماذا تعلمنا؟.

سبق وأن بينا أن المنهاج يتكون من أربعة عناصر وأنها متفاعلة مؤثرة ومتأثرة، وإذا كانت عناصر المنهاج بهذه الأهمية، فإن من الأجدر والأفيد قبل التوغل أكثر في الحديث عن المنهاج، تحديد مفهوم كل من هذه العناصر تباعا وإن ذلك لمن الضروري لأن كل ما سيأتي بعد ذلك سيدور في فلكها.

تحديد مفاهيم عناصر المنهاج:

أ- الأهداف:

تسعى التربية أو أي نظام تربوي إلى إحداث تغييرات في الأفراد، بشكل أو بآخر سواء بإمدادهم بالمعارف والمعلومات والمبادئ أو تهذيب أساليب وطرق تفكيرهم أو إحداث تغيير في أدائهم لمهارات لم يكونوا قادرين على أدائها من قبل، أو برفع مستوى أدائهم لها، أو باكتسابهم ميولات وتقديرات واتجاهات وقيم أو بتنمية كفاياتهم في الميادين الحياتية المختلفة.

إن العبارات التي تصف هذه التغيرات أو النواتج المرغوبة أو المرتقبة من خلال تطبيق منهاج تربوي محدد، تسمى: أهدافا.

إن استخدامنا للهدف في هذا المستوى يكون على أساس عمومه، ومن دون تخصيص لنوع معين أو لمستوى معين من مستوياته.

بما أن الأهداف كعنصر من عناصر العملية التربوية لها من الأهمية مالا يمكن بأي حال تجاوزها أو التهاون في تحديدها كان لزما تقديم صورة لها تكون من الوضوح والتحديد ما يظهر أهميتها في المنهاج.

ولعل من المؤشرات الدالة على هذه الأهمية تلك التعاريف المختلفة للهدف.

تعريف الهدف:

أ- في علم النفس:

الهـــدف:

> النتيجة النهائية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال، سواء أكان مقصودا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا.
>
> إبراهيم مذكور 1975.

لقد أهتم علماء النفس كثيرا بالأهداف، واستعملوا مصطلح الهدف بشكل واسع واستطاعوا أن يربطوا بشكل هام جدا بين العناصر الثلاثة المفسرة للسلوك.

الحاجة ← النشاط ← الهدف

في دورة منظمة قائمة على مبدأ التوازن الحيوي، وطبقت بنفس الأسلوب في العلوم الاجتماعية بصفة عامة وفي علوم التربية بشكل خاص، كما أن علماء النفس أكدوا كثيرا، على تدرج الهدف، على اعتبار أنه أثر الاقتراب من الهدف في سلوك الكائن الحي، فيزداد نزوعا إلى الاقتراب من الأهداف الايجابية، ويزداد ابتعادا عن الأهداف السلبية.

ب– في علم الاجتماع:

لا يبتعد مفهوم الهدف في علم الاجتماع والعلوم الأخرى ذات الصلة به عنه في علم النفس، ويكون الهدف هو:

الغرض الذي يسعى إليه الفرد أو الجماعة عن طريق ما يقوم به الفرد أو الجماعة من فعل أو سلوك في فترة زمنية محددة.

أو أنه :

محطات مستقبلية يسطرها الفرد أو الجماعة لمختلف جوانب الحياة.

جـــ– في التربية:

إن المتتبع للدراسات التي تناولت الأهداف في ميدان التربية، وحاولت تحديد معناه، يلاحظ أنها لا تختلف كثيرا في تعريفها للهدف عن المعنى العام له في العلوم الأخرى.

ولعل علوم التربية هي التي قدمت أكبر مجموعة من التعاريف المختلفة للهدف، نورد بعضا منها فيما يلي:

1- الهـــدف:

مقصد مصوغ في عبارات تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ

فؤاد قلادة

2- الهـــدف:

وصف ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج، أو المقرر المدرسي أو وحدة التدريس، أو الدرس.

ماجدة عباس.

3- الهـــدف:

وصف لتغيير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية.

الحيلة (1999)

4- الهـــدف:

عملية إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين.

السويدي والحليلي(1997)

وقد أصبح الهدف في التربية على أساس التعاريف السابقة يعني أي تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم.

وفي ضوئها جميعا يمكن اقتراح تعريف شامل لها وهو:

5- الهـــدف:

> نتاجات تعليمية مخططة، على المتعلم أن يكتسبها بشكل يلبي حاجاته حسب قدراته وإمكاناته ضمن نظام تربوي محدد.

ب- المادة الدراسية:

وقد يطلق عليها المقرر الدراسي، وتشمل المادة الدراسية أو التعليمية على محتوى يطلق عليه " محتوى المادة الدراسية" وتعتبر المادة الدراسية واحدا من العناصر المكونة للمنهاج، وتتضمن أهم المعارف والخبرات الإنسانية على امتداد تاريخها، من أجل نقلها إلى الجيل الناشئ أو المتعلم، ويوصف هذا الزخم من المعارف والمهارات لتحقيق الأهداف التربوية الكبرى بأكبر فاعلية ممكنة.

فهو، أي المحتوى يشمل على كل من الأهداف والأساليب والأنشطة والتقويم، ويعرف المحتوى بأنه:

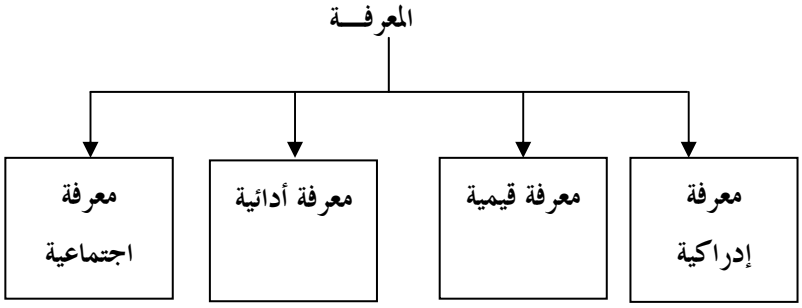
> نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية.

وما دام محتوى المادة الدراسية هو مجموعة المعارف المنظمة فإن تصنيفاتها تكون هي تصنيفات المعرفة ذاتها، ونشير هنا إلى أهم التصنيفات.

أ- تصنيف على أساس ارتباط المعرفة بالأهداف ويبينه المخطط رقم (02) التالي:

المخطط رقم (02)

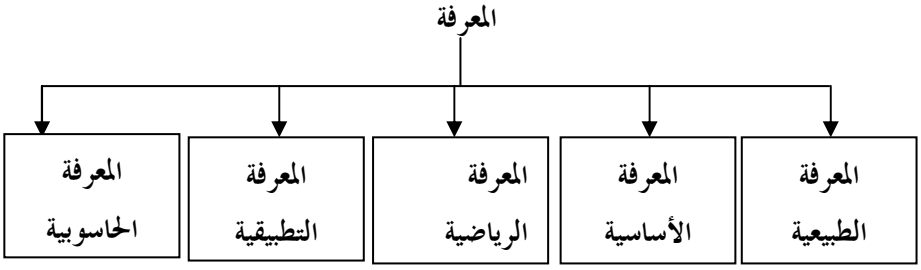
يوضح تصنيف المعرفة المنظمة حسب معيار الأهداف



ب- تصنيف المعرفة على أساس مجالاتها: قد تصنف المعرفة المنظمة في محتوى المادة الدراسية حسب مجالات المعرفة أو حقولها، كما يوضحها المخطط رقم (03).

المخطط رقم (03)

يبين تصنيف المعرفة على أساس لمجال



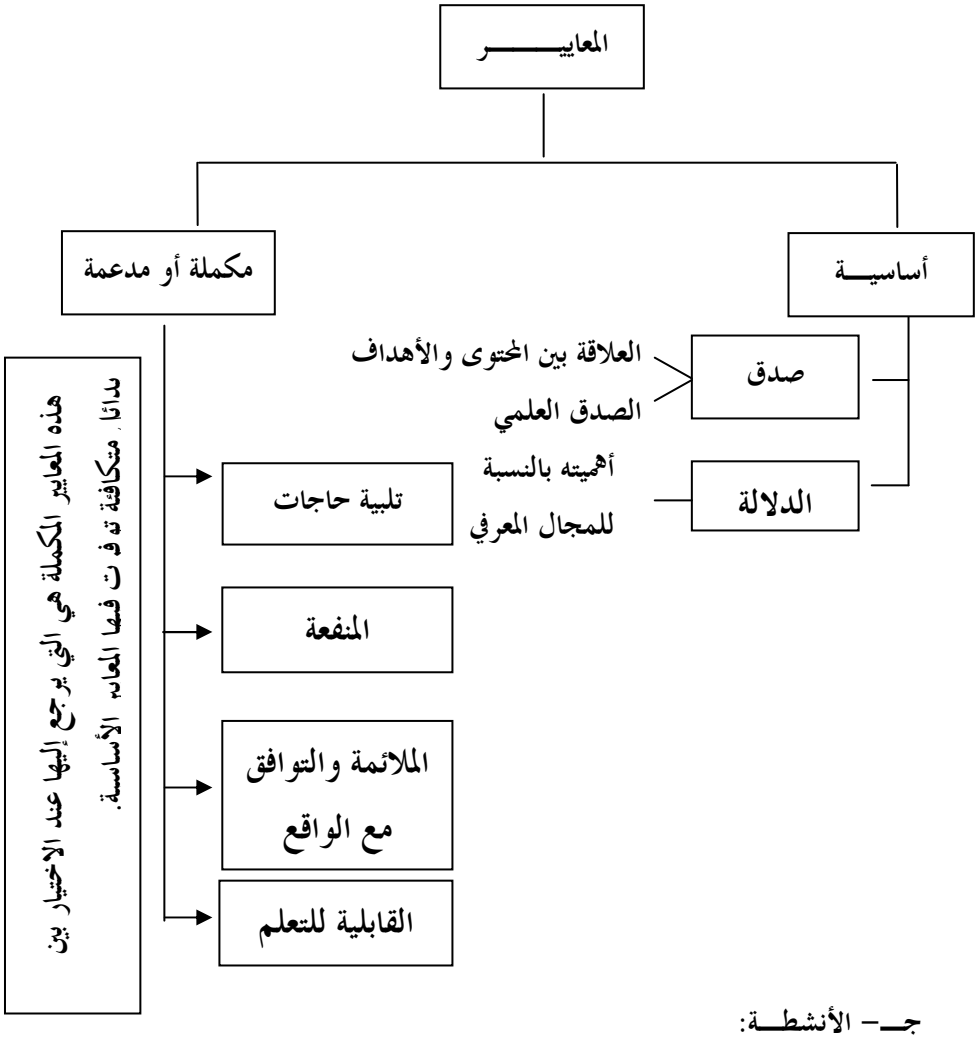
وأكيد فإن هناك تصانيف أخرى، إذ لا يعقل أن يقصر تصنيف المعرفة على هذين التصنيفين، وإنما جيء بهما هنا كنموذج فقط.

معايير اختيار المحتوى الدراسي:

تقترح هيلر مجموعة من المعايير يعتبر بعضها أساسا والبعض الآخر مكملا، نجملها في المخطط التالي رقم (04).

المخطط رقم (04)

يبين معايير اختيار المحتوى.



جـــ- الأنشطـــة:

تحتل الأنشطة مكانا هاما بين عناصر المنهج باعتبارها الأساس في تشكيل خبرات المتعلم، ومن ثم تغيير سلوكه، وهي الوسيلة المستخدمة لتحقيق أهداف المنهاج.

تعريف الأنشطة: تعرف الأنشطة بأنها:

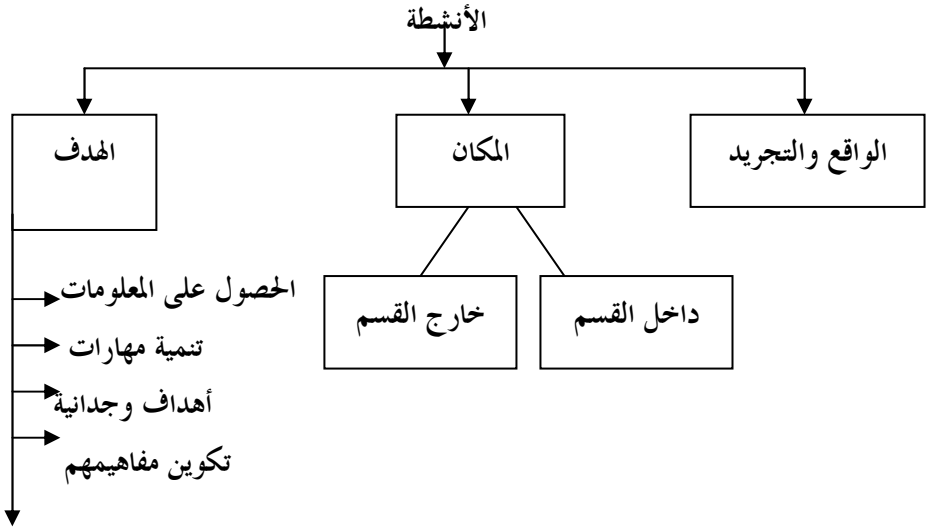
الجهد العقلي أو العضلي الذي يبذله المتعلم لبلوغ هدف ما.

وككل المعارف فإن الأنشطة صنفت هي كذلك مثل أنشطة المنهاج وبأشكال متعددة حسب الغرض والمعيار الذي يقوم التصنيف على أساسه.

ومن دون الدخول في التفاصيل تمكن الإشارة إلى بعض هذه التصنيفات عن طريق المخطط رقم (05).

المخطط رقم (05)

يبين مختلف مجالات تصنيف الأنشطة

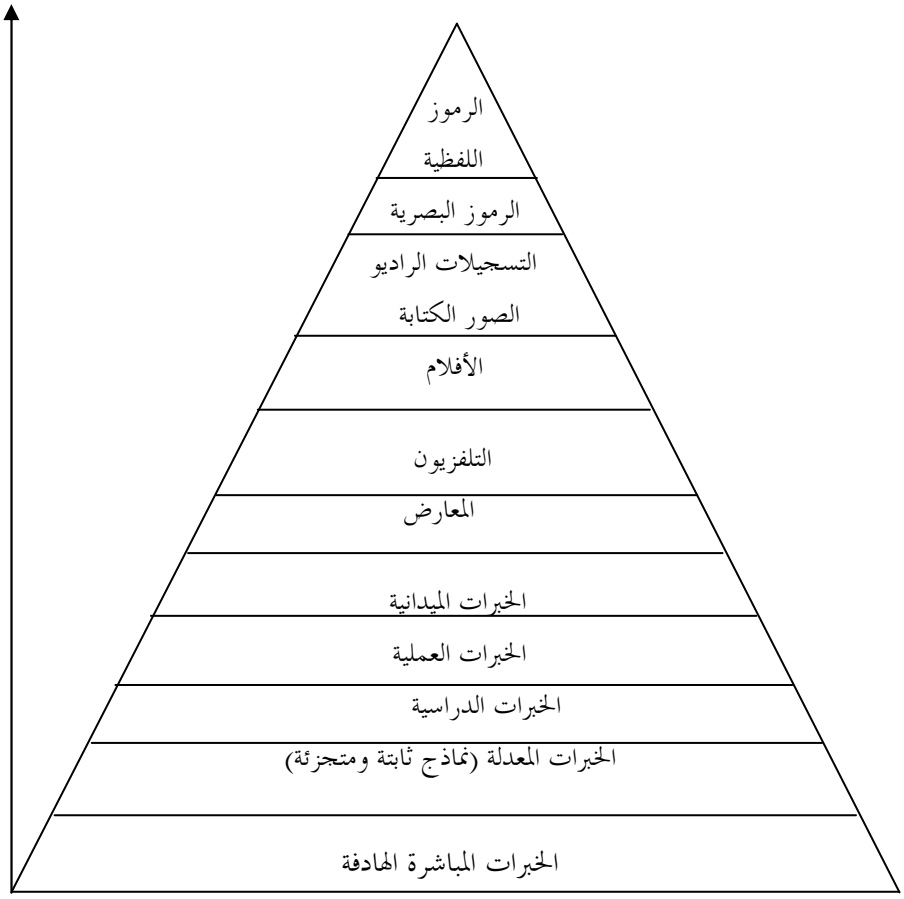


ولا يعني أن هذا المخطط قد شمل كل مجالات التصنيف بل هناك مجالات أخرى متعددة أهملها المخطط وحسبه أن يثير فضولك واهتمامات للاستزادة والاطلاع من الكتب العديدة التي تشير إلى موضوع المنهاج، ولعل من المفيد الإشارة إلى واحد من التصنيفات المتعددة في مجال الواقع والتجريد وهو مخروط الخبرة Come of Expérienceلـــ ادجار ديل Edgar Dale، الذي يمثل تسلسل الخبرة بداية من الواقع الحسي والذي يمثل قاعدة المخروط إلى أن يصل إلى أكثرها تجريدا وهي الرموز ويمثله المخطط رقم (**06**).

المخطط رقم (06)

مخروط الخبرة Come of Expérience

لـــ ادجار ديل EDGAR DALE



الأسس التي تقوم عليها الأنشطة:

إن هدف الأنشطة هو جوهر عمل مخططي المناهج ومنفذيه، وهناك جملة من المعايير التي يتم على أساسها اختبار الأنشطة.

فحسب بارهام (1996) Barham فإن الأسس التي يقوم عليها اختيار الأنشطة في بناء المناهج هي:

- الوعي بعلاقة الأنشطة ببقية عناصر المناهج الأخرى.
- الاطلاع على كافة مظاهر التجديد التربوي والبحوث والدراسات ذات العلاقة.
- تصور فلسفة المنهاج للأنشطة من حيث كمها ونوعها.
- الإمكانات المتاحة، سواء البشرية منها والمادية، والتي يتم في ضوءها تهيئة ما يلزم لهذه الأنشطة من مواد وتجهيزات.
- طبيعة المتعلم لربط الأنشطة باحتياجاته وميوله.
- كفاية القائمين على هذه الأنشطة وقدرتهم على التخطيط الناجح للأنشطة مع تلاميذهم.

معايير اختيار الأنشطة:

يحدد بيرتون مجموعة من المعايير التي لابد من مراعاتها عند اختيار أي نشاط تربوي، نوجزها فيما يلي:

- أن يرى المتعلمون أنه يمكن استخدام هذه الأنشطة لتحقيق أغراضهم.
- أن يرى المعلم أن النشاط يمكن أن يؤدي إلى تحقيق الغايات المرسومة للمنهاج.
- أن تكون مناسبة لمستوى نضج التلاميذ.
- أن تكون قابلة للتنفيذ في حدود الإمكانيات المتاحة.
- أن تحقق مع الأنشطة الأخرى التنوع الكفيل لأن يسهم في نمو وتوازن المتعلم.
- أن تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.

4- التقويـــم:

نعني بالتقويم في هذا المستوى:

- تقويم المنهاج ككل.
- تقويم عناصر المنهاج كل على حدة بما فيه التقويم نفسه كعنصر من عناصر المنهاج.

تعـــريف التقويـــم:

يعرف التقويم بصفة عامة، بأنه:

- السويدي والخليلي (1997).

> تقدير مدى ملائمة وصلاحية شيء ما في ضوء غرض ذي صلة.

ويعرف التقويم في مجال التربية بأنه:

> العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة.

إن التقويم باعتباره واحدا من عناصر المنهاج الأربعة والتي تمثل في مجموعها نظاما واحدا متكامل هو عملية تشتمل على مجموعة عمليات فرعية تعمل كنظام موحد داخل نظام كلي هو المنهاج.

وتتمثل هذه العمليات الفرعية في:

- عملية التقويم بمعنى التثمين.
- عملية التقويم بمعنى التشخيص وهو تحديد مظاهر الضعف والقوة.
- عملية التقويم عملية قياس بمعنى تكميم التقويم.

- عملية التقويم بمعنى المتابعة.
- عملية التقويم بمعنى التغذية الراجعة.
- عملية التقويم بمعنى المقارنة.
- عملية التقويم بمعنى إصدار الحكم.

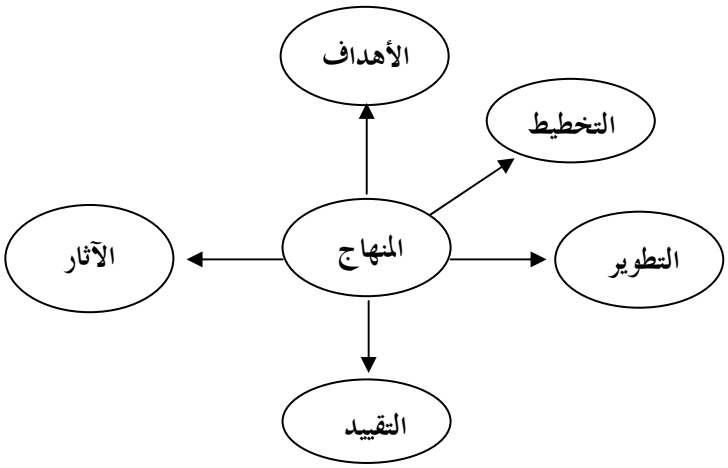
ولكل من هذه العمليات أهداف خاصة بها وقد يشمل التقويم جميع هذه العمليات أو بعضا منها.

أبعـــاد التقويـــم:

هناك أبعاد تقويمية لابد من أخذها بعين الاعتبار في كل عملية تقويمية للمنهاج، نوجزها في الشكل التالي، دون الدخول في تفاصيل العمليات الخاصة بكل منها.

الشكـــل رقـــم (1)

يبين أبعـــاد تقويـــم المنهـــاج



أسس بناء المناهج:

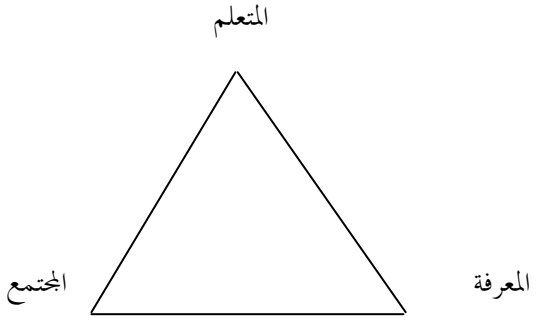
ماذا نعني بأسس بناء المناهج؟

نعني بالأسس:

> كافة القوى الأساسية التي لها تأثير في بناء المنهاج (أهدافه ومحتواه، وتنظيمه، وأنشطته) في مرحلتي التخطيط والتنفيذ.

وحتى يكون المنهاج جيدا لابد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في بنائه أو تخطيطه أو عملية التنفيذ.

وإن أي نظرية في مجال المنهاج لابد أن تستند إلى قاعدة ثلاثية الأبعاد، حسب المثلث التالي:



إن تحديد هذه الأبعاد الثلاثة يكون متأثر بالاتجاه السائد لدى القائمين بالتخطيط والتنفيذ.

الاتجاهات النظريـــة السائدة للمنهاج:

يمكن التمييز بين أربعة اتجاهات سائدة لدى القائمين بالتخطيط للمنهاج، يؤكد كل اتجاه بصفة أكثر على واحد من هذه الاتجاهات الأربع، وهي:

1. الاتجـــاه النفســـي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المتعلم هو محور بناء المنهاج، ويؤكد على جعل المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لتحديد الأهداف التربوية ولاختيار محتوياته وتنظيمه وتنفيذه.

وبذلك تكون الطبيعة البيولوجية والنفسية للطفل هي الحدود التي لا يمكن تجاوزها عند القيام ببناء المناهج في كل مستوياته وأبعاده.

2. الاتجـــاه المعرفـــي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المعرفة هي محور بناء وتنفيذ المناهج، ويجعلون من المعرفة غاية في ذاتها ولا يماثلها شيء في الأهمية.

وبذلك تكون المعارف والعلوم هي الحدود الرئيسية التي لا يمكن تخطيها عند القيام ببناء المناهج في كل مستوياته وأبعاده.

3. الاتجـــاه الاجتماعـــي:

ويمثله علماء الاجتماع وأصحاب النظريات الاجتماعية حيث يرى هؤلاء أن المدرسة في الأصل إنما هي مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لكي يحافظ على ذاته ويضمن بقاءه واستمراره.

وبذلك فهم يركزون على ما يريده المجتمع بكل احتياجاته وأهدافه وفلسفته وثقافته...إلخ، وما يتطلبه المجتمع من المؤسسات التربوية تحقيقه.

4. الاتجـــاه التوازنـــي:

ويرى أصحاب هذا الاتجاه:

أن أي تركيز على واحد من الاتجاهات الثلاثة (النفسي، المعرفي، الاجتماعي) يكون خطأ فادحا للاعتبارات التالية:

1. أن أسس المناهج غير منفصلة وإنما هي متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تكاملا عضويا.
2. أن أسس المناهج غير ثابتة وإنما هي متطورة ومتغيرة باستمرار في ضوء الأفكار الجديدة والنظريات الحديثة الناتجة عن تقدم البحث وتقدم العلوم والتكنولوجيا، سواء ما تعلق منها بالفرد وطبيعته وقدراته وعملياته العرفية، أو ما تعلق بطبيعة المعرفة وأسلوب تنظيمها، أو ما تعلق بطبيعة المجتمع ومستجداته وما يحدث فيه من تطور وتغير سريع.
3. إن أسس المناهج واحدة في كل الأنظمة التربوية لكنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع لآخر لتباين المجتمعات ولتغير الثقافات، كما أن المناهج خاضعة للإطار الزماني والمكاني للمجتمع.

التصور النظري للمنهاج:

يعتمد تخطيط المنهاج وتنفيذه وتطويره على القدرة على فهم وشرح المدخل المعين أو الاتجاه المعين الذي سلكه المنهاج، وهو ما يدعو إلى تجنيد كل الجهود من معلمين وإطارات التربية وغيرهم ممن لهم علاقة بالمجال التربوي في التخطيط والتنفيذ والتقويم والتطوير، ولتحقيق ذلك يتعين على هؤلاء جميعا أن يفهموا التوجهات المختلفة حول مفهوم المنهاج التربوي وتصوره.

التصورات الأساسية للمنهاج:

يحدد البورت خمسة اتجاهات أو تصورات أساسية متصارعة للمنهاج التعليمي وهي:

- التصور المعرفي.
- التصور التكنولوجي.
- تصور تحقيق الذات.
- تصور إعادة البناء الاجتماعي.
- التصور العقلاني الأكاديمي.

ونتناول هذه التصورات أو الاتجاهات التي تكون الإطار التصوري لكل منهاج بشيء من التفصيل.

1) التصور المعرفي:

يعزى التصور المعرفي إلى العالم جون ديوي (**1933**) الذي يرى:

أن المنهاج التعليمي هو فرصة لتنمية التفكير التأملي ولاختبار النتائج بتطبيقها في مواقف جديدة.

و يميز جون ديوي التفكير التأملي عن التفكير الصارم الذي يبني على فرض تفكير معين من قبل الراشد على متعلم لم ينضج بعد.

لذا كان شعار جون ديوي:

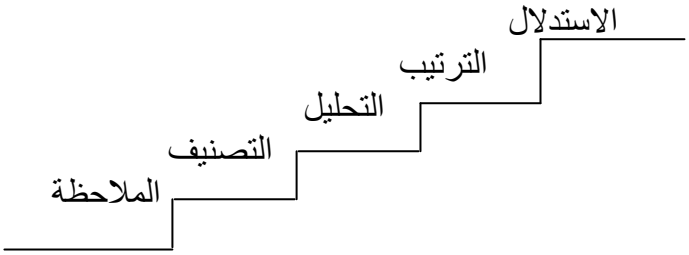
تعلم أن تفكر

ولقد تبنى هذا التصور كثير من دعاة إصلاح المناهج التعليمية مثل:

أ- جيروم برونر الذي ركز على عمليات بناء مهارات عقلية قابلة للتعميم والتطبيق في مجالات الحياة المختلفة، لذلك نجد أن مناهجه صممت ونظمت لتنمية عمليات معرفية كتلك التي نجدها في تصنيف بلوم Bloom في المجال المعرفي ويشمل: العمليات التالية في شكلها الهرمي:

الشكل رقم (2)

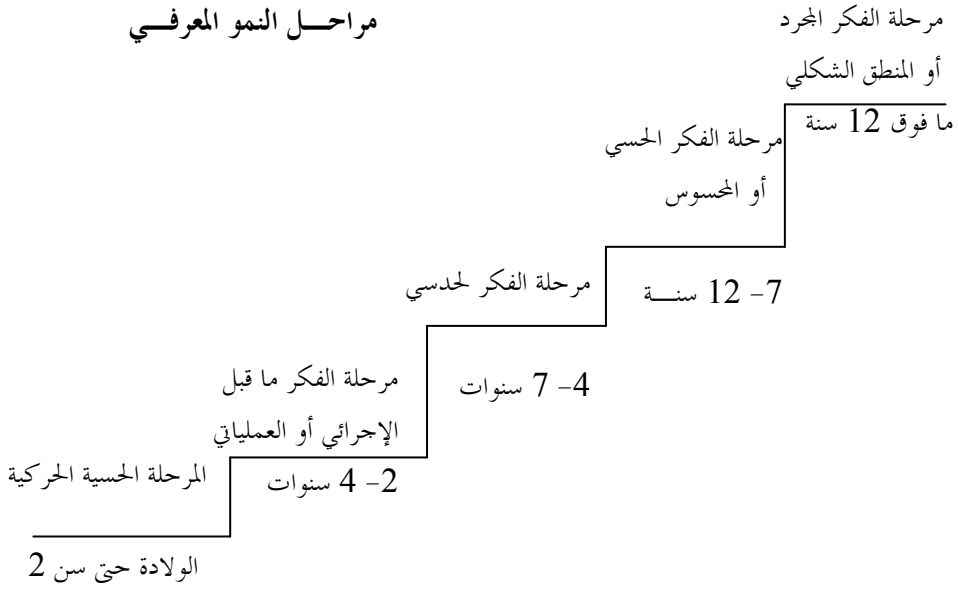
يبين مراقبي العمليات المعرفية عند برونر



ب- جون بياجية الذي اعتمد على مراحل النمو المعرفي في وضع وتطوير المناهج التعليمية ويمثل النمو المعرفي عند بياجية في سلسلة نمائية مستمرة من الطفولة حتى المراهقة كما هو واضح في الشكل رقم (3)

الشكل رقم (3)

يبين مراحل النمو المعرفي من الطفولة إلى المراهقة



مراحـــل النمو يالسنوات

2) التصور التكنولوجي:

يطلق على هذا التصور:

" نموذج الأهداف السلوكية "

وهو المدخل المتمركز حول الكفاية، ويطبق الوضعية المنطقية أو المنهج التعليمي لغايات أكثر منه كوسائل ويتميز هذا التطور بأنه:

- يتقبل المنهاج كما هو.
- يكرس جهده لتحسين المدارس.
- يعمل من أجل تكوين أنماط سلوكية مطابقة للأهداف.
- يكون تحسين وتطوير المنهاج عن طريق التغلب على التفاوت الملاحظ بين الأهداف والنواتج التعليمية.

ملامح هذا التصور:

من ملامح هذا التصور ما يلي:

1. وضع أهداف وتحديد نواتج التعلم بحيث تكون قابلة للتعميم والتعبير الكمي.
2. ترتيب أنشطة التعلم وتوجيهها نحو نواتج نوعية محددة.
3. تصميم إطار زمني لتحقيق ذلك.
4. يتوقف النجاح على مدى تحقيق الأهداف المسطرة.

المتأمل لهذا التصور يلاحظ مصطلحات معينة تتردد كثير مثل: (الإدارة، الأهداف، التعلم للإتقان، المساءلة، اختيار الكفاءة...).

وترجع جذور هذا التصور أو الاتجاه إلى كتابات رالف تايلر (1950) أين أكد على الكفاءة في كتابه:

" المبادئ الأساسية للمنهج والتعلم"

وأجاب فيه عن تساؤلاته الأربعة والتي تنشر كثيرا في الدراسات الحالية وهذه الأسئلة هي:

1. ما الأغراض الأساسية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى لتحقيقها؟
2. كيف يمكن انتقاء خبرات التعلم التي يغلب أن تكون مفيدة في تحقيق الأهداف التي سطرت؟
3. كيف يمكن أن تنظم خبرات التعلم لتعليم فعال؟
4. كيف تقوم فاعلية خبرات التعلم؟

وقد حاول كثير من العلماء تطوير هذا الاتجاه أو التصور وتوسيعه، ولعل من المفيد هنا الإشارة إلى أحد نماذج هذا التصور، وهو نموذج طابا (1962) TABA والذي لا يزال قائما إلى الوقت الحاضر.

نمـــوذج طابـــا TABA(1962):

يتضمن هذا النموذج سبع خطوات لبناء المناهج وهي:

1. تشخيص الحاجات.
2. صياغة الأهداف.
3. اختيار المحتوى.
4. تنظيم المحتوى.
5. اختيار خبرات التعلم.
6. تحديد ما يقوم.
7. تحديد كيفية تقويمه.

3. تصـــور تحقيـــق الذات:

كثير ما يشار إلى هذا الاتجاه أو التصور بـــ:

" النموذج الخبراتي "

وهو تصور متمركز على المتعلم حيث يكون المتعلم هو المحور الموجه للنشاط.

ملامـــح هذا النموذج:

يتميز هذا النموذج بالملامح التالية:

1. منهاج غير واضح البنية.
2. يؤكد على المجال الوجداني.
3. قراراته تتخذ عن طريق التعاون بين المعلم والتلميذ.

ومن دعاة هذا الاتجاه أو التصور الذي ينبني على تحقيق الذات كتصور أساسي لتخطيط المنهاج نجد:

كارل روجرز C. Rogers

ابراهام ماسلو A.maslow

وليام كيلباتريك W.kilpartrik

ويتلخص توجههم في أن:

التمدرس وسيلة لتحقيق إمكانيات الشخص، وهو سياق يستطيع الأفراد أن يكتشفوا فيه مواهبهم الخاصة وهواياتهم، ويحتاج تنفيذه وتحقيق أهدافه إلى معلمين ذوي عقول ليبرالية، يثقون في الآخرين، ويتقبلونهم مهما بدت أفكارهم غريبة.

4. تصور إعادة البناء الاجتماعـــي:

ينطلق هذا التصور من السؤال التالي:

أينبغي على المدارس أن تنمي الشباب ليتلاءموا مع المجتمع الحاضر، أم أن لها رسالة ثورية لتربية الشباب الذي يسعى لتطوير المجتمع وتحسينه؟

في جواب أولي يجيب باولو فرير (1970) PAULOFRIERE على هذا السؤال

لا يوجد شيء يمكن أن نسميه " عملية تربوية حياتية" فالمدارس إما أنها تدرس المسايرة للنظام الحالي أو أنها تدرس الطلاب كيف يحاولون ويغيرون العالم.

من هذا المنطلق يرى دعاة إعادة البناء الاجتماعـــي:

أن العاملين الحاليين في المناهج التعليمية يتجنبون هذه المساءلة، وبدلا من ذلك يتحدثون عن تنمية الفرد، وهي فكرة من أفكار النخبة مؤداها:

أن أعضاء المجتمع يجب أن يكونوا مثلنا

إن فكرة إعادة البناء الاجتماعي تسعى إلى أن يتضمن المنهاج التعليمي كل قضايا المجتمع من مثل:

- الوقاية من الآفات والمخدرات.
- الدعوة إلى السلام.

- حقوق المستهلك.
- محاربة التعصب والعنصرية.
- التربية والتعلم للبقاء.

ويبدو أن هذا الاتجاه هو أفضل مدخل لبناء المناهج التعليمية في الدراسات الاجتماعية.

5. الاتجاه العقلاني الأكاديمي:

وهو الاتجاه الكلاسيكي في بناء المناهج، ولا يزال سائدا، لنفرض أنك سألت تلميذا في المرحلة المتوسطة أو الثانوي عن منهجه التعليمي.

كيف يكون جوابه؟

يكون جوابه وبدون تردد، أنه:

" الرياضيات، اللغات الحية، التاريخ،
العلوم، اللغة العربية....الخ".

إن هذه الاستجابة تدل على وجود تصور للمنهـــاج مترسخ في أذهان الكثيـــر باعتباره، " مجموعة من المواد الدراسية التي يجب على التلميذ النجاح فيها".

وهذا الاتجاه في الواقع هو السائد حتى عند كثير من العلماء إلى يومنا هذا. ومن أمثلته:

-روبرت هتشنـــز HUTCHINS **الذي يرى:**

> أن المنهج التعليمي ينبغي أن يتألف أساسا من دراسات ثابتة هي: النحو، القراءة، الخطابة، المنطق، الرياضيات.

- باجلـــي (1907) W.BAGLEY

لقد عبـــر باجلـــي عن موقف دعاة هذا الاتجـــاه بوصفه للمنهاج التعليمي "كمستودع للخبرة الثقافية المنظمة".

- بيستور (1956) A.BESTOR :

الذي يرى أن المنهاج التعليمي ينبغي أن يتألف من دراسات منهجية منضبطة في خمسة مجالات هي:

المجال الأول ويشمل: النحو، الأدب، الكتابة.

المجال الثاني ويشمل: الرياضيـــــات.

المجال الثالث ويشمل: العلـــــــوم.

المجال الرابع ويشمل: التاريـــــــخ.

المجال الخامس ويشمل: اللغات الحية.

- مورتيمرآدلر (1982) Mortimer ADLER

فمن جهته يرى أنه:

ينبغي أن يحيي منهج المدرسة الثانوية مقترحات هتشنز HUTCHINS في الثلاثينات، ومؤداها:

"أن يركز التعلم على الكلاسيكيات التي تثير العقل وتدرب الفكر والتفكير الفلسفي".

ويتفق هؤلاء على أنه:

> ينبغي تجنب النظرة الضيقة والجمود، وينبغي على المخططين والمنظرين للمناهج التعليمية أن يرتقوا إلى مجال الثقافة ككل، وأن يستلهموا في استبصار أهم النظرة الشاملة للثقافة بكل عمقها وتراثها واتساعها، وبغير هذا سيصبح المنهاج سطحيا جدا.

أنواع المناهج:

يستخلص من كل ما مر بنا سابقا على وجود العديد من المناهج تتميز بوجود فروق جوهرية وحقيقية بينها بداية من المنهاج المخطط وصولا إلى المنهاج المحقق.

ويحدد جودلاد GOODLAD في عملية تحليلية للمناهج تلك الفروق ويلخصها في التمييز بين خمسة أشكال مختلفة للمناهج ويلخصها الجدول رقم (2)

الجدول رقم (2)

يبين أنواع المناهج عند جودلاد GOODLAD

نوع المنهـــاج	وصفـــــه
1. المنهاج الأيديولوجي أو الموصى به.	إنه المنهاج المثالي كما بناه العلماء والمدرسون.
2. المنهاج الرسمي أو المكتوب	وهو المنهاج المصادق عليه رسميا من السلطات المسؤولة عن التعليم
3. المنهاج المرئي أو منهج الذاكرة	وهو المنهج الذي يعتقد الآباء والمدرسون بأنه المنهاج الموجود
4. المنهاج العملي أو المختبر	وهو المنهاج المشاهد، وهو ما يحدث فعليا داخل قاعات الدراسة
5. المنهاج التجريبي أو المتعلم	وهو المنهاج الذي يجربه المعلم في الواقع في محاولاته.

ويمكن الحديث عن هذه الأنواع قليلا لكن باستخدام بعض المصطلحات التي قد تكون أفيد بالنسبة للعاملين في المناهج على مستوى التخطيط والتنفيذ، وهي تلك المصطلحات التي اقترحها ألن، أ. جلاثهورن وهي:

1.المنهـــاج الموصى بـــه Recommanded curriculum

يعتبر المنهاج الموصى به هو ذلك المنهاج الذي توصل إليه أفراد من العلماء والخبراء والمنظمات المتخصصة ولجان إصلاح المنظومة التربوية، وتمثل التوجه الإيديولوجي والسياسي لطبقة الحكام أو للمجموعات الضاغطة في السلطة، وهو منهاج يؤكد على " الواجب" وغالبا ما يكون هذا النوع من المنهاج مبنيا على المهارات والمفاهيم المستمدة من النظام القيمي للمجتمع، كما يكون غالبا على شكل توصيات

عوامل تشكل المنهاج الموصى به:

يبنى المنهاج الموصى على العوامل الثلاثة التالية:

1) الاتجاهات والقيم الاجتماعية.
2) التقدم العلمي والتكنولوجي.
3) سياسة الدولة.

2) المنهـــاج المكتوب WRITEN CUMICULUM

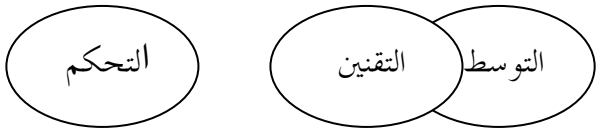
هو المنهاج المتضمن أدلة المنهاج المصادق عليها من طرف مجموعة أو منطقة تعليمية.معينة

ويبدو أن المقصود من المنهاج المكتوب هو ضمان تحقيق أهداف النظام، وهو أكثر تحديدا وشمولا من المنهاج الموصى به، كما انه يوضح الأساس المنطقي الذي يدعم المنهاج الموصى به، ويتضمن:

- الأهداف العامة التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها.
- الأهداف الخاصة التي سيؤدي تحقيقها في تسلسلها وتناوبها إلى تحقيق الأهداف العامة..
- أنواع الأنشطة التعليمية.

وظائـــف المنـــاهج المكتوبـــة:

تتخلص وظائف المناهج المكتوبة في:



أ. التوســـط:

تتوسط المناهج المكتوبة بين مثاليات المنهاج الموصى به وحقائق العمل الميداني.

ب. التقنيـــن:

وهو توحيد جميع المكونات الرئيسية للمنهاج بين مختلف المناطق التي يطبق فيها، بما في ذلك سرعة سير التعلم، مخطط سيره...الخ، وهو ما يسمح بإمكانية المتابعة والمقارنة بين مختلف المدارس والمناطق والمعلمين الذين يطبقون نفس المنهاج.

د. التحكـــم:

يتيح المنهاج المكتوب أداة عملية للمراقبة من أجل التحكم في تنفيذ المنهاج، من قبل الإدارة، أو هيئة التفتيش، وهو ما يراه غالبية المدرسين عملية تطفلية ذات مردود عكسي.

3.المنهـــج المدعـــم:

يشير مصطلح المنهج المدعم إلى ذلك المنهج الذي ينعكس ويتشكل من العناصر المخصصة لدعمه أو توصيله، وتشير الدراسات إلى أن هناك أربعة مصادر أساسية أكثر أهمية من غيرها في تشكيل هذا المنهج، وهي:

- طول الوقت المخصص لموضوع معين في مستوى دراسي معين.

- طول الوقت الذي يحدده المدرس ضمن نطاق الوقت المحدد للموضوع لجزء محدد من المنهج.
- التوزيع المدرسي كما تعكسه القرارات الناتجة عن حجم القسم أو الصف الدراسي.
- الكتب والمصادر التعليمية الأخرى الموفرة للاستعمال في القسم أو الصف الدراسي.

4.المنهـــج المـــدرس:

يعرف المنهج المدرس بأنه:

" المنهج الذي بإمكان المشاهد رؤيته منفذا مثلما يدرسه المدرس"

وواضح جدا أن درجة التوافق بين المنهج المكتوب والمنهج المدرس تختلف إلى حد بعيد، وقد أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها كيوزاك (1983) Cusick حالة الفوضى في المنهاج حيث يطور كل مدرس منهجه الخاص بالإضافة إلى وجود كل أنواع الأنشطة المنفصلة عن بعضها البعض في المدرسة الواحدة.

وذكر كيوزاك أن:

ما كان مطبوعا وتقوم (المدرسة) بعمل دعاية له لا يعطي أي إشارة عما يحدث داخل القسم.

إن ما يحدث في القسم يشبه إلى حد كبير التصور التالي:

1. يحضر المعلم إلى القسم معرفة شخصية تطبيقية مستقاة من الخبرة التي عاشها المعلم نفسه. وهي معرفة ذات توجهات متصلة:
   أ. سياق حالة معينة: (كيف سيكون درسي غدا.)؟

ب. يعدد من نظريات التطبيق: (ماذا يقترحه العالم الفلاني لتفسير ظاهرة معينة)؟

جـــ. بأوضاع وضغوط اجتماعية: (ماذا يريد الآباء)؟

د. بالذات: (أي مدرس أرى نفسي يحب أن يكون)؟

هـــ. بالخبرة: (ماذا تعلمت من تدريس هذا الموضوع في السنوات الماضية)؟

2. يستخدم المعلم هذه المعرفة الشخصية في بيئة معقدة جدا إذ يصف كل من ليبرمان وميلر (1984) Leeberman & Miller هذه البيئة المعقدة. بـــ" سيرك مكون من ثلاث حلقات":

- أفراد مختلفين جدا يتنافسون في جلب الانتباه في وضع يمكن أن يكون غير مستقر.
- رتابة التدريس وطقوسه.
- قوانين محددة لتنظيم السلوك.

ولهذا فإن هذا المنهج هو نتيجة لعوامل متفاعلة بين هذه العناصر، ويمثل حلا وسطا من شأنه أن يكون الأفضل لذلك المدرس وذلك القسم الدراسي.

5. المنهـــج المتعلـــم:

يشير هذا المصطلح إلى:

> "كل التغيرات في القيم والمدركات والسلوكات التي تحدث للمتعلم نتيجة للخبرة المدرسية".

وبهذا التعريف يكون المنهج المتعلم يشمل كل ما يعرفه التلميذ وما يتذكره من المنهج المقصود والمنهج الخفي.

المنهـــج المختـــبر:

يعرف المنهج المختبر بأنه:

> " مجموعة من نظم التعلم التي تقّوم في الاختبارات سواء أكانت اختبارات صفية أو اختبارات مرجعية أو اختبارات مقننة".

ويجيب هذا المنهج عادة على السؤال التالي:

ما درجة العلاقة بين أنواع الاختبارات المختلفة والمنهج المكتوب؟

وتكون الإجابة عن هذا السؤال مختلفة أو متفاوتة حسب نوع الاختبار.

وتميل عادة إلى أن:

- الاختبارات الصفية من صنع المدرس:

تميل إلى عدم الانسجام بدقة مع ما يدرس. حيث أن المعلمين غالبا ما يتزعون إلى الانتقائية في اختباراتهم الصفية.

- الاختبارات مرجعية المنهج:

تميل إلى التطابق مع ما يدرس لكنها مقصورة تقريبا على الأهداف ذات المستوى الأدنى.

- الاختبارات المقننة:

فتظهر عدم وجود تطابق جيد بين الاختبارات وما يقوم معظم المدرسين بتدريسه.

وتشير دراسة فريمان (1980) Freemman:

التي قامت بفحص التطابق بين وثائق المنهج المدرسي وخمسة اختبارات مقننة إلى أن حوالي 30% مما كان في الاختبار لم يدرس البتة، وفي أسوء الأحوال وجدت أن 74% من الموضوعات التي وردت بالاختبار لم يشملها المنهج بتاتا.

تطوير المناهج و بناءها

مفهوم التطوير:

من الكلمات أو المعطيات و المفاهيم التي يكثر استعمالها واستخدامها بشكل متكرر ومستمر في كل المجالات كلمة "التطوير" فماذا تعني هذه الكلمة:

تعني كلمة التطوير محاولة الوصول بالشيء إلى أفضل صورة له، تبعا للأهداف المنشودة عن الشيء المراد تطويره، وذلك من أجل تحقيق الغرض منه بكفاءة تامة وعلى أكمل وجه ممكن وبطريقة اقتصادية في الجهد والوقت والكلفة، ويستدعي ذلك، بالضرورة، إجراء تغييرات هامة في الموضوع المراد تطويره، وبما أن الأستاذ قاصر عن بلوغ الكمال مهما حاول واجتهد، فإن عملية التطوير ستبقى ملازمة له في جميع مجالات حياته وكلما حقق نتيجة إلا وتبين أنه بإمكانه تحقيق الأفضل والأحسن وهي بذلك عملية مستمرة دائمة لا تتوقف.

إذا كان هذا هو المفهوم العام لكلمة التطوير، فما الفرق بينها وبين مصطلحي أو مفهومي "التغيير والتحسين"؟.

إن كلمة التغيير والتحسين وإن كانتا موجودتين ضمنيا في كلمة التطوير إلا أن هناك فروقا أساسية بين هذه المفاهيم الثلاثة.

ويلخص الجدول رقم (3)

الفروق بين هذه المصطلحات الثلاثة

الجدول رقم (3)

يبين الفروق بين المصطلحات الثلاثة: التغيير، التحسين/ التطوير.

التغيـــر	التحسيـــــن	التطويـــــر
1- قد يتجه التغيير نحو الأفضل كما يمكنه أن يتجه نحو الأسوأ، فكثيرا ما نسمع من أن قيم المجتمع قد تغيرت وتدهورت، كما يمكن أن نسمع أن التغيير في النمط المعيشي قد أدى إلى تحسين ظروف حياة الإنسان.	**1**- التحسين يتجه دائما نحو الأفضل.	**1**- عملية تتجه دوما نحو الوصول إلى أفضل صورة ممكنة قادرة على تحقيق الأهداف المنتظرة بطريقة اقتصادية في الجهد والوقت والمال.
2- قد يتم التغيير بإرادة الإنسان، كما يمكن أن يتم من دون إرادته، حيث يكون خاضعا لمؤشرات وعوامل تفرض على الإنسان أن يقوم بتغييرات قد لا تكون في صالحه.	**2**- التحسين عملية إرادية هادئة قصدية.	**2**- عملية إرادية قصدية متعمدة وهادفة.
3- قد تكون عملية شاملة، كما يمكن أن تكون جزئية لبعض أجزاء الشيء المتغير.	**3**- عملية جزئية، فعندما نتحدث مثلا عن تحسين المناهج فنحن نتحدث عن إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهاج، دون المساس	**3**- عملية شاملة، وهي أعم من التحسين، ونعني بالشمولية أن يشمل تطوير المنهاج كل جوانبه وعناصره، من أهداف، ومحتوى وطرق، ووسائل وإدارة، وتسيير...إلخ.

	بلب وجوهر المفاهيم الأساسية التي يتضمنها، ودون المساس بالهيكل العام للمنهاج.	وبذلك فهي تشمل مفهومي التحسين والتغيير. باعتبار أن أي تطوير للمنهاج، فهو تغير لكن من أجل التحسين.

أنواع التغيير:

صنف بنيس[1] Bennis أنواع التغيير السائدة في التنظيمات الرسمية عل النحو التالي:

1) التغيير المخطط الذي يعتمد التفكير العقلاني والتخطيط للدروس.

2) التغيير المذهبي الذي ينطلق من مذهب معين يستهدف أحداث تغيير يتفق معه.

3) التغير الإجباري الذي يتحقق بفعل قوة قاهرة تتعمد أحداث التغيير.

4) التغيير التكنوقراطي أو الفني الذي يعتمد بصفة أساسية على أساليب فنية لدى الخبراء.

5) التغيير التفاعلي، الذي يقوم على تفاعل العناصر أو الأفراد أو الجماعات مع بعضها.

6) التغيير المتراكم، الذي يعكس صفة الاستمرارية بالنسبة لعملية التغيير، ويعتمد على ما قبله من تغييرات.

7) التغيير الطبيعي: الذي يحدث بشكل طبيعي بفعل العوامل والظروف الطبيعية المحيطة.

[1]- جودت أحمد سعادة عبد الله محمد إبراهيم تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها ص. 394.

مبررات تطوير المناهج:

يمكن تصنيف مبررات تطوير المناهج في مجموعتين أساسيتين هما:

1) المجموعـــة الأولى:

مبررات ترتبط بالماضي، وهي نفسها يمكن تصنيفها إلى مجموعتين:

أ. قصور المناهج الدراسية الحالية.

ب. التغييرات التي تطرأ على واحد أو أكثر من عناصر العملية التربوية: (التلميذ، البيئة والمجتمع، المعرفة، العلوم التربوية والنفسية).

2) المجموعـــة الثانية:

مبررات لها علاقة بالمستقبل: وهي بدورها يمكن تصنيفها في مجموعتين ثانويتين:

أ. التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع.

ب.موقع المنهاج ضمن مناهج الدول التي تحتل مكانة مرموقة في مجالات التطوير قصد الوصول إلى مستوى هذه الدول.

مبررات كل من المجموعات الأربع أعلاه هي:

المجموعة الأولى:

ب. سوء وقصور المناهج الدراسية الحالية

ويعود ذلك إلى:

1) عدم وجود فلسفة تربوية واضحة:

كثيرا ما تنطلق المناهج بدون فلسفة واضحة وهو أمر يصعب من تحديد أهداف واضحة للسياسة التربوية، وتصبح بذلك كل ما يقال أو يرفع من أهداف مجرد شعارات جوفاء غامضة ومفككة، وهو ما ينعكس سلبا كذلك على البرامج والمحتويات والطرق والوسائل إذ تبقى هذه العناصر جزئية غير متفاعلة ولا رابط بينها.

2) الخلط الشائع في تحديد وصياغة أهداف المنهج:

يمكن أن يحدث الخلط في تحديد وصياغة أهداف المنهج من ثلاثة جوانب هي:

- وجود تداخل لا معنى له بين كل من مصادر الأهداف ومجالاتها ومستوياتها.
- وجود خلط بين مجالات الأهداف الثلاثة وهي:
  - المجال العقلي.
  - المجال الوجداني.
  - المجال المهاري الحركي.
- وجود خلط في صياغة الأهداف في مجالاتها بالنسبة للمستويات التي تقع داخل كل مجال.

3) وجود أخطاء في المحتويات الدراسية:

من ذلك قد لا يكون المحتوى محققا للأهداف المرسومة على الرغم من صحة الأهداف وواقعيتها أو ثمة أخطاء علمية، أو تربوية، ... إلى غير ذلك مما يستدعي إعادة النظر في مثل هذه الأخطاء من أجل ملاءمتها للأهداف.

4) قصور الوسائل التعليمية:

وذلك عندما تكون الوسائل التي يقترحها المنهج غير كافية، أو غير دقيقة، أو غير فعالة في تحقيق أهداف المنهج.

5) عدم كفاية النشاط التعليمي:

قد يهمل المنهاج جانبا أو جوانب من الأنشطة التي يمكن أن تمارس داخل القسم أو خارجه مثل الزيارات، الرحلات، والنشاطات الحية ... الخ.

مما قد ينعكس سلبا على مردود التلاميذ، ويبقي عاجزا عن تحقيق الأهداف بشكل مرضي وكاف.

واختصار تكفي الإشارة إلى مبررات أخرى تتعلق بالإدارة وكفاية أداء المعلم، وهي كلها مبررات لإعادة النظر في المنهاج وتطويره، مما يحقق تطلعات وآمال المجتمع من المدرسة.

كيف يمكن الحكم على سوء وقصور المنهاج؟.

يمكن الحكم على قصور وسوء المنهاج من خلال:

- نتائج الامتحانات.
- تقارير المفتشين والموجهين والخبراء.
- تدني مستوى الخرجين بصفة عامة.
- نتائج البحوث والدراسات في الميدان التربوي.
- الرأي العام.

ب. التغييرات التي تطرأ على التلميذ والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية والنفسية:

أ. التلميذ يتغيـــر:

التلميذ فرد داخل المجتمع، وهو يتغير بتغير المجتمع في جميع جوانبه السيكولوجية، وفي نظرته للحياة وفي علاقاته مع من حوله، فهو يتكيف باستمرار إذن فتلميذ اليوم هو غير تلميذ الأمس وهو كذلك غير تلميذ الغد في جميع جوانبه.

ب. **المجتمع يتغيـــر:**

يتعرض المجتمع إلى تغيرات هامة في جميع جوانبه وفي شتى مجالاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهو الأمر الذي يدفع باستمرار إلى إعادة النظر في المنهاج وتطويرها بالشكل الذي يساير التطور في تلك المجالات، أو يحدث تطورا في هذه المجالات، على أساس الجدلية القائمة بين المجتمع والتربية:

هل التربية هي التي تغير المجتمع أم المجتمع هو الذي يغير التربية ؟

إن العواصف التي تهب على المجتمع خاصة في العصر الحديث، والتي تهدد القيم الروحية والأخلاقية فيه، مبرر أساسي للقيام بتطوير المناهج بما يؤكد الاهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية ويضمن المحافظة على المجتمع، من غير جمود أو تقوقع على نفسه.

جـــ.المعرفة تتغيـــر:

تتغير النظريات وتتزايد المعلومات وتتلاحق الاكتشافات وتتوالى الابتكارات، إننا نعيش عصر الانفجار العلمي والتكنولوجي، لكل هذه التغيرات تأثيرات عل المنهاج، وهو من المبررات التي على أساسها يتم تطوير وتحديث وتحسين المناهج.

د. العلوم التربوية والنفسية في تغيير مستمر:

إن الأساس السيكولوجي المرتبط بطبيعة المتعلم وخصائص نموه تطرأ عليه تغييرات مستمرة، وتأتي دوما بالجديد سواء فيما يتعلق بطريقة تفكير الأفراد أو بنوعية المشاكل النفسية التي تواجههم في مراحل نموهم، أو بالمفاهيم الأساسية في طبيعة عملية التعلم من كل ذلك يستلزم إعادة النظر في المنهج من أجل تطويره بما يتماشى أو يستجيب لتلك التغييرات.

المجموعة الثانيـــة:

أ. التوقعات المستقبلية:

إن تطوير المناهج في إطار مستقبلي يستلزم القيام بأبحاث ودراسات تعتمد على أساليب قائمة على التخطيط والعقلانية والرشد، ودراسة الاحتمالات الممكنة، ومحاولة التنبؤ في ضوئها على ما سيكون عليه المستقبل ومتطلباته، ثم محاولة تطوير المناهج التربوية بالشكل الذي يسهم في مواجهات هذه التوقعات المستقبلية والتفاعل معها، من تلبية احتياجات الأفراد والمجتمع.

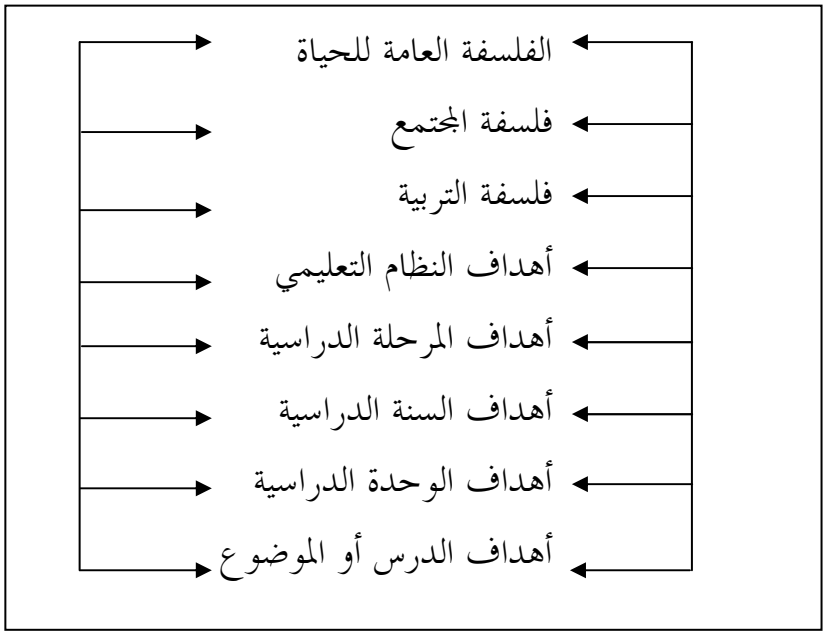
ب. المقارنـــــة:

لا يستطيع الإنسان الحكم على شيء إلا من خلال مقارنته بأشياء أخرى، فالمقارنة لازمة ضرورية من أجل إصدار حكم صحيح وبناء، لذلك فإن من الضروري التطلع إلى تلك الدول التي استطاعت أن تثبت وجودها وتحقق نجاحا في طريق المدنية والتقدم العلمي والتكنولوجي، وذلك للأخذ بالأسباب التي أوصلت هذه الدول إلى هذا المستوى.

مما تقدم يتبين أن التطوير في المناهج من الشمولية بحيث يطال كل مجالاته ومستوياته، كما يشمل العلاقة التفاعلية بين مختلف هذه المجالات والمستويات، التي بينها الشكل رقم (04).

الشكـــل رقـــم (4)

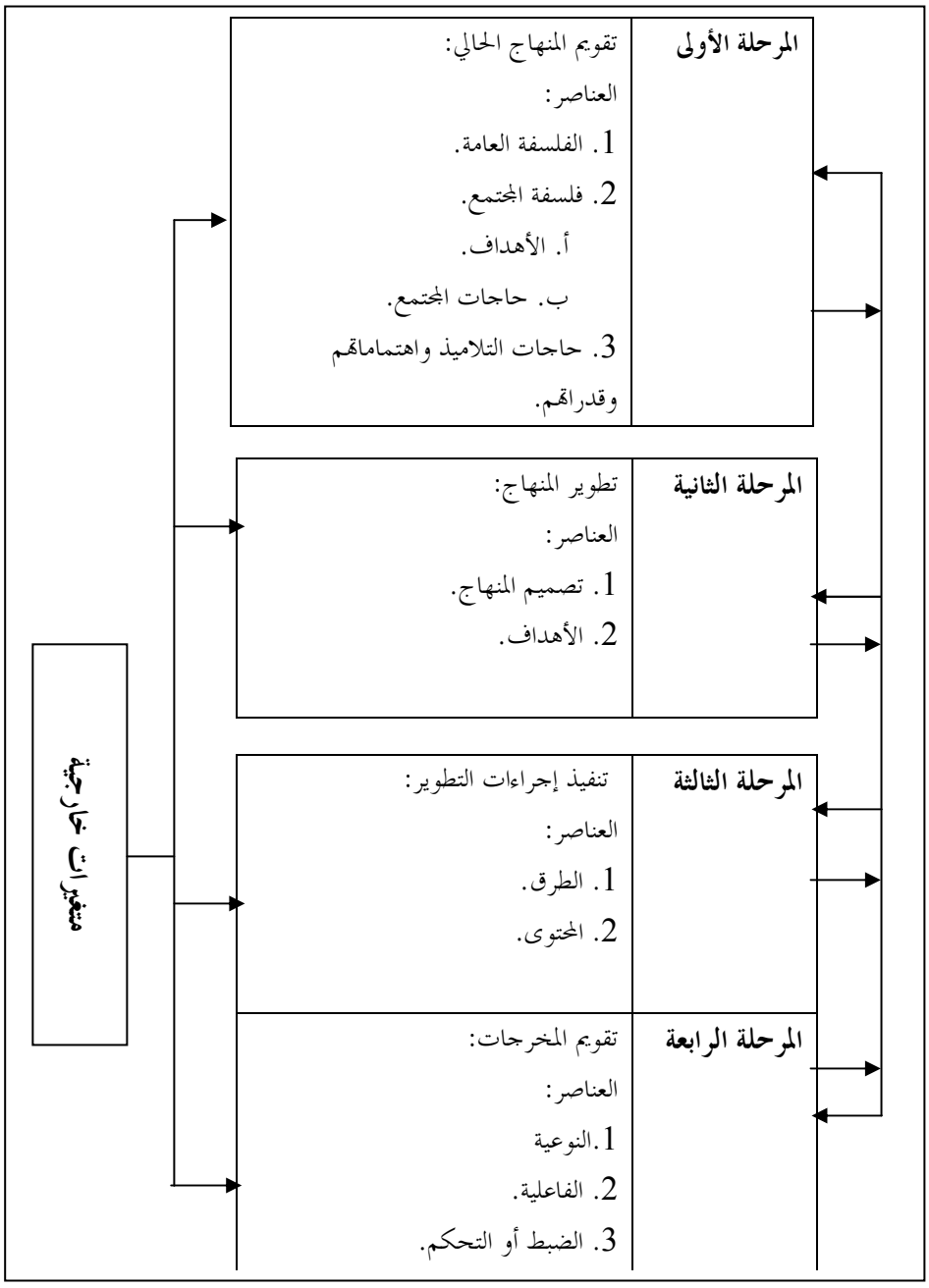
يبين مستويات المنهاج والعلاقة التفاعلية بينها



مراحل تطوير المنهاج:

تمر عملية تطوير المناهج في ضوء طريقة النظم بأربعة مراحل متتاليـــــة، كما يبينها المخطط رقم (7).

المخطط رقـــم (7) يبين مراحـــل تطويـــر المناهـــج وعناصرها



أسس تطوير المناهج:

إن أي نشاط في اتجاه تطوير المناهج ينبغي أن يستند إلى أساس عقلاني وعلمي، ولكي يتحقق ذلك يجب أن تكون الدراسة ذات العلاقة باتخاذ القرارات المتصلة بعناصر المنهاج قائمة على أساس محكاة صادقة.

إن مصادر هذه المحكاة متنوعة ومختلفة، وبشيء من التحديد يمكن ذكر الأسس التالية لتحديد محكاة صادقة:

1) المجتمـــع:

للتوصل إلى نظرية واضحة عن تطوير المنهاج وعن طريقة التفكير فيه، ينبغي تحديد مطالب الثقافة وحاجات المجتمع في الحاضر وفي المستقبل باعتبار أن المنهج الحقيقي هو ذلك المنهج الذي يعد النشء ليندمجوا ويشاركوا في الحياة الاجتماعية كأعضاء منتجين للثقافة، وهكذا فإن تحليل الثقافة ودراسة المجتمع يزود القائم بإعداد أو بإصلاح المنهج على تحديد الأهداف الرئيسية للمنهاج وللمحتوى ولتحديد الأنشطة التعليمية.

2) طبعة عملية التعلم وطبيعة المتعلم:

إن معرفة طبيعة عملية التعلم ودراسة نمو الفرد لهما أثرهما في تشكيل المنهاج، وخاصة ما يتعلق بالأهداف التي يمكن تحقيقها، وفي أي الظروف يصبح ممكنا، كما أن معرفة طبيعة عملية التعلم تحدد مجموعة المحكات التي تشكل المنهاج وتبين حدوده، فمثلا:

إذا كان التعلم كلا عضويا فلا ينبغي أن يكون المنهاج مجزءا.

أما إذا كان التعلم ارتقائيا فينبغي أن يتضمن المنهاج تتابعا ارتقائيا في محتواه.

3) طبيعة المعرفة:

طبيعة المعرفة والخصائص النوعية للمواد الدراسية التي يتخذ المنهج منه محتواه وإسهاماتها الفريدة، وهناك فروق كبيرة في بنية المواد المعرفية المختلفة، ولكل مادة إسهاماتها في نمو الفرد العقلي والاجتماعي والانفعالي كما أن كل جانب من جوانب المحتوى المعرفي يتطلب تنظيما، واستخداما بطريقة تختلف عن تلك الجوانب الأخرى للمحتوى.

4) الأساس الفلسفـــي:

هناك أصناف من القيم وأنواع من الفلسفات واعتبارات معينة تجعل بعض التطوير أكثر أهمية من الأخرى وقد سبق الحديث عن ذلك كله في أسس بناء المناهج، وهي كما تبين أنها هي نفسها من المتغيرات، المعتمدة في تطوير المناهج.

التخطيط للتطويـــر:

يتطلب التخطيط من أجل التطوير تفكيرا منظما مبنيا على التأكد من مراعاة جميع الاعتبارات التي تؤثر في بناء وتطوير المنهاج، من أجل وضع مخطط مستند إلى نظام محكم وديناميكي، ويتلخص هذا النظام في الخطوات التالية:

خطوات نظام التخطيط مـــن أجل التطوير:

الخطـــوات	التوضيـــــح
1. التشخيص	أول خطوة في أي تطوير للمنهاج، وهي تهدف إلى خطوة هامة للتعرف على التغييرات ونواحي الضعف والقصور، في المنهاج المراد تطويره.
2.صياغة الأهداف	إن تشخيص مواطن الضعف والقوة في المنهاج السابق، يكون بعد الحصول على النتائج والمعلومات ومقارنتها بالأهداف المرسومة سابقا، وبما أن التطوير يكون مبنيا على اعتبارات علمية وفلسفية، فإنه بالضرورة تتغير في ناحية أو نواحي معينة بعض الأهداف، ويعتبر صياغة الأهداف خطوة ضرورية وجزءا أساسيا من الخطة الشاملة للتطوير.
3.اختيار المحتوى	يستلزم اختيار المحتويات الدراسية توافر محكات أخرى إلى جانب الأهداف، وهذه المحكات هي: - أن يكون المحتوى صادقا وله مغزى. - التميز السليم بين المستويات المختلفة للمحتوى. - تحديد مستوى النمو الذي يلائم كل من هذه المحتويات. - مراعاة مبدأ الاستمرارية في التعلم. - مراعاة مبدأ التتابع. - مراعاة قدرة المتعلمين على التعلم.
4.اختيار خبرات التعلم	إن اختيار خبرات التعلم وتنظيمها يتطلبان أكثر من مجرد تطبيق مبادئ معينة للتعلم، إذ يستلزم توافر استراتيجيات للموضوعات المختلفة، كاكتساب المفاهيم وتكوين الاتجاهات وبما

	أن خبرات التعلم تستخدم من أجل تحقيق الأهداف فلا بد من واضعي المناهج تحديدها وحسن اختيارها، ولا يمكن تركها للمعلم ولقراراته العفوية أثناء التعليم.
5.تنظيم خبرات التعلم	ويعتبر تنظيم خبرات التعلم واحد من المشكلات المتعلقة بترجمة المحتوى إلى خبرات تعلم مناسبة بحيث تتلاءم هذه الخبرات مع التنوع في القدرة على التعلم ومع الاختلاف في الدوافع، وفي استراتيجيات التعلم الخاصة بالمتعلمين.
6. التقويم	ويشمل تحديد ما يقوم وطرق التقويم ووسائله ولا تعني هذه الخطة التركيز على الكم فقط بل لابد أن يساعد التقويم على الوصول إلى تحقيق غايات المنهج، وللتأكد من وجود اتساق بين الغايات والأهداف والمحتويات والخبرات.

مبادئ التخطيط مـــن أجل التطوير:

حتى يكون التخطيط سليما ومبنيا على أسس علمية فإن من الضروري التقيد ببعض المبادئ الأساسية التي لا غنى عنها لكل تخطيط جيد، وهذه المبادئ هي:

1) ترتيب الأولويات:

حيث أنه في كثير من الأحيان لا تكون الإمكانات المتاحة كافية لتحقيق كل الأهداف، أو لإدخال كل التعديلات الضرورية للمنهاج في وقت واحد لذلك يصبح من الضروري ترتيب المشروعات التي تتضمنها الخطة، وفقا لأهميتها، وللمستعجل منها.

2) الواقع والإمكانات:

إن أي تخطيط للمنهاج من أجل تطويره بما يساعد على مسايرة المستجدات وعلى رفع التحدي لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار كافة الظروف والأبعاد والإمكانات الحالية، وكذا المتوقعة وفي خلاف ذلك يكون المنهاج نوعا من الأحلام وضربا من الخيال غير القابل للتطبيق ميدانيا.

مبدأ التحول والتكامل:

إن التخطيط لتطوير المناهج يجب أن ينصب على اختيار التنظيم المنهجي المناسب الذي يراعي مبدأ التحول والتكامل لجميع العوامل والعناصر التي لها صلة بالعملية التربوية (الأهداف،المقررات، الكتب،طرق التدريس، الوسائل التعليمية، والموجه، الإدارة، المباني....) الخ.

وأي إغفال لواحد أو لأكثر من هذه الجوانب، فإن التخطيط يبقى أما عاجزا عن تحقيق الأهداف، أو عبارة عن إصلاح جزئي لجانب من جوانب النظام التربوي.

أما التكامل فيعني تحديد العلاقات بين هذه الجوانب المتعددة، ومعرفة تأثير كل جانب على الجوانب الأخرى سلبا وإيجابا. بحيث يتيح تضافرها من أجل تحقيق الأهداف بطريقة اقتصادية وفعالة.

دقة البيانات والإحصاءات:

بدون البيانات والإحصاءات الدقيقة لا يمكن تحقيق أي تخطيط يرجى منه الوصول إلى تطوير المجتمع وازدهاره بل إن ذلك يزيد من تعقد المشكلات بدلا من حلها، ويزيد عدد المشكلات بدلا من أن يقللها وبالتالي لا يحقق التخطيط أغراضه.

المرونـــة:

مهما كان التخطيط محكما فإن هناك ظروفا غير متوقعة قد تحدث أثناء التنفيذ مما يستدعي إدخال تعديلات على الخطة، فإذا كان التخطيط جامدا وغير مرن يكون غير قادر على تخطي هذه التعقيدات وهذه المشكلات، إن التغيير والتبديل حسب ما تقتضيه الظروف والأحداث يتطلبان قدرا كبيرا من المرونة في المنهاج.

الاستمراريـــة:

بالمفهوم السابق، يتبين أن التخطيط عملية مستمرة متصلة، وليست لفترة محدودة، وأن أي توقف في عملية التخطيط من أجل التطوير يصيب العملية بالجمود والتخلف وعدم مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة.

طرق تطوير المناهج:

لا يتم تطوير المناهج وتغييرها إلا على أساس اعتباره مشروعا منظما يتجزأ إلى مشروعات فرعية أصغر داخل المشروع المنظم الكلي، ويعني ذلك أن تطوير وتغيير المنهج يمر عبر سلسلة من الخطوات، وقد سبق الحديث عنها، تضاف كل خطوة إلى الخطوة السابقة لها، بحيث يؤدي ذلك إلى مراجعة كل خطوة سابقة، ولا يقتصر الأمر على هذا فحسب، بل لا بد أن تتوفر طرق تسمح بتطوير كل عناصر المنهاج وربطها ببعضها البعض وهذه الطرق تكون من المرونة بالقدر الذي يضمن توزيع الأدوار المختلفة في تطوير المنهاج أو تغييره، وفي تقديم الاقتراحات عن طريق تدعيم هذه الأدوار، والتنسيق بينها.

وهناك العديد من طرق تطوير المناهج، ولعل من أهمها:

1.طريقة العمل في لجان:

إن الطريقة الأساسية والرئيسية لمراجعة المناهج وتعديلها وتطويرها وتغييرها، طريقة العمل في لجان مهمتها معالجة موضوع معين، ووضع إطار للمنهاج وتحديد التوجهات والإرشادات العامة.

2.طريقة العمل في مجموعة من اللجان:

هناك طريقة أكثر شمولا وطموحا لتطوير المناهج، وهي طريقة تشكيل مجموعة من اللجان تعالج جوانب مختلفة من تطوير المنهاج، ويقترح كرج Krag لتطوير المنهاج على أساس تشكيل مجموعة من اللجان، ما يلي:

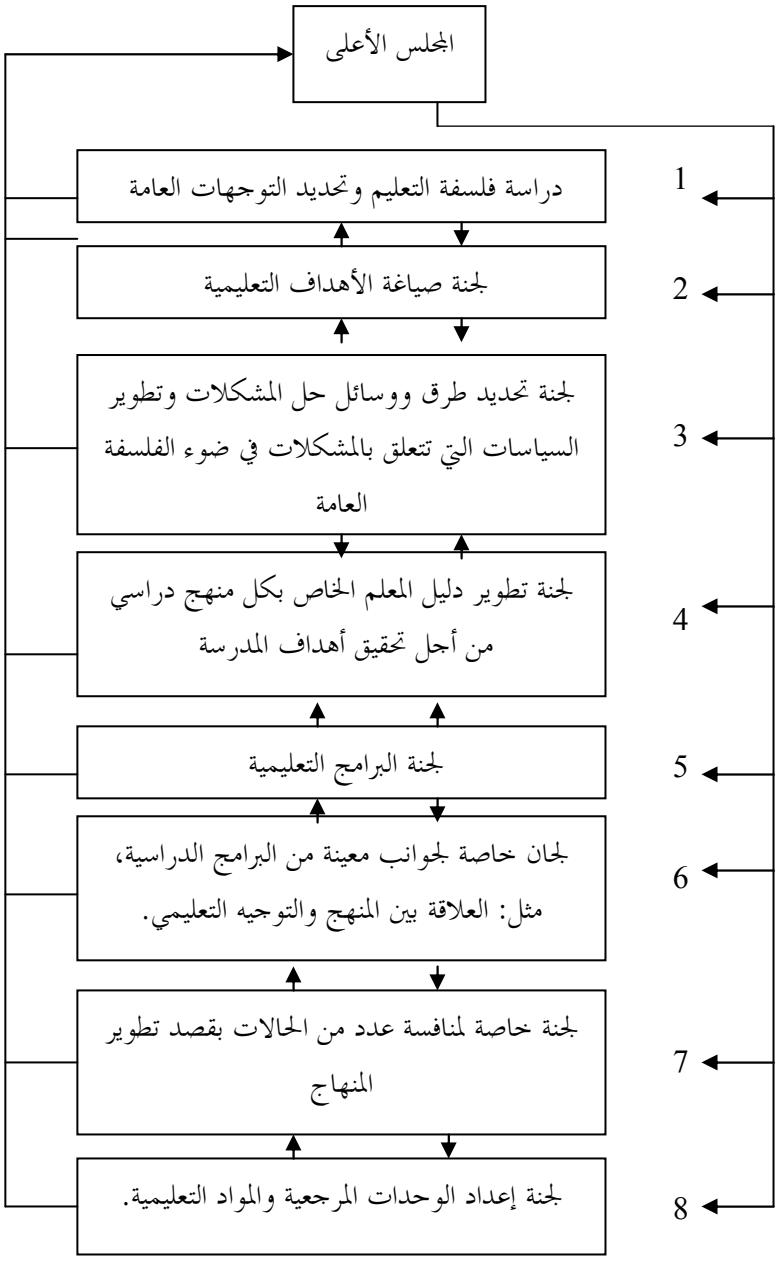
أ. تشكيل مجلس أعلى للتربية والتعليم، تكون وظيفته الرئيسية والوحيدة، تحديد تلك المشكلات التي تشغل بال المجتمع كله، أو منطقة معينة من مناطقه ووضعها ضمن المناهج الدراسية وتنظيم وسائل وطرق تدريسها.

ب. يشكل المجلس الأعلى للتربية والتعليم، وتحت وصايته لجان فرعية عليا للتعليم تكون مهمتها مراجعة كل ما له علاقة بالمنهاج والمقررات الدراسية...الخ.

جـــ. تكون مهمة المجلس الأعلى للتربية والتعليم هي التنسيق بين هذه اللجان الفرعية بطريقة تمكنها من الخروج بنظام تعليمي متكامل ومتناسق.

ويقترح كرج Krag أن تكون اللجان على الشكل التالي:

الشكل رقم (5) يبين اللجان الفرعية وعلاقتها بالمجلس الأعلى



إن عملية تطوير المناهج تتطلب في كثير من الأحيان مجموعة من اللجان المتخصصة، قد تستهدف مرحلة من مراحل التعليم، كالابتدائي، المتوسط، الثانوي، كما قد يستهدف مجالا معينا من المجالات المختلفة أو جوانب متباينة، وهذه اللجان كلها تكون تحت وصاية وتوجيه المجلس الأعلى للتربية والتعليم.

استراتيجيات تطوير المناهج:

يتطلب تحديد إستراتيجية تطوير المناهج التمييز بين أمرين هامين هما:

- إدخال تحسينات على المنهج:

والذي هو عبارة عن توسيع المنهاج الحالي وتنظيمه، أو تغيير بعض جوانبه دون تغيير التصورات الأساسية.

- تغييـــر المنهاج:

إن تغيير المنهاج الدراسي يعني تغيير مؤسسة اجتماعية ويتطلب ذلك تغيير الأهداف وكل العناصر الأخرى المحققة لهذه الأهداف، بما فيها الأفراد، أي أحداث تغيير في الفرد القائم بالتربية.

ويحدث التغيير في مجالين أساسين هما:

- تغيير الأفراد في الجوانب المعرفية المفاهيمية أو الإدراكية.
- تغير الأفراد في اتجاهاتهم وانفعالاتهم بحيث يشعرون بما هو هام من الأهداف وينفعلون معها، وهو ما يكون لديهم الدافعية لتحقيقها.

ومن المؤكد أن التغيير الفعال هو الذي يتحقق نتيجة التفاعل بين هذين الجانبين:

" المعرفي والوجداني".وتتطلب إستراتيجية تغيير المنهاج مراعاة ما يلي:

1. إن أي إستراتيجية لا بد أن تبنى على عدد من الخطوات المنظمة المتتابعة.

2. خلق الظروف المساعدة على العمل المنتج، وأبعاد كل الظروف التي يمكن أن تعيق هذه الإنتاجية.

3. التدريب: يتطلب تغيير وتطوير المنهاج قدرا كبيرا وعاليا ومحكما من التدريب، ويتنوع التدريب بتنوع المجالات التي يشملها التطوير، وبالنوع الكفيل بتحقيق أهداف التغيير.

4. إعداد إدارة تتمتع بمهارات قيادية قادرة على تحسين أهداف إستراتيجية التطوير والتغيير.

أسلوب النظم
في تطوير المنهاج

أسلوب النظم في تطوير المنهاج:

في بداية السند تحدثنا عن المنهاج كنظام، وكان المنطلق أن النظام وحدة مركبة من أجزاء يتصل الواحد منها بالآخر بطريقة تخدم هدفا مشتركا، وأن العلاقة بين هذه الأجزاء علاقة عضوية بحيث لا يمكن لأي من هذه الأجزاء أن تحقق شيئا ذا معنى في النظام بمعزل عن الأجزاء الأخرى.

ومن هذا المنطلق فإن تطوير المنهاج ليس جزءا ولا حتى نظاما مفردا، بل هو مجموعة من الأجزاء المتفاعلة، وكل جزء، يكون في حد ذاته نظاما داخل النظام الكلي، الذي هو المنهاج فالمنهاج إذن بهذا التوجه هو مجموعة من الأنظمة المتفاعلة.

الجذور التاريخية لمفهوم النظم:

لقد ميز الفلاسفة منذ القدم عدة طرق لاكتساب المعرفة تتمثل على الحدس والفنومنولوجيا والعقلانية والتجريبية ونجد جذور ذلك كله عند أرسطو وغيره من الفلاسفة، غير أن الطريقة التجريبية العلمية هي التي أثبتت بأنها طريقة يوثق بها لاكتساب المعلومات وللتوصل إلى تنبؤات معقولة عن الأحداث المستقبلية وتحليل الظواهر العلمية والاجتماعية.

ولقد أثار كتاب نوربر وينر Norber winer عن السيبرنطيقا Cybernetics الاهتمام بمجموعة من المفاهيم خاصة منها، التغذية الراجعة وتطوير المعلومات، في كل من العلوم البيولوجية والاجتماعية، وخلال الحرب العالمية الثانية وبعدها، اكتشف البحث العلمي في حل المشكلات وفي تطوير أنظمة معقدة، عن طرق جديدة في التخطيط والتطوير.

كما ظهرت في الخمسينات كتب عديدة في التراث التربوي، أعطت دفعا قويا لاستخدام هذه المفاهيم المتعلقة بمفهوم النظم. أين استخدمت بشكل واسع ومكثف.

والقصد هنا: مفاهيم النظم المفتوحة، وليس مفهوم النظم المغلقة.

وقد نتساءل عن معنى المفهومين: النظم المغلقة والنظم المفتوحة.

ولابد من التأكيد إلى لفظ نظم في علاقته بتطوير المنهاج يشير إلى:

مفهوم النظم المفتوحة هي:

تلك النظم المتضمنة لحالة مستمرة من تجديد الذات، وهن نظم مرنة تعيد تجديد ذاتها وتنظيمها بشكل مستمر لمواجهة المشكلات الجديدة، ولفحص مركبات وتعقيدات حديثة، ولتقبل أفكار ومعلومات جديدة واستخدامها كجزء من عملية التخطيط والتجديد.

– مفهوم النظم المغلقة:

تلك النظم التي تحلل المشكلات على أساس بنيتها الداخلية، وتتجاهل البيئات الخارجية التي قد يكون لها تأثير في المشكل.

– مميزات النظم المفتوحة:

1. تتجه مفاهيم النظم المفتوحة في تطوير المناهج إلى أن تكون التربية متجاوبة مع التلميذ ومتناغمة معه.

2. يقتضي أسلوب النظم المفتوحة في التربية البحث عن العلاقات والطرق التي تحقق التفاعل الأمثل بين المكونات، ويستند أسلوب النظم إلى أكثر من نظام، ويحدد طريقة الجمع بينها لإحداث التكامل لحل المشكلات.

3. يؤكد أسلوب النظم المفتوحة على العمليات القائمة على الحاجات التي يدركها المشاركون في العملية التربوية، أكثر من تأكيدها، على الحاجات التي سبق تحديدها من قبل هيئات أو أفراد من خارج النظام التربوي.

4. يتجه أسلوب النظم إلى الفعل، ويستجيب للحاجات بطريقة علمية منظمة منطقية، وعندما يستجيب أي عندما يقوم بالفعل، لابد من إجراء عملية تقويم له.

5. أسلوب النظم مدخل تحليلي وليس عشوائيا.

6. أسلوب النظم طريق نظامي قائم على تحليل دقيق بقدر الإمكان لمجموعة من الأنشطة ذات علاقات متداخلة ومعقدة.

عناصر أسلوب النظم:

لقد اختلفت المصطلحات والتفسيرات والبيانات من مصدر إلى آخر في التراث التربوي والعلمي، إلا أنه مع كل هذا الاختلاف نجد الكثير من العناصر الأساسية و الجوانب والخطوات، ذات الدلالة والمغزى في تطبيق مفاهيم النظم على المشكلات التربوية بصفة عامة ومشكلات التعليم بصفة خاصة وعلى تطوير المناهج بصفة أدق.

ويمكن الحديث عن الكثير من هذه المصطلحات من مثل:

(المرامـــي، الحاجات، الأهداف، القيود، البدائل، الانتقـــاء، التنفيـــذ، التقويم، التعديل..... وغيرها كثيرا).

هي كلها عناصر أساسية في أسلوب تحليل النظم، ويعتبر كل عنصر من هذه العناصر نظاما جديرا بأن يدرس في ذاته.

تطبيق أسلوب النظم في تطوير المناهج:

سيكون الحديث أثناء تطبيق أسلوب النظم في تطوير المناهج عن جانبين أساسيتين هما:

- تقديم نموذج لتطوير المنهج بأسلوب النظم.
- تقديم أسلوب لتجزئة العمل.

ويشكل هذان الجانبان جزءا من أسلوب النظم، وقد استخدما بشكل واسع في مراكز البحوث والتنمية في المجتمعات المتقدمة.

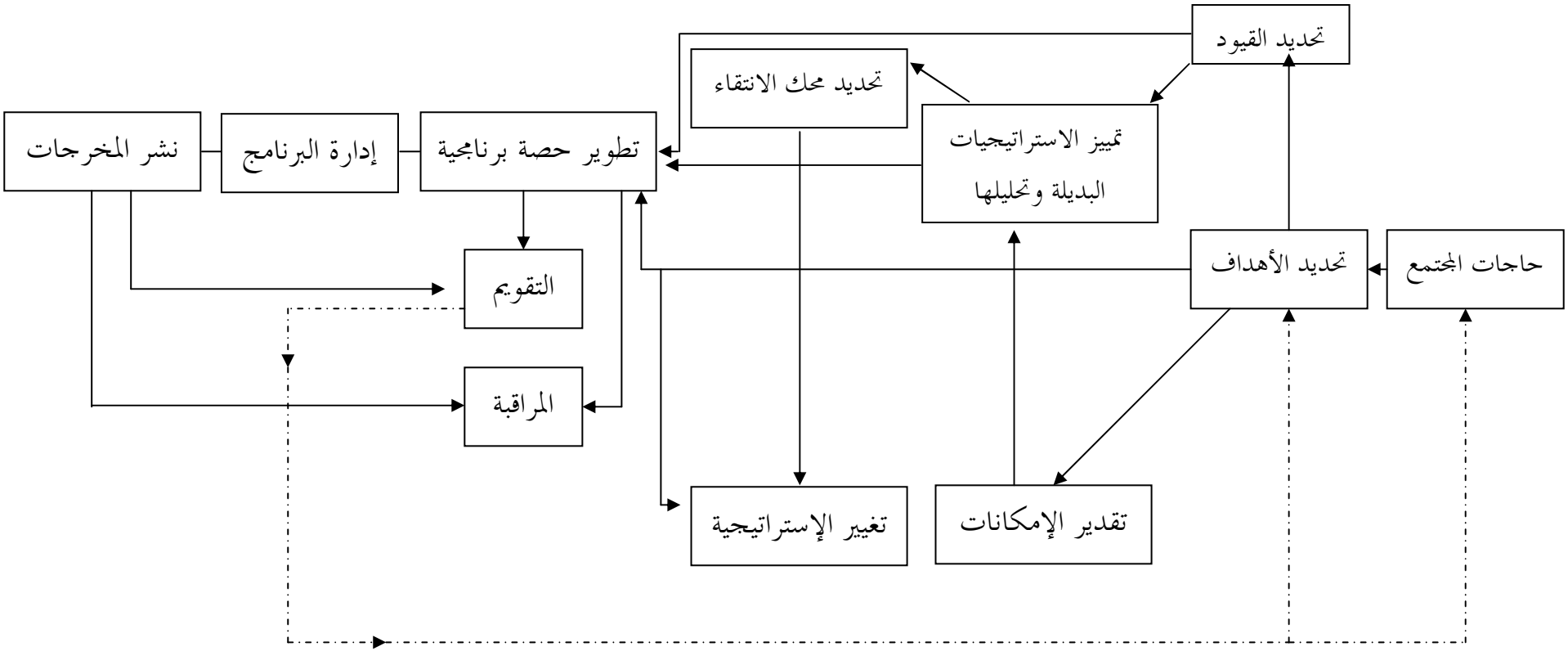
وقد يطول الحديث عن عناصر هذين الجانبين، لكن ذلك لا يمنع عن التعرض لهما بأسلوب مختصر عن طريق الشكل التالي.

ويمثل الشكل رقم (6) نموذجا لتطوير المنهاج بأسلوب النظم.

الشكل رقم (6)

يبين خطوات تطوير المنهج باستخدام

أسلوب النظم



من الضروري التعرض لهذه الخطوات مع بيان بعض ما تعنيه كل خطوة:

1- حاجات المجتمـــع:

يشير مصطلح الحاجة إلى وجود فجوة بين ما هو فعلي وما هو مرغوب فيه.

والخطوة الأولى في أسلوب النظم هو تحديد الحاجات، ويقتضي ذلك القيام بتحليل شامل لبيانات الخط القاعدي الذاتي والموضوعي الذي يجب علينا استخدامه في قياس التقدم، وهذا التحديد يراعي أبعاد الحاجة في صلتها بالمجتمع وبالمتعلم وبطبيعة المعرفة، وإن تحديد الحاجة باعتبارها فجوة يؤدي بالضرورة إلى تحديد وصياغة المشكلة.

2- الأهـــداف:

تحدد الأهداف في ضوء الحاجات، ويقتضي تحديد الأهداف، طرح أسئلة صائبة تؤدي إلى السيطرة على المشكلة وحلها.

3- تحديد القيـــود:

من الضروري تحديد القيود، حتى نتمكن من عملية الانتقاء من الأنشطة البديلة ما يوافق هذه القيود، ويتطلب تحديد القيود إجراء فحص دقيق لكل قيد للتمكن من معرفة ما إذا كان هذا القيد حقيقة أم أنه متوهم ومتخيل.

4- البدائـــل:

يعتبر مفهوم البدائل من المفاهيم الأساسية في أسلوب النظم، فما لم تتوفر أنشطة بديلة فإنه لا يمكن الحديث عن النظم، وعندما نحدد طريقة واحدة للعمل من أجل تحقيق هدف معين، فإننا نتجه إلى القيام بدور بائع السلع وليس إلى القيام بدور المخطط في أسلوب النظم.

5- الانتقـــاء:

وهو عبارة عن اختيار أفضل بديل، ويشترط ضبط محكات الانتقاء بوضوح، حتى لا يكون الانتقاء قائم على العشوائية أو على التروات الظرفية.

وعند الحديث عن محكات الانتقاء فإننا كثير ما نشير إلى:

- التكلفة والزمن المطلوب للتنفيذ ودرجة المخاطرة.
- اثر اختيار البديل على الجوانب الأخرى للنظام، وغيرها.

6- التنفيـــذ:

إن عملية تنفيذ أي مشروع يتطلب أساسا:

- إعداد جدول زمني.
- تصميم خريطة تدقيق.
- تحليل العمل.
- توزيع المسؤوليات.
- المراقبة والمتابعة.

7- التقويـــم:

يزودنا التقويم في أسلوب النظم بتغذية راجعة مستمرة بتقدير مستوى الجودة، كما يقترح مراجعات وتنقيحات للمنهج.

وبذلك تكون عملية تطوير المنهاج عملية مستمرة دائمة.

تجزئة العمل في أسلوب النظم:

إن أول خطوة في أسلوب النظم هو تجزئة النشاط الكلي إلى عدد قليل من الأنشطة الأساسية، إما مرتبطة بالنواتج الأساسية المراد بلوغها أو تحقيقها أو بالوظائف

الأساسية التي يقوم بها القائمون بتنمية وتطوير ناتج واحد، ثم نتبع ذلك بتقسيم هذه المجموعات إلى مجموعات فرعية أصغر حتى تصل إلى مستوى المهمة TASK .

ومن المفيد هنا الإشارة إلى واحد من هذه الأساليب وهو الأسلوب جمس أ.هوبسن James A.Hopson

شكل رقم (7)

يبين أسلوبا لتجزئة العمل عند HOPSON

المستوى (صفر)	المستوى (1)	المستوى (2)	المستوى الثالث
المنهاج كله	صمم وطور	اجمع المعارف	
		طور النموذج المصغر	
		أعد التطوير	
	اختبر	الاختبار التكويني	اختبار استطلاعي
		الاختبار التجميعي	اختبار ميداني
	اتبع المواد		
	وزع المواد		

لا تعتبر هذه العمليات بأي حال من الأحوال، عمليات مقصودة لذاتها، بل ينبغي أن ينتج عنها في آخر المطاف تغييرات في البدائل المقدمة، ثم لا بد مرة أخرى من تطبيقها في الميدان وتقويم النتائج ثم إجراء تعديلات، وهكذا فإن عملية التطوير لا يمكن إطلاقا أن تتوقف، وهي ليست إجراء ظرفيا،تمليه ظروف خارجية فقط، بل هي عملية ذاتية نمائية تهدف إلى التكييف مع المستجدات من جهة، وإلى الحفاظ على ذاتها من جهة أخرى، وإذا ما أريد أن يكون تطوير المنهاج سليما، وجب استخدام أسلوب النظم المفتوحة، أي أنه يتلقى دوما مدخلات جديدة، ومعرفة جديدة، في ضل ظروف متغيرة، إن الطبيعة التفاعلية لنموذج النظم تتطلب تنظيم عناصره وإيجاد تكامل بينها.

بعض الاعتراضات على أسلوب النظم:

لا يمكن أن يوجد نظام أو أسلوب مهما كان محكما دون أن يلقى بعض الاعتراضات، ومهما بلغت الدقة فإن هناك الكثير مما يجب عمله في جميع الميادين، ولا يمكن لعقل الإنسان أن يتوقف عند حد، فهو لا يزال يطور وليس للعلم حدود.

إن أسلوب النظم هو واحد من الأساليب المنتهجة في علوم التربية من أجل الإبداع والتطوير، ويلاقي مثل غيره من النماذج بعض الاعتراضات، نوجزها دون ذكر أصحابها أو مذاهبهم، ودون الخوض في تفاصيلها، وهي:

1. أسلوب النظم يحط ويقلل من النواحي الإنسانية.
2. أسلوب النظم أسلوب غير خلاق.
3. لا يتجاوب مع الحياة الإنسانية والحرية.
4. أسلوب النظم نظام مغلق، وهو امتداد للنموذج الصناعي في التعليم.

إن هذه الاعتراضات قد لا تحط من قيمة أسلوب النظم لنموذج في بناء المناهج التعليمية والتربوية، وإن المؤيدين لهذا الأسلوب بدورهم حاولوا الإجابة عن هذه

الاعتراضات وإن من الإنصاف لهذا النموذج ذكر رد المؤيدين له دون الدخول في مناقشتها، أو التفصيل فيها وهذه الردود هي:

1- إن أسلوب النظم يدخل في اعتباره الفروق المميزة بين الأفراد وبين بدائل الأهداف وبدائل الإجراءات.

2- إن أسلوب النظم متميز وفريد في إنسانيته.

3- إن أسلوب النظم شامل بحكم تصميمه.

4- إن أسلوب النظم يستجيب استجابة كاملة لحاجات المتعلمين ولحاجات المجتمع الحاضرة منها والمقبلة ويعتمد في تحقيق ذلك على المكونات الحيوية الأساسية التالية:

أ.صحة البيانات المدخلية.

ب.التكامل والموضوعية.

جـ.تحديد المتطلبات بطريقة يمكن أن تصبح من النظام.

ماذا ننتظر أو نأمل من تطوير المنهج باستخدام نموذج أسلوب النظم ؟.

هو سؤال في الواقع يجب أن يطرح في بداية أية عملية تطويرية.لتحديد الغاية الأساسية المبررة لعملية التطوير حتى لا يبقى التطوير مجرد تغيير.

إن الهدف الأسمى لعملية تطوير المنهج هو:

- أن يواجه تحديات مجتمع سريع التغيير.
- أن يحقق المطالب التي تتمثل في مجموعة معقدة من المشكلات التعليمية المتشابكة، وهي:

أ- توسيع التعليم لجميع فئات المجتمع.

ب- القيام بهذا بإنتاجية أفضل واقتصاد في العملية التعليمية.

جـ- زيادة نوعية الخبرة التعليمية على نحو مستمر ودائم.

د- مواكبة ومواجهة التفجر المعرفي والتزايد الهائل في المعلومات.

هـ- مراعاة الفروق الفردية بما يتيح استخدام الإمكانيات الكاملة للفرد.

عندما نحدد أهداف التطوير وضوابطه بهذا الشكل ينبغي قبل الانطلاق في عملية التخطيط لتطوير المنهج أن تتوفر لدى القائمين بالتخطيط معرفة واقعية وحقيقية عن المجالات التالية:

أ- الوسط الاجتماعي والثقافي.

ب- الموارد المتوفرة.

جـ- كل البيانات التنظيمية الممكنة.

د- القيم الفلسفية والتوجهات الأساسية للمشاركين في العمل.

هـ- التكوينات النظرية التي تعتمد عليها الخطة (القيم المشتركة للمصطلحات والمفاهيم وانتقال الأداء ...الخ.).

و- أساس عريض وواسع من البحث العلمي ومن البيانات والمعلومات.

ز- القدرة على اتخاذ القرار.

وتتعلق هذه النقطة الأخيرة بصفة لازمة بأعضاء المجلس التربوي القائم بالتخطيط وتطوير المنهج.

وتعتمد عملية اتخاذ القرار على البدائل المتوفرة لدى القائمين بالتخطيط والتطوير، لأن عدم وجود البدائل يعني عدم وجود مجال للاختيار، ومن ثم لا تكون هناك حاجة إلى اتخاذ القرار لأن هناك حل واحد فقط متوفر.

وتمر عملية اتخاذ القرار بمراحل وخطوات منطقية منهجية متتالية وهي:

1- الإحساس الواعي بوجود مشكلة تتطلب اتخاذ قرار بشأنها.

2- تحديد أبعاد المشكلة، من حيث طبيعتها والعوامل المؤثرة فيها، وكل المتغيرات التي ساهمت في حدوثها وذلك اعتمادا على البيانات والمعلومات والبحوث والدراسات الميدانية.

3- إيجاد البدائل الممكنة لحل المشكلة.

4- الموازنة بين هذه البدائل في ضوء الأهداف والظروف والإمكانيات قصد الوصول إلى البديل الواقعي.

5- اتخاذ القرار المحقق للأهداف بأقل جهد وبأكبر كفاءة ممكنة (البديل الواقعي).

المجالات التي تتطلب اتخاذ القرار:

إن عملية اتخاذ القرار تطال كل مجالات المنهج، ولكل منها مشكلاته الخاصة، وهو ما يدعو إلى التأكيد على أن عملية اتخاذ القرار ليست عملية منفصلة أو خطوة من خطوات بناء وتطوير المناهج وإنما هي عملية موجودة ضمنيا في كل مجال وفي كل خطوة، ونلخصها في الجدول رقم (04) بطريقة تقدم صورة واضحة لمجالات اتخاذ القرار.

الجدول رقم (04

يبين مجالات اتخـــذ القـــــــرار

المجـــال	المشكـــــلات
مجال المصادر	– هل يركز المنهج على المتعلم؟ (الفكر البراغماتي وأنصار الفكر المتمركز حول الفرد). – هل يركز المنهج على المجتمع ؟. (الفكر الاجتماعي، وأنصار المذاهب الاجتماعية). – هل يركز على المعرفة ؟ (أنصار المعرفة من موسوعيين ومثاليين). – هل يركز على هذه المصادر كلها ؟ الخ....
مجال الأهداف	لا يوجد تصنيف واحد للأهداف فأي من هذه التصنيفات يركز عليها المنهاج ؟ هل يمزج بينها ؟ على أي أساس سيكون اختيار التصنيف أو المزج ؟.
مجال التصميم	مما سبق أتضح أن هناك عدة نماذج من تصميمات للمنهج. أي منها الأصلح والمحقق للأهداف المنهاج الحالي ؟ وهل يمكن المزج بين نماذج مختلفة ؟. الخ....

مجال اختيار المحتوى وتنظيمه	هناك عدة معايير لاختيار المحتوى، وقد سبق الحديث عنها، وتنظيمات للمحتوى، ولكل منها مبرراتها المنطقية والعلمية والإستراتيجية والإيديولوجية. فما هي المعايير من بين كل هذه البدائل التي تناسب واقع المنهج المراد تخطيطه ضمن بيئة تعليمية معينة لتحقيق أهداف معينة ومحددة ؟.
مجال الطرق والأساليب والأنشطة	- أي الأساليب والطرق التي ستستخدم في التفاعل مع المواقف التعليمية / التعلمية المختلفة ؟.. - ما هي الأنشطة المصاحبة والمدعمة ؟.
مجال التقويم	ما نوع التقويم الذي يسهم بشكل أفضل في عملية الاختيار والمفاضلة ومن ثم اتخاذ القرار ؟.

تقويم المنهاج

مقومات نجاح المنهج المطـــور:

لا يمكن توقع نجاح المنهج المطور عند تنفيذه أو إنجازه إذا لم تتوفر جملة من المعلومات والشروط التي تتطلب عملا إضافيا مكملا ضروريا من أجل إنجاح المنهاج ميدانيا، وهي شروط ومعلومات قائمة، أساسا، على القائم بالإنجاز أو التنفيذ في الميدان، وهذه الشروط هي:

أ- شعور القائمين بتنفيذ المنهاج في الميدان بأهمية الحاجة إلى المنهاج المطور.

ب. الفهم الصحيح لكل التغيرات التي طرأت على المنهاج ووضوحها لدى المنفذين.

جـــ. توفير المواد التعليمية المدعمة للمنهج المطور.

د. لا يعني تنفيذ المنهاج المعلمين وحدهم بل لا بد أن يتحمل كل من له علاقة بالميدان مسؤولياته وهم:

(مديرو المدارس، المفتشون، الأولياء.....).

هـــ. تطوير كفايات المعلمين للتعامل مع المنهج المطور.

و. أن تبادل المعلمين للأفكار في مواجهة المشكلات التي قد تظهر أثناء الإنجاز.

تقويـــم المنهـــاج:

لا مجال للحديث عن تطوير المناهج بدون المرور بعملية التقويم، ونعني بالتقويم تقويم المنهاج ككل، وهي عملية معقدة تبدأ بصياغة الأهداف، وتحديد وسائل الحصول على الشواهد الدالة على تحقق هذه الأهداف، كما نشمل عمليات التفسير اللازمة للتوصل إلى معنى الشاهد والدليل وأهميته في إصدار الأحكام عن نواحي القوة والضعف الأمر الذي يؤدي إلى اتخاذ قرارات تتصل بالتغييرات والتحسينات المطلوبة في المنهج.

وهذه النظرة الشاملة والواسعة لعملية التقويم تضع التقويم في سياق النشاطات التي تسير العملية التعلمية / التعلمية، تلك النشاطات التي يمكن تلخيصها في أربع خطوات أساسية، وهي:

1- تحديد الأهداف التربوية.

2- تحديد الخبرات التي ينبغي أن تتوافر للتلميذ لتحقيق هذه الأهداف.

3- معرفة التلاميذ لا تكفي لاختيار الملائمة.

4- تقويم مستوى تحقق هذه الأهداف.

المسلمات التي يعتمد عليها التقويم:

يقوم تعريف التقويم على مسلمات أساسية هي:

- التربية عملية تغيير في السلوك.
- التقويم عملية تحديد ماهية هذا السلوك.

مستلزمات التقويم:

لإجراء التقويم بهذه الطريقة يستلزم:

1- توضيح الأهداف.

2- استخدام طرق متنوعة للحصول على شواهد وأدلة ومؤشرات التي تمثل تحقق الهدف.

3- استخدام الطرق الملائمة لتلخيص الشواهد وتفسيرها.

4- استخدام المعلومات المستخلصة من هذه الشواهد في تحسين المنهج وطرق التدريس والمحتويات إلى غير ذلك من مجالات المنهج.

خصائص برنامج التقويم:

حتى يتمكن برنامج التقويم من تقديم الأدلة والشواهد التي يمكن استخدامها على نحو أدق في تطوير المناهج وتطويرها وتحسينها لا بد أن يتوفر في البرنامج التقويمي الخصائص التالية:

1) **الاتساق مع الأهداف:**

ويعني ذلك أن يقوم التقويم على نفس التصورات التي يقوم عليها المنهج والمتصلة بما ينبغي انجازه.

2) **الشمـــول:**

ينبغي أن يكون التقويم شاملا لكل أهداف المنهج، ولكل مجالاته، إن أي نقص في شمولية التقويم للمنهج يعتبر عائقا يحول دون الوصول إلى الشواهد والأدلة الكفيلة بتقديم صورة واضحة عن المنهج وعن مواطن الضعف والقوة فيه، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى أن أي إصلاح أو تغيير أو محاولة تطوير تبقى دون المأمول منها.

إن النظرة الشمولية لعملية التقويم تستدعي بالضرورة، تضافر كل الجهود بين المربيين والأخصائيين من أجل وضع وبناء أدوات للتقويم تتصل بجميع محتويات ومجالات المنهج.

3) **القيمة التشخيصية:**

من المهام الأساسية للتقويم هي التشخيص أي أن يكون التقويم قادرا على التمييز بين المستويات المختلفة للأداء والإتقان، وأن يصف بدقة مواطن القوة والضعف في الأداء والإتقان.

إن التمييز بين مستويات الأداء والإتقان يوجه المنهج إلى تعميق أكبر في محتوياته وأهدافه.

4) **الصـــدق**:

يعني الصدق أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، ويزداد الصدق كلما ازدادت الاتساق بين الأداة والهدف، وكلما كانت أداة التقويم شاملة وهناك أنواع كثيرة من الصدق يمكن الرجوع إليها في مصادرها.

5) **الاستمراريـــة**:

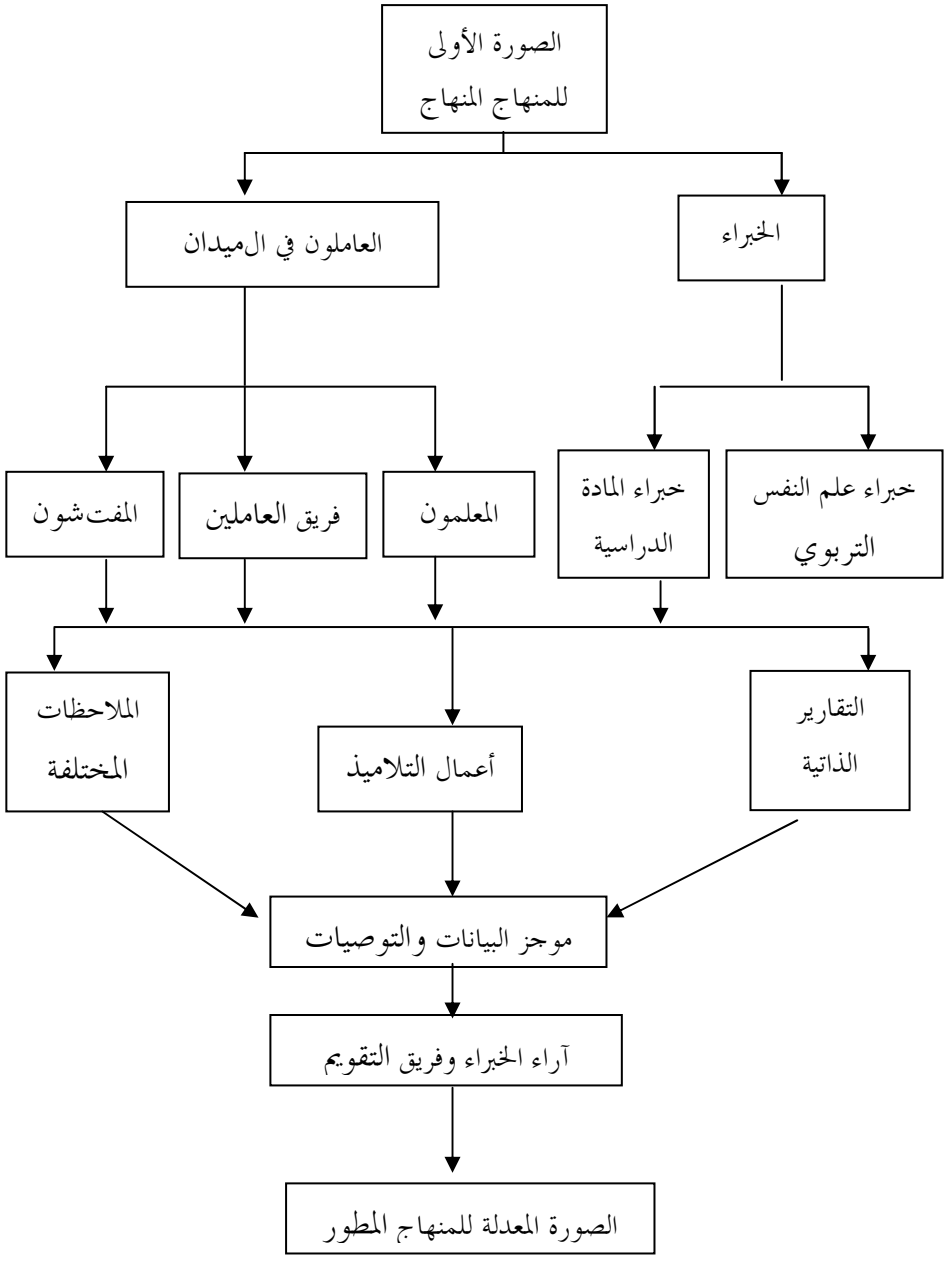
إن التقويم عملية ليست ظرفية وجزءا من المنهاج منفصلا عنه، بل هو عملية مستمرة وجزءا متكاملا من المنهاج.

- عملية التطوير هي عملية تقويم:

ومعنى ذلك أن عملية التطوير في المناهج الدراسية إنما هي عمليات تقويم مستمرة وهما عمليتان متلازمتان جدليتان، مبنيتان على جهود كل العاملين في الميدان ومن الخبراء، فعملية التقويم إذن ليست عملية فردية ولكنها عملية جماعية تعاونية علمية، ذلك أن البيانات إنما تصدر من الميدانين والخبراء معا من أجل التطوير.

إن الشكل التالي يوضح ويبين هذا العلاقة بين التطوير والتقويم، وبين مصادر البيانات التي يتم على أساسها تطوير المنهاج.

الشكل رقم (8) يبين العلاقة بين مصادر البيانات (التقويم) وبين التطويـــر



وسائل التقويم:

يمكن تقسيم وسائل وأساليب تقويم المنهاج إلى عدة أنواع ولعل أهمها:

أ- الاختبارات والمقاييس:

تستخدم الاختبارات والمقاييس كوسائل وأساليب للحصول على نتائج يستفاد منها في إصدار قرار علمي بشأن عملية تقويم المنهاج، وتطويره، وحتى تكون هذه الاختبارات والمقاييس مصدرا من مصادر الحكم على المنهاج لا بد أن يراعى فيها شروط الضبط العلمي إلى جانب ارتباطها الكلي بما يراد قياسه، التي سبق الحديث عنها.

ب- أحكـــام الخبـــراء:

كثيرا ما يرجع إلى الخبراء لاستقاء المعلومات والآراء حول المناهج في جميع مراحل تخطيطها وبنائها وتقويمها وتطويرها، وتستخدم هذه الآراء كأساس لاتخاذ القرارات بشأن كافة عمليات المنهج، وهناك أساليب وتقنيات يلجأ إليها عادة هؤلاء الخبراء من أجل إبداء ملاحظاتهم وآراءهم، وهي تجيب عن الأسئلة من مثل:

- ما مدى دقة معاني المصطلحات والمفاهيم المنظمة في المنهج بحيث تساعد التلاميذ على التعلم ؟.
- إلى أي حد تحتوي المادة التعليمية على ما يكفي للاسترشاد به في الإجابة عن الأسئلة المتضمنة بالمنهج ؟.
- هل هناك أهداف واضحة في المنهج ؟.
- ما مدى فاعلية المنهج للتطبيق في الميدان ؟.
- هل هناك تناسق بين مجالات المنهج المختلفة ؟.
- إن هذا نموذج فقط للأسئلة التي يمكن للخبراء الاسترشاد بها في عملية إبداء الرأي في المنهاج ويتم التوصل إلى آراء الخبراء بطرق عدة منها:

- المقابلات الفردية الشفهية.
- جلسات الاستماع.
- الاستجابات الجماعية الشفهية.
- التقارير الفردية المكتوبة.
- تحليل المحتوى أو المضمون.
- التقارير الجماعية المركبة.

3- أساليب الملاحظة:

تعد أساليب الملاحظة أداة أساسية وهامة جدا في عملية جمع المعلومات والمعطيات عن المنهج المراد تقويمه، فهي تبين مدى تحقق الأهداف التي حددت للمنهج، كما تبين الصورة الحقيقية لكيفية ممارسة المدرسة للأنشطة التي يحتويها المنهج.

وتعتبر أساليب الملاحظة من أكثر الأساليب استخداما في جمع المعلومات والبيانات حيث أنها اقل تكلفة من غيرها من الأساليب.

مواقف أو مواطن استخدام أساليب الملاحظة:

هناك العديد من المواقف التي يمكن الاعتماد فيها على الملاحظة من أجل الحصول على المعلومات والبيانات، ومنها:

- قياس مدى تحقق الأهداف:

إن تحقق الأهداف لا يمكن التأكد منه إلا من خلال الممارسة، وفي هذه الحالة يكون أسلوب الملاحظة هو التعرف على الممارسات وكيفيتها، وكذا أنواع التفاعلات التي تجري بين مختلف الأطراف وبين مختلف المواد التعلمية المحددة للمنهج.

– قابلية المنهج للتطبيق:

ويكون ذلك عن طريق ملاحظة ما يقوم به المعنيون في الميدان لتحديد تلك النقاط المحددة في المنهاج التي تم تطبيقها، والتي لا يتم تطبيقها، من أجل دراستها ومحاولة التعرف على أسباب ذلك.

– تحديد المخرجات غير المتوقعة:

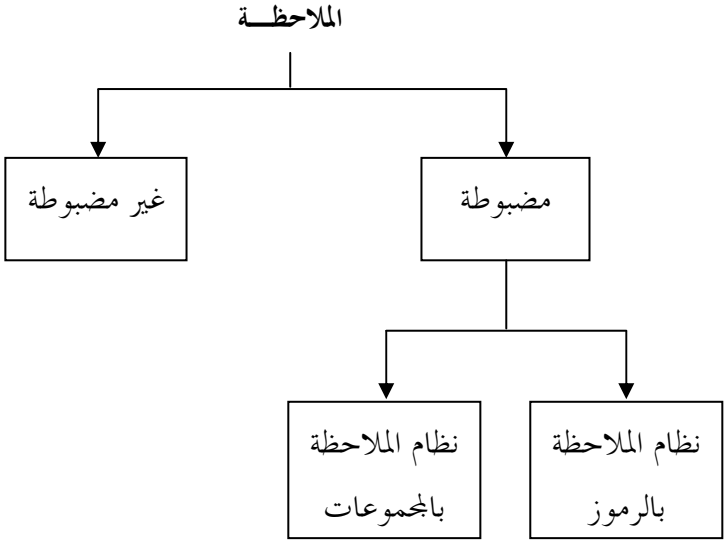
من تمام تحديد الخبراء لأهداف المنهج وكافة عملياته الأخرى وضع تصور مبدئي للمخرجات التي يمكن تحقيقها من خلال تنفيذ المنهاج، ومع ذلك فإن هناك العديد من الممارسات الميدانية والتي تختلف من مدرسة لأخرى تؤدي إلى مخرجات لم تكن متوقعة و لم يشر إليها المنهاج.

طرق الملاحظـــة:

هناك نوعان أساسيان للملاحظة كما يبينها الشكل رقم (9)

الشكل رقم (9)

يبين طرق الملاحظة



متى تستخدم هذه الطرق؟ :

1) تستخدم الملاحظة المضبوطة عندما تكون الظواهر المراد ملاحظتها محددة سلفا، وأساليب تسجيلها بطريقة منظمة وفق قوائم معينة، وهي نوعان:

أ- نظام الملاحظة بالرموز :

يستخدم هذا النوع من نظم الملاحظة للحصول على سجلات تراكمية بهدف التعرف على كم المخرجات التعلمية ونوعها ومقارنتها بما هو محدد من أهداف في المنهاج.

ب-نظام الملاحظة بالمجموعات :

يستخدم هذا الأسلوب في رصد تكرارات السلوك التي تصدر سواء من المعلم أو المتعلم أثناء المواقف التي تتم فيها الملاحظة ويعتمد فيها على بطاقات خاصة يصنف فيها السلوك إلى أنماط نوعية وعدد مرات تكرارها.

2) نظام الملاحظة غير المضبوطة :

يستخدم هذا النوع من النظام للحصول على وصف نوعي للظاهرة التي يراد ملاحظتها، وهي لا تحدد عناصر الملاحظة مسبقا، أي أنها تلاحظ الظاهرة كما هي في الواقع وكما تبدوا.

شروطـــــها :

- أن تصف الظاهرة وصفا دقيقا واضحا.
- أن تصف الموقف بكفاءة لكي يظهر المعنى الحقيقي للظاهرة.
- أن تقدم تقريرا مفصلا عما تمت ملاحظته.

تفسير نتائج التقويم:

إن الملاحظات والدرجات والمعلومات والبيانات كلها تبقى دون معنى في غياب التفسير العلمي المنطقي لها، ضمن المواقف التي جمعت فيه تلك الملاحظات.

ومن هنا يتبين أن هذه العملية تحتاج إلى قدر كبير من الدراسة بأساليب تحليل البيانات ومعالجتها، إنها عملية تحليلية وتركيبية في نفس الوقت.

أخيـــرا

وهكذا يمكن القول أن عملية تخطيط وبناء المناهج وتقويمها وتطويرها يجب أن تكون عملية علمية مبنية على قرارات يتم اتخاذها في ضوء المعلومات والبيانات التي يكشف عنها التجريب الميداني.

ونسأل الله أن نكون قد وفقنا في اختيار الموضوعات وعرضها بطريقة تيسر الاستفادة منها.

قائمـــة المراجـــع

إبراهيم بسيوني عميرة	(1991)	المنهج وعناصره، دار المعارف، مصر.
إخليق الطراونة	(2003)	التطور التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن
الن.أ. جلا تمورن . ترجمة. سلام سيد أحمد سلام: وآخرون.	(1995)	قيادة المنهج ط.1. جامعة الملك سعود. الرياض.
بن عبد الله محمد	(2005)	المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران الجزائر.
توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة	(2000)	المنهاج التربوي الحديث عمان، الأردن.
جودت أحمد سعادة عبد الله محمد إبراهيم.	(2001)	تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
حسن حسين زيتون	(1999)	تصميم التدريس (رؤية منظومية) عالم الكتب، القاهرة، ج.م.ع.
حسن شحاتة	(1998)	المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة. ج.م.ع
حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود	(1999)	دار الفكر العربي، القاهرة.ج.م.ع.

صلاح عبده رمضان	(2005)	تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية(في ضوء معايير الجودة الشاملة) (سلطنة عمان نموذجيا). إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ج.م.ع.
اللقاني أحمد حسين	(1995)	تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب القاهرة، ج.م.ع.
محمد منير مرسي	(1996)	الإصلاح والتجديد التربوي.ط2 عالم الكتب، القاهرة، ج.م.ع.
مرعي توفيق والحيلة محمد	(1998)	تفريد التعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
يحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر	(1996)	المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية.ط. الثامنة. القاهرة.ج.م.ع.