جامعة العربي التبسي -تبسة- الجزائر
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

تقويم مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية دراسة استبيانية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر (ل. م. د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:
- عبد المالك عبير
- قتال نبيلة

إشراف الدكتور :
- الطيب جبايلي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العملية	الصفة في البحث
- عبد الواحد رحال	أستاذ محاضر -أ-	رئيسا
- الطيب جبايلي	أستاذ محاضر -ب-	مشرفا ومقررا
- كمال الدين دويشين	أستاذ مساعد -أ-	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019 / 2020

بسم الله الرحمن الرحيم

خطة البحث:

مقدمة

مدخل

الفصل الأول: المنهاج التربوي

المبحث الأول: مفهوم المنهاج

- **المفهوم التقليدي للمنهاج التربوي**
- **المفهوم الحديث للمنهاج التربوي**
- **المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهاج التربوي**
- **مزايا المنهاج التربوي الحديث**

المبحث الثاني: أهمية المنهاج التربوي

- **أهداف المنهاج التربوي**
- **محتويات المنهاج التربوي**
- **أنواع المناهج التربوية**

الفصل الثاني: التقويم التربوي

المبحث الأول: مفهوم التقويم التربوي لغة واصطلاحا

المبحث الثاني: الأسس التي يقوم عليها التقويم

- **خصائص التقويم**
- **أهمية التقويم**
- **أهداف التقويم**

- **طرائق ومضمون التقويم**
- **مجالات التقويم**

الفصل الثالث: تقويم المناهج

- **المبحث الأول: الطرائق المعتمدة في التدريس**
- **المبحث الثاني: التقويم في المقاربة بالكفاءات**
- **المبحث الثالث: ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية**

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية (فصل تطبيقي)

الخاتمة

قائمة المصادر والمراجع

مقدمة

مقدمة:

لطالما عرف عن المنظومة التربوية حرصها الدائم على تحري الجودة في بناء المنهاج التعليمي وتقويمه، باعتبار أن المناهج الأداة التي تحقق الأهداف التربوية، وكدا السبيل لمساعدة المتعلم على النمو الشامل وهدا جراء ما يحصله من خبرات تعليمية منظمة ومتسلسلة، وعليه فالمنهاج عبارة عن مجموعة من الخبرات المتنوعة التي يتم تشكيلها، ويتم من خلالها إتاحة الفرصة للمتعلم المرور بها، وكل هذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها من خلال عملية التقويم، حيث يعتبر هذا الأخير من أهم الأمور الضرورية في المنهاج التربوي بإعتباره نقطة البدء للتطوير والتحسين في مجال التربية، وكذلك أحد أهم جوانب العملية التعليمية، فهي تساعد المعلم على تحديد مستويات طلابه وتحديد مدى بلوغهم للأهداف المنشودة فالتقويم التربوي يعتبر مؤشر لكفاية المنهاج بجميع مكوناته من حيث ملائمة الأهداف ومعرفة ما تحقق منها.

ومن هنا نطرح السؤال التالي: ما هو المنهاج التربوي؟ وما هو التقويم التربوي؟ وما هيا أهميتهما وأهدافهما بالنسبة للمنظومة التربوية؟

ومن هنا اخترنا هدا الموضوع لكي يكون وجهة البحث في مذكرة الماستر، باعتبار أن المناهج التربوية وتقويمها ضرورية جدا فهي تمثل حلقة أساسية في التعليم تقوم عليها جميع مراحل التعليمية.

ولأجل هدا تم تقسيم موضوع الدراسة، إلى جانبين رئيسيين، تمثل الأول في الجانب النظري والذي احتوى ثلاث فصول، حيث تناولنا في الفصل الأول المناهج التربوية من ناحية مفهومها، اللغوي والاصطلاحي، ومفهومها التقليدي، ومفهومها الحديث. وكذلك من ناحية أهدافها وأهميتها وأنواعها ومحتوياتها، أما في الفصل الثاني فقد تعرضنا إلى التقويم التربوي، أما الفصل الثالث فقد احتوى على تقويم المناهج، أما الجانب الثاني فقد احتوى على فصل

واحد فيه إجراءات الدراسة الميدانية إضافة إلى النتائج العامة للبحث وأخيرا قائمة المصادر والمراجع

مدخل

تعتبر التربية الأداة الكبرى والأعلى التي تعتمد عليها الأمم لتحقيق الرقي والتطور لهذا نجد أن الصراع والتنافس بين منظوماتها التربوية لأجل مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي وذلك عن طريق الإصلاحات المدرجة في النظام التربوي، باعتبارها المجسد لكل مظاهر التطور بجميع جوانبه، ومن هنا نجد أن كل الدول تهتم بإصلاح منظوماتها التربوية والمناهج بصفة عامة، والجزائر من الدول التي تعاني في الوقت الحاضر من مجموعة المشكلات والاختلالات الاجتماعية وخاصة التربوية التي منها، التسرب المدرسي، تدني مستوى المحتملين، سوء التوجيه..وعليه شهدت منظوماتنا التربوية ملامح عديدة للإصلاح، قد لاقت اهتمام كبير من طرف صناع القرار السياسي والتربوي على مستوى الساحة الدولية طوال عقود طويلة، وقد جاءت هذه الحركة كردة فعل لمواجهة الأزمات والإشكاليات التي تواجهها بعض المجتمعات.

ونجد أن مفهوم الإصلاح التربوي يرتبط بمفاهيم متعددة منها التجديد، التغير، التطوير، أو التحديث، ويشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى أنه عملية التفسير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية.

إصلاح التعليم الثانوي

كلنا على علم بأن التعليم الثانوي عنصر هام في بنية المنظومة التربوية، لأنه يشكل حلقة وصل بين التعليم الأساسي الذي يزوده بنصف عدد التلاميذ المنتمين إلى السنة التاسعة والتعليم الجامعي من جهة، وتنسجم مهامه أيضا في تكوين الإطارات تلبية لحاجيات البلاد إلى اليد العاملة من الصنف الرابع.

ولقد كان التعليم الثانوي في الجزائر محدودا، وذلك نتيجة انتقالية التعليم في السنوات الأولى للاستقلال وأهم حاجز بالنسبة للطلبة هو الانتقال إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي

العام أو الأهلية، وهي التي صارت تعرف شهادة التعليم المتوسط وحاليا شهادة التعليم الأساسي، إلى الالتحاق بمراكز التكوين المهني أو بعالم الشغل مباشرة، لهذا بقيت الثانويات في السنوات الأولى بللاستقلال محدودة الانتشار، إلا أن اعتماد سياسة ديمقراطية التعليم وانتشار التعليم الأساسي على نطاق واسع، وخاصة في القرى والأماكن النائية، دفع إلى فتح المزيد من الثانويات العامة والمتقن والثانويات التقنية. [1]

أهم محطات إصلاح التعليم في الجزائر:

مرت الجزائر بمراحل مختلفة في سبيل إصلاح المنظومة التربوية للتكيف مع المتغيرات الداخلية والتحديات الخارجية، وفيما يلي رصد لأهم المحطات الإصلاحية لهذا النظام منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

أ- **المؤتمر الأول لجبهة التحرير الوطني 1964:** ألحت لوائح هذا المؤتمر على ضرورة تغيير البرامج الموروثة عن العهد الاستعماري والتي كان هدفها الأساس هو محو الشخصية الوطنية وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري كما ألحت على قضايا أخرى تتعلق خاصة بضرورة الإسراع بتعميم التعليم وجعله حقا متاحا لجميع الأطفال وإقامة نظام دائم لمحاربة الأمية، وتعميم التكوين المهني، وإعطاء التعليم التقني مكانة مفضلة في البرامج المدرسية بالإضافة إلى الدعوة إلى إنشاء لجنة وطنية مكلفة بإعداد برنامج تقريب يرمي إلى صيانة وتنمية قيمنا الثقافية والروحية.

وكان من ثمار المحطة الإصلاحية التمهيدية، الأعلى من شأن اللغة العربية، غرس الثوابت الإسلامية والوطنية في جيل الاستقلال وهو ما مهد لميلاد المدرسة الجزائرية عام 1976.

[1]. عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات ، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2003، ص 72.

ب- أمرية 16 أفريل 1976: وكانت الأسبقية في هذا الإصلاح لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها فضلا عن ديمقراطيتها، على العلوم والتكنولوجيا[1].

وكانت المدرسة الأساسية هي وليدة هذا الإصلاح الذي شرع فه منذ بداية السبعينات إلى أن عممت المدرسة الأساسية خلال سنة 1980 وشملت جميع الأطوار سنة 1989، وقد شهد تعليم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم، وصاحبها تطور في تغريب التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة وتعريب التعليم الثانوي.

ج- المجلس الأعلى للتربية: نصب يوم 26 نوفمبر 199 وتم تكليفه بتقديم تقييم نقدي عقلاني وموضوعي للمنظومة التربوية، تقييم مبنى على ضوابط علمية وبيداغوجية، منسجم مع متطلبات أفاقنا الوطنية، متكيف مع حقائقنا الوطنية وبيداغوجية، منسجم مع متطلبات أفاقنا الوطنية، متكيف مع حقائقنا الوطنية وقد حاول المجلس الأعلى للتربية أن يقدم منظورا جديدا للنظام التربوي في بلادنا، لكي يكون مواكبا لحركة المجتمع الجزائري مترجما لطموحاته وتوجهاته المستقبلية بعد أن قدم تشخيصا للقطاع التربوي في جوانبه المختلفة.

د- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

نصبت يوم 13 ماي 2000 بعد أن شخصت الوضع ودرست بعناية حالة المنظومة التربوية السائدة في جميع مراحلها، وفي علاقتها بالمنظومات الاجتماعية والاقتصادية الأخرى.

- تقوية ودعم اللغة العربية
- ترقية اللغة الأمازيغية
- الانفتاح على اللغات الأجنبية[2]

[1] وزارة التربية الوطنية، " إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، ج1، المديرية الفرعية للتوثيق، ط2، ديسمبر 2009، ص 03.

[2] بشير إبرير، دراسات في تحليل الخطاب غي الأدبي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010/ ط1، ص 208-209-210.

مراحل تطور التعليم الثانوي:

المرحلة الأولى (1962- 1997)

بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير، بما كان سائدا قبل الاستقلال الوطني ومع ذلك فقد شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريف والديمقراطية والتوجه العلمي والنقدي وذلك طبقا للنصوص الأساسية لأمة وقد تميزت هذه الفترة تحويرات نوعية تطبيقات لاختيارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني وذلك طبقا للنصوص الأساسية لأمة وقد تميزت هذه الفترة بتعميم استعمال اللغة العربية كمادة في برامج التكوين بكل المراحل ثم بعد ذلك تقريب المواد ذات الطابع الثقافي والإيديولوجية (تاريخ تربية مدنية وأخلاقية دينية، الفلسفة الجغرافيا).

ثم كذلك إيجاد أفواج معربة إلى جانب الأفواج مزدوجة اللغة كان التعليم في المرحلة الأولى لاستقلال مهيكلا في ثلاث أنماط من التكوين تؤدي كل منها إلى شهادة خاصة وتتمثل في:

أ) **التعليم الثانوي العام:** يدوم 3 سنوات، ويحضر لمختلف الشعب التي تحضر لامتحان شهادة البكالوريا في الشعب الثلاثة، رياضيات، علوم تجريبية، فلسفة وهي شهادات تتيح لحاملها الدخول إلى الجامعة.

ب) **التعليم الصناعي والتجاري:** وهو يحضر التلاميذ لامتحان الأهلية في الدراسات الصناعية (BES) والأهلية في الدراسات التجارية (BEC) تدوم الدراسة 5 سنوات، وقد تم تفويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة الأولى بتنصيب الشعب التقنية الصناعية والتقنية والمحاسبة وتتويجها بشهادة بكالوريا تقني.

ت) التعليم التقني: يحضر لشهادة التحكم Brevet de maitrise خلال ثلاث سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية (CAP) من أحد مراكز التعليم التقني.[1]

المرحلة الثانية (1970-1980)

تمت أهم التغيرات التي وقعت في هذه المرحلة في إطار التعليم التقني، حيث ابقي على تحضير بكالوريا تقني رياضي، وتقني اقتصادي، وكذا بكالوريا تقني تابع لشعب تقنيات صناعية وتقنيات محاسبة داخل الثانويات التقنية، بالإضافة إلى ذلك فقد أنشئت متاقن الطور الأول سنة (1970-1971)[2].

وهي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة أي السنة الثانية متوسط بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوينا يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لكي يصبحوا تقنيين، إلا أن هذه القرارات أهملت ابتداء من الدخول المدرسي 1974/1973 وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية.

المرحلة الثالثة (1980-1989):

رغم التحولات التي عرفتها المدرسة الأساسية في هذه الفترة إلا أن التعلم الثانوي لم يعرف تحولات كبيرة رغم إسناده إلى جهاز وزاري مستقل وقد اقتصرت الإصلاحات على التحولات التالية:

- **التعليم الثانوي العام:** إدراج التربية التكنولوجية سنة 1984، 1985 وتلينها من أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء إلا أنه تم التخلي عنها عام (1980-1990).

[1] بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2000، ص 45،55.

[2] بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، مرجع سابق، ص55,56.

- إدراج التعليم اختياري (لفات إعلام آلي- تربية بندية، فن....)

ثم التخلي عنه إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية.

- فتح شعبة العلوم الإسلامية في اغلب الثانويات العامة.

- **التعليم التقني:** فتح شعب تقنية جديدة.

- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.
- إقامة التعليم الثانوي القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى 1984.[1]

وأما قلة نجاعة الإجراءات الجزئية التي تم اتخاذها بغية تحسين التعليم الثانوي تجدر بنا الإشارة إلى القرارين:

1-توحيد القسمين الوزاريين المكلفين بالتربية (وزارة التربية والتعليم الأساسي + كتابة الدولة للتعليم الثانوي à، هي وزارة واحدة وهي وزارة التربية والتعليم الوطنية.

2-إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ونظام التكوين بصورة شاملة عام 1989 إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم استغلالها.

وقد أعيدت صياغة برامج السنة الأولى ثانوي خلال السنة الدراسية (1990- 1991) ثم تلتها تعديلات السنوات الثانية والثالثة في السنوات (1992/1991) على التوالي مع العلم أن كل برامج التعليم الثانوي العام عرفت تحقيقا خلال السداسي الأول من سنة 1994.

أما فيما يخص التعليم الثانوي التقني فقد اتخذت مبادر مواجهة برامج كل الشعب في بداية السنة الدراسية (1993 / 1994).

[1] بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، مرجع سابق، ص 57 – 58.

المرحلة من 1990 إلى يومنا هذا

شهدت هذه المرحلة تحولات عديدة على المستوى العالمي والمحلي وساهمت في إحداث تغيرات على مستوى جميع القطاعات الحيوية وقد تأثر قطاع التربية بهذا التغيير وقد تم في البداية على مستوى التعليم الثانوي تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي سنة (1992/1991) حيث كانت سابقا علوم إنسانية علوم وتكنولوجيا وآداب.

ومنذ 1993 إلى سنة 2004 كانت هيكلة التعليم الثانوي كالتالي:

- الجذع المشترك آداب: يرتكز على اللغات والمواد الاجتماعية.
- الجذع المشترك علوم: يرتكز على الرياضيات علوم فيزيائية، علوم طبيعية
- الجذع المشترك علوم: يرتكز على الرياضيات، علوم فيزيائية، علوم طبيعية
- الجذع المشترك تكنولوجيا: يرتكز على الرياضيات والعلوم الفيزيائية والرسم الصناعي.[1]

[1] المرجع السابق ، ص 58 –59.

الفصل الأول:

المنهاج التربوي

الفصل الأول: المنهاج التربوي

تحتل المناهج مركزا أساسيا في العملية التربوية إلى الحد الذي يمكن وصفه بها بالعمود الفقري للتربية، ونظرا لهذه الأهمية كان لا بد لأي نظام تربوي أن يتبنى منهجا مدرسيا معينا، يستطيع أن يعكس اتجاهات المجتمع الذي يحيا فيه مناجل تعليم الأفراد وتربيتهم على أسس علمية مدروسة.

وعليه يتناول هذا الفصل ما يلي:

- مفهوم المناهج لغة واصطلاحا
- المفهوم التقليدي للمناهج
- المفهوم الحديث للمناهج
- المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث في المنهاج التربوي
- أهمية المنهاج التربوي
- أهداف المنهاج التربوي
- مضمون المنهاج

المبحث الأول: مفهوم المنهاج لغة واصطلاحا

لقد ورد ذكر كلمة المنهاج في القرآن الكريم: « جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا» سورة المائدة الآية48.

وفي الحديث الشريف في قول لابن عباس: «لم يمت رسول الله حتى تركّكم على طريق ناهجة»، يعرف المنهاج على أنه العلم الذي يكشف طريقة المصنف في كتابة من حيث الترتيب والتبويب واختيار الشيوخ، والطرق وصياغة الأسين، ويبين شروط المصنف، ومصطلحاته الخاصة به ومعرفة موضوعه، بما يعين على فهم ذلك الكتاب والاستفادة منه، على أكمل وجه ويرجع مصطلح المنهاج Curriculum في الأصل إلى اللغة اللاتينية ويعني سابقا ثم مضمار ما، ثم اصبحت كلمة المنهاج تطلق على المقررات ادراسية والخطط، أو التدريب ثن استمر بعد ذلك، يعني محتوى المواد الدراسية، أو الخطط الخاصة بها.

ويعني المنهاج الطريقة التي يتخذها الفرد أو النهج الذي يجرى به ليسرع به لتحقيق هدف معين.[1]

ومن هنا نجد ان كلمة منهج تتواتر في الدراسات الإنسانية عامة وفي الادب التربوي على وجه الخصوص ويختلف معنى هذه الكلمة على حسب السياق الذي ترد فيه، من منطلق أن المنهج هو وسيلة التربية الأساسية لتحقيق أهداف التربية المأمولة، فلا يمكن إغفال الدور النسيب الذي يتحقق من خلال المنهج، كونه الطريقة أو الخطة المتبعة لأجل الوصول إلى هدف معني، والتنافس حول نقطة الفوز، وانطلاقا من هنا نستعرض مفهوم المنهج لغة واصطلاحا.

[1] الدكتور عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة دار المجاهد للنشر والتوزيع، ط1، 2012م، 1433هـ، ص 23-24.

أولا: لغة

المنهج: من نَهَجُ– يَنْهَجُ، نَهَجَ الأمرُ، أبانه وأوضحه...ونهج الطريق/ سلكه ونهج فلان،أي سلك مسلكه، ومنهجا ونهوجا (للأمر والطريق) ومنح وبان.

والمنهج والمنهاج جمعها (مناهج) ومعناها (الطريق الواضح)[1]

ومنه منهج أو مناهج التدريس

وجاء في المعجم الوسيط نهج الطريق الواضح، ونهوجا، وضح واستبان والمناهج الطريق الواضح.[2]

ثانيا: اصطلاحا:

المنهج: هو كل نشاط هادف تقدمه المدرسة وتنظمه وتشرف عليه وتكون مسؤولة عنه تم داخل المدرسة أو خارجها.

وهو أيضا « الأداة التي توظفها المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية المنشودة في إعداد الأجيال للحياة إعدادا صحيحا ومتكاملا في جميع الجوانب وهي الجوانب العقلية والروحية والاجتماعية والصحية والنفسية والجسمية والانفعالية وما يتمخض عنها من مهارات مختلفة لهذه الجوانب»[3].

[1] سعد محمد، جبر ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتطوير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015م، 1436هـ، ص 17.

[2] إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، العبيكان الريضا، ط1، 1417هـ، 1996م، ص 27.

[3] هاشم السامراني وآخرون، المناهج أسسها، تطويرها، نظريتها، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1995م، ص7.

ويمك القول أن كلمة " منهج" تعن الطريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، وإذا رجعنا إلى مجال التربية فإن كلمة منهج تعني الوسلة التربوية التي تحقق الأهداف التربوية المخطط لها.

فالمنهج عبارة عن مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم المرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتحملها الطلبة، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو المؤسسات الاجتماعية والأخرى التي تحمل مسؤولية التربية ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير.[1]

ثالثا: المفهوم التقليدي للمنهاج التربوي

جاء مفهوم المنهاج التقليدي كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى المدرسة إذ كانت ترى أن هذه الوظيفة كانت تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى التلاميذ، ثم التأكد عن طريق الاختبارات.

ولقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية (المعارف، المعلومات، الحقائق، والإجراءات) في موضوعات وتوزيع الموضوعات على السنوات الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة المقررات الدراسية، حين أصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منهم الطلبة علومهم وعليه فإن المنهج بمفهومه التقليدي يركز على المعلومات والحقائق والمفاهيم، وقد أدى هذا التركيز إلى إهمال معظم جوانب العملية التربوية.[2]

ونتيجة لذلك فقد وجهت إليه مجموعة من الانتقادات:

1-إهمال النمو الشامل للتلميذ

[1] محمد فتحي عبد الهادي، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، المكتبة الأكاديمية مصر، ط14، 1421هـ، 2000م، ص 127.

[2] توفيق مرعي ومحمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ص 23.

2-إهمال حاجا وميول التلاميذ

3-إهمال وجيه سلوك التلاميذ

4-عدم مراعاة الفرو الفردية بين التلاميذ

5-إهمال تكوين العادات والاتجاهات لدى التلاميذ الاعتمادات على النفس

هذا بالنسبة للتلميذ كونه محور العملة التعليمية، أما بالنسبة للمواد الدراسية والجو المدرسي العام فقد وجهت للمنهج بمفهومه التقليدي الانتقادات التالية:

1-تضخم المقررات الدراسية

2-عدم ترابط المواد

3-إهمال الجانب العلمي

4-إهمال الأنشطة بمختلف انواعها

5-ملل التلاميذ ونفورهم منها.

تعريف المنهاج على أنه مجموعة المواد الدراسية

حيث تولى المتخصصون إعدادها لأو تأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريبها ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها، وهنا كون المنهاج مرادفا للمادة الدراسية.

ونجد معظم المربين قد تمسكوا في بداية القرن العشرين بالتعريف التقليدي القديم للمنهاج المدرسي على أنه مجموعة المواد الدراسية Subjects eo Subject- Metterالتي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها ويعمل الطلاب على

تعلمها أو دراستها وقد ساد هذا التعريف فترة طويلة من الزمن حتى ظهرت تعريفات حديثة نتيجة البحوث والدراسات الميدانية في مجال التربية وعلم النفس.[1]

حيث نجد أن المنهاج التربوي أكد على المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات بضرورة تعلمها وحفظها مهما بلغت درجة صعوبتها، وإلى جانب ذلك فقد أدى التركيز الزائد على المعارف غلى جعل المعلمين والمتعلمين يتصورون أن هذه المعارف ذات كيان مستقل عن المصادر التي نشأت عنها.

مما أدى إلى انفصالهم عن البيئة المادية الاجتماعية التي يعبثون فيها، ولا شك أن ذلك يعرقل توافرهم مع المجتمع والحياة.[2]

ومزال هذا التعريف يلقى التأييد والدعم من جاب عدد من المربين الذين عاصروا التطورات التربوية الحديثة فعلى سبيل المثال نجد أن المربي جود Good يطرح عدة تعريفات للمنهج التربوية في قاموس التربية Dictionary of Education من أهمها:

- أن المنهج هو مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسية معين مثل منهج الرياضيات ومنهج اللغات ومنهج التربية الاجتماعية ومنهج العلوم وغيرها.

ونجد أن أنصار هذا التعريف يطالبون بضرورة استمرار المناهج التقليدية حتى ظهرت اكتشافات معرفية جديدة، وما على مخططي المناهج المدرسية في هذه الحالة إلا أن يقوموا بإضافة المعلومات والمعارف والمناسبة إلى المواد الدراسية الموجودة دون الحاجة إلى تغيرها

[1] الدكتور عبد اللطيف حسين فرج، تخطيط المناهج وصياغتها , دار الجامد للنشر والتوزيع، المملكة العربة السعودية، ط1، 2008م، ص 15.

[2] حلمي احمد الوكيل،ا محمد أيمن المغني، الناهج، المفهوم العناصر، الأسس التنظيمات، التطوير، ص 25.

أو تبديلها، حتى لو تضخمت تلك المواد وزادت أعباء الطلاب ومسؤولياتهم في دراستها وحفظها والتعامل معها.

ويتطلب هذا التعريف للمنهج المدرس من منفذيه أن يهتموا بالمعلومات والمعارف على اعتبار أنها غاية في حد ذاتها، مع ضرورة إتقان المتعلمين لها بشتى الطرق والوسائل، وحتى لو كانت لا تتمشى مع حاجاتهم واهتماماتهم وميولاتهم من جهة حتى لو لم ترتبط بحياتهم اليومية وبالمشكلات الاجتماعية من جهة ثانية.[1]

تعقيب

إن لهذا التعريف التقليدي للمنهج على أنه مجموعة المواد الدراسية، العديد من الآثار السلبية على كل من الطلاب والمدرسة، والمعلمين والبيئة المحلية والمادة الدراسية.

أما عن أثاره السلبية على الطلاب فإننا تشجعهم على حفظ المادة الدراسية دون ربطها بالواقع الذي يعيشون فيه وحتى إذا تم ذلك الربط.

فإنه لا يكون كافيا أو سلميا كما ينبغي كذلك نجده يشجعهم على التنافس الفردي في عملية حفظ المعارف والمعلومات بدلا من التعاون المشترك أو التفاعل الجماعي بينهم من ناحية وبينهم وبين البيئة المحلية المجاورة من ناحية أخرى.

وقد أدى هذا التعريف إلى إهمال حاجات الطلاب وميولهم واهتماماتهم، حيث يتم التركيز على إنهاء المادة الدراسية دون تخصيص الوقت الكافي واللازم لمناقشة اهتمامات المتعلمين، بل تعتبر مثل هذه المناقشة مضيعة للوقت وعلى حساب الاهتمام بالجانب المعرفي المتمثل في تغطية المادة الدراسية وإتقانها أو حفظها، ويطالب التعريف التقليدي للمنهج بضرورة

[1] د/ جودت أحمد سعاده، عبد الله محمد إبراهيم،المنهج المدرسي المعاصر , دار الفكر للنشر والتوزيع، ط4، 2004م، ص 31-32.

التزام المتعلمين بالهدوء والنظام خلال العملية التعليمية، حيث يمثل المعلم من ناحية والكتاب المدرسي المقرر من ناحية ثانية مصدرين تعليميين، ويترتب على ذلك عدم تشجيع المتعلمين على طرح الأفكار والآراء والمقترحات المثيرة للجدل من جهة، وعدم تشجيعهم على البحث والاستقصاء والتنقيب بأنفسهم من جهة أخرى.

ويتم في ضوء هذا التعريف تطبيق أساليب العقاب البدني والتهديد والوعيد من جانب الإدارة المدرسية لتحقيق أهداف المنهج التقليدي، لذا تتركز عناية الإدارة المدرسية التقليدية على نشر الهدوء والنظام بأي ثمن حتى لو كان ذلك الثمن على حساب نمو الطلاب وتعلمهم عن طريق التفاعل فيما بينهم أو عن طريق التعلم الذاتي، ويسهم المنهج التقليدي في انتشار الكراهية بين طلاب المدارس ومعلميهم وإدارتها ويظهر مرضه، بدلا من شعورهم بالعطف نحوه أو الخسارة من ضياع الوقت والحصص نتيجة غيابه.[1]

تعريف المناهج على أنه محتوى المقرر الدراسي:

يطلق بعض الناس أحيانا كلمة منهج على محتوى المقررات الدراسة، فيقول بعضهم مثلا إن منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي صعب للغاية، ويقول آخرون إن منهج التاريخ للصف التاسع سهل وقصير، ويذكر فريق ثالث أن منهج اللغة العربية للصف العاشر منطقي في تسلسله ومشوق في طريقة طرحه للموضوعات، في حين يؤكد فريق خامس على أن منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي العلمي حديث في معلوماته ولكنه يتضمن العديد من التكرار في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات.

وغالبا ما تتم الإشارة أيضا من جانب بعض المربين إلى محتوى البرنامج المدرسي على أنه ذلك المنهج الذي يشتمل على الموضوعات الآتية تقريب الأعداد والكسور الدورية،

[1] دكتورة جودت أحمد سعاده وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، المرجع السابق، ص 33-34.

النسبة والتناسب، مقياس الرسم، النسبة المئوية، المعدلات الزمنية، إنشاء الأشكال الهندسية ورسمها المساحات والحجوم، الوسط الحسابي والبيانات الإحصائية.

في الوقت نفسه يجيب المتخصص في اللغة العربية إذا ما سألناه عن منهج النمو للصف الأولى ثانوي بأنه المنهج الذي يحتوي على الموضوعات المختلفة الآتية الجملة الاسمية، النواسخ، فتح همزة إن وأخواتها، الجملة الفعلية، أسماء الأفعال، الإعراب، والبناء المنصوبات كالمفعول به والمفعول المطلق لأجله، والمفعول معه والحال والتمييز.

ويصف المتخصص في العلوم منهج الأحياء للصف الثاني ثانوي العلمي على أنه ذلك المنهج الذي يشمل الموضوعات الآتية: الحركة، التنظيم العصبي، الإحساس، التنظيم الهرموني، التكاثر، الاتزان، الجسمي، الوراثة، وأخيرا البيئة.

ومن يتفحص وجهات النظر السابقة في علم المناهج يجدها تعمل على تعريف المنهج الدراسي على أنه محتوى المادة الدراسية Content of the subject Matter أي أن هذا التعريف يركز على عنصر المحتوى ويعمل عناصر الأهداف والخبرات التعليمية والتدريس والتقويم.[1]

إذن المناهج بمفهومه التقليدي عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين، والاستفادة منها وقد كانت هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية.

ويتصف المنهاج التقليدي بم يلي:

[1] دكتورة جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر , المرجع السابق، ص36 –37.

- **الأهداف:** أهداف معرفية يضعها المربون ويحققها الطلبة والتلاميذ.
- **مجالات التعلم:** التركيز على المجال المعرفي دون الاهتمام بالمجال الانفعالي، والمجال النفس حركي.
- **دورة المعرفة:** تكون المعرفة بالدرجة الأولى لنقل التراث من جيل إلى آخر.
- **محتوى المنهج:** يتكون المنهج من المقررات الدراسية وتتدرج بصورة يمكن للطلبة حفظها.
- **طرق التدريس:** تستعمل طريقة التدريس اللفظية خلال المحاضرات لإعطاء المعلومات خلال وقت محدد.
- **دور المعلم،** هو الذي يحدد المعرفة التي تعطي للطلبة ويتمثل دوره في توصيل وتنشيط المعلومات التي تشتمل عليها المقررات الدراسية ضمن خطة زمنية محددة حيث يحكم على مدى نجاح المعلم من خلال مستوى التلاميذ مما جعل المعلمون يتنافسون على استخدام لوسائل التقليدية التي تساعد الطلاب على حفظ المادة الدراسية أو تلخيص المادة الدراسية على شكل كتيبات توزع على الطلاب لعدم مراعاة ميولهم، واهتماماتهم، واحتياجاتهم وكذلك لاعتماده على طريقة تدريس واحدة تحصر دور المعلم التقليدي في عملية التلقين وتحصر دور المتعلم في الحفظ والتسميع.[1]
- **دور المتعلم،** يعطي المنهاج للمتعلم دورا سلبيا، وما عليه ألا حفظ ما يلقى عليه، من المعرفة ويعتبر المنهاج التقليدي أن النجاح في ألا معانات هي من أهم الوظائف الموكلة إليه وعلى أساسها يتم الانتقال من صف إلى آخر، ولذلك يتقيد دور المتعلم بحفظ المادة الدراسية واجتياز الامتحانات فقط، مما يقتل التفكير والإبداع لديه.
- **مصادر التعلم:** الكتب المدرسية المقررة.
- **الفروق الفردية:** لا تراعي الفروق الفردية لأن المواد الدراسية، تطبق على الجميع.

[1] دكتور عنود الشايش الخريشا، اسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص 25-26.

- **دور التقويم:** للتأكد من أن الطلبة يحفظون المواد الدراسية.
- **علاقة المدرسة بالبيئة والأسرة:** لا يهتم المنهاج التقليدي بالعلاقة بين المدرسة والبيئة والاسرة.
- **طبيعة المنهاج:** المفردات مطابقة للمنهج وثابتة لا يجوز تعديلها.
- **تخطيط المنهج:** يعده المتخصصون بالمواد الدراسية وهو الذي يحقق هدف المنهاج من خلال إعادة النظر في مفهوم المنهاج التقليدي والميزات التي يمتاز بها.[1]

رابعا: المفهوم الحديث للمنهاج التربوي:

مع بداية القرن العشرين عالج كثير من المربين التربويين مفهوم المنهاج التربوي حيث ظهرت الكتب المتخصصة والمجلات الدورية والنشرات العلمية ذات الاختصاص العالمي خاصة بعد ظهور كتاب المناهج لمؤلفه بوبيت Bobbit عام 1918، ويتغير طبيعة المعرفة وتغير مفاهيم التعليم والتعلم، وتغير متطلبات الحياة الاجتماعية كانت الحاجة إلى تغير مفهوم المنهج فقد لاحظ ديوي Deuey أن أحد المشاكل الرئيسية التي تواجه التربية وبشدة هي انفصال المناهج عن الخبرة الحياتية.[2]

وقد اختلف علماء المناهج والتربويون المعاصرون في تعريفهم للمنهاج التربوي بمفهومه الحديث:

- فيرى جلا تهورن: « أن تعريف المنهاج من أصعب التعاريف جميعها، لأن مصطلح المنهج استخدم بمعان مختلفة منذ بداية تكوين المجال»[3].

[1] نفس المرجع، ص 26.

[2] محمد هاشم فالوقي بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 1997، ص 26.

[3] جلا تهورن آلن، قيادة المنهج، ترجمة: سلام سلام وآخرون، جامعة الملك سعود، الرياض 1995م، ط1، ص 360.

- يعرفه اللقائي: على أنه جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة غلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.[1]
- المنهاج التربوي هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف أو خارجه.[2]
- ويعرفه الخوالدة « على أنه مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم التي تقدم إلى المتعلمين في مرحلة تعليمه بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها إلا أن المنهاج التربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التعريف ويصبح مجموعة منظمة من النوايا التربوية الرسمية أو التدريسية أو كلهما معا»[3].

ويرى كل في كازمل وكميل أن المنهج يتكون من جميع الخبرات التي يحفظها تحت توجيه المدرسين بينما تايلور فيع رفه بانه جميع الخبرات التعليمية المخططة والموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية وأما بيكر فيعرفه على أنه جميع النتائج المخططة للتعليم التي تكون المدرسة مسؤولة عنها، وأما سايلو ولويس فيعرفان المنهج التربوي على أنه خطة لتحقيق مجموعة من الفرص التعليمية لأشخاص يجب أن يعلموا.[4]

كما يعرف المنهاج بمفهومه المعاصر على أنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، وهي مرتبطة بالمتعلم ومجتمعة ومطبقا

[1] أحمد حسين اللقائي، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995، ص 4.

[2] أبو ختلة إناس، نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م، 1426هـ، ص 27.

[3] محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي دار الميسرة، عمان، ط1، 2004، 18.

[4] إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة الشقري، الرياض، ط1، 1998، ص 12.

في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها يقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.[1]

[1] جودت سعاد عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، مرجع سابق، ص 64.

المبحث الثاني: المنهاج مبادئه ومزاياه

أولا: المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهاج التربوي:

من خلال تعريفات المناهج التربوية يمكننا استخلاص المبادئ الآية للمنهاج الحديث.

- أن المنهج ليس مجرد مقررات دراسية فقط، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منهم إضافة إلى الأهداف والمستوى ووسائل التقويم المختلفة.
- إن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها وأن يترفع إلى غاية قدراتهم واستعداداتهم مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية.
- إن المناهج ينبغي أن يكون متكيفا مع حاضر الطلبة ومستقبلهم، وأن يكون مرنا بحيث يتيح للمتعلمين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو طلبتهم.
- إن المناهج ينبغي أن يراعي ميول الطلبة واحتياجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم وأن يساعدهم على النمو الشامل وعلى إحداث تغيرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.[1]

ثانيا :مزايا المناهج التربوي الحديث وخصائصه:

يرى كل من توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحلية، أن المنهاج التربوي الحديث يتميز بعدة مزايا والتي تتخلص في:

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج المفهوم العناصر الأسس التنظيمات، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1999م، ص 6- 7.

- يساعد المنهاج التربوي الحديث الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتهم.
- ينوع المعلم طرق التدريس ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروقات فردية.
- يستخدم المعلم الوسائل التعليمة المتنوعة والمناسبة لأن من شأن ذلك أن يجعل التعليم محسوسا والتعلم أكثر ثباتا.[1]
- تمثل المادة الدراسية جزءا من المنهاج التربوي الحديث على تنظيمه تعلم الطلبة وليس على التلقين والتعليم المباشر.
- تقيم المناهج التربوي الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال الأولياء والمعلمين والاستفادة من خبرات المتخصصين.
- يهتم المنهج التربوي الحديث بالمدرسة بدورها باعتبارها مركز إشعاع في بيئتها وأن تكون على وعي كامل بدور المؤسسات والهيئات الاجتماعية وما تقدمها من نشاطات تربوية لتجنب تكرار هذه النشاطات في البيئة الواحدة.

يبين " محمد هاشم فالوقي" أن المنهاج لمفهومه الحديث يتضمن أربعة خصائص يذكرها كما يلي:

1- لا ينظر المنهاج الحديث إلى الجوانب الرئيسية في الموقف التعليمي على أنها أبعاد منفصلة لأن الغاية هي إعداد التلاميذ ليعيش في مجتمع معين ويكون قادرا على ممارسة دوره فيه ووسيلة في ذلك قدر من المعرفة.

[1] نفس المرجع، ص 8 -9.

2-لا تكمن وظيفة المناهج التربوية الحديثة في تخري أفراد يعملون في سوق العمل والإنتاج فقط، وإنما أيضا في تخريج أفراد لديهم الكفاءة اللازمة لتطوير مجتمعهم وتنقية ما علق بالثقافة الاجتماعية من عادات وتقاليد سيئة مما يعوق حركة المجتمع وتطوره.

3-إن خصوصية المناهج التربوية الحديثة في كونها ذات أبعاد ثلاثية متداخلة (المتعلم، المعرفة، المجتمع) لا يعنى أن نظرية المناهج واحدة تصلح لكل مجتمع في كل زمان ومكان وإنما تقوم النظرية في عمومها المطلق على هذه الأبعاد الثلاثة.

إذا كان أسس أي نظرية في المناهج التربوية هي المتعلم والمعرفة والمجتمع فإن أن يعي طبيعة هذا المتعلم وإمكاناته وطبيعة الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه ومتطلباته.[1]

[1] محمد هاشم فالوقي , المناهج التربوية , المكتب الجامعي الحديث , الاسكندرية , ط1 , 1997 , ص 27,28

المبحث الثالث: أهمية المنهاج

يلعب المنهاج دورا أساسيا في العملية التربوية، إذ يعد العنصر الرئيس للعملية التربوية وتعد المجتمعات الواعية المنهاج المدرسي إعدادا جيدا باعتباره المصانع التربوي الذي يخرج لنا بناة المستقبل لذلك تولى عملية تصميمه وتنفيذه وتقويمه وتطويره أهمية بالغة.

ولقد قامت وزارة التربية والتعليم، بعملية تقويم شاملة، لنظامها التربوي يهدف للقيام بعملية تطوير تربوي توافرت له جميع عناصر التطوير، حيث أدى ذلك إلى انعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي 1987، والذي أكد أهمية مساهمة المناهج المدرسية في تشكيل هوية المواطن وقد انبثقت عن هذا المؤتمر، مجموعة من التوصيات المتعلقة بالمناهج والكتب المدرسية لمعالجة ما تواجهه من مشكلات وكان في الرز هذه التوصيات:

1- إعادة بناء المناهج والكتب المدرسية، وتحديد أهدافها بما يعكس حاجات الطلاب وقدراتهم المختلفة.
2- درجات المناهج، والكتب المدرسية للفروق الفردية بين بين الطلبة، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.
3- تنمية مهارة التفكير العلمي الناقد لدى الطلبة.
4- التركيز على الجانب التطبيقي الوظيفي لدى الطلبة (وزارة التربية والتعليم 1988)[1].

ويعد المنهاج المدرسي من أهم موضوعات التربية وأساسها، وهو الوسيلة المستخدمة لتحقيق الأهداف التربوية والقومية، وإعداد الأجيال القادمة، ويعني تخطيط المنهاج، تحديد نوع الثقافة ومدى عمها واتساعها ولا تقتصر المسألة على مجرد وضع المنهاج، وتخطيطه ولكن على الطريقة التي ينفذ بها المنهاج المدرسية دورا حيويا ومميزا في العملية التربوية، ومما لا شك فيه أن المناهج المدرسية لم تأتي من العدم بل تشكلت بفعل فلسفات متعددة اختلفت في

[1] د/ عنود الشايش الخريشا، اسس المنهاج واللغة , امرجع سابق , ص 20.

النظر للتربية، وأهدافها وإلى جوانب العملية التربوية حيث تختلف كل فلسفة عن الأخرى من حيث طبقة المعرفة والثقافة والقيم وطبيعة العملية، التعليمية نفسها.

فالمناهج المدرسية ليست بمعزل عن المجتمع وعاداته وتقاليده فقد يتم إعداد المناهج حسب مجتمعات الدولة، لأن المناهج تعد الأفراد إلى الحياة، ولا بدلها ولمن يقوم عليها من الإعداد الذي يناسب هذه المجتمعات، لذلك نجد اختلاف المناهج من دولة لأخرى وذلك نتيجة اختلاف المجتمعات، والعادات والتقاليد السائدة في كل مجتمع.

ولا بد أن يستند المنهاج إلى فكر تربوي، أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تأثرها في عملية ومنعه وتنفيذه، وحتى تكون هذه النظرية متكاملة، يفترض بها أن تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش به وطبيعة المتعلم الذي تقوم بإعداده وتربيته، ونوع المعرفة التي ترغب في تزويده بها.

ولا يرى كثير من المختصين أي نظرية في مجال المناهج يجب أن تكون ثلاثية الأبعاد (تعلم، متعلم، معرفة، مجتمع) ولكي تكون هذه النظرية عملية وشاملة لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار الخبرات السابقة في بناء المنهاج والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة في البيئة والتجارب والخبرات العالمية في وضع المنهاج، وتتداخل هذه الجوانب جميعها في تأثيرها في تخطيط المنهاج وتعكس بشكل على عناصره وتنفيذه، بحيث يكشف تنفيذ المنهاج عن الملاحظات الأخطر التي لم يتوقعها مصمموه.[1]

وللمنهاج أهمية كبرى كل من:

[1] د/ عنود الشايش الخريش،أسس المنهاج واللغة , مرجع سابق , ص 21 – 22.

أولا: الهيئات المشرفة على التعليم:

يقوم عادة بإعداد المنهاج فريق وطني متخصص يعمل على إعداد المنهاج وفقا للفلسفة التربوية وليحقق الأهداف التربوية العامة يعد المنهاج مهما لهذا الفريق لما يلي:

- تنفيذا للتكليف الذي وكل إليهم، بإعداد المنهاج وفق المعايير والضوابط.
- تحديد الأهداف التعليمية.
- ضبط المستوى الدراسي المعتمد
- وضع المعايير المرجعية

ثانيا: المجتمع: وتبدو أهمية المنهاج جلية للمجتمع من خلال:

- الاسهام في تطوير النتاجات التعليمية
- التأكيد على نقل تراث الأمة
- الاهتمام في انجاح المنهاج

ثالثا: المعلم:

ويتدبر أهمية المنهاج للمعلم من خلال:

- وجود مرجعية موجودة للتعليم
- النجاح في العمل
- إثراء المنهاج

رابعا: للمتعلم

تتمثل أهمية المنهاج للمتعلم بما يلي:

- وضوح النتاجات التعليمية

- المشاركة الفعالة
- الانتقال من التعليم الجمعي إلى التعليم المتقن.
- التوسع في ربط المعرفة بالحياة[1].

أهداف المنهاج التربوي:

تمثل الأهداف، أهم عناصر المنهج المدرسي أو مكوناته، حيث أن العناصر الأخرى كالمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم تعتمد عليه أو ترتبط به ارتباطا وثيقا، لذا فإن اختيار تلك الأهداف أو تطويرها أو صياغتها أمثل العملية الأساسية الأولى لمخططي المناهج أو مصمميها.

وعليه يجب تحديد ماهية الأهداف التربوية ومستوياتها المختلفة، مع تزويد ذلك بأمثلة توضيحية كما أنه ينبغي أن نتعرض لمصادر اشتقاق أهداف المنهج سواء أكان ذات علاقة بالمتعلم أو بالمجتمع أو بالمادة الدراسية.

ونظرا لأن الأهداف التعليمية أو التدريسية هي أكثر مستويات الأهداف أهمية في العملية التعليمية، فإنه لا بد من تحديد ماهيتها من جهة وأهميتها من جهة ثانية، ثم التعرض بعد ذلك إلى عملية صياغتها حسب الأصول العلمية الدقيقة، بما يحقق الصفات الواجب توفرها فيها.

وبما أن علماء التربية وعلم النفس وعلى رأسهم بلوم Bloom قد قسموا مجالات والأهداف التعليمية إلى ثلاث مجالات في المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال المهاري ففي المجال المعرفي أو العقلي سيتم التعرض لمستويات هذا المجال وتحديد المطلوب من المتعلم القيام به في مستويات الحفظ والفهم والتطبيقي والتحليل والتركيب والتقويم مع صياغة أهداف تعليمية مطبقة على لوجداني أو الانفعالي من استقبال إلى استجابة إلى تقييم إلى تنظيم

[1] الدكتور عنود الشايش الخرشيا , أسس المنهاج واللغة ' ، مرجع سابق ص 22-23

إلى تشكيل الذات، مع تزويد ذلك بالأمثلة العديدة عن الأهداف من التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية.[1]

ونظرا للدراسات الذي يلعبه المجال المهاري الحركي هذه الأيام، سوف يتم تحديد مستويات من وجهة نظر المربية إليزابيث سمبسون وبيان ما ينبغي على الطالب القيام به من سلوك في مستويات الإدراك والميل أو الاستعداد والاستجابة الموجهة والتعويد أو الآلية، والاستجابة الظاهرية المعقدة، والتكيف أو التعديل، هذا بالإضافة إلى صياغة عشرات الأهداف التعليمية لهذه المستويات من مختلف ميادين المنهج.

وفيما يلي توضيح لكل موضوع من هذه الموضوعات الفرعية:

أولا: ماهية الأهداف التربوية ومستوياتها

يخلط الكثير من الناس بين العديد من المفاهيم أو المصطلحات ذات العلاقة بالأهداف التربوية، فيستخدم بعضهم مفهوم الأغراض التربوية Educational proposes في حين يستعمل فريق آخر مفهوم الأهداف العريضة التربوية Educational goals وفي الوقت الذي تمثل هذه المفاهيم مستويات حقيقية للأهداف التربوية فإن توضيح كل مستوى من هذه المستويات، يعطي فكرة جيدة عن ماهية الأهداف التربوية ذاتها كالآتي:

1) **الأغراض التربوية:** Educational Purposes: وتمثل النتائج النهائية المرغوب فيها من الناحية التربوية وهي من أكثر مفاهيم الأهداف شمولا، وتستخدم في الغالب لتشير إلى السبب في وجود برنامج تربوي ما، ومن الأمثلة على الأغراض التربوية للمنهج المدرسي إعداد المواطن الصالح أو الإنسان الصالح وقد يستخدم أحيانا مفهوم الغابات التربوية ليعطي معنى الأعراض التربوية.[2]

[1] دكتور جودت أحمد سعاد، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، مرجع سابق، ص 216.

[2] الدكتور جودت احمد سعاد , وعبد الله محمد إبراهيم , المنهج المدرسي المعاصر, مرجع سابق, ص 217.

2) **الغايات التربوية Educational Aims**: وهي عبارات تصف نتاجات حياته متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق بشكل شعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع إنها من بين أكثر العبارات الهدفية عمومية، بحيث يتم الإعلان فيها للناس عن القيم تؤمن بها بعض الأمثلة على تلك الغايات التربوية من المنهج التربوي " المسؤولية المدنية والمشاركة الفاعلة في الحياة اليومية"[1]

3) **الأهداف العامة التربوية: Educational Goal**: وتمثل عبارات هدفيه تقع في منتصف الطريق بين الغايات التربوية Ains والأهداف التعليمية أو الخاصة Objectives بالنسبة إلى درجة عموميتها، ونصف الأهداف العامة مجموعة الأهداف المطروحة لمادة دراسية أو برنامج دراسي محدد، وتميل في الغالب إلى المدى البعيد في طبيعتها، وإلى بعدها عن النتاجات المدرسية المباشرة ومن الأمثلة على الأهداف العامة في مختلف المواد الدراسية ما يلي:

- **التربية الإسلامية:** تشجيع التلاميذ على قراءة القرآن الكريم باستمرار وتدبر معاينة السامية.
- **اللغة العربية:** تنمية القدرة لدى التلاميذ على التحدث باللغة العربية الفصيحة ما أمكن داخل المدرسة وخارجها.
- **اللغة الأجنبية:** اكتساب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة والمحادثة بإحدى اللغات الأجنبية المهمة عالميا.
- **الرياضيات:** تنمية القدرة لدى التلاميذ على التفكير المنطقي الرياضي.
- **العلوم:** تشجيع التلاميذ على تطبيق الأفكار العلمية التي تعلموها في مواقف الحياة اليومية المختلفة.

[1] الدكتور جودت احمد سعاد، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، مرجع سابق، ص 218.

- **الدراسات الاجتماعية:** توضيح العوامل الجغرافية والتاريخية والاقتصادية والسياسية المهمة في الماضي والحاضر والمستقبل.
- **الفلسفة:** تزويد التلاميذ بالمعارف الفلسفية اللازمة لثقافتهم العامة.
- **التربية الرياضية:** اكتساب التلاميذ مهارة أداء الحركات الرياضية العديدة.
- **التربية الفنية:** بيان الدور الذي تلعبه التربية الفنية في حياة الناس.
- **التربية الحرفية:** تقدير جهود الحكومات في العناية بدعم التربية الحرفية أو المهنية في المدارس.

4- **الأهداف التعليمية: Educational objectives**: وهي عبارات تكتب للتلاميذ تصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة أو بعد الانتهاء منها، ويحاول المعلم جاهدا تحقيقها مع التلاميذ داخل الحجرة الدراسية، ونظرا لأهمية هذه الأهداف في العملية التعليمية، فسوق توضيحها بالتفصيل فيما بعد.

ثانيا: مصادر اشتقاق أهداف المنهج

توجد مصادر عدة يمكن اشتقاق الأهداف التربوية منها بصورة عامة وأهداف المنهج المدرسي بصورة خاصة، وتتمثل هذه المصادر في الآتي:

أ- **المتعلم:** حيث توضح الأهداف أصلا له، ويعمل على تحقيقها بإشراف معلمه لذا تمثل مصادر مهمة لاشتقاق الأهداف ينبغي على مخططي المناهج ومنفيذيها أخذها في الحسبان عند صياغتهم لها.

فمن حيث نمو المتعلم فإنه لا بد من مراعاة مبادئ النمو وأسسه ويتمثل أولها في كون النمو عملية مستمرة، مما يستدعي صياغة أهداف تربط الموضوعات الجديدة التي يدرسها المتعلم بخبراته السابقة أما الأساس الثاني الذي يركز على أن النمو عملية فردية، فإنه يتطلب من مخططي المناهج ومن المعلمين التنويع في الأهداف الموضوعة لتتناسب مع ما بين

التلاميذ من فروق فردية، ويتمثل المبدأ الثالث في أن جوانب النمو الجسمية والعقلية والانفعالي والاجتماعية تؤثرها في بعضها البعض مما يستوجب التركيز في الأهداف على الشخصية المتكاملة للمتعلم.[1]

أما المبدأ الرابع من مبادئ النمو فينص على أن التعلم قيم على النمو أي انه لا بد من مراعاة قدرات التلاميذ ومستوياتهم العقلية عند وضع الأهداف للمنهج المدرسي.

ب- المجتمع: يتكون المجتمع من مجموعة من الأفراد يعيشون في بيئة معينة، وتنشأ بينهم مجموعة من الأهداف والرغبات والمنافع المشتركة وتحكمهم مجموعة من القوانين والأنظمة السياسية والاقتصادية وهنا يأتي دور مخططي المناهج في اشتقاق الأهداف.

حيث يسود المجتمع عدة أنماط من صور التفاعل بين أفراده التي تمثل أساس كل نظام اجتماعي، كالتعاون والتنافس والصراع والاحتواء، وهنا يكون المجال خصبا لاشتياق أهداف المنهج التي تركز على التفاعل الإيجابي والتنفسي الشريف المشروع.

ج- المادة الدراسية: نظرا للانفجار المعرفي فقد أصبح من المستحيل على المتعلم الإلمام بكل ما يطرح من موضوعات في مختلف المواد الدراسية ونتيجة لذبك فقد أصبح من الضروري تقييم مجال المادة الدراسية إلى نوعين تمثيل الأول في المواد الإجبارية التي تميز أبناء المجتمع الواحد عن غيرهم من المجتمعات الأخرى، مما يحث وجود اللغة القومية والتربية الدينية والتربية الوطنية والرياضة أما النوع الثاني فيتمثل في المواد الدراسية الاختيارية التي يتم من خلالها مراعاة اهتمامات التلاميذ ورغباتهم ومراعاة حاجات مجتمعهم وتطلعاته.[2]

[1] الدكتور جودت احمد سعاد , عبد الله محمد إبراهيم , المنهج المدرسي المعاصر ،مرجع سابق , ص 219.

[2] الدكتور جودت احمد سعاد ، عبد الله محمد إبراهيم , المنهج المدرسي المعاصر , مرجع سابق , ص 221.

محتويات المناهج التربوية:

أ- المواد الدراسية:

عند تنظيم المادة الدراسية التي يدرسها التلاميذ حاليا قصد اكتساب نتائج تعليه، تتخذ طرائق التدريس، ويرى «دافيد أستون» أن المناهج تشمل مستوى المادة الدراسية وطريقة إيصال المحتوى ووسائل الإيضاح ومقدرا الزمن المخصص للمادة.بمعنى أن المادة الدراسية مستمدة من المناهج المدرسية الملائمة لميول التلاميذ وقدراتهم العقلية، حيث تمثل المادة الدراسية الرسالة التي ترسل للمعلم من خلال تفاعله مع المتعلم، وأثناء مشاركته الفعالة مع جميع مكونات المنهج بمفهومه الشامل، وتعتبر المادة الدراسية ركنا أساسيا في عملية التدريس ولا يستطيع أحد أن يقلل من قيمتها أو أهميتها، فبدون معلومات لا يمكن أن تتصور أن هناك معرفة حقه.

إذن المادة لدراسة هي محور اهتمام المعلم، حيث بدون المادة الدراسية لا يمكن التعلم إذن حسب كمال زيتون المادة الدراسية يتم دورها في عملين التدريس مع العلم أن المادة الدراسية لها معلم متخصص لها وتم تأهيله لأجلها.

بمعنى أن تكون المواد الدراسية تتناسب وقدرات ميول التلميذ مستمدة ومعبرة عن واقع التلميذ الذي يعيشه، بحيث تساعد التلاميذ على حل بعش مشاكلهم، وإن اختيار المواد الدراسية أن تكون فعلا إلا إذا استجاب لميول التلميذ واستعداده، كما وجب مراعاة العلاقة بين طبيعة المادة الدراسية وأساليب التدريس المناسبة لها.[1]

[1] كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهارته، المكتب العلي للنشر والتوزيع، جامعة الإسكندرية، 1997، ص 61.

ب- الزمن المدرسي، الحجم الساعي:

هي بيان توزيع ساعات العمل المدرسي التي يقضيها التلميذ طوال الأسبوع على نواحي النشاط المختلفة والمعروفة في مدارسنا باسم: استعمال الزمن.

وحسب رؤية أوبير أن وضع خطة الدراسة هي أن أي جهد شخصي يقدمه حيث ينبغي أن تكون مجرد دليل يهتدي به المربي لا صيغة مفروضة لا يتجاوزها بما يمكن توضيحه وأن وضع خطة للدراسة تلك الخطة التي يقوم بها المعلم والدليل الذي يهتدي به المعلم حيث في الخطة تختلف من صف إلى صف ومن سنة إلى سنة أخرى.[1]

وعليه فإن التعب يزداد كلما كان الجهد المبذول من طرف التلميذ داخل الصف متضاعف مما يؤدي بنا إلى أخذ فواصل للراحة من ساعة وأخرى، كذلك ما يمكن ملاحظة داخل الصف أن فواصل الراحة يتمثل دورها في التغلب على الملل وعدم القدرة على التركيز، وهذا خلال النظام المدرسي الذي يفترض على التلميذ الصمت داخل القس، خاصة عندما يشرح الأستاذ درسه وعدم القيام بحرات عن الإطار المدرسي غير الملائم.

أنواع المناهج التربوية:

لقد ظهرت تنظيمات متعددة للمناهج، كل منها يدور حول واحد أو أكثر من العناصر التالية:

المادة الدراسية، الطالب الجتمع: وقد ترتب على ذلك ثلاثة أنواع من المناهج وهي:

[1] رومية أوبر، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملاين، ط6، بيروت، لبنان، دون سنة، ص 732.

أولا: منهج المواد الدراسية: Subject Matter Curriculum

يعد من أقدم المناهج واكثرها انتشارا وذيوعا في العالم وتقود أصوله إلى المنهج اليوناني القديم الذي يضم ما يسمى بالفنون السبع الحرة التي تحتوي على مجموعتين من امواد الدراسية وهي:

أ- **المجموعة الأولى:** وتدعى بالثلاثيات التي تشمل فنون الكلام وهي: النمو والمنطق والبلاغة.

ب- **المجموعة الثانية:** وتدعى بالرباعيات وهي الحساب والهندسة والفلك والموسيقى ومع مرور الأيام اتسع منهج المواد الدراسية وزادت الدراسة حيث وصلت إلى أكثر من 300 مادة دراسية.[1]

وفيما يلي ثلاثة تنظيمات تنتمي إلى منهج المواد الدراسية:

1) منهج المواد الدراسية المنفصلة

يطلق منهج المواد الدراسية المنفصلة على تلك الخبرات التي تأخذ شكل المواد الدراسية المعروفة مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات واللغات وعلم النفس ... وغيرها.

ويرتبط هذا المنهج بالمفهوم التقليدي للمنهج المدرسي والذي يهدف إلى إكساب التلاميذ مجموعة من المعلومات والمعرف بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها حيث يرى بعض المربين وخاصة أصحاب المدرسة التقليدية

[1] رحيم يونس كرو الفراوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2009م، 1430هـ، ص 96.

أن إلمام التلميذ بهذه المواد الدراسية التي تمثل تراث البشرية هو أفضل طريقة لإعدادهم للحياة، حيث نجد أن هذا المنهج يركز على المادة الدراسية كفاية في حد ذاتها.[1]

ويتميز منهج المواد الدراسية المنفصلة بالخصائص الآتية:

1-يتألف المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة كبيرا نسبيا تدرس منفصلة بعضها عن البعض الآخر، ولقد رسمت أحيانا حواجز فاصلة بين فروع المادة الواحدة وقد لا يتيح المنهج في أب مرحلة من المراحل الفرص أمام الطلبة لدراسة جميع هذه المواد مما يجعل دراسة الموضوع الواحد في كل مرحلة أو صف جزئية مفككة تتم في مستويات مختلفة.

2-تنظيم الحقائق في كل مادة تنظيما منطقيا، وقد وصل الأخصائيون في كل مادة إلى قواعد منطقية معينة تنظم حقائق المادة بمقتضاها.

ومن خصائص المناهج في ظل هذا التنظيم ما يأتي:

- أنها ثابتة: فلما تختلف من بيئة إلى أخرى أو من زمان إلى آخر إلا بقدر ما يحدث في المادة ذاتها من تطور.
- أنها لا تراعي حالات البيئة والمجتمع إلا عفوا وبطريقة عشوائية.
- أنها لا تعطي الصورة الكاملة الشاملة لأية مادة إلا لمن يتم الدراسة في جميع المراحل.[2]

2) منهج المواد المترابطة: Correlated Curriculum

ويقصد به العناية بإظهار العلاقات والروابط المتبادلة التي بين المواد الدراسية أو بين الموضوعات فيها وقد يكون هذا الربط بين مادتين أو أكثر أو بين موضوع في مادة وموضوع

[1] عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها وتطويرها، الجامعة المفتوحة طرابلس للنشر والتوزيع، ط1، 1370، 2002، ص 105.

[2] رحيم يونس كرو الفرادي، المناهج وطرائق التدريس، ص 97.

في مادة أخرى، فقد يتفق مدرس الفيزياء ومدرس الكيمياء على أن يكون موضوع الماء مجالا للربط بين المادتين حيث يمكن تناول الخواص الطبيعية للماء في الفيزياء وتركيبه الكيميائي في الكيمياء.

ويتضح من المثال السابق أن الربط ليس معناه بناء المنهج المدرسي على أسس مترابطة ولكن المقصود به توجيه عناية المدرسين إلى العلاقات التي بين أجزاء منهج المواد الدراسية المنفصلة والأمر في النهاية متروك لحساسية المدرسين للعلاقات الممكنة بين المواد الدراسية.[1]

ولقد ظهرت محاولتان رئيسيتان في ربط المواد الدراسية الأولى تعرف بالربط العرضي والثنية بالربط المنظم:

- **الربط العرضي: incidental correlation**

ففي الربط العرضي تترك الحرية للمدرس للربط بين المواد الدراسية المنفصلة التي يقوم بتدريسها عندما تسمح الفرصة لذلك، فمادة التاريخ يمكن أن تربط بمادة الأدب، فيدرس الطلبة في التاريخ العصر الذي يدرسون تاريخه الأدبي في درس اللغة، ومن الممكن أن تربط دروس المطالعة سواء كانت باللغة العربية أو اللغة الانكليزية بالمواد الأخرى وذلك بأن تستمد مادتها من العلوم أو التاريخ أو الفنون أو غيرها.

- **الربط المنظم:** أما الربط المنظم فتنحصر مهمته في اتخاذ أسلوب منظم يقوم به المدرسون في كل معنى من الصفوف الدراسية، فيتفقون فيما بينهم على اختيار عدد من الموضوعات الشاملة التي يمكن أن يدرسها الطلبة خلال العام المدرسي: فمثلا إذا تم الاتفاق على تدريس المواصلات في المرحلة الثانوية فيمكن لمدرس العلوم أن يقوم بتدريس النواحي العلمية المتعلقة بهذا الموضوع...الخ.

[1] عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومه، أسسها، تنظيمها، تقويمها، تطويرها، ص 118 -199.

- **منهج المجالات الواسعة: Bread Fields Curriculum**

إن هذا المنهج هو محاولة للتغلب على تجزئة منهج المواد الدراسية المنفصلة وذلك يربط مجموعة من المواد الدراسية بعضها ببعض في مجالات أشمل وأوسع فمثلا:

يتم ربط القراءة والكتابة والإملاء والإنشاء والقواعد والخط والأدب في منهج اللغة العربية، وظهرت مقررات شاملة تتصف بالشمول مثل العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والإنسانية على مستوى الجامعة.

ثانيا: مناهج تقوم على الطالب:

- **منهج النشاط: Activity curriculum** مركز اهتمام هذا المنهج هو المادة الدراسية بدلا من التعلم، ولكن نتيجة للتطورات التي حدثت في مجال التربية بصفة عامة والدراسات التربوية والنفسية بصفة خاصة أصبح المتعلم هو محور العملية التربوية.[1]

وقد أدى ذلك إلى ظهور تنظيمات منهجية جديدة تتماشى مع هذا التوجه منها منهج النشاط ففي هذا المنهج تحول الاهتمام في المادة الدراسية إلى الطالب وأصبح الطالب هو الغاية وكل ما يجري في المدرسة يجب أن يكون في خدمة نموه وتعلمه، والنمو المطلوب هو النمو المتكامل من جميع الجوانب المعرفية والمهارية والجسمية سمي هذا المنهج بالسعر منهج النشاط لأنه يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط الطالب، وهو يرى أن الإيجابية أو النشاط هو وسيلة التعلم الفعال.

- **منهج المشروعات: Project Cuniculum**

[1] رحيم يونس كروز الفراري، المناهج وطرائق التدريس، ص 102.

يعتبر هذا المنهج من أكثر الصور التطبيقية شيوعا لمنهج النشاط وأكثرها قبولا في الميدان التربوي.

ولتحقيق المشروع يلزم القيام بعدة خطوات ضرورية وكل خطوة تمهد لتحقيق الخطوة التالية وهي:

1-**اختيار المشروع:** يعني يجب أن يكون المشروع متفقا مع ميول الطلبة ومحققا لأغراضهم ويكون معالجا لناحية مهمة في حياة الطلبة وأن لا يقتصر الاهتمام فيه على الإنتاج فقط.

2-**وضع خطة المشروع:** تعين خطة المشروع على حسن توزيع العمل والاستعداد له والتنسيق للجهود وعدم تشعب نشط الطلبة.

3-**تنفيذ المشروعات**

4-**الحكم على المشروع (التقويم):** بعد انتهاء الطلبة مت المشروع لا بد من أن يقوم الطالب بنقد نواحي النشط المختلفة التي قاموا بها ثناء المشروع.[1]

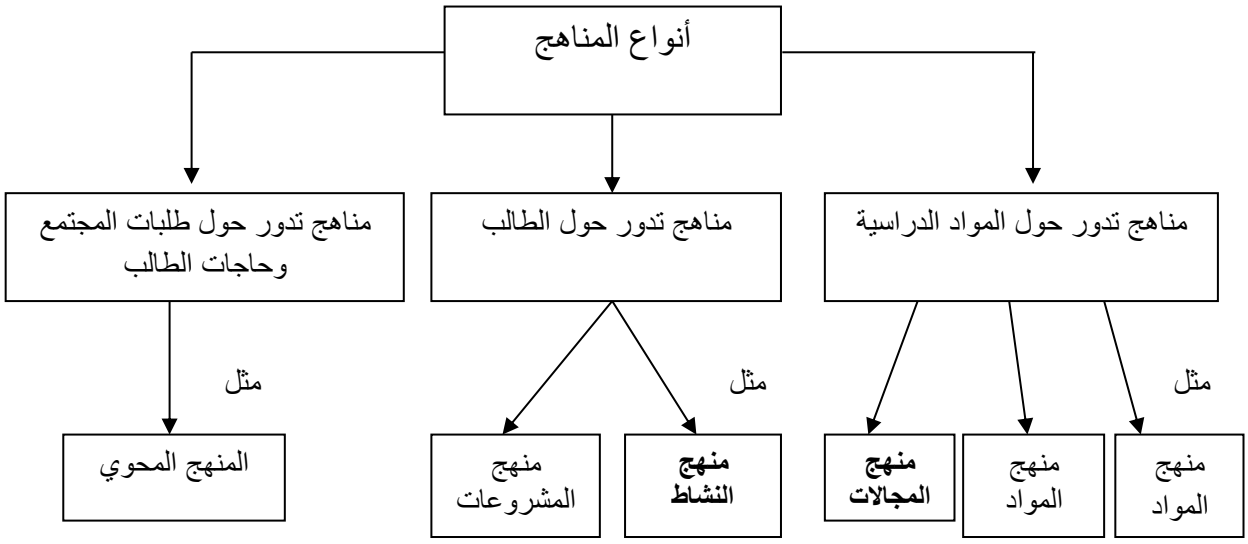
ثالثا: مناهج تدور حول طلبات المجتمع وحاجات الطالب:

المنهج المحوري: يبذل الكثير من المربين الجهود من أجل بناء وتطوير التماسك الاجتماعي عند الطلبة في المدرسة والمعتقد أن الخطوة الأولى لتحقيق هذا التماسك واكتساب المفهوم يأتي عندما يكون المتعلم على درجة كافية من الوعي بالواجبات والمشكلات والحاجات الاجتماعية، ويرى الكثير أن المنهج المحوري هو المؤهل والقادر على تحقيق هذا الهدف وانجازه.

إن المنهج المحوري يحاول منهم الجوانب الغيابية والمضيئة للمناهج الأخرى إليه، والفرق بنية وبين منهج المواد الدراسية هو فرق في الدرجة فمه المواد الدراسية يقرر بأن تحقيق هدف معين يتطلب أخذ أساسياته أولا وفي ترتيب معين، فعلى سبيل المثال لفهم المبادئ

[1] المرجع نفسه، ص 106 -107.

الأساسية لوظائف الجسم فمن الضروري البدء أولا بالأحياء والكيمياء والفيزياء وعلم التشريح، أما المنهج المحوري فإنه يعمل على جبهات متعددة في أن واحد ولذلك فإن هذا المنهج يؤكد على أسلوب التشخيص للمشكلة وحلها في آن واحد والمنطلق هو أن الأفراد إذا ما دربوا كل مشكلاتهم الخاصة فإنهم سيصبحون أفرادا أكفاء في المجتمع، وعلى هذا الأساس فإن المنهج المحوري يتعامل مع المشكلات العريضة بأسلوب حل المشكلات.



مخطط يمثل أنواع المناهج: [1]

[1] المرجع نفسه، ص 115.

خلاصة الفصل الأول:

وفي الأخير نستنتج أن للمناهج المدرسية دور كبير في ترسيخ القيم باعتبار أن المناهج المدرسية خطة شاملة متكاملة يتم عن طريقها إعطاء المتعلمين الفرص التعليمية لتحقيق الأهداف ونظرا للتطور التدريجي للمجتمعات هذا ما أدى إلى بها إلى تغيرها.

ومن هنا كانت ضرورة تطوير المناهج أمر لا مفر منه وحتى يتم التطوير بشكل معقول لا بد على أساسه المنهج يتم بعدها اختيارها اختيار المبادئ الرئيسية التي على ضوئها يتم انتقاء الخبرات الكامنة التي تعتبر العمود الفقري للهيكل التعليمي ثم تأتي بعد ذلك مرحلة اختيار نوعا للتنظيم الذي سيتخذه المنهج مرتكزا ومنطلقا.

الفصل الثاني:

التقويم التربوي

الفصل الثاني: التقويم التربوي

يعتبر التقويم من الأمور المهمة والضرورية في حياة المجتمعات، ضمان مجال إلا ويصاحبه عملية التقويم، غير أن التقويم في المجال التربوي أكبر إذ يفيد في معرفة عناصر القوة والضعف إلى مدى وصلت العملية التربوية في تحقيق الأهداف المسطرة، لأنه يعتبر نقطة البدء للتطوير والتحسين في مجال التربية والتعليم ويستمد التقويم التربوي أهميته من خلال قدرته على استعمال أساليب وطرق وأدوات لتقويم أداء التلاميذ ومعرفة مستواهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم.

حيث سنتناول في هذا الفصل:

مفهوم التقويم التربوي، أهميته، أهدافه، خصائصه، الأسس التي يقوم عليها، طرائق التقويم.

- مجالات التقويم.

المبحث الاول: مفهوم التقويم التربوي (لغة-اصطلاحا)

المعنى اللغوي للتقويم:

لدينا كلمتان تفيدان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم، والكلمة الأولى صحيحة لغويا وهي أعم ويراد بها معنى عدة:

بيان قيمة الشيء أو تعديل أو تصحيح ما أعوج فالجذر اللغوي للفظة التقويم هو قام ومصدره قوما، وقياما وقومه ويعني انتصب واقفا وقام الأمر اعتدل وانتظم، وقام الحق: ظهر واستقر وقام على الأمر دم وثبت وأقام بالمكان ثبت فيه واتخذه وطنا والقومة، النهضة وقيمة الشيء قدره المتاع: ثمنه: وقومته تقويما لمعنى عدلته فتعدل، وقومة المتاع جعلت له قيمة معلومة.

ومن هنا فإن لفظة تقويم تغاير معنى كلمة تقييم والذي يقتصر على بيان قيمة الشيء فقط والواقع أن كلمة تقويم أصدق في التعبير عن العملية التعليمية التي تقوم بها، إذ أننا عندنا نقوم شيئا لا نقف عند مجرد تقديره أو بيان قيمته، إنما يستهدف أصلا تعديله وإصلاح ما به فالتقويم أعم وأشمل من التقييم.[1]

وللتقويم استعمالات عديدة كالتقويم الزمني وتقويم البلدان، والتقويم التربوي الذي يراد به أحد ثلاثة أشياء:

- بيان قيمة تحصيل التلميذ أو مدى تحقيقه لأهداف التربية " تقييم"
- تصحيح تعلمه أي تخليص التلميذ من نقاط الضعف في تحصيله " تقويم"

[1] أحمد جمعة أحمد وآخرون، التعلم باستخدام الكمبيوتر، دار الوفاء لدينا الطباعة للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2006، ط1، ص 267.

- تحديد أيام الدراسة والعطل المدرسي والامتحانات " روزنامة"[1].

المعنى الاصطلاحي في للتقويم:

يعرفه الحريري (2007) عملية إصدار حكم على أهمية شيء ما مزن حيث التكاليف الملائمة في حيث الفعالية ويكون مارنا أو نسبياتهم في ضوء معايير متفق عليها أو محكات اختيارية.

أما يونس (2008) فيعرف التقويم بأنه العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره وباستخدام المعلومات في إصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لمعرفة مدى كفايتها.[2]

وقد عرفه لوحبذر على أنه حكم كيفي أو كمي حول قيمة شخص أو شيء أو عملية أو موقف أو منظومة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقا من محكات مصرح لها مسبقا بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف الحكم والتفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور لاتخاذ قرار.[3]

ويعرف أيضا بأنه إصدار حكم لفرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والطرائق والمواد...وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقديم مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميا وكيفيا.[4]

[1] سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص 36.

[2] أحمد بن جمعة الرابحي، الثقافة الاختيارية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2011، ط1، ص 47.

[3] محمد عثمان أساليب التقويم التربوي، دار أسامة، عمان، الأردن، 2011، ط1، ص 16.

[4] محمد السيد العلي، تقويم وقياس تعلم العلوم، مكتبة الإسراء للنشر، مصر، 2005، ط1، ص 15.

المعنى اللفظي للتقويم Evaluation

لغتنا العربية من اللغات الفنية في الدلالات اللفظية للمفردات اللغوي، واللفظ الواحد قد يكون له أكثر معنى، والتقويم هنا ليس معناه التهذيب أو التعديل في السلوك من الناحية التربوية.

وفي قواميس اللغة قوم السلعة تقويما أي أعطاه قدوة مادية، وأهل مكة يقولون (استقام) السلعة وهما بمعنى واحد (الرازي مختار الصحاح).

وقوم الشيء أي أزال أعوجاجه، مثل قوم الرم، أو عدله، وقوم المتع أي جعل له قيمة معلومة وسعره.

ومن ثم فإن قومته في اللغة عدلته وجعلته قويما أو مستقيما.

وفي النواحي الأدبية وأثارها أو نحوها، قوم بمعنى حكم في قيمة الأثر وعين قيمته.

والتقويم في اللغة أيضا معناه تقييم الأزمنة وحساب الأوقات وما يتعلق بها.

والتقويم للتحصيل التربوي، وفي اللغة الأجنبية، هناك Valuation

بمعنى تقييم أي تحديد القيمة أو القدر هناك Evaluation بمعنى التعديل والتحسين والتطوير.

المعنى التربوي للتقويم:

1/ **في المجال التربوي:** عندما نقول قوم المعلم أداة المتعلمين، فإننا نعني أنه استخدم أدوات تربوية لقياس أداء المتعلمين، وحصل بذلك قيمته وتقدير بهدف معرفة:

أ- إلى أي مدى استفاد المتعلمون من العملية التعليمية.

ب- إلى أي مدى أدت هذه الاستفادة من إحداث تغيير في بسلوك المتعلمين

ت-ما هي المهارات التي تم اكتسابها وتعلمها.

ث-إلى أي مدى يمكنهم الاستفادة مما اكتسبوه من معارف ومهارته في حل المشكلات في حياتهم الاجتماعية.[1]

2/ في المجل الاجتماعي: بصفة عامة، يمثل المعنى التربوي للتقويم ما يأتي:

أ- تحديد ما تم تحقيقه من أهداف العملية التربوية، حيث تبين نتائج عملية التقويم اتجاه ومدى النمو عند المتعلمين من ناحية، ومدى نجاح المعلم في قيامه بالتدريس والكشف عن نواحي القوة والضعف في العملية التربوية.

ب- تشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلمة والمعلم، بهدف العمل على تحسين عملية التعليم عن طريق تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين، وتعديل أساليب التدريس أو تعديل المناهج بما يتناسب ومستويات المتعلمين.

ت-تحفيز المتعلمين على التعلم، باستمرار المتفوقين منهم في مواقف ومجالات التعليم المختلفة، وتعديل سلوك الضعاف منهم.

ث-معاونة المعلمين على تقييم نتاجهم الخاص بالتدريس، وتدريسهم على المساهمة في الحكم على أعمالهم.[2]

وكذلك نجد عدة تعريفات للتقويم:

1-هو مجموعة الأحكام التي يوزن بها أي جانب من جوانب التعلم أو التعليم، وتحديد نقاط القوة والضعف منه، وصولا إلى اقتراح الحلول، التي تصحح المسار.

2-هو التقدير الكيفي للأشياء، أي هو اختبار مدى الانجازات التي حققتها العملية التربوية، طبقا للأهداف التي وضعت لها.

---

[1] الدكتور عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون لتقويم التربوي، الأسس والتطبيقات، دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، ص 18 -19.

[2] نفس المرجع، ص 19 – 20.

3-عملية التعرف على نواحي القوة والضعف فيها، على ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم.

4-تلك العملية التي تحدد إلى أي مدى تحقق الخبرات التربوية، التي يمر بها الطلاب لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

5-يمكن القول بان عملية التقويم هي عملية تشخيص، وعلاج ووقاية، تعتبر عملية التقويم، أحدّ أهم جوانب العملية التعليمية، فهي تساعد المعلم على تحديد مستويات طلابه وتحديد مدى بلوغهم لأهداف المنشودة، وتعتبر مؤشرا لكفاية المنهج، بجميع مكوناته من حيث ملائمة الأهداف ومعرفة ما تحقق منها، مع تحديد المعوقات التي حالت دون تحقيق الأهداف الأخرى.

6-كما تبين مدى ملائمة المستوى، وطرق التدريس، والوسائل والأنشطة للأهداف ومساهمتها في تحقيقها، وبالتالي فهي تعطي مؤشرات للحاجة إلى تطوير المنهج وتساهم في توجيه الدراسات والبحوث الخاصة بالمناهج، مما يؤدي إلى الارتقاء بمستوى العملية التعليمة بأكملها.[1]

[1] أسس المناهج واللغة، عنود الشايش الريشا، مرجع سابق، ص 77 -78.

المبحث الثاني :

الأسس التي يقوم عليها التقويم:

توجد مجموعة من الأسس أو المعايير التي لا بد من مراعاتها عند تخطيط عملية التقويم وتنفيذها ويجب أن تكون هذه الأسس واضحة إذا ما أريد لهذه العملية النجاح في بلوغ أهدافها ومن هذه الأسس:

1- أن يكون التقويم عملية متكاملة ومكملة لجوانب العملية التربوية لكونه يهدف إلى التشخيص والعلاج والوقاية.

2- يجب أن يبنى التقويم على أساس من المشاركة الفعالة، إذ ما أريد لعملية التقويم النجاح وتحقيق الهدف المرجو منها وللقيام بدورها على أكمل وجه، لا بد من اشتراك كل المهتمين بالعملية التعليمية بالتقويم، بحيث لا يقتصر التقويم على شخص واحد بل لا بد أن يكون التقويم عملية مشاركة تعاونية بين كل المهتمين بالعملية التعليمية كالمدرس والطالب وولي الأمر والمجتمع بأكمله، كل حسي وأهميته ودوره وإمكانياته، بحيث تتضح مواطن القوة والضعف لتحقيق النمو المتكامل الشامل وتحقيق الأهداف التربوية وتوجيهها الوجهة السليمة.

3- أن يكون التقويم عملية هادفة أي يبدأ بأهداف واضحة ومحددة حتى لا يكون عملا عشوائيا لا يساعد على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة.

4- التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية في العمل كي لا تضيع الجهود والإمكانيات والوقت.

5- يجب أن يبنى التقويم على أساس أنه عملية شاملة، ويقصد بالشمول هنا هو أن يمتد التقويم ليشمل الأهداف المشردة جميعها من مهارات ومعلومات وميول وأساليب التفكير والاتجاهات والقيم، بالإضافة إلى أنه يجب يشمل على جميع عناصر العملية التعليمية سواء منها المقررات أو الطرائق أو الوسائل أو النشاطات وغيرها.

6-ينبغي أن يكون التقويم مستمرا، يجب أن يلازم التقويم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، فالتقويم المستمر يساعد كل من المشرف والطالب على معرفة مدى تقدمهم فيما ينجزون مع كل خطوة أو مرحلة يحققونها ليدركوا جوانب الضعف ومحاولة معالجتها من أجل تغيير المسار وبلوغ الهدف.[1]

7-يجب أن يبنى التقويم على أسس عملية: أن التقويم العلمي هو الذي يتسم بالصدق والثبات والموضوعية، وهذه السمات تكون عونا على إصدار الأحكام السلمية واتخاذ القرار المناسبة.

8-تتم عملية التقويم بأسلوب ديمقراطي وتستند إلى احترام شخصية الطالب من خلال مشاركته في تقويم ذاته يستقبل نتائجه قبولا حسنا.

9-ينبغي أن تكون عملية التقويم متكاملة أي تهدف إلى التشخيص والعلاج والوقاية.

10- أن يستند التقويم على معلومات وحقائق يمكن قياسها أو مشاهدتها والوقوف على أثارها عن طريق بعض الوسائل المقاييس الدقيقة لأجل القيام بما يلزم من الوسائل والإجراءات لإصلاح ذلك العمل وتحسينه.

11- أن يشترك كل من الطالب والمدرس والمشرف والمدرسة وأولياء الأمور ومنظمات المجتمع المدني والمؤسسات ذات العلاقة بعملية التقويم.

12- عدم إغفال التقويم دور البيئة والمجتمع وتأثيرها في عملية التقويم والنتائج المتدنية على ذلك.[2]

خصائص التقويم:

تكتسب عملية التقويم الناجحة أهميتها من خلال خصائص ومعايير من أهمها:

[1] التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي لـ الدكتور محمود داود الربيعي، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط1، 2013، 1497هـ، ص 10.

[2] نفس المرجع، ص 11.

- شمولية التقويم لجوانب التعلم المختلفة المعرفية والانفعالية والنفس حركية.
- استمرارية التقويم أي أن التقويم يسير جبنا إلى جنب مع عمليات المنهج تخطيطا وتنفيذا ومتابعة تتوقع أدوات التقويم المستخدمة.
- تحقيق الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة في عملية التقويم مع مراعاة أن لا يؤثر ذلك على النتائج المنشودة.
- تكثيف عن الفروق الفردية المتعلمين.
- الموضوعية ويقصد بها عدم تأثر النتائج التي يتم الفصول إليها بالعوامل الذاتية لمن يقوم بالتقويم.
- الصدق ويعني أن تقيس أدوات التقويم ما وضعت وصممت لقياسه.
- الثبات ويعني الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا استخدمت الأداة أكثر من مرة.[1]

أهمية التقويم التربوي

تكمن أهمية التقويم فيما يلي:

- يساعد التقويم المؤسسة التعليمية على التأكد عن مدى نجاحها في تحقق أهدافها ومخرجتها التعليمية وهو بذلك يفتح أمامها الباب لتصحيح مسارها في ضوء الأهداف التي وضعتها لنفسها.
- معرفة المدى الذي وصل إليه لطلاب في اكتساب مهارات التعليم وغيرها من المهارات الأخرى التي تمت تنميتها ليدهم خلال دراستهم.[2]
- اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم ومعالجتها في حينها.

[1] الدراسات الاجتماعية وطرائق تعليمها وتعلمها، ماهر مفلح الزيادة، محمد إبراهيم قطاوي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ط1، ص 276.

[2] أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2008، ط2، ص 228.

- وضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيها نحو الأفضل سواء في طرائق التدريس أو أساليب التعامل مع الطلاب بحيث يؤدي ذلك إلى تعزيز التحصيل العلمي للطلبة.[1]
- يساعد التقويم المؤسسات التعليمية على أن تعيد النظر في أهدافها وتعديلها بحيث تكون أكثر ملائمة للواقع الذي تعيشه المجتمعات.
- للتقويم دور فاعل في إرشاد المعلم لطلابه وتوجيهه لهم بناء على ما بينهم من فروق.
- يساعد التقويم على تطوير المناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي المعاصر.
- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلاب.[2]

أهداف التقويم التربوي:

يهدف التقويم التربوي بشكل أساسي إلى إعادة النظر وتصحيح المسار من أجل التطوير والتحسين لنواتج ما يتم تقويمه، ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية خاصة بعملية التقويم وهي:

- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.
- الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعلم.
- التحقق من مدى ملائمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية والنمائية للتلاميذ.
- لمرسال تقرير لأولياء الأمور حول مدى تقدم أبنائهم.
- توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات مختلفة مثل: ترفيع التلاميذ، تصنيفهم في مجموعات تشخيص جوانب الضعف والقوة، اختيار مجموعة من التلاميذ لتكليفهم بمهمات محددة.

[1] مصطفى خليل الكسواني وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة عمان، الأردن، 2007، ط1، ص 197.

[2] التعلم والتقويم الأكاديمي، نعمان شحادة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م، ط1، ص 154.

- معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة المدرسية والقضاء على الظواهر السلبية، والعمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها.
- تحفيز إدارة المدرسة على مزيد من العمل وتحفيز المعلم على النمو المهني والتلميذ المتعلم على المتعلم.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- معرفة اتجاهات التلاميذ.
- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى التلاميذ ومدى استفادتهم منها ي حياتهم.
- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات، ومدى قدرتهم على الاستفادة من هذه المعلومات في حياتهم.[1]

أهداف التقويم في العملية التربوية:

1) تقويم المتعلم:

وذلك للحكم على قدراته واستعداداته التحصيلية في المقررات التي يدرسها، وحتى يمكن اتخاذ القرارات المختلفة التي تعينه على مواصلة التحصيل بناءا على ما يحصل عليه من تقديرات ومن حيث انتقاله إلى المراحل الأعلى، وكذلك توجيهه إلى مجالات الدراسة المناسبة، أو مجالات النشاط أو الهوايات المناسبة له.

2) تقويم أداء المعلم:

حيث يستطيع المعلم من خلال تقويمه للمتعلم أن يتعرف على مدى كفاءته في شرح المادة أو المقرر الذي يدرسه وقدرته على تمكين المتعلم من استيعاب المادة الدراسية وتوصيل

[1] التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، لـ رافدة عمر الحريري، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 2007، 1428هـ ص 17 -18.

المعلومات إليه، وفي ضوء ما يحصل عليه من تقديرات في تقويمه يمكنه أن يعدل من طريقة التدريس أو يبذل جهدا إضافيا أو يكلف بواجبات إضافية.

3) تقويم المنهاج الدراسي:

حيث يمكن المعلم ذاته خلال تدريسه للمنهاج الدراسي، ومن تقويمه للمتعلمين في نهاية الفصل الدراسي أو العام، أن يتعرف على مدى مناسبة المنهاج للتدريس، وكذلك مدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها.

4) تقويم الكتب الدراسية:

وهنا أيضا يستطيع المعلم من خلال استخدام كتب دراسية معينة كمراجع للمتعلمين، ثم تقويم تحصيلهم بعد دراستهم من هذه الكتب، تقويم الماجة العلمية والمعلومات ومدى بساطتها أو صعوبتها ومناسبتها للمتعلمين ولظروف التدريس.

5) تقويم طرق التدريس:

حيث يستطيع المعلم تدريس نفس الموضوع للمتعلمين بطرق مختلفة (مثل الطريقة الإلقائية أو المناقشة أو المشروع).[1] ثم تقويم تحصيل الطلاب بعد التدريس ومقارنة تحصيلهم باستخدام الطرق الثلاثة المختلفة ثم اختيار أفضل الطرائق التي تتفق والاستعداد التحصيلي والعقلي المناسب للدارسين.

6) تقويم أداء المدرسة:

وذلك عن طريق تحليل نتائج الاختبارات والامتحانات المختلفة في مؤسسة تعليمية من ثم نستطيع مقارنة هذه النتائج بنتائج الاختبارات لنفس المراحل التعليمية في مدارس أخرى أو

[1] التقويم التربوي، الأسس والتطبيقات، الدكتور عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، مرجع سابق، ص 88.

في المنطقة التعليمية ككل أو في الوزارة عموما، هذا بالإضافة إلى إمكانية تقويم الإدارة المدرسية، والنظام الدراسية بصفة عامة.

7) تقويم الدراسات والبحوث العلمية:

وفي هذه الحالة يستخدم التقويم في اختبار الدارسين، وتحليل النتائج التي يحصل عليها من اجل تحقق فروض علمية معينة، يفرضها الباحث في بداية تجربته أو دراسته، ومنها يمكن التحقيق من صحة أو خطأ ما بين افتراضه.[1]

طرائق التقويم: Methods of Evaluation

أولا: التصنيف: Classification

يقصد به وضع الأفراد في مجموعات منفصلة يطلق على كل مجموعة اسم صنف معين، مثال ذلك تقسيم الأفراد إلى أذكياء وأغبياء أو منبسطون، أو ميالون للعزلة أو ميالون للاجتماع أو متقدمون في التحصيل الدراسي وضعاف في التفصيل وهذا الأسلوب من أساليب التقويم أي عملية التصنيف هذه يوجه إليها نقدان:

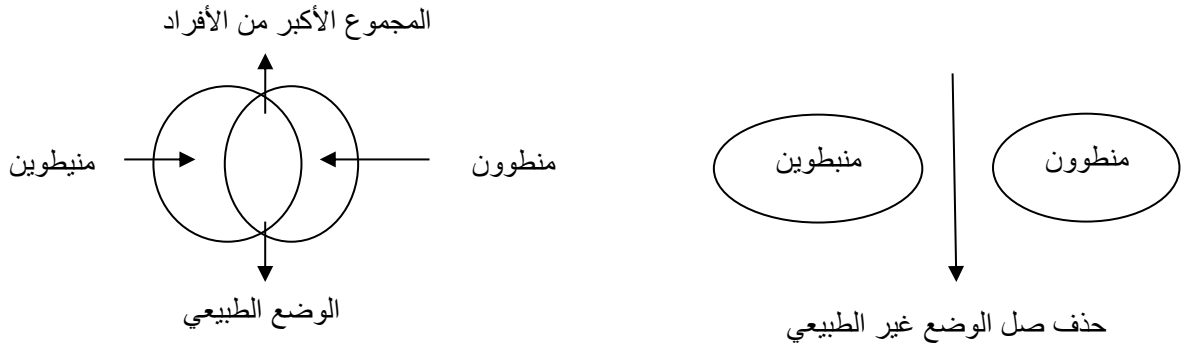
أ- أننا نضع تصنيفا واحدا لأفراد مختلفي في الصفة التي تقومها، فإذا قسمنا الأفراد إلى طوال وقصار، فإن مجموعة الطوال تتضمن أفرادا مختلفين في الطول، كما أن مجموعة القصار تتضمن أفرادا مختلفين في الصر، ومع ذلك نضع هؤلاء الأفراد المختلفين في تصنيف واحد، وهذا خطأ علمي من ناحية المنهج أو الأسلوب المستخدم في التقويم.

ب- أن عملية التصنيف بهذه الكيفية تفترض افتراضا آخر وهذا هو النقد الثاني الذي يوجه إلى هذه العملية، فهي تفترض وجود تفاصيل بين الفئات المختلفة، ومعنى ذلك ن هناك

[1] نفس المرجع، ص 89.

خطأ حادا يفصل بين جماعتين: المنطون والمنبطون، أو بين جماعة الطوال وجماعة القصار.[1]

وإذا رجعنا إلى الأمور الطبيعية يتبين لنا خطأ هذا الافتراض، ذلك لأن صفات الإنسان تجعل هناك تداخلا في كل صفة من صفات البشر، فهناك تداخل بين فئة الانطوائيين وفئة الانبساطيين، ويمكن تمثيل ذلك الوضع بالرسم المبسط التوضيحي الآتي:



وفي الحالة الطبيعية نجد أن الفئة المتداخلة أكبر حجما مما تبدو عليه في الرسم، ذلك لأن الغالبية العظمى في المجتمع الإنساني تكون عادية ومتوسطة في درجة امتلاكها لأي طرف من طرفي الصفة، فهناك صفة الانطوائية والانبساطية ويكون طرفاها هما الانطوائية والانبساطية، وكما سبق أن ذكرنا في طبيعة الفروق فإن عدد قليل من البشر يتصف بصفة الانطوائية، وعدد قليل أيضا يتصف بصفة الانبساطية.

ثانيا: الترتيب Rating

يقصد به وضع رتب متتابعة للأشياء التي بتقويمها، والترتيب يختلف تبعا للوسيلة أو الأداة التي تستخدم في هذه العملية، فإذا قمنا بترتيب أطوال متقاربة كعدد من المستقيمات، واستخدمنا النظر في عملية الترتيب، فإننا قد نقوم طولين معينين على أنها متعادلان، ولكننا

[1] التقويم التربوي، الأسس والتطبيقات، الدكتور عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، مرجع سابقّ، ص 51.

إذا استخدمنا مقياسا أكثر دقة فإن هذين الطولين المتعادلين يتضحان فيها بعد مختلفات في الطول.

لهذا فإن دقة عملية الترتيب تتوقف على دقة الأداة المستخدمة.

ثالثا: التدريج: Grading

يقصد بالتدريج إعطاء درجة محددة لكل فرد من أفراد المجموعة، فنون لا تصف الشخص في هذه الطريقة بأنه ذكي أو مختلف عقليا، بل نقول: إن درجته في اختيار الذكاء هي 25 أو 30 وغير ذلك، ومعنى هذا أننا نبتعد عن الأوصاف اللفظية، بل نستخدم اختبارا نفسيا لقياس الانطواء، ثم تقارب درجات هذا الشخص بغيره من الأفراد ونقارنه أيضا في ضوء ما يسمى الدرجة المعيارية الخاصة بهذا الاختبار، ومعنى هذا أن لكل اختبار من الاختبارات النفسية معايير يزود بها الاختبار، ولا يمكن استخدام الاختبار إلا بمساعدة هذه المعايير، ولتفسير الدرجة.[1]

مضمون التقويم:

يتضمن التقويم ثلاثة جوانب تتمثل في:

أ- إصدار الحكم على الشيء المقوم أو الموضوع أو الشخص الذي نقوم بتقويمه، وهو بهذا يختلف في مضمونه على المناهج والقياس مثال ذلك:

1-فإصدارنا الحكم على شيء معين، يمكننا من تقويم هذا الشيء فعند شراء كتاب معين، فعادة ما يعنينا معرفة قيمته المادية، وهل هو رخيص الثمن أو غال، وهل كتاب مماثل له في الناحية العلمية يوازي نفس الثمن، وهل كاتبه معروف في مجاله العلمي، وهل هناك كتب بديله أكثر عمقا في المادة العلمية، وأكثر إيضاحا في أسلوب الكتابة وغير

[1] نفس المرجع، ص 52- 53.

ذلك من الأمور التي تجعلنا نصدر حكمنا على هذا الكتاب، وما إذا كنا سنقوم بشرائه أو لا نقوم باقتنائه.

2-أيضا إصدار المعلم أحكاما على المتعلمين عند تقويمه إبهام واستخدام أدوات ومقاييس واختبارات معينة، وتسجيل نتائج التقويم، ودراسة النتائج، وإرجاعها إلى إطار تحصيلي معين، وبذلك يمكنه الحكم على نتائج أداء طلابه من الناحية التحصيلية أو في المجال الذي يقوم بتقويمه.

ب- إصدار الأحكام يتطلب استخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير القيمة الخاصة لما نقوم.

فالمعايير Normes هي أسس الحكم من داخل الظاهر، وهي كمية في أعم الأحوال وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعية للظاهرة، (مثل متوسط أداء المتعلمين في اختبار معين).

والمستويات Standards هي أسس الحكم أيضا من داخل الظاهرة، إلا أنها تمثل الكيفية وتتحدد في ضوء ما يجب أن تكون عليه الظاهرة.

والمحكات Criterias هي أسس الحم أيضا داخل الظاهرة وهي إما كيفية أو كمية.

ج-التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على الأحكام التي نصدرها على قيمة الأشياء.[1]

ح-شمولية الشيء المقوم، فالتقويم عملية شاملة تتناول نواحي وجوانب مختلفة للشيء المقوم.

[1] التقويم التربوي، (الأسس والتطبيقات، لـ عبد المجيد سيد أحمد منصور وزكريا أحمد الشريفي، وعبد اللطيف بن جاسم الحشاش، دار الأمين للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، ص 20.

ونود الإشارة إلى أن طرق التقويم المستخدمة إما أن تكون موضوعية خاضعة للقياس المباشر، أو ذاتية، وكلاهما يستخدم إلا أن التقدير الذاتي يفتقد إلى العلمية شبه التامة ولا يعطي أحكام موضوعية.[1]

مجالات التقويم:

تشمل عملية التقويم على عدة مجالات عديدة تتعلق بجميع جوانب العملية التربوية وهذه أهم الجوانب:

1) الأهداف التربوية: من حيث:

- توثيقها فهل هي واضحة، محددة، مصاغة بصياغة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.
- شموليتها، فهل هي مرتبة في أوليات في ضوء أهميتها للجميع، وهل هي مترابطة ومتكاملة فيما بينها وقابلة للتحقيق.
- انسجامها مع فلسفة التربية في المجتمع.
- تعبيرها عن جميع حاجات الأفراد والمجتمع الأساسية من ثقافية اقتصادية، اجتماعية.[2]

2) المنهاج المدرسي: من حيث:

- ملائمة الأهداف التربوية.
- تسلسل محتوياته حسب مستويات نمو التلاميذ وأن يكون التلاميذ بحاجة إلى المادة التعليمية.
- مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ.
- شمولية خبرات تعليمية بجوانب السلوك في المجالات الإدراكية والانفعالية والنفس حركية.
- أثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين.

---

[1] المرجع نفسه، ص 21.

[2] ردينة عثمان يوسف، خدام عثمان يوسف، طرائق التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، 2005، ط1، ص 28.

- ملائمة المنهاج للبيئة والمجتمع المحلي.
- كلفة إعداد المنهاج ومادته التعليمية.
- القدرة على تنفيذ المنهاج.
- المرونة في تغيير المنهاج حسب تغيرات الظروف واستخدام أساليب وطرق تدريس حديثة.[1]

3) الكتاب المدرسي: من حيث:

- هل تم إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة.
- هل كانت مادته ملائمة لمستوى المتعلمين.
- هل تناسب مادته الأهداف المتوقع تحقيقها.
- هل تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة.[2]

4) البناء المدرسي: من حيث:

- مناسبة موقعه ومساحته وملائمته لتنفيذ المنهاج.
- صلاحيته للاستعمال ونظافته وطابعه الجمالي من الداخل والخارج.
- يحتوي على مرافق مناسبة مثل: مشارب، دورات مياه، مكتبة، مختبر....
- توفر شروط ملائمة للتدريس فيه من حيث التهوية، الإضاءة، التدفئة في الشتاء الوسائل التعليمية.[3]

5) التشريعات التربوية: من حيث:

- متوفرة ويسهل الرجوع إليها وتكون شاملة، محددة، وواضحة.
- تقدم أهداف التربية وتسهل الإجراءات الإدارية.
- تحدد المسؤولية وتراعي الحاجات الإنسانية.

---

[1] أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2008، ط1، ص38.

[2] جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2006، ط1، ص 279.

[3] محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، 2000، ط1، ص 101.

6) الإشراف التربوي: من حيث:

- هل يقوم المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة.
- هل يهتم بقياس التغيرات في سلوك المعلمين.
- هل يراقب التغيرات في سلوك المعلم، وعملية نموه الأكاديمي والتربوي.
- هل يستخدم المشرف قيمة أو معيارا ينسب إليه أحكامه.[1]

7) تقويم المعلم: من حيث:

- شخصيته، طاقته، تحمله للمسؤولية، دافعيته، نموه الأكاديمي والتربوي.

8) تقويم الطالب: من حيث:

- مستوى تحصيله، قدراته، استعداداته شخصيته، ميوله واتجاهاته.[2]

9) تقويم الناتج التربوي: من حيث:

- هل تحقق التغيير المرغوب في سلوك المتعلمين.
- هل تؤثر التربية في إنجاح برامج التنمية، وسد حاجات المجتمع البشرية.[3]

10) تقويم عملية التقويم نفسها فهل:

- تشمل على أدوات تقويم متعددة، وتقدم بدائل تقويمه متعددة الاختيار منها.
- تستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المنهاج.
- تشتمل على تقويم جميع جوانب النمو.
- تنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الاجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى الطالب.

---

[1] مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2011، دط، ص 124.

[2] أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، 2000، ط1، ص 126.

[3] عبد العزيز عطاالله المعايطة، الإدارة المدرسية، دار الحامد، عمان، الأردن، 2007، ط1، ص 239.

11) تقويم اقتصاديات التعليم: من حيث:

- هل تناسب الاتفاق على التعليم وجوانبه المختلفة مع الأهداف المرغوب في تحقيقها.
- هل تراعي أسس العدالة الاجتماعية.
- هل تتحقق المساواة في فرص التعليم.
- هل يراعي الاقتصاد في الإنفاق.
- هل تراعي الأولويات في الإنفاق.[1]

[1] جودت عزت عطوي، الإدارة والإشراف التربوي، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2008، ط1، ص329.

خلاصة الفصل الثاني:

من خلال ما سبق نستنتج أنه من خلال التقويم التربوي استطاع المعلمون معرفة مستويات التلاميذ وقدراتهم الذهنية، وكان ذلك من خلال الاختبارات المختلفة التي أدت إلى معرفة الفروق الفردية ومعرفة كذلك نقاط القوة والضعف لدى المتعلم.

الفصل الثالث:

تقويم المناهج

الفصل الثالث: تقويم المناهج

المبحث الأول: الطرائق المعتمدة في التدريس

من الطبيعي أن يوجد اختلاف بين ما هو حديث، غير أن الشيء المسلم به هو أن المصطلح الطريقة تعني ترتيب الظروف الخارجية للتعلم وتنظيمها، واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين لتمكينهم من التعلم.[1] فالقدامى استعملوا طرائق تقليدية في إيصال المعلومات للجانب الآخر هذه الطرائق تتناسب وثقافتهم وخلفياتهم السيكولوجية والابستيمولوجية، فكانت الطريقة بسيطة بساطة فكرهم، مثلما أن الإنسان في هذا العصر كان لزاما عليه أن يوجد طرائق في التعليم تتماش والعصر، ومن هنا نرى أن طرائق التعليم تنقسم إلى تقليدية وحديثة.

1-الطرائق التقليدية:

أ- **الطريقة القياسية:** يكون الاعتماد فيها على المتعلم، غذ يعتبر العنصر الإيجابي في عملية التدريس ويتم ذلك عن طريق المحاضرة أو الإلقاء، وهذه الطريقة استعملها اليوناني والرومانيون في إبلاغ ما ينبغي أن يعلم، ثم طبقها العربي أيام النهضة العلمية في العصور الذهبية، وفيها يلقى المعلم مجموعة من القضايا والمفاهيم المتعلقة بموضوع معين متبوعة بشرح، وقد تصلح هذه الطريقة عندما عدد المتعلمين هائلا، حيث لا يمكن إجراء نقاش مع كل منهم، غير أن المتعلم يكون طرفا سلبيا في العملية التعليمية، فيتلقى المعلومات دون محاولة طرح الأسئلة أو ربط المعلومات السابقة واللاحقة فيما بينها، مما تجعل المتعلم يخرج من دائرة الإبداع والتفكير بذكاء إلى الحفظ وتلقي قوالب جاهزة تبقى مبهمات في ذاكرته.

[1] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، س 2003م، ط1، ص 21.

غياب المشافهة أو السؤال والأخذ والرد، في تعليم النحو يكون متعلما ضعيف اللغة، لأنه لا يتمرن على استعمالها ولأن اللغة وضع واستعمال وهي استعمال أكثر مما هي وضع، ومن آخر فإن عقل المتعلم يصيبه الكسل العقلي أو الذكائي حيث لا تتولد لديه روح المناقشة والتحليل.

تقديم المعلم للقاعدة بهذه الطريقة يكون بصفة مباشرة، دون مقدمة أو مثال يذكره، وهذا خلل لأن المتعلم إن حد من له قاعدة، وهو لا يدري من أين أنت فالانعكاس يكون سلبيا عليه في ما أن يتقبل الفكرة كما هي، أو يحفظها كما وردت، وهذه الطريقة نجدها عند ابن مالك.

ب- الطريقة الاستقرائية:

هذه الطريقة أكثر إعمالا للفكر من الطريقة القياسية، حيث أنها تعتمد على المعلومات السابقة لدى المتعلم والبناء عليها، فدرس النواسخ مثلا يستدعي ان يكون لدى المتعلم علما بالمبدأ أو الخبر هذه الطريقة ظهرت مع ظهور الثورة العلمية في أوروبا في القرن التاسع عشر، إذ نجد أن العلماء في هذا القرن يتبع خمس خطوات وهي: المقدمة، العرض، الربط، القاعدة، الاستنباط، التطبيق والمتأمل في هذه الطريقة يرى أنها أثر منهجية، فهي لا تقدم القاعدة مباشرة دون فهم ودون مراعاة للترتيب.

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تهتم بالمتعلم مثل المعلم، فهما يشتركان في عملية التعليم فبين الأخذ والرد يحدث التواصل اللغوي، وهذا له محاسن غذ أنه يؤثر إيجابيا على نفسية المتعلم، فيحس نفسه قد فهم وشارك المعلم وأبدى بآرائه إذن فهو ذا مستوى على خلاف المتعلم الذي بآرائه كما أنها تندرج من الجزء إلى الكل ومن الخاص إلى العام، وتجعل المعلم منهجيا في إلقاء دروسه.[1]

[1] المرجع السابق، ص 23.

طرائق الحديثة:

- طريقة النصوص المعدلة:

أ- النص الأدبي: وفي طريقة معدلة متأخرة من حيث زمن ظهورها عن أية طريقة أخرى، فمن العنوان يظهر أن هذه الطريقة يتم فيها استخلاص القاعدة النحوية من النص، غير أن هدف هذه الطريقة لا يصلح مع جميع أبواب النمو، فهناك الصرف الذي يأخذ بطريقة انفرادية ولو كان في سياق الجملة، إذ أن النص يقرأ ثم يشار إلى الجملة التي يمكن أن تستنبط منها القاعدة، وعليه فإن القواعد الغوية تتعلم مثلما تتعلم في الطريقة الاستقرائية، « ولقد لقيت هذه الطريقة رواجا في الأوساط التعليمية لما لها من فائدة في رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا معروفا بخصائصها الإعرابية، كما أنها تعتمد على الحران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية وفي الاستعمال الواقعي»[1].

ت- الطريقة الوظيفية: ظهرت حديثا مع الثورة، وكان قبل استخدام لهذا المصطلح الوظيفية عند لابينتز في الرياضيات عام 1624م، «وقد شاع استخدام ذلك المفهوم في عدد من بلدان العالم مثل بريطانيا، فرنسا، ألمانيا، فمن بريطانيا يعد العالم الأنثروبولوجي مالينوفسكي الرائد الأول للوظيفة الذي تحقق على يده أهم إسهام في مجال الدراسات الامبريقية حيث أكد أهمية دراسة الاستخدام الوظيفي للغة في المجتمع»[2].

ومن هذا كله نجد أن العربي تفطن إلى أن لا بد من تعليم النحو من كل جوانبه.

[1] ظبية السعيد السلفي، حسن شحاتة، تدريس النحو العربي في ضمن الاتجاهات الحديثة، ص 68.

[2] المرجع السابق، ص 115.

طريقة: المقاربة بالكفاءات

أ- مفهوم المقاربة:

لغة: قارب الأمر بمعنى المحادثة بكلام حسن، مضارعه يقارب، والمقاربة من فعل قارب على وزن مفاعلة، وهي تدل لغويا على "دنا" كقولنا دنه، وحدثه بحديث حسن، ومنها " تقارب" "منذ" تباعد، ومنها قربى.[1]

اصطلاحا: حسب معجم مصطلحات علوم التربية فمفهوم المقاربة هو: كيفية دراسة مشكلة تحريرية أو غيرها، أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية.[2]

وعند لاروس المقاربة هي أسلوب معالجة الموضوع أو المشكل وهي مجموعة ساعي وأساليب موظفة للوصول إلى هدف معين تحدد دلالتها من نمط العلاقة بين العلم والمتعلم والمعرفة كما تعني المقاربة كمفهوم إلى وجود خطة عمل وإستراتيجية يراد من ورائها تحقيق شيء ما.

ب- مفهوم الكفاءة:

لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور، كافأه على الشيء مكافأة وكفاءة، دازاه، والكفاء النظير، وكذلك الكفء والكفوء، ويقول لا كفاء له أي لا نظير له، والكفء، ونقول النظير والمساواة، ومنه الكفاءة في النكاح أي يكون الزوج مساويا للمرأة، والكفاءة للعمل، القدرة عليه وحسن تصرفه، وهي كلمة مولدة ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني والكفء النظير والشبيه وتجمع أكفاء.[3]

[1] خير الدين منجي، مقاربة التدريس بالكفاءاتّ، مرجع سابق، ص 101.

[2] بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتب، الجزائر، 2004، ص 15.

[3] معجم الطلاب، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، 2004، ص 515.

اصطلاحا: وهي عبارة عن مكسب شامل يجعل المتعلم قادرا على مواجهة مواقف صعبة فيجد الحلول الملائمة للمشكلات التي تواجه في العمل.[1]

كما أنها القدرة على إنجاز عمل بشكل سليم وهي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يجعله لشكل ملائم.[2]

المقاربة بالكفاءات

هي برامج تعليمية محددة بكفاءات كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الاندماج السريع والفعل في مجتمعه.[3]

كما تعرف بأنها بيداغوجية وظيفة تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف موقف الحياة.[4]

أهداف المقاربة بالكفاءات:

- تدريب المتعلم على تجسيد الكفاءات المختلفة التي استفادها من تعليمه في سياقات واقعية ومختلفة تطور من مهاراته باستمرار.
- فسح المجال لدى لتلميذ أو المتعلم على إبراز طاقته وقدراته الكامنة لتظهر وتعبر عن نفسها بنفسها من الأنشطة المتعددة والمحفزة على التفكير والتفاعلية.

[1] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 55.

[2] بوبكر بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 17.

[3] سليمان نايت ةآخرون، المقاربة بالكفاءات، دار الأمل للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص 29-30.

[4] سليمان نايت وآخرون، المقاربة بالكفاءات، نفس المجرع، ص 33.

- تدريب الطالب أو المتعلم على التفكير والربط بين المعارف في مجال واحد بالاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة بتفكير متشعب في سعيه اليومي أمام المشاكل أو القضايا والوضعيات الموجهة له.
- سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث ودقة الاستنتاج للمتعلم.
- المقدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر التي تحيط به.
- الوعي بدور العلم والتعليم في التفسير واقعه وتحسين نوعية الحياة.

مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجية الكفاءات على جملة من المبادئ تعتبر ركائز هامة في جعلها منفردة وهي:

- **البناء:** أي استرجاع التلميذ المعلومات السابقة وربطها بالمكتسبات الجديدة وتخزينها في ذاكرته.
- **التطبيق:** يمارس الكفاءة قصد التحكم فيها.
- **التكرار:** وهو تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به الاكتساب المعمق للكفاءات.
- **الإدماج:** يسمح للتلميذ بدمج جلة الموارد لتأقلم مع الوضعيات وإدراك الفرض منها.[1]
- **الترابط:** ويسمح هذا المبدأ للمعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.[2]
- **الملائمة:** أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة.

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر، 2004، ص 15.

[2] وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص 74.

- **الإجمالية:** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة.
- **التحويل:** ويقصد الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة.

مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

أ- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، التعليمية والمقاربة بالكفاءات كذلك أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه منها على سبيل المثال: إنجاز المشاريع وحل المشكلات وذلك بشكل فردي أو جماعي.[1]

ب- تحفيز المتعلمين على العمل:

يترتب على تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع لدى المتعلم، فتختفي أو تزول كثير من الحالات تعدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماش وميوله واهتمامه.

ث- تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات وكذا الميول والسلوكيات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) العاطفية (الانفعالية) والنفسية، الحركية، وقد تتحقق متفردة أو مجتمعة.[2]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص 74.

[2] صبرينة حديدان وشريفة معدن، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مرجع سابق، ص 10.

ج- عدم إهمال المحتويات (المضامين):

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته كما هو الحال أثناء انجاز المشروع مثلا.

ح- اعتبارها معيار للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

خ- تحويلية: تتحول من حالة إلى أخرى (التفاوض، الكلام والاستماع، البرهنة).

د- استعراضية: قابلة لتوظيف في موارد مختلفة اللغة ومتعلقة بمواد دراسية.

ذ- تطويرية: تنمو طوال حياة الإنسان وقد تنقص مثل القدرة على التذكر.[1]

دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

هناك العديد من التي جعلت وزارة التربية تتبعها:

1-جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء وتحسين البيداغوجيا، وليس لهو أو تنكر لفن تربوي عمر سنوات.

2-يفشل كثير التلاميذ بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف لأنهم يكسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة.

3-من أجل ترسيخ المعارف في الثقافة والنشاط.

4- لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ مادامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها، إذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسة الاجتماعية.

[1] بكي بلمر سلي، المقاربة بالكفاءات، الجزائر، دون سنة، د.ط، ص 9.

5-أن المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية والأساتذة وهي تتطلب بالفعل:[1]

- وضع توضيح عقد تعليمي جديد.
- ينمي تخطيط مرن وذو دلالة.
- العمل باستمرار عن طريق حل المشكلات.
- اعتبار المواد كمعارف ينبغي تسخيرها.[2]

ومن الدواعي الموجبة للآخذ والعمل بالمقاربة بالكفاءات نجد:

1-التكوين المتمحور حول الكفاءة طموح لأنه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعلية، ضمن وجهة نظر الجانب التعليمي بشكل اكتساب الكفاءات تحديا أكبر من اكتساب المعارف.

2-التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

3-النظر إلى الحياة من منظور عقلي.

4-الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء المناهج.

5-تفعيل المستويات والمواد التعليمية في المدرسة.

التقويم في المقاربة بالكفاءات:

إن تقويم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف والسلوكات المدرسية وقد كثر الجدل عن مفهوم التقويم وتعددت تصنيفاته، ووجدت صعوبة في تحديد المصطلح لكثرة الآراء في ذلك

[1] أحمد إبراهيم أحمد، الجود الشاملة بين الإدارة المدرسية، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2003، ص 63.

[2] صبرينة حديدان وشريفة موزن، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2010، العدد1، ص 200-203-205.

ولعلى ذلك شيء مفيد يوجب الدائم والتقصي المستمر لجودة وتحسين التقويم وبالتالي الحصول على الكفاءات المستمدة.

ذلك لان للتقويم دور مهم في العملية التعليمية فهو الذي يبرز العيوب والأخطاء أو المشاكل التي يعاني منها التلميذ بشكل خاص والمنظومة بشكل عام، وعدم وضع برامج مدروسة للتقويم وتكون شهرية ودورية وسنوية.

1- مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات:

إذا كان تقويم المعارف بتمحور حول إنجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها واسترجاعها، فإن تقويم الكفاءات يصب في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازه على أرض الواقع.[1]

والتقويم بالكفاءات هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءات المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم.[2]

فالتقويم لم يعد يقتصر على علامة تمنح للتلميذ كل نهاية فصل دراسي تعليمي بل أصبح يصاغ في لب الإستراتيجية التعليمية حيث يغلب عليه الطابع التكويني وتقويم الكفاءات ليس بالعملية السهلة، بل يؤسس على عملية تخصيص وتحديد للكفاءات المستهدفة بالشروط الموضوعية والدقة ويتم التقويم في شكل نسق متواصل لاعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي.

[1] حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2010، ص 171.

[2] محمد إدير، موقع التقويم في المنظومة التربوية، مجلة بحوث، العدد 3، السنة 2012، ص 05.

ومن هنا أصبح من الضروري أن يركز تقويم الكفاءات على تعبئة التلميذ وتحويله للمعارف والمهارات من خلال مهام محددة في إطار وضعيات معينة، لهذا يعتبر المختصون أن التقويم مكون من المكونات الرئيسية ككل مقاربة.

يعتبر التقويم في ميدن التربية والبيداغوجيا موضع حجز الزاوية من أجل عملية التطوير وإصلاح، فلا نقاش في كوننا بصفتنا مربين، ممارسين ومسؤولين، إن ابتغينا تحسين منظومتنا التربوية بيداغوجيا، تربويا أو منظوميا، ملزمين بانتهاج سبيل التقييم والتقويم موجود في أي نظام تربوي سواء تعلق الأمر بتقويم التلاميذ المعلمين والأساتذة، التعليمات، المؤسسات التربوية أو التقويم الداخلي والخارجي للمنظومة التربوية.[1]

أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات

وهناك نوعين من الأساليب:

الأساليب المباشرة وهذه الأساليب متكونة من أراء وأفكار المعلم الخاصة الذاتية فهو يقوم بتزويد التلاميذ بالمعارف التي يراها مناسبة ثم يقوم بتقييم مستوى تحصيلهم في نهاية الفصل وفقا لاختبارات محددة التي القصد منها التعرف على مدى تذكر هؤلاء المتعلمين للمعلومات والخبرات والمهارات التي قدمت لهم من طرف المعلم، ومن أهم أنواع هذه الأساليب نذكر:

***الأسلوب الامري:** ويتميز بكون المدرس هو الذي يقوم باتخاذ كل القرارات من تخطيط، تنفيذ [2], ومن مميزاته انه فعال ومناسب مع التلاميذ صغار السن او المبتدئين، ومن عيوبه انه لا يراعي الفروق الفردية.

[1] محمد إدير، موقع التقويم في المنظومة التربوية، نفس المرجع، ص 05.

[2] عفاف عبد الكريم ' التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية، منشات المعارف الاسكندرية ' 1994 ' ص90، 91.

– **الأسلوب التدريبي:** فهو يعطي للتلاميذ نوع من الاستقلالية في عملهم تفي بعض الممارسات داخل الدرس، وبذلك تتاح فرصة الاعتماد على النفس ومحاولة اكتساب الاداء الفني للمهارة وإتقانها.[1]

ومن مميزات هذا الأسلوب الاستقلالية المحددة التي يتمتع بها المتعلم، فهو يعطي للتلميذ الوقت الكافي للممارسة الفعالة ويعلمه كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة، ويمكنه من العمل بصورة استقلالية وفق قواعد الدرس الأسلوب التبادلي: فيه تعطي للمتعلم قرارات أكثر والتي تتمثل في التقويم لتعطي تغذية راجعة.[2]

- **الاساليب الغير مباشرة :**
- **اسلوب الاكتشاف الموجه :** يعتمد على نوع من التفاعل الذي يجري بين المعلم والمتعلم فيه يقوم المعلم بطرح مجموعة من الاسلة [3]
- ومن مميزات هذا الاسلوب انهة يجعل المتعلم مشاركا فعالا في العملية التعليمية بدلا من المعرفة فقط .
- **اسلوب حل المشكلات:** ويعتبر هذا الاخير امتدادا لأسلوب الاكتشاف الموجه، فهو يعتمد على قدرات التلاميذ على التنوع في استجاباتهم وهو يتضمن سؤالا واحدا من المتعلم يستدعي مجموعة من الاستجابات من طرف المتعلم.[4]

[1] محسن محمد حمص، المرشد في تدريس التربية الرياضية، منشات المعارف الإسكندرية، 1998، ص 93.

[2] عباس احمد السامراني وعبد الكريم السامراني , كفاءات تدريسية ' ص87 .

[3] عصام الدين متولي عبد الله :طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق . دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر , الاسكندرية , 2007 .ط1 . ص 33

[4] محمد عصام طربية , اساليب وطرق التدريس الحديثة , دار حمورابي للنشر والتوزيع , الاردن .., 2008 , ط1 . ص20

- **اسلوب التعلم التعاوني :** وهو ذلك التعلم الذي يتم في مجموعات صغيرة من المتعلمين ويشترط في هذا النوع ان تكون المجموعات غير متجانسة حيث يعمل كل الافراد من اجل رفع مستوى كل فرد مكون للمجموعة ' وبهذا يتحقق التعلم المشترك[1].

[1] فريد حاجي بيداغوجية التدريس والكفاءات الابعاد والمتطلبات ' دار الخلدونية ' القبة الجزائر ' ص22.

المبحث الثاني: التقويم كأحد عناصر المنهاج التربوي:

يعد التقويم أحد عناصر المناهج على اعتبار أن المنهاج نظام والتقويم هو التصحيح والتصويب وهو عملية تشمل على عمليات فرعية تؤدي إليها مثل: عملية التقييم وعملية التشخيص بمعنى تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف وعملية القياس أي تعميم التقويم وعملية المتابعة وعملية التغذية الراجعة وعملية إصدار الحكم.

والتقويم بصفته أحد عناصر المنهاج يتناول تقويم الأهداف وتقويم المستوى وتقويم الأنشطة وتقويم نفسه.

وللتعبير عن التقويم أو التقدير غنما يتم عبر المقاييس والاختبارات باعتبارها أدوات لمع البيانات بطريقة موضوعية وصادقة وثابتة والمقاييس والاختبارات تجاوب على تساؤلات مثل (حكم) و(كيف) فهي تتعامل مع الكم بالأرقام والحسابات والنسب والإحصاءات كما تتعامل مع الكيف عن طريق التقدير الموضوعي للمواصفات والدرجات والتصنيفات.

وتشهد حركة البحث والدراسة في مجال الاختبارات والمقاييس نهضة كبيرة على مستوى العالم وأنظمته التربوية ولم يختلف نظام التربية البدنية والرياضة عن الركب فأصبحت المؤلفات العلمية والعربية تزخر بكم وآخر من الاختبارات والمقاييس التي تساعد على أداء عمليات التقويم لكل أنواعه والياته وطرقه كما أن الاتجاه المعاصر للتقويم يتخطى مفهوم التحصيل الدراسي إلى مفهوم أوضح وهو مفهوم تحصيل النمو والنضج الشامل ولهذا أصبح التقويم في التربية البدنية والرياضية يتهم بتقويم جوانب مثل الاهتمامات والاستعدادات والميول والاتجاهات فضلا عن اللياقة البدنية والمهارة الحركية والمعرفة الرياضية.[1]

[1] التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي، لـ الدكتور محمود داود الربيعي، المرجع السابق، 22-23.

المبحث الثالث: ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائري:

الممارسات الحديثة في التقويم غائبة عن ممارسات المعلمين وذلك ما أكده لعوينات (1998) من خلال دراسة ميدانية قام بها حول مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ، حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالامتحانات النهائية، وحتى حصص الاستدراك لا تتناول إلا الجانب المعرفي، وهي مجرد تكرار للدرس أو إيجاز مجموعة من التمارين.[1]

كما أن التقويم في المدرسة الجزائرية يستهدف التفوق في الجانب المعرفي، مدى ما حصل عليه المتعلم من معلومات وما تركيز المعلمين على الاختبارات التحصيلية إلا دليلا على ذلك.[2]

والمتتبع للمدرسة الجزائرية يجد أن اختبارات نهاية السنة في العمل البارز لهذه الأخيرة، وحتى التلاميذ نجدهم لا يبالون لمسار تعليمهم وحتى الأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على علامات بأي وسيلة ولو بالغش في الامتحان، وقد علق لعوينات على ذلك بقوله: « أن ما يجري في مدارسنا من اختبارات وامتحانات وما يسمى فروضا ليست تقويما ونظرا لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي، وتحديد الهدف من عملية التقويم ليست مراقبة بالمعنى الصحيح نظرا لغياب الهدف الدقيق من إجراءها ونظرا لغياب أهم عنصر فيها هو تحديد العجز أو النقص، وبناء إستراتيجية خاصة لعلاجه حسب الفروق الفردية»[3].

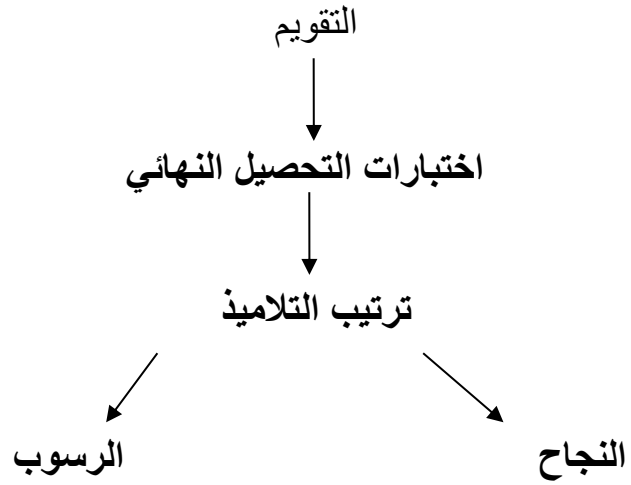
---

[1] محمد مقداد وآخرون، قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، 1998، ط1، ص 297- 298.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة بن عكنون الجزائر، 2005، ط1، ص 22.

[3] محمد مقداد وآخرون، قراءات في التقويم التربوي، المرجع السابق، ص 299.

ويمكن تلخيص أهم الجوانب للمفهوم التقليدي للتقويم في المدرسة الجزائرية في المخطط التالي:



ونتيجة لهذه الممارسات الخاطئة الشائعة في المدرسة الجزائرية ليس فقط في التقويم بل في كل خطوات التدريس، جاءت الإصلاحات التربوية للقضاء على هذا النموذج التقليدي باعتماد مقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات.

الفصل الرابع:

الفصل التطبيقي

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

1-إجراءات البحث الميدانية

أ) **عينة الدراسة:** وهي من أصعب الأمور على الباحث، حيث أنها عبارة عن عملية اختيار مجموعة صغيرة من المجتمع ثم تبحث هذه المجموعة الصغيرة العينة بدلا من المجتمع، حيث اعتبرت هذه الدراسة التي هي: تقويم مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وعليه فقد تم اختيار عينة هذا البحث من فئة أساتذة الطور الثانوي.

ب) **وصف العينة:** لقد تكون عينة هذه الدراسة من عدة أساتذة في الطور (المرحلة الثانوية) حيث تم اختيارهم عشوائيا من عدة مؤسسات من ولاية تبسة.

ت) **أدوات البحث:** تم تصميم استبيان خاص بتقويم مناهج اللغة العربية وذلك بعد الاطلاع على العديد من المراجع المتخصصة التي قمنا بالاعتماد عليها في الفصل النظري، وكذلك بعض من مناهج الأساتذة، وعليه صممت الاستبانة كما يلي:

استبيان موجه لأساتاذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية

1-ما الفرق بين المناهج القديم والمناهج الحديث؟

2-أي المناهج تراها أفضل وأسهل المنهج القديم أم المنهج الحديث؟

- قديم - حديث - لماذا؟

3-ما دواعي تغير المنهج التربوي؟

- مسايرة التكنولوجيا
- عدم نجاح المنهج القديم
- عدم تفاعل التلميذ
- تفاعل التلميذ

4-ما مدى فاعليتها عند التلميذ

5-هل الأستاذ يطبق المناهج في الفصل الدراسي تطبيقا علميا صحيحا؟

6-هل هناك هفوات في المنهاج الدراسي؟

- نعم - لا

7-إذا كانت هناك هفوات فما هي هذه الهفوات؟

8-هل محتوى المناهج التربوي مناسب للمستوى الدراسي؟

9-أي المناهج أكثر نجاحا في التحصيل المعرفي لدى المتعلم؟

- قديم - جديد - ما سبب هذا النجاح؟

10- هل لديك اطلاع على الأسس التي نبض عليها المناهج التعليمية؟

- نعم - لا

11- هل نجاح المقاربة بالكفاءات مشروط بالوسائل التعليمية؟

أولا: د/ المنهج المعتمد في الدراسة

إن لكل موضوع منهج محدد ومناسب له، وعليه يعتمد اختيار المنهج على طبعة الموضوع المراد دراسته، حيث وقع اختيارنا على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتبر من أبرز المناهج الدراسية، الذي يقوم فيه الباحث بوصف الظاهرة كما هي في الواقع، وذلك عن طريق جمع المعلومات والبيانات الميدانية، عن موضوع الحث ثم تصنيفه وفي الآخير نوم بتحليله للوصول إلى نتائج نهائية.

وبالتالي الاستعانة بالمنهج الإحصائي في عملية جمع البيانات ويعرف أنه العمليات الرياضية التي يتم من خلالها جمع البيانات الإحصائية وثبوتها في جداول إحصائية ومن ثم تعميم هذه النتائج على خصائص المجتمع من خلال عينة الدراسة.

لقد حددنا الإطار الزمني لهذا البحث في المدة الزمنية لهذا البحث في المدة الزمنية التي استغرقناها في انجاز هذه المذكرة وقد امتدت من فترة الدخول الجامعي إلى غاية التوقف من الدراسة (بسبب جائحة كورونا).

أما المكان فهو عبارة عن مجموعة الثانويات التي قصدناها بفرض جمع البيانات المراد تحصيلها من المعلمين بالاستبيان المعد للفرض المطلوب.

مجالات الدراسة:

- **المجال الجغرافي: ثانوية**
- **الجدول الزمني:** تم إجراء هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2019/2018 وامتدت هذه الدراسة من فترة الدخول الجامعي إلى غاية التوقف من الدراسة

الجواب الثاني

الإجابة	التكرار	النسبة
مناهج جديد	**7**	**70**
منهاج قديم	**3**	**40**
المجموع	**10**	**100**

التحليل: من خلال إجابات الأساتذة المختلفة على هذا السؤال المطروح، وصلنا إلى بعض الاستنتاجات، أن أغلبية أفواج العينة من الأساتذة يجتمعون على أن المنهاج الجديد هو الأفضل والأسهل وأكثر شمولية، إذ يجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية.

أما باقي أفراد العينة قد أجابوا أن المنهج القديم هو الأنسب من خلال اختيار المادة الدراسية وجعلها هي المحور الأساسي للمنهج.

ومن هنا نقدم تغيير صغير على أن المنهاج التربوي الجديد يعتمد على المقاربة بالكفاءات.

الجواب الثالث:

بناءا على ما ورد في الجدول فإن أغلب الأساتذة يرون أن المنهاج التربوي، الجديد أفضل وأسهل وأيسر من المنهج القديم وذلك لعدة أسباب أدرجوها منها:

- اخراج قوة المتعلم ونشاطه داخل القسم.
- يجعل المتعلم سور العملية التعليمية والأستاذ مجرد موجه.

- أما باقي الأساتذة فيرون أن المنهج القديم أفضل وقد فسروا إجابتهم من خلال تصريحاتهم التي لا ترى أهمية للمتعلم على هؤلاء الأستاذة.

الجواب الثاني:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
قديم	3	30%
حديث	7	70%
المجموع	10	100%

التحليل: من خلال إجابات الأساتذة المختلفة على هذا السؤال المطروح، وصلنا إلى بعض الاستنتاجات، أن أغلبية أفراد العينة من الأساتذة يجتمعون على أن المناهج الجديد هو الأفضل والأسهل وأكثر شمولية، إذ يجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، أما باقي أفراد العينة قد أجابوا أن المنهج القديم هو الأنسب من خلال اختيار المادة الدراسية وجعلها هي المحور الأساسي للمنهج ومن هنا نقدم تفسير صغير على أن المنهاج التربوي الجديد يعتمد على المقاربة بالكفاءات.

الجواب الثالث:

الإجابة	**التكرار**	**النسبة**
قديم	**2**	**20%**
حديث	**8**	**80%**
المجموع	**10**	**100%**

بناءا على ما ورد في الجدول فإن أغلب الأساتذة يرون أن المنهاج التربوي الجديد أفضل وأسهل وأسير من المنهج القديم وذلك لعدة أسباب أدرجوها منها:

- إخراج قوة المتعلم ونشاطه داخل القسم.

- يجعل المتعلم محور العملية التعليمية والأساتذة مجرد موجه.
- أما باقي الأساتذة فيرون أن المنهج القديم أفضل وقد فسروا إجابتهم من خلال تصريحاتهم التي لا ترى أهمية للمتعلم على هؤلاء الأساتذة.

الجواب الرابع:

الإجابة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
مسايرة التكنولوجيا	**07**	**70%**
عدم نجاح المنهج القديم	**02**	**20%**
عدم تفاعل التلميذ	**01**	**10%**
المجموع	**10**	**100%**

ومن هنا نستخلص من أفراد العينة بأن من أسباب ودواعي تغيير المنهج التربوي مواكبة التكنولوجيا 46.6 ومسايرتها.

وأن نسبة 70% منهم قد صرحوا بأن من أسباب تغيير المنهج عدم نجاح المنهج القديم (النتائج) وأرجعوا السبب لـ:

- كثرة الدروس
- تقديم معلومات كثيرة ربما لا يستوعبها التلميذ.
- بينما نسبة ضعيفة من أفراد العينة تمثلت 10% قد أجبوا بعد تفاعل التلميذ وتهميشه في العملية التعليمية.

الجوانب الخامس

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
التلميذ محور العملية التعليمية	21	70%
الاعتماد على التكنولوجيا	07	23.33%
معاني الواقع	02	6.66%

المجموع	30	100

وبناءا على الأجوبة التي تلقيناها نجد أن الإجابة بأن التلميذ هو محور العملية التعليمية تحصلت على السنة الأكبر بلغت 70% حيث رأت بأن التلميذ هو الأساس الأول في بناء التعلمات.

أما إجابة الاعتماد على التكنولوجيا فق تحصلت على سنة أقل قدرت بـ 23.33% فقد رأت بأن من مزايا المنهاج التربوي هو الاعتماد الكلي على التكنولوجيا لأنها تسمح له بمسايرة ومواكبة التقدم العلمي الحاصل اليوم في مختلف المعارف.

في حين أن النسبة القليلة المتبقية المتمثلة في 6.66% ترى أن المنهج الجديد قابل للتعديل ومرن وبالتالي الواقع المعاش.

الجواب السادس

الجواب	**التكرار**	**النسبة المئوية**
فعالة	**7**	**%70**
غير فعالة	**03**	**%30.00**
المجموع	**10**	**%100**

إن أغلب الأساتذة يرون أن المناهج التربوية فعالة في المشوار الدراسي للتلميذ وقدرته على تحصيل المعرفة في حين بقية السنة التي قدرت بـ 30% ترى أن هنا يبحث عن النقاط فقط لا غير نظرا للغط الشديد عليه.

الجواب السابع

هل الأستاذ يطبق المنهاج في الفصل الدراسي تطبيقا على ***

الجواب	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%60
لا	4	%40
المجموع	10	%100

نسبة معتبرة من أفراد العينة صرحوا بنسبة 60% أن الأستاذ يطبق المنهاج الدراسي تطبيقا علميا صحيحا.

ونسبة 40% منهم قد صرحوا بأن الأستاذ لا يطبق المنهاج في الفصل الدراسي تطبيقا علميا صحيحا.

الجواب الثامن:

الجواب	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	%80
لا	2	%20
المجموع	10	%100

من خلال النتائج المقدمة يتضح أن النسبة الأكبر من أفراد العينة قد أكدوا على أنه هناك العديد من الهفوات في المنهج الدراسي، وقد أوضحوها فيما يلي:

- كثرة الأخطاء الإملائية والعلمية والمعرفية وحتى مصطلحات لغوية وثقافية لا تتمائى مع ثقافة المجتمع.

- عدم توافق المنهج الدراسي والحجم الساعي أما النسبة المتبقية قد صرحت بعدم نجود صفوات في المنهاج الدراسي.

الجواب التاسع: هل محتوى المنهج مناسب ام لا

الجواب	التكرار	النسبة المئوية
لا غير مناسب	**6**	**%60**
نعم مناسب	**4**	**%40**
المجموع	**10**	**%100**

يتضح لنا أن الأغلبية من الأساتذة والذين قدرت نسبتهم بـ 60%، قد أقروا بأن محتوى المنهاج التربوي غير مناسب للمستوى الدراسي أما الأقلية التي كانت بنتها 40% فقد أجابت أن محتوى المنهج التربوي مناسب للمستوى الدراسي.

الجوانب العاشر

الجواب	التكرار	النسبة المئوية
جديد	**8**	**%80.00**
قديم	**2**	**%20.00**
المجموع	**10**	**%100**

من خلال الإجابات التي تحصلنا عليها تبين لنا أن نصف الأساتذة قد أجابوا بأن المنهج الجديد هو المنهج الأكثر نجاحا في التحصيل المعرفي لدى المتعلم ويكمن السبب في:

- التلميذ هو الذي يسعى إلى بناء معارفه بنفسه.
- يعني أن التلميذ محور العملية التعليمية.
- مراعاة المنهاج التربوي تمويل التلاميذ.

- يحاكي العصر
- يساعد التلميذ والأستاذ معا انطلاقا من الوضعية المشكلة.

الجواب الحادي عشر: هل لديك اطلاع على الأسس التي تبنى عليها المناهج التعليمية

الجواب	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**7**	**%70**
لا	**3**	**%30**
المجموع	**10**	**%100**

إن نسبة 70.00% من أفراد العينة قد صرحت بأن لديها اطلاع على الأسس التي تبنى عليها المناهج التعليمية، وقد اتفقوا على ان الأسس التي تبنى عليها هذه المناهج متعددة منها.

- الأسس الفلسفية – معرفية.
- الأسس الاجتماعية

أما البقية من الأساتذة فقد قالوا بأن ليس لديهم اطلاع على هذه الأسس التي تبنى عليها المناهج التعليمية.

الخاتمة

الخاتمة

- من خلال عرض الجانب النظري لهذا البحث وكذا الجانب التطبيقي الذي يتمثل اساسا في الاستبيلن الموجه لاساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية حول موضوع الدراسة الذي يتمحور حول تقويم مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية فقد خلص هذا البحث الى النتائج التالية:
- المنهاج أو المنهج وسيلة تربوية لتحقيق أهداف التربية.
- المنهاج التربوي عبارة عن مجموعة انجازاته والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ، يقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المرجوة.
- المنهج التقليدي قد حظى ولقي بالكثير من النقد بسبب تمحوره حول محور " المعرفة".
- تركيز المنهاج القديم أو التقليدي على المعلومات في صورة مقررات درامية، ولكن مع مرور الوقت ونتيجة الانتقاد ذاته دخل في مجال أكثر اتساعا حيث أدى ذلك إلى ظهور المنهج بمفهومه الحديث.
- المنهج الحديث هو مجموعة الخبرات التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- اعتماد المنهاج الحديث على المادة الدراسية واعتبارها وسيلة لتعديل سلوك التلاميذ.
- تعدد الأسس التي تبنى عليها المناهج
- ان التقويم في المجال التربوي يفيد في معرفة عناصر القوة وعناصر الضعف لدى التلميذ .
- ان التقويم التربوي يعتبر نقطة البدء والتطوير في مجال التربية والتعليم
- ان التقويم يستمد اهميته من خلال قدرته على استعمال اساليب وطرق لتقويم اداء المتعلم ومعرفة مستواهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم

- التقويم التربوي يقوم على جملة من الاسس وهذه الاخيرة جعلته متكامل ومكمل لجوانب العملية التربوية
- ان عملية التقويم التربوي تكتسب اهميتها من جملة من الخصائص والمعايير والتي من اهمها الشمولية والاستمرارية ولااقتصاد في الوقت والجهد و الموضوعية والثبات والصدق
- اهمية التقويم البالغة التي تساعد المؤسسات التربوية على ان تعيد النظر في اهدافها وتعديلها حيث تجعلها اكثر ملاءمة مع الواقع الذي تعيشه المجتمعات
- ان للتقويم طرائق اهمها التصنيف الترتيب التدرج.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1-الدكتور عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة دار المجاهد للنشر والتوزيع، ط1، 2012م، 1433هـ.

2-أبو ختلة إناس، نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م، 1426هـ.

3-أحمد بن جمعة الرابحي، الثقافة الاختيارية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2011، ط1.

4-أحمد حسين اللقائي، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1995.

5-أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2008، ط2.

6-أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، 2000، ط1.

7-إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، العبيكان الريضا، ط1، 1417هـ، 1996م.

8-إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة الشقري، الرياض، ط1.

9-أحمد جمعة أحمد وآخرون، التعلم باستخدام الكمبيوتر، دار الوفاء لدينا الطباعة للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2006، ط1.

10- أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2008، ط1.

11- أحمد إبراهيم أحمد، الجود الشاملة بين الإدارة المدرسية، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2003.

12- بوفلجة غياث، التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

13- بوبكر بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

14- بشير إبرير، دراسات في تحليل الخطاب غي الأدبي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2010/ ط1
15- بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتب، الجزائر، 2004.
16- توفيق مرعي ومحمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها،
17- حلمي احمد الوكيل، ا محمد أيمن المغني، الناهج، المفهوم العناصر، الأسس التنظيمات، التطوير.
18- جودت أحمد سعاده، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر , دار الفكر للنشر والتوزيع، ط4، 2004م
19- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2006، ط1
20- جلا تهورن آلن، قيادة المنهج، ترجمة: سلام سلام وآخرون، جامعة الملك سعود، الرياض 1995م، ط1،
21- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة بن عكنون الجزائر، 2005، ط1
22- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2،
23- عبد المجيد سيد أحمد منصور وزكريا أحمد الشريفي وعبد اللطيف بن جاسم الحشاش، التقويم التربوي، (الأسس والتطبيقات، دار الأمين للطباعة والنشر، القاهرة، ط1.
24- وزارة التربية الوطنية، " إصلاح المنظومة التربوية، النصوص التنظيمية، ج1، المديرية الفرعية للتوثيق، ط2، ديسمبر 2009.
25- عباس احمد السامراني وعبد الكريم السامراني، كفاءات تدريسية،
26- الدكتور عبد اللطيف حسين فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، دار الجامد للنشر والتوزيع، المملكة العربة السعودية، ط1، 2008م.
27- عزيمة سلامة خاطر، المناهج مفهومها، أسسها، تنظيمها، تقويمها وتطويرها، الجامعة المفتوحة طرابلس للنشر والتوزيع، ط1، 1370، 2002.
28- عبد العزيز عطاالله المعايطة، الإدارة المدرسية، دار الحامد، عمان، الأردن، 2007.

29- جودت عزت عطوي، الإدارة والإشراف التربوي، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2008، ط1.
30- معجم الطلاب، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، 2004.
31- محمد السيد العلي، تقويم وقياس تعلم العلوم، مكتبة الإسراء للنشر، مصر، 2005، ط1
32- محمد فتحي عبد الهادي، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، المكتبة الأكاديمية مصر، ط14، 1421هـ، 2000م.
33- محمد هاشم فالوقي بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 1997.
34- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي دار الميسرة، عمان، ط1، 2004،
35- محمد عثمان أساليب التقويم التربوي، دار أسامة، عمان، الأردن، 2011، ط1
36- مصطفى خليل الكسواني وآخرون، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة عمان، الأردن، 2007، ط1
37- محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، 2000، ط1،
38- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر، 2004،
39- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
40- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
41- صبرينة حديدان وشريفة معدن، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر.