الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيـارت

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

التخصص: تعليمية اللغات

مذكرة تخرج لنيل شهادة المـاستـــر الموسومة بـ:

آليات بناء وتقويم المناهج

إعداد الطلبة:

- تركي زوليخة

إشراف الأستـاذ:

د. كراش بن خولة

أعضاء لجنـة المناقشـة:

د. ذبيح محمـــد	رئيســا
د. كراش بن خولة	مشرفـا ومقررا
د. حميدة مدانـــي	عضوا مناقشـا

الموسم الجامعي: 1440هـ/1441هـ/- 2019م/2020م

شكر وتقدير

قال تعالى: ﴿لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ سورة إبراهيم، الآية: 07

فنحمدك ربي حمد الشاكرين، ونحمدك ربي حمد الذاكرين، ونحمدك ربي حمدا كثيرا مباركا ونحمدك على توفيقك لنا ومدنا للقوة والعزم لإنهاء هذا العمل المتواضع الذي نتمنى أن تتقبله منا.

واقتداءً بقوله صلى الله عليه وسلم: "***من لَم يشكر الناس لَم يشكر الله***"

أتقدم بشكري الجزيل إلى كل من كقدم لي يد المساعدة من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع وإتمامه ولو بنصيحة.

وأخص بالذكر الأستاذ "***كراش بن خولة***" لما قدمه لي من توجيهات ونصائح.

واعترافا مني بالجميل أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأساتذة المشرفين على مناقشة هذا البحث.

وإلى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة ابن خلدون تيارت.

إهـــــداء

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع إلى المولى عز وجل

الذي أنار لي درب العلم والمعرفة، وأعانني على أداء هذا الواجب

ووفقني على إنجاز هذا العمل.

إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم

إلى كل من آمن بالله ورسوله الكريم

إلى الوالدين الكريمين

إلى كل الإخوة والأخوات وكافة أفراد العائلة الكريمة

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد

زوليخة

مقدمـــــة

مقدمـــة:

بسـم الله الـرحمن الـرحيم، والحمـد لله رب العـالمين والصـلاة والسـلام علـى أشـرف الأنبيـاء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد.

تعتبر المناهج إحدى المكونات الرئيسية لنجاح العملية التعليمية، وعنصرا أساسيا في تجسيد المزايا الحقيقية لأداء الرسالة التربوية النبيلة حيث تعتبر المناهج بمثابة الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحقيق ما يرجوه النظام التعليمي من أهداف تربوية وتعليمية وتختلف هذه الأهداف تبعا لما يطرأ على التربية من تحولات وتغيرات، تبعا لمجموعة من العوامل والتي تشمل كل من فلسفتها وأساليبها وأهدافها وطرقها.

وتعد المناهج التعليمية أحد المحاور الأساسية العلمية التربوية والتعليمة والمناهج الجيدة هي التي تتميز بجودة الأهداف، وتعمل أساسيتها الأخرى على تحقيقها والتأكد من بلوغها حسب نوع الأهداف، وتصنيفها من معارف وقيم ومهارات واتجاهات، وإعداد أي منهاج يتطلب بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة في تجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والنفسية والمادية المحبذة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم.

وتعتبر عملية بناء المناهج وتطويرها حتى يستطيع النظام اللتعليمي مواكبة التغيرات المجتمعية التي تواجهه، ولبنا أجيال يمكنها من التكيف بسلاسة مع متغيرات العصر، ولهذا لا بد من الحرص على حسن انتقاء الأسس التي تبنى عليها المناهج، ما يقتضيه الحال أن بناء المناهج التعليمية يتطلب من القائمين عليها معرفة هذه الأسس كونها تمثل النواة لبناء المنهج، فلا يوجد منهج دراسي ما بمعدل عن مقومات بنائه، ويتطلب ذلك كيفية بناء الخبرات والنشاطات التربوية من أجل غاية، وهذه ترمي إليه العملية التربوية والتعليمية، وإن تحقيق هذا الهدف يتطلب رؤية واضحة للأسس التي يستمد منها دراسته، ومن هنا جاء عنوان المذكرة: المناهج التعليمية للغة العربية أسسها وبناؤها.

ومن هنا نطرح السؤال التالي: ما مفهوم المناهج التعليمية؟ وما هي الأسس التي تبنى عليها وكيف يتم تقويمها؟.

وقد اخترت هذا الموضوع لكي يكون وجهة البحث في مذكرة الماستر لشعوري بأهميته وحساسيته، وهذا لأن عملية بناء المناهج ضرورية جدا وهامة تقوم عليها جميع مراحل التعليمية.

وقد ساعدتني هذه الدراسة على التعرف على المفهوم التقليدي للمنهج ومقابله بالمفهوم الحديث، وكذا التعرف على أسس المناهج ومراحلها.

بنية البحث:

قسمت بحثي هذا إلى مقدمات طرحت فيها الإشكال، ومدخل تناولت فيه بعض المفاهيم المتعلقة بالموضوع، وعنونت الفصل الأول بـ: **آليات بناء المناهج** وتطرقت في هذا الفصل إلى أسس المناهج، الفلسفي، المعرفي، النفسي، الاجتماعي، ثم إلى مراحل بناء المناهج بشيء من الشرح والتفصيل.

ثم أعتبته بفصل ثان عنوانه آليات تقويم المناهج واستراتيجياته شرحت فيه مفهوم التقويم والعناصر المرتبطة به من قياس واختبار ثم إلى أنواع التقويم واستراتجياته وبعض نماذج تقويم المنهج التربوي.

أما المنهج الذي اعتمدته في البحث فهو المنهج الوصفي بإجراء التحليل ثم خاتمة بحث لمواصلة البحث العلمي في مجال المناهج العلمية.

ومن أهم المصادر والمراجع التي اعتمدتها وكانت لي سندا في بحثي هذا كتاب المناهج التعليمية والتقويم التربوي للدكتور: ناجي تمار والدكتور: عبد الرحمن بن بريكة إضافة إلى كتاب المناهج، مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها للدكور فؤاد محمد موسى.

ومجموعة أخرى متنوعة من المراجع.

كما واجهتني بعض الصعوبات في جمع المادة من بينها معظم الكتب المتناولة للموضوع لها نفس العناصر، انسحاب زميلتي من اكمال هذا البحث مما جعل معنوياتي تتأثر نوعا ما، إضافة إلى وباء كوفيد 19 الذي منعني من التنقل والبحث عبر المكتبات المختلفة.

وفي الأخير انما هذه إطلالة لفتح المجال للبحث في المناهج التلابوية فما كان توفيق فمن الله وحده فهو المعين على ذلك وإذ كان هناك تفصير فهو من نفسي والشيطان.

وكما لا أنسى أن أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف واللجنة المناقشة وكل بإسمه والله المعين الذي كان لي مشرف ومعينا وموجها لي.

"والله ولي التوفيق"

تركي زوليخة

2020/11/15

جامعة ابن خلدون

المدخـــل

مفهوم التعليمة:

أولا: في اللغة: من الفعل تعلم، علم الأمر وتعلمه أي أتقنه ونقول " علم وفقد أي تعلم وتفقد وعلم وفقد أي ساد العلماء والفقهاء "[1].

وهي تعني حسب قاموس روبير الصغير درس أو علم، وتنحدر من كلمة Didactikos وتعني فلنتعلم أو فلنعلم بعضنا البعض، وكما يعني لفظ Didakthé التعليم، وقد تفسر كلمة كلمة Didactique بفن أو علم التعليم[2].

ثانيا: في الاصطلاح:

عرفها Smith هي فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة[3].

ويعرفها محمد دريج بقوله "هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ"[4].

الطريقة: يعني المربون بها الخطة التي يتعبها المدرسون مع تلاميذهم للوصول بهم إلى الغاية المقصودة من تربيتهم وتعليمهم، وهذه الطريقة يتجلى فيها كيفية انتفاع المدرس لوسائل التهذيب والتثقيف، وتنظيم العوامل المختلفة للتربية، واستفادة منها، ومراعاة الأصول النفسية التي تثير التلاميذ وتنشط عقولهم وأجسامهم، وتنمي مواهبه وتربي ملكاتهم وتهذي أخلاقهم، وتحبب العلم إليهم ... وبذلك يصل المدرس إلى الغاية المرموقة والهدف المنشود[5].

---

[1]– ابن منظور: لسان العرب، ج12 محتوى. م، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1424هـ/2003م، ص 418.

[2]– مجلة البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ع 10، يونيو 2010، ص 7.

[3]– الدريج محمد: تحليل العملية التعليمية، دار النجاح، المغرب، ط2، 1990، ص 15.

[4]– أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008، ص 18.

[5]– ياسمينة بربحة: التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالكفاءات الرابعة متوسطة عينة، مذكرة لنيل شهادة الماستر تعليمية اللغة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014/2013 م، ص 10.

- **المتعلم**: كل من يلتحق بالمدرسة أو الجامعة يهدف للحصول على شهادة عملية[1]، حيث يتعلم أثناءها على بعض ألوان المعرفة، ويكتسب بعض المهارات العلمية والعقلية والاجتماعية.

- **المعلم**: هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابرا بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، ويمثل محورا أساسيا مهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم[2].

المصطلحات المتعلقة بالموضوع:

- مفهوم المنهج:

- أولا: في اللغة:

المنهج من نهج، ونهج الأمة: أبانه وأوضحه ... ونهج الطريق سلكه، ونهج فلان، أي سلك مسلكه ومنهجا ونهوجا (للأمر والطريق) وضح وبان.

والمنهج والمنهاج جمعهما (مناهج) ومعناها (الطريق الواضح)، وقد جاءت لفظة (المنهج أو المنهاج) في التنزيل ﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**﴾[3].

وفي قول لابن عباس رضي الله عنهما: "لم يمت رسول الله حتى تركّكم على طريق ناهجة".

إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وكلمة ناهجة في قول ابن عباس رضي الله عنهما تعني الطريق الواضح، والكلمة الإنجليزية الدالة على المنهاج هي Curriculum، وهي مشتقة من جذر

[1]- مجدي عبد العزيز إبراهيم: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2000 م، ص 916.

[2]- نور الهدى عكيشي: المكانة الاجتماعية للمعلم ودورها في العملية التربوية، دراسة ميدانية لبعض إبتدائيات بلدية رماس، إشراف عثمان عيسى: مذكرة ماستر، ولاية الوادي، 2013م/2014م، ص 65.

[3]- سورة المائدة، الآية: 48.

لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل[1]. وهذا ما قد نجده عنه محمد صابر سليم "تقابل كلمة المنهاج في اللغة العربية كلمة (Curriculum) ذات الأصل اللاتيني ومعناها مضمار السباق".

والمنهج والمنهاج: ج: مناهج: ويعني: الطريق الواضح، ومنه منهج أو مناهج التدريس وجاء في معجم الوسيط نهج الطريق الواضح، ونهوجا: وضح واستبان، والمنهاج الطريق الواضح[2].

ثانيا: في الاصطلاح:

المنهج: هو كل نشاط هادف تقدمه المدرسة وتنظمه وتشرف عليه وتكون مسؤولة عنه، تم داخل المدرسة أو خارجها[3].

ويعني أيضا الطريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، وإذ رجعنا إلى مجال التربية فإن كلمة منهج تعني الوسيلة التربوية التي تحقق الأهداف التربوية المخطط لها.

ثالثا: المفهوم التقليدي أو الضيق للمنهاج:

عرف المنهج المدرسي قديما بعدة تعريفات أن كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس وأنه مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة، وأنه مجموعة من المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ والتي يتضمن من موضوعات المقررات الدراسية وكانت المقررات الدراسية مصطلحا مرادفا بالمنهج المدرسي[4].

هذا المفهوم ساد في أذهان المدرسين وعدد من المربين زمنا ولعل السبب الرئيسي في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة الإنسانية ووضعها في صورة دراسية لوصفها حصيلة التراث الثقافي في الثمين.

حيث كانت جهود المدرسة تتركز حول المعرفة باعتبارها أهم الخبرات الإنسانية وتجاري البشر.

---

[1]- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان، ط 07، 2009م/1429هـ، ص 21.

[2]- سعد محمد جير، ضياء عويد حربي العرنوسي: المناهج "البناء والتطوير"، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 01، 2015م/1436هـ، ص 17.

[3]- المرجع نفسه، ص 18.

[4]- سعد علي زايد ود إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص 110.

– النتائج المترتبة عن الأخذ بالمفهوم الضيق للمنهج: (الانتقادات)

- اقتصار دور المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفي.
- إهمال الجوانب الأخرى العقلية النفسية...الخ.
- إهمال ميل الطلبة وحاجاتهم ومشاكلهم أدى إلى عدم المساهمة في تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لديهم.
- تحديد دور المعلم الذي يتضمن شرح الدرس وتحفيظه وتسميعه[1].

– المفهوم الواسع أو الحديث للمنهج:

يعرفه "Romine" المنهج بأنه كل الخبرات التي يكتسبها التلميذ إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل الصف أو خارجه[2].

بمعنى أن التلميذ لم يعد عقلا محمولا على جسم وإنما القيم بالمفهوم الواسع للمنهج، كما أن المادة لم نعد هدفا في ذاتها وإنما أصبحت وسيلة تساعد على تحقيق نمو التلميذ، إضافة إلى أن المعلم لم يعد هو كذلك محدد واسطة لتوصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ ولم يصبح أداة وسطة بين التلميذ والكتاب، بل أصبح يرشد ويوجه ويساعد التلميذ في تنمية قدراته.

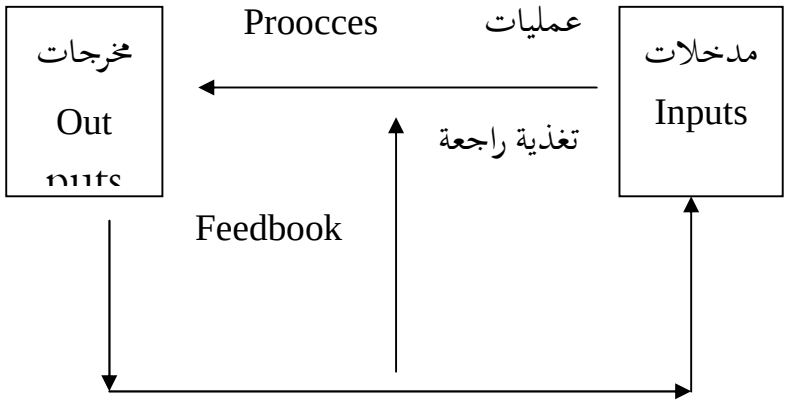
ويعرفه سعيد نافع (1992) المنهاج وفق المفهوم الحديث "بأنه مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن ممارساتهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات لتساعدهم على إتمام نموهم"[3].

يعرفه أيضا **سكينر** وآخرون المنهاج المدرسي بأنه عملية تكنولوجية تضمن مدخلات وعمليات ومخرجات تعليمية يتم بها تقويم فاعلية التعليم والتعلم بالمقاييس الكيفية للمخلات والمحرجات ولشرح هذا توضحه في الشكل التالي:

[1]– مناهج اللغة العربية، المرجع السابق، ص 112.

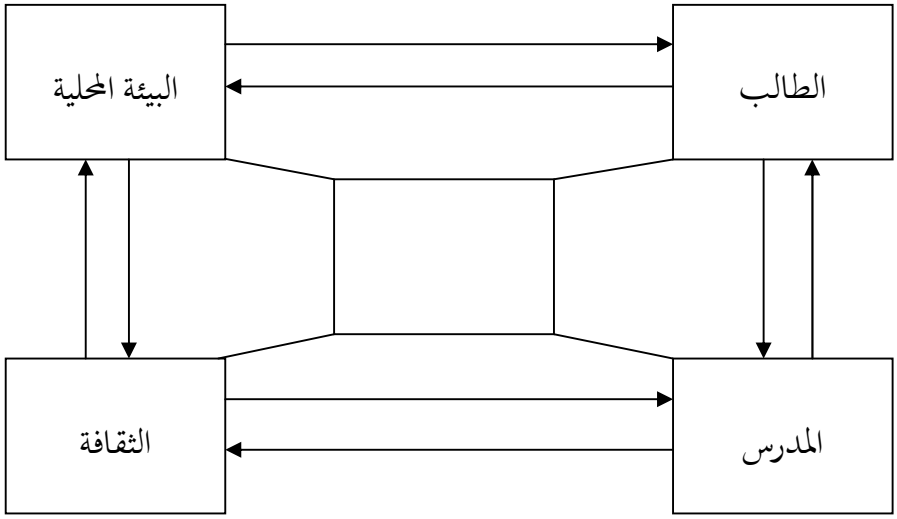
[2]– مناهج اللغة العربية، المرجع نفسه، ص 14

[3]– سعيد نافع "1992": نموذج مقترح تطوير منهج السنة الرابعة أساسي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص 32.



الشكل (01): يوضح المنهاج من وجهة نظر سكينر[1].

وينتج المنهج من تفاعل هذه العوامل بل يعكس هذا التفاعل ويعبر عنه بالشكل الآتي (02):



الشكل (02): تفاعل عوامل المنهج مع بعضها[2].

[1]– د- سعد علي زايرود: إيمان اسماعيل عايز: المخطط ومناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، المرجع السابق، ص 114.

[2]– هندام يحي حامد؛ وجابر عبد الحميد جابر: المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها، ص 13-15، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984 (مع التصدق).

أنواع المناهج: "القديمة – الحديثة"

أ- المناهج القديمة لتدريس أنشطة اللغة العربية:

المقاربة:

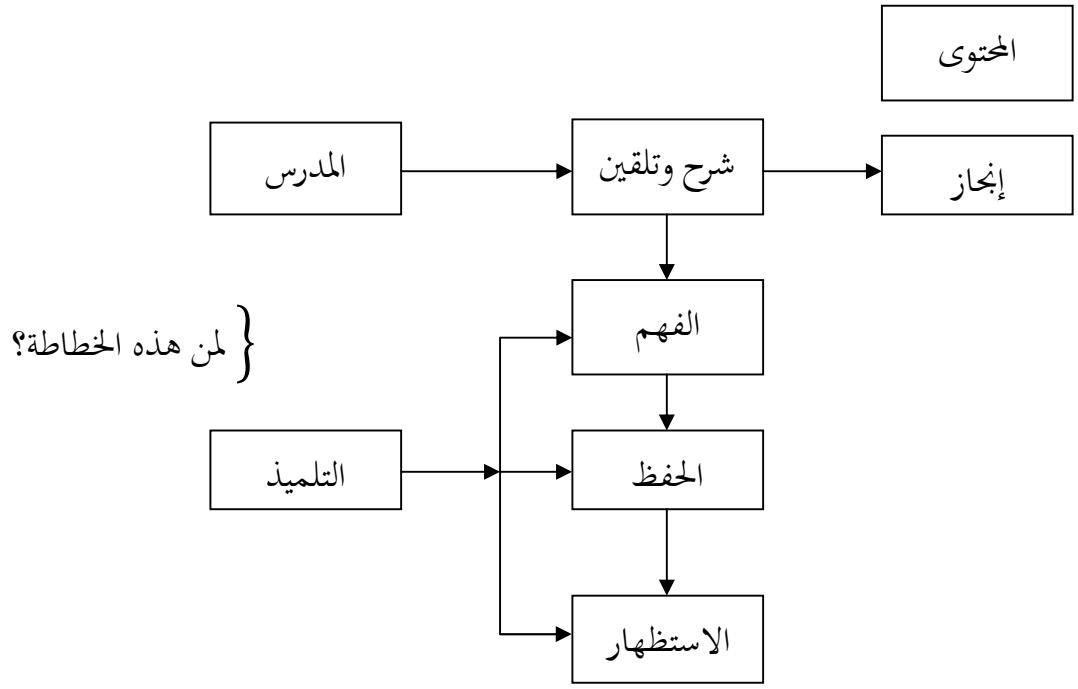
1- المضامين: هذه مقاربات "أين المناهج"

وهي الطريقة التي يستعمل فيها الأستاذ كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى التلميذ ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها، والتلميذ في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة، فالمعلم هو من يطرح العنوان، ثم القضية المدروسة ثم يقوم باستخلاص القاعدة والتلميذ يبقى عليه بعدها الحفظ ثم الاستظهار، لكن هناك بعض الدارسين يرون أن هذه الطريقة خالية من الأهداف، حيث "تنعدم فيها الإشارة إلى الأهداف التربوية وتغيبه لما يمكن أن تلعبه من أدوار داخل العملية التعليمية"[1]، ولكن ألا يمكن اعتبار الحفظ والاستظهار لدى التلميذ هدفا في حد ذاته؟، لأن الهدف هو الغايات والمرامي التي تهدف إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختبارات[2].

لكن الهدف العائد في هذه الطريقة هي الأهداف الإجرائية، والأهداف العامة التي ستعرفها لاحقا وليس الهدف بمعنى الغاية المراد تحقيقها، وهذا المنهج يمكن أن نمثله في الخطاطة التالية:

[1]- محمد الدريج: التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب، البليدة 2000م، ص 53.

[2]- المنهاج التربوي، (السنة الثالثة متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004م، ص 05.



الشكل (03): الخطاطة المقاربة بالمضامين[1].

2- المقاربة بالأهداف:

وهذه الطريقة يستعمل فيها المدرس كل طاقاته المعرفية لإبلاغ معلوماته إلى المتمدرس عبر مراحل معينة وبمشاركة التلميذ وفي كل مرحلة، أي بعد كل نقطة معينة من الدرس يعطي المدرس اختبارا خفيفا يلاحظ به مدى فهم واستيعاب التلميذ لهذه النقطة، ثم ينتقل إلى النقطة التي تليها وهكذا، وهذه الطريقة المرحلية في التقويم يسميها علماء التربية والتعليمات: طريقة التقويم المرحلي، والاختبارات البسيطة الحقيقية تسمى الأهداف الإجرائية[2].

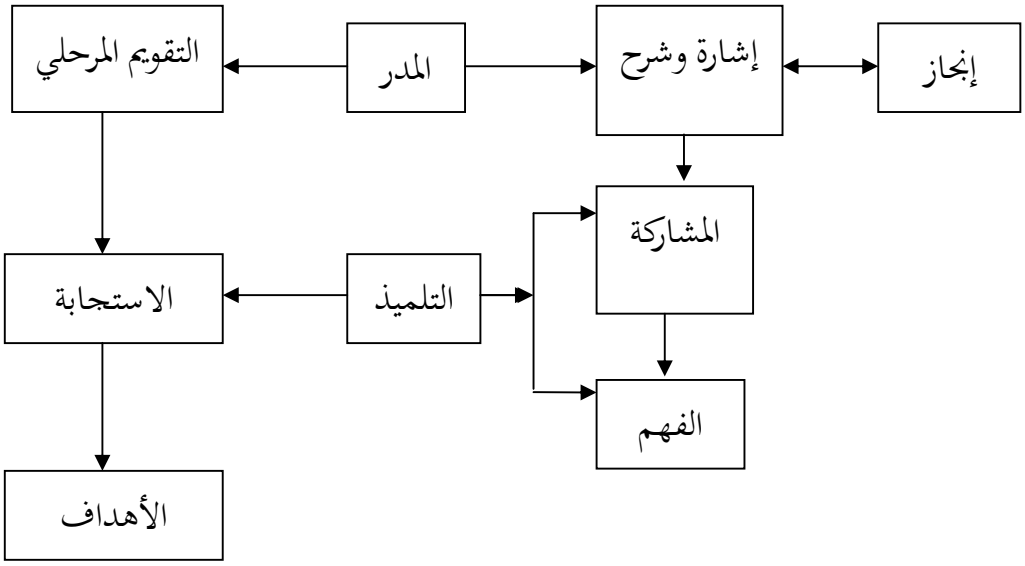
والعملية المهمة في هذه الطريقة هي مشاركة التلميذ في الدرس المقدم، ولم يكن مجرد وعاء يملأ بالمعلومات ويستظهرها فيما بعد، "لأن المناقشة بوصفها طريقة تدريس هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد، فهي ليست دردشة عفوية، وإنما هي تفكيك بيتي على رأس

[1]- محمد الدريج: التدريس الهادف، ص 57.

[2]- المرجع نفسه، ص 54.

واضحة محددة[1]، وهذه الطريقة أيضا لو أردنا تصنيفها تصنيفا لساثيا لصنفناها ضمن المدرسة السلوكية، باعتبارها قائمة على سؤال من طرف المدرس، وجواب من طرف التلميذ، وهذا ما يمكن أن نصفه تحت باب (المثير والاستجابة)، فيصبح الأستاذ مثيرا للتلميذ بسؤاله، والتلميذ مستجيبا لسؤال الأستاذ بإجابته ولعد التقويم المرحلي أو الهدف الإجرائي يصبح استيعاب التلميذ مثيرا الأستاذ للانطلاق إلى المرحلة الموالية من الدرس وهكذا إلى نهايته.

ويمكن أن نمثل هذه الطريقة في الخطاطة التالية:



الشكل (04): يوضح المقاربة بالأهداف[2].

وهذا يعني أن هذه الطريقة يشارك فيها التلميذ في العملية التعليمية مشاركة فعالة، بحيث لم يعد مجرد وعاء تلقى إليه المعلومات ويجب عليه أن يحفظها ويستظهرها فيما بعد، ولكن ما ينقص هذه الطريقة هو التقويم الشامل للعملية التعلمية إذ أن التقويم كله يكون مرحليا، أي يقوم الأستاذ استيعاب التلميذ كل نقطة على حدة، وحتى وإن قام بإعطاء تطبيق شال في نهاية الدرس فإن هذا لا

[1]– د.سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير (بين النظرية والتطبيق)،دار النشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2004م، ص 61.

[2]– محمد الدريج: التدريس الهادف، المرجع نفسه، ص 56.

يعطي النتائج المرجوة لأن التطبيقات عادة لا تمكن أن تشمل كل النقاط المدروسة في الدرس اللغوي والأدبي عموما.

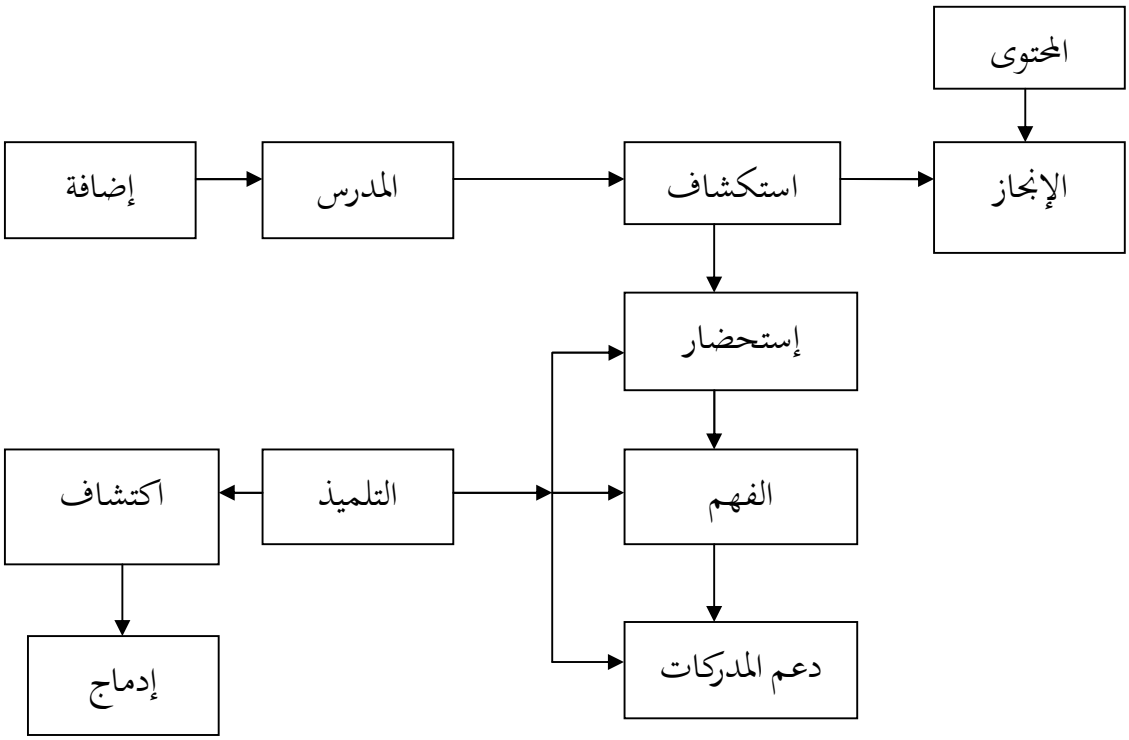
3- المقاربة بالكفاءات:

والمقصود بهذه الطريقة أن المدرس يشتغل كل المدارك والمعارف والكفاءات المسبقة التي يتمتع بها المتمدرس، وبهذا يتحقق إدماج التلميذ وليس بمشاركته فقط، بل بما اكتسب من معارف وكفاءات مسبقة في العملية التربوية، فتحقق بذلك نتيجة مفادها أن المعلم بنا منهجيته على خبرات فردية مسبقة للتلميذ لأن هذه الخبرات لا يمكن أن تكون جماعية، بذلك فعلية الإدماج عملية تجعل بواسطتها مختلف العناصر المنفصلة، عناصر مترابطة متآلفة كي تصير وظيفية ذات معنى.

أما في السياق البيداغوجي، فتسمى هذه العملية تربوية الإدماج (Pédagogie D'intégration)، والإدماج هو عملية توظيف المتعلم مختلف مكتسبات بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، أي التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة[1].

وحينما يريد الأستاذ تقديم درس النعت، أو البديل، أو التوكيد، أو العطف بنوعية (بيان ونسق)، فيجب عليه أن يبحث أولا في مخزون التلميذ المعرفي عما يعرف عن التوابع وصفتها وعملها، ثم ينطلق في تقديم درسه بطريقة لا تختلف عن سابقتها، ويمكن أن تيمثل لهذه الطريقة بالخطاطة التالية:

[1]- إسماعيل غلمان: تعاريف تربوية، ص 17.



الشكل (05):

وهذا يعني أن هذه الطريقة يمكن أن تضيق أيضا معلومات إلى التلاميذ، ولكن الكفاءات والخبرات المسبقة كما أسلفنا، فردية فلا يمكن أن تبني منهجا دراسيا عاما مدركات فردية كما أنها قد تستغرق وقتا في اكتشاف الخبرات الفردية وهذا الوقت يعتبر –تربويا– وقتا ضائعا والمدرس يجب عليه بالدرجة الأولى إداريا إنهاء البرنامج المقرر، وبذلك يجد لنفسه قد عاد إلى الطريقة التقليدية من تلقين المعارف ومشاركة التلاميذ مشاركة تقليدية أيضا، ولم يدمج التلميذ الإدماج المرجو في العملية التعليمية، وكذلك فهذه الطريقة لا تمكن أن تستفيد منها كالمنهج موحد في تدريس اللغة العربية، لأن المدركات تختلف من تلميذ إلى آخر ومن منطقة إلى أخرى، وبذلك لا يمكن أن تعمم على كل المدارس.

الفصل الأول

أسس ومراحل بناء المناهج

مراحل بناء المنهج:

1- مفهوم بناء المنهج Curriculum construction:

إنه عملية وضع مناسب لمدرسة معينة لما يتطلبه من تشكيل لجان عمل تقوم عملا تحت توجيه خبرة مناسبة واختيار أهداف عامة وخاصة للتدريس واختيار المادة المنهجية المناسبة وطرق التدريس ووسائل التقويم[1].

فبناء المنهج هو العملية التي تأتي بعد عملية التصميم مباشرة، حيث يتضمن لهذه العملية ما يلي[2]:

- تحديد الأهداف، حيث إن أهداف المنهج يتم اشتقاقها من الأهداف العامة للمنهج الدراسي على أن تكون هذه الأهداف متكاملة وشاملة ومتوازنة حسب المتعلم.
- اختيار الخبرات التعليمية والمحتوى بناء على الأهداف العامة.
- تنظيم الخبرات التعليمية أي تنظيم الأفكار في كل موضع حسب أنواع التنظيم.
- اقتراح طرق وأساليب تدريس بناء على الأهداف التي يتم تحديدها مسبقا.
- توقع أساليب التقويم التي تساهم في قياس مدى وصل الطالب للأهداف المرجوة.

2- العوامل المؤثرة في بناء المناهج:

بمعنى أن عملية بناء المنهج يجب أن تسبقها عملية تحليل لطبيعة المنهج، وتحديد طور النمو الذي يمر به، ومن أهدافه وحاجاته ومطالبه في الحاضر والمستقبل، وكذلك تحديد مطالب وحاجات البيئة المحلية، حيث أن نتائج هذا التحليل تعتبر بمثابة مرشدا لوضع أهداف المنهج واختيار محتوى وطريقة تنظيمه، والخبرات التعليمية التي يجب تنظيمها داخل المنهج وأي من هذه الخبرات يجب أن تعطي وزنا أكبر[3].

---

[1]- عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، ط 1، 2008، ص 64.

[2] -Editeed, Retiedved 4/7/2018, teaching center, « designinga Course ».

[3]- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2016/2015، ص 107.

- الطبيعة الإنسانية - ثقافة المجتمع.
- خصائص نمو التلاميذ - فلسفة المجتمع.
- سيكولوجية الخبرة والتعلم - المؤسسات الاجتماعية.

المبادئ العامة لبناء المنهج:

حيث أن ما يتعلمه الفرد بانخراطه في التعليم الرسمي يجب أن يكون بالضرورة له قيمة فعلية حقيقية في حياته العامة، بجوانبه الاجتماعية والشخصية والوظيفية، وأن يكون له تأثير في توجيه سلوكه حاضرا أو مستقبلا، لذلك يجب أن لا يكون هذا التعليم منعزلا عن جوانب الحياة التي يمارسها الإنسان، أن يكون متمشيا مع خصائصه النفسية والاجتماعية الذاتية.

ينبغي أن تسير مناهج التعليم النظامي وفق جملة من المبادئ والمرتكزات العامة التي يجب تحديدها بدقة، ومن المبادئ العامة التي ينبغي أن تقوم عليها سياسة بناء المناهج التربوية وإستراتيجية صياغة محتوياتها التعليمية وفعاليتها التدريسية ما يلي[1]:

*- الإيمان بضرورة الارتباط بالواقع.

*- الإيمان بضرورة إشباع حاجات المتعلمين الحقيقية.

*- الإيمان بضرورة الملائمة لمستويات المتعلمين.

*- الإيمان بضرورة التنظيم.

*- الإيمان بضرورة تعدد البدائل وحرية الاختيار[2].

[1]- محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص 147-148.

[2]- يحي هندام وجابر عبد الحميد: المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، مصر، 1978، ص 88.

وتمثل مراحل إعداد تفاصيل المنهج وتنفيذها وتقويمها ويتم إنجاز المناهج وفقا لهذا السياق على مستوى المدرسة أو المؤسسة المعنية بالتعليم بالتعاون والتنسيق مع قطاعات المجتمع المستفيدة، وفيما يلي استعراض لما يقتضيه المنهج التربوي من خطوات[1].

مرحلة تخطيط المنهج:

مفهوم التخطيط لغة: هو استبان الفكرة بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة أو الرسم[2].

اصطلاح: يعرف التخطيط بأنه مجموعة من الخبرات والإجراءات والسياسات التي يتم إعدادها للوصول إلى الأهداف المحددة[3].

ويعرف أيضا أنه العملية المتصلة المنتظمة التي تضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التربوية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذي أهداف واضحة، ويعرف كذلك أنه العملية التي يتم فيها رسم وتحديد المقررات التي ينبغي استباعها توجيه النشاط البشري لتحقيق نتائج معينة في فترة زمنية محددة[4].

ويقصد بالتخطيط أنه الصورة الكلية المسبة التي سيكون عليها المنهج، بحيث تكون واضحة في ذهن واضع المنهاج قبل أن يخرجه إلى أرض الواقع كما أنه الخطة العامة المدروسة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمنهاج[5]، أي أنه العملية التي يتم من خلالها جمع المعلومات ذات العلاقة من مصادر مختلفة وتصنيفها وتنظيمها من أجل اقتراح الخبرات والأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهاج ويمثل التخطيط امرحلة الأولى من هندسة المنهاج وتتخذ عادة

[1]- المرجع نفسه، ص 153-154.

[2]- واقع تخطيط مناهج التعليم الأساسي ومدى ملائمتها للبيئات السودانية المختلفة.

[3]- أمال محمد أدم نجم الدين: الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة في التربية، تخصص مناهج وطرق التدريس، 1435/2017، ص 59.

[4]- المرجع نفسه، ص 59.

[5]- عبد السلام يوسف الجعافرة: المناهج أسسها وتنظيمها، دار وائل للنشر، الأردن، عمان، ط 1، 2015، ص 133.

القرارات المتعلقة بعناصر المنهاج والإجراءات التنظيمية لاستثمار الموارد المتاحة، أو التي يمكن توفيرها للوصول إلى غاياته محدودة في زمن محدود[1].

مستويات تخطيط المنهج:

إن المنهج كتخطيط لتحقيق أهداف التعليم في الدولة ينبغي أن تتولى مسؤوليته السلطة العليا المسؤولة عن التعليم في البلاد وهي السلطة المركزية وذلك لضمانه لتحقيق الأهداف القومية.

إن السلطة المركزية لما تملكه من إمكانات تفوق كثيرا إمكانيات السلطات المحلية تستطيع الاستعانة بالخبراء اللازمين لوضع المناهج[2].

شروط نجاح التخطيط:

*- وضوح الأهداف، بحيث تكون محددة بشكل لا يقبل الاجتهاد، بالإضافة إلى تهيئة النتائج التي يتم توقعها، والجداول الزمنية بشكل دقيق.

*- الالتزام من قبل المنفذين جميعهم في المنظمة، ومن قبل المخطط نفسه أيضا طوال عملية التخطيط.

*- صحة المعلومات، والتي تعبر عن الواقع المتوفر، حيث أن الفشل في تحقيق الأهداف المطلوبة يرتبط بالتنبؤ العشوائي الذي يعتمد على ما هو موضوعي من حقائق.

*- البساطة وذلك ليسهل فهمها، وإدراكها من قبل من ينفذوها جميعهم[3].

معوقات التخطيط: قد تواجه عملية التخطيط بعض المعوقات التي تعرقل نجاحها، ومن بينها ما يأتي:

*- عدم تمتع الخطط بالمرونة.

*- عدم الالتزام الكافي بعملية التخطيط.

*- صعوبة الوصول إلى التنبؤات الدقيقة التي تتعلق بالمتغيرات البيئية في النشاط الخاص بالمنظمة.

---

[1]- توفيق أحمد مرعي؛ محمد محمود الحليلة: المناهج التربوية الحديثة، مقاييسها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر، عمان، ط 3، 2002م-1422هـ، ص 199.

[2]- مصطفى مدوكي: عموميات حول التخطيط، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014، ص 17.

[3]- قرقوز محمد: محاضرات تصميم وبناء المنهج التربوي، المركز الجامعي، نور البشير، البيض، ض 48.

*- صعوبة الحصول على ما تحتاجه عملية التخطيط من معلومات موثوقة، وبشكل كاف[1].

تقويم التخطيط:

يتمثل تخطيط المنهج على ثلاث خطوات هي:

- وضع الأهداف.
- وضع الخطة اختيار نوع الخبرات التربوية.
- تنظيم الخبرات التربوية[2].

مرحلة تطوير المنهج:

مفهوم تطوير المناهج: يمكن تعريف تطوير المنهج بأنه عملية إحداث تغيرات أو تعديلات في جزء من أجزاء وعناصر منهج قائم بهدف تحسينه للأفضل، وليستطيع مواكبة المستجدات التربوية والعلمية، بالإضافة إلى مواكبة التغيرات التي تحدث في بعض المجالات كالاقتصادية، الثقافية، الاجتماعية، وذلك لما يلبي حاجة المجتمع والأفراد معا، ويراعي عند القيام بذلك الإمكانات المتاحة من تكاليف وجهد ووقت[3].

إن تطوير المناهج لا تتوقف آثاره على التلميذ والمدرسة فحسب، إنما تمتد إلى المجتمع بكافة جوانبه، ومن هنا يكون تطوير المناهج التربوية هو المفتاح لتطوير كافة المجالات التي سبق ذكرها، فعند تطوير المناهج الدراسية مثلا لابد من تطوير المقررات، الكتب المدرسية، المكتبات ... الخ، وعنه طرق التدريس لابد من تطوير المادة التي تدرس والوسائل المستخدمة في تدريسها[4].

ونقصد به أيضا أنه تصحيح أو إعادة تصميم المنهج بإدخال تحديدات ومستحدثات في مكوناته لتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها[5].

---

[1]- بركان عادل: واقع التخطيط في المنشآت الرياضية بولاية خنشلة، المركز الجامعي محمد الشرف مساعدية، سوق أهراس، 2011، ص 39.

[2]- مصطفى مدوكي: عموميات حول التخطيط، ص 17.

[3] - www.finders.edu.au. Retievend developpùent of curriculum 15-07-2018 Edited.

[4]- تطوير المناهج التربوية.

[5]- د. خالد عمران، د. علي كريم، مفهوم تطوير المنهج، 2015-2016.

ومما تقدم يمكن تعريف تطوير المناهج التعليمية بأنها عملية ارتقاء لجميع مكونات وأبعاد العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما بشكل تقدم المجتمع ورفاهيته وفي ذلك تعزيز السياسة وفلسفة المجتمع المرجوة وهذا يستلزم تغيير جميع مكونات العملية التعليمية نحو الأفضل.

خطوات تطوير المنهج:

لتطوير المنهج لابد من اتباع بعض الخطوات الأساسية لذلك

*- تسليط الضوء على الحاجة إلى التطوير ويكون ذك من خلل تحديد نواحي القصور والضعف التي تعاني منها المناهج القائمة بالإضافة لما يترتب على هذا الضعف والقصور من نتائج سلبية.

*- تحديد أهداف تطوير المنهج، ثم ترجمتها على شكل معايير، حيث أن هذه الخطوة يتم من خلالها توجيه العمل وتحديد آلية التنفيذ وظروف نجاحها، فتحديد الأهداف ترسم معالم خطة التطوير ومراحلها، وتحدد محتوى المنهج، وطرق وأسايب تجربة المنهج المطور، وكيفية المتابعة والتقويم.

*- تحديد اختبار محتوى المنهج المطور بناءا على الأهداف المحددة مسبقا.

*- ترتيب مجتوى المنهج المطور، حيث يتم تنظيم وترتيب مواضيع المحتوى كما تحقق الهدفين التاليين:

*- تماسك وترابط ومتكامل المادة.

*- سهولة تعلم المنهج المطور من قبل المتعلم[1].

تحديد إستراتيجية التطوير أو التحسين، ويتطلب هذا تشكيل مجلس قومي للتعليم يتولى حصر الأهداف التربوية، وتحديد السلم التعليمي، ورسم خطط التحسين أو التحديث.

دراسة الواقع الحالي في ضوء الإستراتيجية المرسومة والمحددة فإجراء عملية تقويم شاملة لكافة جوانب العملية التعليمية أمر ضروري للتعرف على الواقع الحالي للمناهج، فإذا تبين أنها غير مناسبة للإستراتيجية المرسومة، فإن هذا يبين حجم العمل المطلوب حتى تتم عملية التحسين[2].

[1] - six straight for word steps for « Curriculum developpment, www.getadministrate.com, 27/08/2007, Retrived 15-07-2018 edied.

[2] – د. بومعراف نسيمة، أ. ساعد شفيق: تطوير المناهج التربوية، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، ص 42.

وضع خطط للتحسين والتطوير، ففي ضوء الإستراتيجية المقترحة، وفي ضوء نتائج دراسة الواقع يتم وضع خطة منظمة لعملية التطوير والتحسين، ولهذه الخطة يمكن أن تشمل على تحديد الأهداف وترجمتها إلى مواقف تعليمية واضحة.

بحيث يمكن أن يتبين لمن يقومون بعملية التخطيط الهدف التعليمي، وكيف يمكن تحويل هذا الهدف إلى موقف تعليمي واقعي داخل بيئة الصف الدراسي، وأيضا تحديد الطرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية التي يمكن اتباعها أثناء عملية التدريس في بيئة الصف الواقعية، وكذلك كاقتراح خطة لتجريب هذه المقترحات.

الإحساس بضرورة تطوير المناهج التعليمية، وذلك خلال تسليط الأضواء على نواحي القصور التي تعانيها المناهج القائمة، وما يرتب على هذا القصور من نتائج سلبية، وعرض دعوات التجديد والتطوير المنبعثة من داخل المؤسسة التربوية ومن خارجها، وعرض أهداف التطوير وما تحققه للناشئة والمجتمع إلى أن تتشكل لدى كثير من الناس القناعة بضرورة التطوير.

تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير: إن تحديد أهداف التطوير هي الخطوة الإجرائية الأساسية للتطوير بعد تعميم الإحساس بالحاجة إليه من خلال الخطوة السابقة هي التي تحدد معالم الخطة التطوير ومراحلها، وتحدد محتوى المناهج التعليمية طريقتها ووسائلها وأساليب تجريب المناهج المطورة، متابعتها وتقويمها.

اختيار وتنظيم محتوى المناهج التعليمية المطورة: بعد اختيار محتوى المناهج المطورة في ضوء الأهداف التي تم تحديدها، ووفق المعايير الأساسية كارتباطها بالأهداف، وواقع المتعلمين، ومراعاة ميولهم ومستواهم، إضافة إلى التزامها من حيث الشمول والعمق والصدق، ومناسبة الوقت المتاح لتعلمها، كما يتم تنظيم المحتوى، وترتيب موضوعاته بشكل يتحقق في هذا التنظيم لتماسك المادة

وترابطها وتكاملها، وسهولة تعلمها من قبل المتعلمين، وهذا يعني تحقيق نوع من التوازن بين التنظيمين المنطقي والسيكولوجي للمادة، مع التذكير بمعايير تنظيم المحتوى، كالاستمرار والتكامل والمرونة[1].

دواعي تطوير المناهج التعليمية:

لتطوير المنهج عدة مبررات وهي:

*- محاولة تلاقي نواحي الضعف والقصور في المناهج القائمة.

*- الارتفاع بالعملية التربوية.

*- الاستجابة لنتائج البحوث والدراسات العلمية.

*- الاستجابة لرغبة الرأي العام.

*- حلها قبل عملية التنفيذ.

*- التأكد من قدرة المعلمين والمشرفين وبأن لديهم الكفاءة الأكاديمية والتربوية التي تكفل تحقيق أهداف المنهج المطور[2].

أساليب تطوير المناهج التعليمية:

تقسم أساليب تطوير المناهج التعليمية إلى نوعين رئيسيين، أساليب تقليدية وأساليب حديثة يمكن توضيح ذلك فيما يلي:

1- الأساليب التقليدية: وهي تلك التي تتصف بالجزئية وعدم الشمول والافتقار إلى البحث العلمي التجريب التربوي، وتتجسد في الأشكال التالية:

أ- الحذف أو الإضافة: ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسية، أو مادة بأكملها، لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولين والمشرفين التربويين، أو إضافة معلومات معينة تإلى

[1]- أ. رحموني دليلة، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، د. برو محمد جامعة المسيلة، جامعة الجزائر 02، ص 169.

[2] - Defintion of curriculum, steps of curriculum, developpment and ways of implementation (ECT), www.kenyaplex.com. Retrieved 15-07-2018 edited.

موضوع أو إضافة موضوع بكامله أو وحدة دراسية إى مادة أو مادة دراسية كاملة، وذلك بناء على قناعات معينة.

ب- التقديم أو التأخير: حيث يعدل تنظيم المادة، فتقدم بعض الموضوعات، أو يؤخر بعضها الآخر، لدواعي تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية[1].

ج- التنقيح أو إعادة الصياغة: وفي هذا الأسلوب تتلخص المناهج التعليمية من بعض الأخطاء المطبعية أو العلمية التي علقت بها، أو يعاد النظر في أسلوب عرضها، أو لغتها، كي يسهل استيعابها، ويزول غموضها.

د- الاستبدال أو التعديل: ويعني هذا الأسلوب استبدال المعلومات أو إعادة النظر فيها، وتعديلهابما ينسجم والمستجدات الحاصلة[2].

2- الأساليب الحديثة: وهي تلك التي تتصف بالشمول وتستند إلى التخطيط العلمي والتجريب التربوي، وتتجسد في الأشكال التالية:

أ- تتصف بالشمول الذي يعني أن يكون التطوير شاملا لكافة جوانب المنهج والعوامل المؤثرة فيه، كذلك، فإن الأساليب الحديثة تركز على الإطار العام يستلزم بالطبع تحسين جزئياته وتحسين أجزائه الدقيقة، وقد أدى هذا إلى ظهور نظم جديدة للتعلم، مثل: نظام الساعات المعتمد، ونظام المدرسة الشاملة، وهي مدرسة بديلة للمدرسة الثانوية بكافة أنواعها، حيث يسعى هذا النظام إلى القضاء على الازدواجية في التعليم، مثل: المدارس الثانوية العامة، والتجارية والصناعية، وما إلى ذلك، وبهذا المفهوم تكون هناك مدرسة واحدة ثانوية، لكنها تتمشى مع قدرات واستعدادات وميول كل التلاميذ، وبالتالي، فإن هذا يقضي على الازدواجية في هذا النوع من التعليم[3].

[1]- عبد الرحمان عبد السلام عبد الرحمان: أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط 2، دار المناهج، الأردن، ص 14.

[2]- د. برو محمد، أ. رحموني دليلة: المرجع السابق، ص 184.

[3]- د. بومعراف نسيمة، أ. ساعد شفيق: تطوير المناهج التربوية، المرجع السابق، ص 38.

ويتم أيضا التطوير من خلال الدراسات المقارنة، حيث يتم مقارنة المناهج التعليمية في المجتمع بمثيلاتها في المجتمعات وتقويمها وفق أسس علمية تجريبية مستمرة، ومن ثم فالتطوير يكون دوما على أساس التجريب والتطبيق اللذان يعتبران أساس اتخاذ القرار المناسب.

يتم كذلك التطوير من خلال استشراف المستقبل وذلك من خلال الاستطلاع العلمي المبني على التوقع والاحتمالات والاعتماد على المرونة في مواجهة المواقف[1].

أسس تطوير المناهج التعليمية:

إن تطوير المناهج التعليمية يبنى على مجموعة من الأسس تتشابه إلى حد كبير مع أسس بنائها، وتنصب هذه الأسس على كل من المتعلم والمعرفة والمجتمع ونظريات التعلم، وهي في مجملها تتمثل فيما يلي:

- وجود فلسفة تربوية واضحة تحدد وجهة النظر حول الطبيعة الإنسانية ومفهوم التربية بالدرجة الأولى.

- التعاونية، إذ يجب أن يشترك فيها خبراء المناهج ورجال التربية والتعليم والمعلم والتلميذ وأولياء الأمور، وكل من لهم صلة بالعملية التربوية والقائمين على أمور تربية هذا المتعلم.

- الاعتماد على أهداف تطويرية واضحة ومحددة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة، إلى الدرجة التي تسمح لها قدراته، وتعمل على إشباع حاجاته، وحل مشكلاته، وتعزيز ميولاته واتجاهاته الإيجابية، كما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه، وطبيعة العصر ومستجدات العلوم الأساسية والنفسية والاجتماعية[2].

[1]- د. برو محمد، أ. رحموني: المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، المرجع السابق، ص 166.

[2]- د. برو محمد، أ. رحموني: المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، ص 167-168.

– التجريب الذي يلعب دورا أساسيا في تحسين المنهج على أسس علمية، فعن طريق التجريب يمكن إثبات صحة أو خطأ التطوير والتحسين، وأيضا معرفة جوانب القوة والضعف في عملية التطوير، وأيضا يتيح الفرصة للتعرف على بعض المشكلات التي تواجه المسؤول عن عملية التطوير[1].

وتتم عملية التطوير في ضوء الطريقة العلمية في البحث والتفكير وتعتمد التخطيط كأساس لها.

وتستخدم في عملية التطوير كل الإمكانات المادية والبشرية في البيئة التعليمية[2].

مرحلة تنفيذ المناهج التعليمية:

تعرف العملية على أنها إحدى العمليات الرئيسية لصناعة المنهاج والتي تختص بتطبيق المنهاج وتعميمه، ومتابعته، وتدريسه، وتتمثل في تعليم وتعلم المنهاج للطلبة.

وتعرف كذلك بأنها تلك العمليات التي تتوسط ترجمة المنهاج الرسمي إلى منهج فعلي، وهي عملية تتوسط ما بين التخطيط والتقويم، وترتبط بها ولا يمكن فصلها عنهما، فهي ملازمة لهما تأي تصاحب إستراتيجيات التخطيط، والتقويم وطرائفهما[3].

ويتم في هذه المرحلة كذلك تطبيق المنهاج في جميع مدارس النظام التعليمي[4].

يعتبر تنفيذ المنهج من أكثر ملحات المنهج وضوحا وفهما قبل العاملين في ميدان المناهج، إذ يعني أو يوضح المنهج الجديد موضع التنفيذ والعمل، ويتأثر المنهج بعمليات البناء والتطوير وغيرها من العمليات الأخرى، وذلك لأنه تنتجه لأي تغيير يطرأ على المنهج بناء وتطوير المنهج عمليتان تبدآن معا ثم يتبعهما تنفيذ المنهج[5].

---

[1]– سهيلة كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس (سلسلة طرائق التدريس–الكتاب 2)، دار الشروق، عمان، الأردن، 2003، ص 21.

[2]– د. محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، دار حامد للنشر، ط 1، 2009، ص 240.

[3]– إستراتيجيات تنفيذ المنهاج، موسوعة التعليم والتدريس، 25 يونيو 2010.

[4]– د. محمد حسن حمادات، المرجع السابق، ص 244.

[5]– أمال محمد آدم نجم الدين: المرجع السابق، ص 29.

العوامل المؤثرة في تنفيذ المناهج:

- العوامل المؤثرة في قدرة المعلم على تنفيذ المنهج، هناك الكثير من العوامل التي من شأنها التأثير في قدرة المعلم على تنفيذ المنهج، أبرزها:

*- الكيفيات المعرفية التي يتمتع بها المعلم في مجال المادة التي يدرسها.

*- الكيفايات المهنية التي يمتلكها المعلم لازمة لأداء أدواره في مهنة التدريس.

*- مشاركته في تصميم المنهج واختياره محتواه.

*- مستوى التدريس الذي يتلقاه وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية ومستوى قناعتهم بالمنهج.

فعالية الطالب في تنفيذ المنهج، يعد الطالب في المنهج الحديث محور العملية التعليمية ومن الأطراف المهمة في تنفيذ المنهج بوصفه المستهدف والغاية التي يسعى إليها المنهج لذلك فإن فعاليته في تنفيذ المنهج يعني:

*- اندفاعه ورغبته في التعلم لا لأغراض النجاح فقط إنما ليتزود بالكفايات المعرفية والأدائية والأخلاقية التي يمكنه من التعامل مع مفردات الحياة، وهو لتوفر له فرض النجاح فيما يتضمن بعد تخرجه من المدرسة.

*- قيام الطالب بدور المكتشف الذي يعتمد على نفسه في الوصول إلى المعلومة.

*- اهتمام الطالب بالبحث العلمي القائم على التعاون والتشاور مع المعلمين[1].

فعالية طرائق التدريس في تنفيذ المنهج:

والفعالية تعني القدرة على إحداق الأثر المطلوب، وفعالية الطريقة تقاس كما تحدثه من أثر عن طريق تحقيق أهداف التدريس.

[1]- شهد كاظم جواد: تنفيذ المنهج، إشراف: عباس ناجي عبد الأمير، كلية الدراسات العليا لطرائق التدريس، قسم تدريس الرياضات، الجامعة المستنصرية، 2014م-1435هـ، ص 11.

والتدريس الفاعل هو التدريس القادر على تحقيق أهداف التعليم بسهولة ويسر عن طريق زيادة فاعلية المتعلم في التعلم وزيادة التفاعل الإيجابي بين أطراف العملية التعليمية، وقد أشار أندرسون إلى أن التدريس الفعال يتسم بالآتي[1]:

*- وضع الشرح.

*- الاستفادة من الأنشطة المستمدة من الواقع.

*- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة.

*- اختصار الوقت والجهد المبذول في تحقيق أهداف التعليم.

*- استثمار الخبرات السابقة والتأسيس عليها في التعليم الجديد.

3- تقويم التنفيذ: تشمل على طرائق التدريس، والكتب المدرسية، وأنواع النشاط الذي يشترك فيها المتعلم والعلاقات الاجتماعية، وغيرها من النواحي، بشرط استخدام الوسيلة المناسبة.

من الذي يجب أن يتحمل مسؤولية التقويم ؟

المعلم، المتعلم، الناظر، الموجه (المفتش)، ولي الأمر.

ما الذي يجب تقويمه ؟

مدى تفاعل المدرسة والبيئة الخارجية.

مدى ربط المنهج بالأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها[2].

أولا: مفهوم الأسس:

لقوله تعالى: ﴿**لَمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى التَّقْوَى**﴾[3]، وقوله أيضا: ﴿ **أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى تَقْوَى مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ خَيْرٌ أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ**﴾[4].

[1]- شهد كاظم جواد: تنفيذ المنهج، ص 12.

[2]- د. قرقوز محمد، محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي، المرجع السابق، ص 77.

[3]- سورة التوبة، الآية: 108.

[4]- سورة التوبة، الآية: 109.

وفي هاتين الآيتين شاهد على صدق الأساس على الأمر الحسي والأمر المعنوي فالبناء على التقوى معنوي، والمشبه به، وهو البناء جرف هار أمر حسي.

فالأسس: هي ما تقوم به الأرضية التي تبنى عليها أي قاعدة من الأمور الحسية والمعنوية.

ويقصد أيضا بالأسس المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، وتعتبر هذه المؤشرات والعوامل بمثابة المصادر الرئيسية لكافة الأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط المنهج الصالح.

ونعني بأسس بناء المنهاج العوامل الأساسية المؤثرة في مراحله المختلفة (التخطيط والتنفيذ)، ويشار لهذه الأساس أحيانا بأنها مصادر المنهاج ومحدداته.

يتفق علماء المناهج التعليمية على أن هناك أربع أسس رئيسية يعتمدون عليها عنه تخطيط المنهاج وبنائه[1].

إن أسس المنهاج واحدة إلا أنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر نتيجة التباين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها واحتياجاتها ونظرتها للمتعلم والمعرفة وتنظيمها.

1- الأسس الفلسفية للمنهاج:

تعريف الفلسفة: مفهومها الواسع هي البحث عن حقائق الوجود سواء المتصلة بالإنسان أو المتصلة بعالمي الغيب والشهادة (العالم الميتافيزيقي والعالم الفيزيقي)، عن طريق القدرات العقلية والحسية للإنسان فقط، كذلك فإن العالم أو المفكر الذي يؤمن بها أوحى الحق سبحانه وتعالى إلى رسله لتبليغ المدى الذي وعد به بني آدم بعد قرار الهبوط فإنه لا يعد فيلسوفا من وجهة نظر الفلاسفة، لأنه اعتقد الحقائق لم تأت عن طريق القدرات الإنسانية وأن وصل كلمة فلسفة مشتق من اللغة اللاتينية التي تعني حب الحكمة[2].

[1]- ناجي تمار عبد الرحمن بن بربكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص 16.

[2]-

وقد ظهرت في ميادين التربية عدة فلسفات كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين المتعلم والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها، وكل فلسفة رأيها في بناء المنهاج التربوي.

ومن هذه الفلسفات:

1- الفلسفة المثالية:

يرجع تاريخ الفلسفة المثالية إلى عهد الإغريق وبالذات إلى الفيلسوف "سقراط" وأفلاطون، وقد ارتبط اسم المدرسة المثالية بأفلاطون لأنه قام بتدوينها وقد قام بعض الفلاسفة أمثال بيركي هيربرت.

إن الأساس الفكري الذي قامت عليه هذه المدرسة هو أن الحقيقة تكمن في الأفكار الموجودة في عالم السماء أو عالم المثل.

ويعتقد أفلاطون أن الهدف الأسمى من التربية هو خدمة مصطلح الدولة وتحقيقها عن طريق الجهود التربوية المبذولة من قبل أبناء المجتمع، لذلك فهو ينادي بفكرة سيطرة الدولة على العملية التربوية.

ومن أهم مبادئ الفلسفة المثالية:

- الإنسان أهم من الطبيعة.
- جميع الأشياء الحقيقية تأتي من العقل.
- جوهر العالم هو العقل والروح.

2- الفلسفة الواقعية:

يمكن النظر إلى نشأة وتطور الفلسفة الواقعية بصورة شبه موازية للفلسفة المثالية من حيث قدم نشأتها، وظهور فلسفات دينية واقعية في إطارها، وظهور صور حديثة ومعاصرة لها، يشار إلى بعضها بالعلمية، والطبيعة، والعقلانية ومع ذلك فإن السمة المميزة للفلسفة الواقعية، تتمثل في مبدأ استقلالية الوجود والذي مؤداه إلى الحقيقة والمعرفة والقيم، توجد مستقلة عن العقل الإنساني (فكل الأشياء في

العالم المادي توجد سواء وجد العقل الإنساني الذي يدركها أم لم يوجد)، ومن أشهر الفلاسفة الواقعيين أرسطو، توماس أكويناس، فرانسيس بيكون، جون لوك، هوايتهد، برتراند راسل[1].

ترجع الفلسفة الواقعية إلى الفيلسوف الإغريقي "أرسطو" غير أن "جون لوك" أعطى دفعا جديدا للفلسة الواقعية حين أضاف عدة مفاهيم واعتقد أن كل المعارف تأتي من الخبرات، حيث أننا نولد دون أفكار مسبقة أو غرائز وتعتمد هذه النظرية التربوية في الفلسفة الواقعية على أن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء وكل المعارف التي يكتسبها تأتي مما يرى في العالم الطبيعي أو ما نصل إليه من خلال ملاحظاتنا المنطقية[2]

من مبادئ الفلسفة الواقعية:

- تتم معرفة العالم عن طريق العلم وليس عن طريق الفلسفة.
- العالم جزء من الطبيعة ويمكن التعمق إلى أسراره عن طريق الحواس والخبرات.
- العالم موجود كما نراه ونحس به وليس كما نتخيله.
- التغيير في هذا الكون أمر حقيقي.
- أن قيم الحق والخير والجمال تخضع لقوانين الطبيعة.

3- الفلسفة البراجماتية:

تعد الفلسفة البراجماتية ثورة على بقية الفلسفات الأخرى ومبادئها التي تؤمن بالأمور النظرية والتأملات العقلية في الوصول إلى الحقائق الأولية أو الوجودية نرى أن الفلسفة البراجماتية على صحة الفكرة أو الحقيقة على تجربتها واختيارها والوقوف على المعنى الحقيقي للأشياء عن طريق التجربة، إذ بعد الوصول إلى حقيقة الكون وكيفية وجوده أمر بعيد المنال والتعرف إلى حقيقة الذات الإلهية أمر من المحال تحقيقه، وكل فرد جزء من المجتمع وله دور معين فيه.

[1]- محمد صابر سليم، د. فايز مراد مينا: بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، ط 1، 2006م، 1426هـ، ص 44-45.

[2]- محمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد، ط 1، 2009، ص 76.

وقد ظهرت هذه الفلسفة في و.م.أ على يد "وليم جيمس" ثم اتخذت طابعا خاص على يد "جون ديوي" الذي اشتهر في العالم كله لوصفه مفكرا تربويا، ويمثل هذه الفلسفة في طابعها سمة الحياة الأمريكية.

ويعتمد ابرجماتيون في تصورهم الوجود على فكرة التغيير الدائم وعدم الاستقرار والثبات، فكما يرى جون ديوي: أن كل شيء يتغير ولا يوجد ثبات أو سكون لا في ميدان المادة ولا في ميدان العقل، وأن الفكر نفسه ما هو إلا أداة من أجل العمل، فالإنسان لا يبدأ في التفكير إلا حين يصطدم بصعوبات مادية يجب التغلب عليها، ومن ثم فإن الأفكار ليس لها قيمة أدائية أو رسائلية فحسب، فما هي إلا أداة معلقة على الخبرة النشطة تنتجها وتستخدمها وقيمة الفكرة تعتمد اعتمادا كليا على مدى نجاحها.

وخلاصة ذلك أن البراجماتية تقوم على مبدأ النفعية أي الاعتقاد في كل ما يجلب المنفعة للإنسان، ومن ثم فكل شيء خاضع للتجربة المادية ما لم يتثبت نفعه بالتجريب فلا قيمة له في حياة للإنسان[1].

ومن هنا نشير إلى موقف الفلسفة من التربية، ومنهاج التعليم في إطارها وتساؤلاتها حول بعض القضايا التربوية العامة وتلك التي يمكن أن تنشأ عن تطبيقاتها في الثقافة العربية وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى الملاحظات التالية:

– انطلقت جميع الفلسفات من نظرية تقليدية للعلم، لذا فهي الصور القديمة للعلم (أي علم ما قبل التعقيد).

– استعمالنا للفلسفة: لفهمنا المعاصر للعلم، يضفي على بعض تطبيقاتها معاني وأبعاد جديدة.

– يلاحظ القارئ في معظم أن لم يكن في هذه الفلسفات مدارس متباينة في إطار واحد، هناك عدة فلسفات تستخدم في التربية والتعليم وتأخذ منها موقف الفلسفة المتتالية من قيم، تعد القيم من قبل "المثالية" أمرا مطلقا، فقيم الجمال والحق والخير هي ذاتها على مر الزمن، وهي لا تختلف كذلك

[1]– فلسفة أسس المناهج، أعضاء هيئة التدريس قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة د.منهور، ص 26.

باختلاف المجتمعات والأجيال، ذلك لكونها ليست من صنع الإنسان، وإنما هي جزء من المعلم والكون[1].

الأسس الاجتماعية والثقافية: المنهج المدرسي

إن المدرسة هي وسيلة المجتمع الأولى في نقل التراث الثقافي، وإعداد أفراده للحياة في ظروف دائمة التغير، فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشئت لتقوم بدور الأسرة في عملية التربية، والتطبيع الاجتماعي، وذلك على النحو الذي يرتضيه المجتمع عن غيره من المجتمعات[2].

فالأسس الاجتماعية هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي تهدف إلى حلها والأهداف التي تحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لي مجتمع من المجتمعات.

والمنهج فضلا عن كونه وسيلة المجتمع والتربية في تحقيق أهدافها – هو السبيل إلى إعداد الأفراد في إطارها بصورة سوية بحيث تتكامل شخصياتهم ويتحقق لهم النمو السليم في كل النواحي، فالمنهج يمثل اتجاهات المجتمع وهيئاته الصناعية والتجارية ... الخ[3].

طبيعة البيئة ومكوناتها:

تعد البيئة من العوامل الاجتماعية المؤثرة في المناهج والإنسان باعتباره أرقى الكائنات الحية لما لديه من قدرات عقلية وتفاعلات مع الظروف المحيطة باتجاهين، فهو يؤثر في هذه الظروف ويتأثر بها عكس الحيوان الذي يتأثر بالظروف والإنسان لا يتأثر ويؤثر بالبيئة المادية المحيطة به فحس، بل يتأثر بالبيئة الاجتماعية وبالتفاعلات التي تحصل بين مكوناتها أيضا.

إن المنهج الفعال يجب أن يعرف المتعلم ببيئته بكل مكوانتها بمختلف الوسائل والطرق، مثل الزيارات، الرحلات العلمية والمعسكرات الدراسية، وإجراء المسرح والقيام بالملاحظات والمقابلات

[1]– د. قرقوز محمد: محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي، المرجع السابق، ص 61.

[2]– المناهج، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، ص 32.

[3]– فلسفة أسس المنهج، أعضاء هيئة التدريس، قسم المناهج.

والقراءات وما إلى ذلك من وسائل لنقل البيئة إلى البيئة نقلا جسديا أو فكريا، أو نقل البيئة إلى المتعلم بالكلمة المقروءة أو المسموعة، كما يجب أن ينمي المنهاج لدى المتعلم القدرة على التفكير بمستوياته المختلفة ليتعامل المتعلم بذكاء مع البيئة[1].

المجتمع:

وهو القوى المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، للقيم والمبادئ التي تسوده، الاحتياجات والمشكلات التي يسعى إلى حلها الأهداف التي يحرص على تحقيقها ... ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم، إذن فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به[2]، والمنهج هو جميع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، وتعديل سلوكهم طبقا لفلسفتها التربوية[3].

الأساس النفسي:

الأساس النفسي المنهج التربوي يعني المبادئ التي توصلت إليها البحوث والدراسات النفسية والمتعلقة بطبيعة المتعلم ومراحل نموه وخصائص كل مرحلة والميول والقدرات والاستعدادات لديه، كما يراعي المنهج طبيعة العملية التعليمية في أثناء وضع المنهج وفي مرحلة التنفيذ.

ويعتمد الأساس النفسي للمنهج على ركيزتين أساسيتين هما: نمو المتعلم وعلاقته بالمنهج والتعليم وعلاقة ذلك بالمنهج، وكذا ميول المتعلم وعلاقته بالمنهج.

[1]- واقع تخطيط المناهج، دار الفكر ناشرون وموزعون، بيروت، لبنان، ص 28.

[2]- د. ناجي تمار، د. عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص 18.

[3]- د. محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، منتدى سور الأزبكية، ط 1، 2006م-1426هـ، ص 74.

يمر المتعلم بمراحل ينبغي أن يتم مراعاتها أثناء بناء المنهج بحيث تراعي كل مرحلة عمرية وأن تربط بين ما قبل وما بعد بحيث تسير في اتساق ووئام كما تراعي الانتقال بشكل تدريجي للمرحلة التالية وليس بصورة مفاجئة[1].

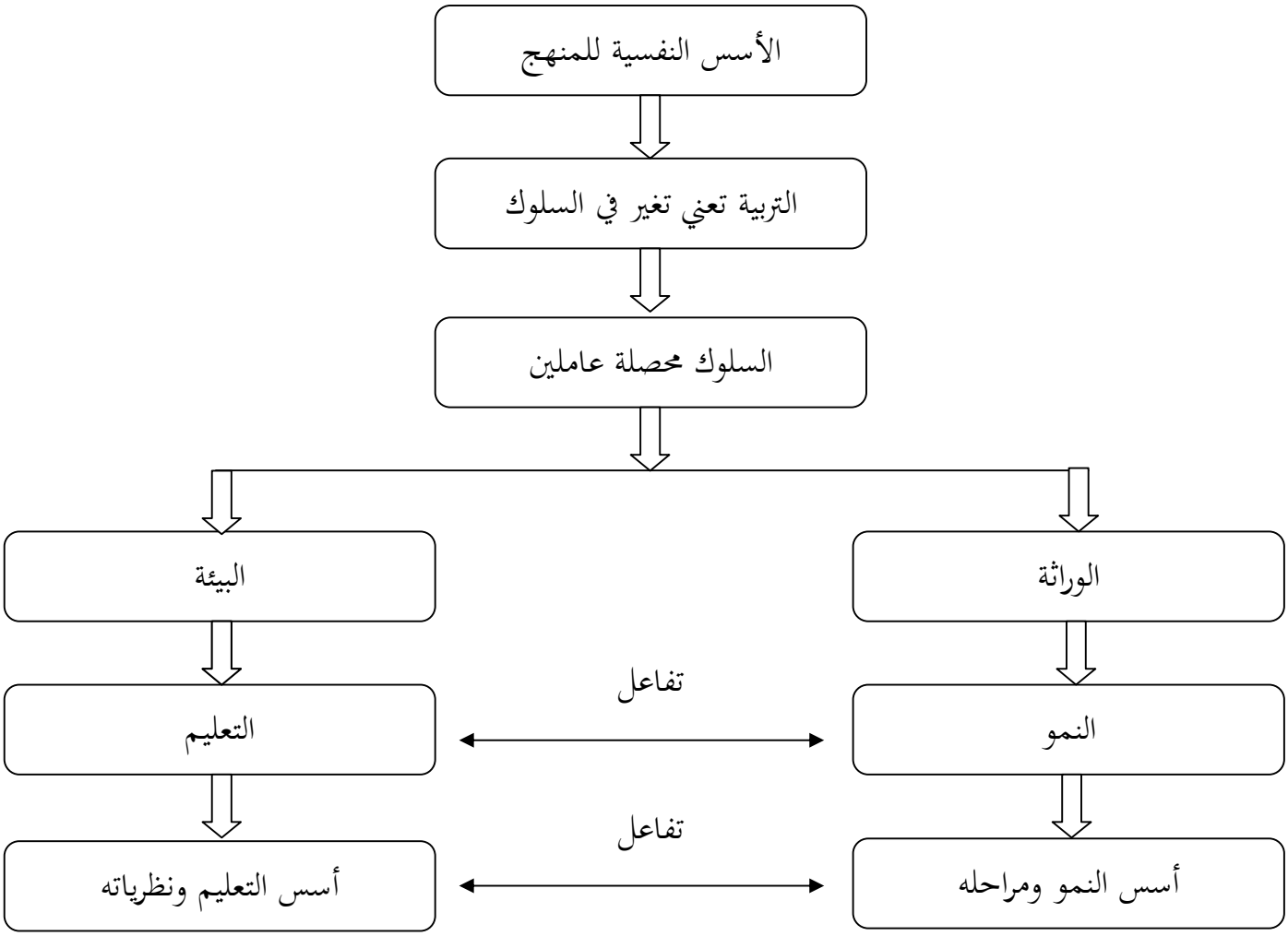
وقد عرف (Doll ,1982) الأسس النفسية للمنهج قائلا: هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس وبحوثه حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه[2].

بمعنى أن محولا العملية التربوية هو المتعلم الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير سلوكه وتعديله، ووظيفة المنهاج هي إحداث هذا التغيير في السلوك، ويمثل الأساس النفسي، أحد المتطلبات الجوهرية في بناء المنهج المدرسي، الذي يتكون من مجموعة من الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتعلم بهدف مساعدته على النمو الشامل في مختلف جوانبه[3].

[1]- حسن عبده علي محمد، رؤية مستقبلية للمناهج المدرسية، مرحلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 2001، ص 56.

[2]- مقران فضيلة، الأساس النفسي في بناء المنهج المدرسي، قسم الفلسفة، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، ص 16.

[3]- المرجع نفسه، ص 19.



الشكل (06): يوضح كيفية تأثير الأسس النفسية للنمو

الأساس المعرفي للمنهاج التربوي:

مفهوم المعرفة: هي مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمعلومات والحقائق والمفاهيم والتصورات الفكرية في الحقول المختلفة التي تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظاهر والأشياء المحيطة به.

يتصل الأساس المعرفي بفلسفة المعرفة التي يتبناها المجتمع ويقدمها لأبنائه كما يعبر عنها بمحتوى المواد التعليمية، وتعتبر نظرية المعرفة جزء من النظرية التربوية التي يستند إليها المنهج التربوي، لأن أي منهج لابد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه[1].

تتأثر المعرفة بعدة عوامل منها البنية المعرفية وطرقة التعلم، أي لكل مادة معرفية بناءها المعرفي المكون من الحقائق والمفاهيم والتعميمات، وأيضا لها طرق تعلمها، مما يمكن أن يظهر تباينا في مادة الكيمياء عنها في الجغرافيا، وتعمل طبيعة المعرفة وطريقة اكتسابها كمعيارين لإنماء المنهج وتنظيم محتواته[2].

طبيعة المعرفة:

1- معرفة ناتجة عن الخبرة المباشرة ومعرفة ناتجة عن الخبرة غير المباشرة، الخبرة المباشرة وهي تنتج من معرفة الفرد الذاتية للمعلومة بناءا على الاحتكاك المباشر معها أما الخبرة غير المباشرة وهي التي يتوصل إليها عبر وسيلة من وسائل المعرفة مثل: الكتاب والانترنيت وغيرها[3].

أهمية الأساس المعرفي: المجتمع البدائي تمكنه إنجاز وظائفه التربوية بدون مدارس أو مناهج معترف بها، لأن الفجوة بين ما يحتاج أن يعرفه الجيل الصاعد وبين ما يعرف بالمشاركة المباشرة في خبرات الحياة اليومية ... ولكن في المجتمعات الحديثة والصناعية حيث أن المعرفة نفسها معقدة والمجتمع في تركيبة معقدة أيضا فالأمر مختلف والفجوة كبيرة، ومن هنا يصبح هناك ضرورة لوجود المدرسة وما يعرف بالمنهج ويعتمد بقاء المجتمع واستمراريته على قدرته الفاعلة والنشطة في حل المشكلات العملية التي تواجهه لاسيما مجالات المياه والغذاء والطاقة والصحة والزيادة السكنية.

مصادر المعرفة: إن المصادر التي نتوصل من خلالها لهذه المعرفة، خالصة ناتجة من تجارب الإنسان في حياته وتعامله مع الكون أو معلومات الإلهية نقلها لنا الأنبياء والرسل من خلال وحي الله عز وجل إليهم.

[1]- طلافحة حامد عبد الإله، المناهج تخطيطها وتطويرها وتنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2013، ص 121.

[2]- علي عطية عذاب العتابي، دنيا الوطن، أسس بناء المنهج، 2016، ص 02.

[3]- مشلح هديرقيس الديجاني: الأساس المعرفي، ص 02.

وتتمثل مصادر المعرفة التي يستقي منها الإنسان معلوماته ومعارفه بـ:

1-الوحي والإلهام: إن المعرفة التي تم التوصل إليها من خلال الوحي وتمثلها الكتب السماوية لا يتم دحضها أو البرهنة عليها بطريقة تجريبية وعلى الإنسان تقبلها كما هي وعلى المنهج أن يعد التلاميذ للعم بها واحترامها.

أما الإلهام هو المعرفة التي تم التوصل إليها من خلال الاتصال ما بين الله عز وجل وبين الإنسان، ويخص الله تعالى فيه أناس معينين مثل الأنبياء والرسل[1].

2-العقل: هو مصدر ثان من مصادر المعرفة ويقصد به عملية التفكير ارتباطا بالإدراك الحسي لأن محتوى إدراك الإنسان يتوقف على العمليات العقلية مثل التوقعات والذاكرة، ولقد حث عند الناس، ولا في فهم قيمة الحياة.

قال تعالى: ﴿ **قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ**﴾[2].

3-الحواس: هي مرشد أساسي نحو الحقيقة والمعرفة، لقوله تعالى: ﴿**وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ** ﴾[3]، فقد ورد في تفسير هذه الآية في كتاب مختصر.

تفسير ابن كثير ما يلي: أن الله سبحانه وتعالى قد منَّ على عباده بأن رزقهم السمع الذي يميزون به الأصوات والأبصار التي يرون بها مخلوقات الله والأفئدة، وهذه القوى الحواس تزداد بالتدرج حتى يبلغ أشده، حتى يستعين بكل عضو على طاعة الله، فلا نسمع إلا لله ولا نبصر إلا لله، ولا يبطش ولا يمشي إلا في طاعة الله[4].

[1]- مشلح هديرقيس الديحاني: الأساس المعرفي، ص 05.

[2]- سورة الزمر، الآية: 09.

[3]- سورة النحل، الآية: 78.

[4]- محمد علي الصابوني: مختصر تفسير ابن كثير، ج2، ص 340.

الفصل الثاني

آليات تقويم المناهج واستراتيجياته

تعريف التقويم: لغة:

جاء في لسان العرب "لابن منظور": التقويم ومنه قوم الشيء جعله يستقيم ويعتدل أزال اعوجاجه[1].

كما جاء في الصحاح الجوهري والاستقامة من الاعتدال يقال استقام له الأمر، وقوله تعالى: " فاستقيموا إليه"[2] أي في التوجه إليه دون الآلهة، وقومت الشيء فهو قويم أي مستقيم[3].

وجاء في معجم الوسيط قوم المعوج أي عدله وأزال عوجه وقوم السلعة سعرها وثمنها، وقوموا الشيء، فيما بينهم أي قدروا ثمنه، وتقوم الشيء أي تعدل واستوى وتبينت قيمته[4].

مفهوم التقويم اصطلاحا:

هو عملية حكم على أداء المتعلمين أو صلاحية المناهج الدراسية أو كفاءة النظام الإداري في المدرسة، عن طريق تجميع البيانات الخاصة اللازمة وتحليلها وتفسيرها في ضوء معايير موضوعية تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة بشأن الظاهرة موضع التقويم من خلال هذا التعريف لمفهوم التقويم تتضح عدة أبعاد يمكن إلقاء الضوء من خلالها على مفهوم التقويم[5].

كما يعد التقويم فهي معناه الواسع نشاطا إنسانيا شائعا، ففي حياتنا اليومية تقوم باستمرار مدى أهمية الأنشطة أو الأحداث طبقا لنظام معين من القيم، وقد أدى تطوير البرامج التربوية الرسمية إلى حفر الحاجة لبرامج تقويم رسمية، وتطلب هذه البرامج تطبيق إجراءات منظمة وعلمية.

والتقويم هو التقرير الرسمي حول جودة وفاعلية أو قلمية برنامج أو منتج أو عملية أو هدف أو منهج يستخدم التقويم طرق الاستقصاء وإصدار الأحكام[6].

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، لبنان دار صادر بيروت، ج12، ط1، 1955م، ص 426.

[2]- سورة فصلت، الآية: 6.

[3]- أحمد عبد الغفور عطار: تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، دار العلم للملايين، لبنان ج 5، ط4، 1990، ص 2017.

[4]- معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية/ ط4، القاهرة، 2005، 4م، ص 867.

[5]- أعضاء هيئة التدريس: فلسفة أسس المناهج لكلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس لكلية التربية، جامعة دمنهور، ص 148.

[6]- تقويم المنهج باستخدام النماذج.

كما يعد التقويم القدرة على إصدار الأحكام والتقديرات بناء على معايير داخلية أو خارجية ويعد هذا المستوى قمة المستويات المعرفية ونادرا ما نجده يتحقق من خلال الأنشطة التعليمية داخل الفصل والمعايير الداخلية تكون خاصة بطبيعة العمل نفسه مثل (يحكم على- يبدي رأيا)[1].

يعتبر التقويم عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله، أو أحد عناصره، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية، فالتقويم يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه ومن ثم يزورنا بتغذية راجعة FeedBack الإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف وتداركها[2].

التقويم والمفاهيم المتربطة به:

مفهوم القياس: وصف كمي لمقدار السمة التي يمتلكها الفرد، ولا يرقى في ذلك إلى إصدار أحكام حول تلك السمة، فإذا حصل شخص في اختبار ذكاء على درجة (120) فإن هذا يعد قياسا، ولكن الحكم على تلك الدرجة وتفسير المستوى الذي تدل عليه يعد تقويما[3].

والقياس عملية منظمة يتم بواسطتها تحديد كمية ومقدارها في الشيء أو الشخص من الخاصية أو الصفة المراد قياسها بدلالة قياس مناسبة، ويعبر عن القياس بقيمة رقمية كأن نقول دان أحمد قد حصل على سبع درجات من عشر في اختبار اللغة العربية أو نقول إن وزن الطفل 8 كغ[4].

[1]- مجلة مادة المناهج.

[2]- المناهج التعليمية والتقويم التربوي، د ناجي لمار.

[3]- موسى النيهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص 38.

[4]- فؤاد محمد موسى: المناهج مفهومها، أسسها-عناصرها-تنظيماتها، جامعة المنصورة، ص 324.

وبتعريف آخر استخداما لأرقام في وصف تبويب وتنظيم المعلومات أو البيانات في هيئة سهلة موضوعية تمكن فهمها ومن ثم تفسيرها في غير صعوبة[1].

ويتضمن القياس ثلاثة أمور:

1- التكميم.

2- وجود القياس.

3- مقارنة.

فنحن عندما نريد اختبارا تحصيليا للمتعلمين في مادة معينة، نعمل لها اختبار (أداة القياس) ثم نحول إجاباتهم إلى درجات (تكميم) ثم نجري مقارنة بينهما ونفرز الأول والثاني...وهكذا تنتهي العملية[2].

التقييم: يشير مفهوم التقييم إى تثمين قيمة الشيء وقد يكون الشيء برنامجا تعليميا أو مستوى اتقان أهداف ما، فمن خلال عملية التقييم تبز أهمية برنامج ما أو طريقة تدريس او مجموعة أهداف أو تعدد الاختبارات، فعندما يصحح المعلم اختبار ما فإنه يعطي إجابات المفحوصين قيمة أي يثمنها ويعبر عن هذه القيمة برقم أو برمز وهو العلامة التي يعطيها للإجابة[3].

وبتعريف آخر فتقتصر عملية التقييم على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلامة بين مستوى التحصيل والأهداف بمعنى تقدير قيمة الشيء إلى معيار معين[4].

[1]- سعد عبد الرحمن: القياس النفسي، النظرية والتطبي،ط4، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 18.

[2]- عبد الواحد الكيسي: القياس والتقويم تحديدات ومناقشات، دار حرير للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007، ص 43.

[3]- عبد الكريم علي مهيدان: القياس والتقويم الصفي، ابراهيم محمد المحاسنة، دار حرير للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 2009، ص 23.

[4]- تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية ط1، دار صفاء، عمان، 2011، ص 124.

أما التعريف العلمي: عرف بلوم (Bloom) التقييم بأنه: إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، وأنه يتضمن استخدام المحكات (criteria) والمستويات (Standard) والمعايير (Noms) لتقدير كفاية الأشياء دقتها وفعاليتها[1].

الاختبار: (Test)

ينظر كثير من المعلمين إلى الاختبار (Tests) نظرة ضيقة ومحدودة.

حيث يعتبرونها مرادة للامتحانات المدرسية التقليدية، غير أن الاختبارات تعد من المفاهيم الأكثر اتساعا باعتبارها أدوات القياس[2].

والاختبار هو وسيلة تعد بطيرقة منظمة من خلال مجموعة من المثيرات لتقدير خاصية سلوكية محددة لدى التلميذ للتعبير عنها بصورة كمية[3].

كما يعرف أيضا بأنه أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الاجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة، أو قدرة معينة من خلال إجابات عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها[4].

ويعرف الاختبار بأنه: "مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور، أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا ما، والاختبار يعطي درجة وقيمة أو رتبة ما للفحوص، وتستخدم الاختبارات في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد والفروق بين الجماعات والفروق بين الأعمال كما أنه أيضا طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوكيات الدالة عليها[5].

---

[1]– القياس التقويم تجديدات ومناقشات عبد الواحد الكسي ط1، دار حرير للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2007، ص 43.

[2]– صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي في العملية الدراسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص 26.

[3]– أنور حمود البنا: محاضرات في القياس والتقويم،– ملتقى جمعية الدعم النفسي الاجتماعي للشباب، د.ت، ص 23.

[4]– أحمد عودة: القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن ط2، 1992، ص 52.

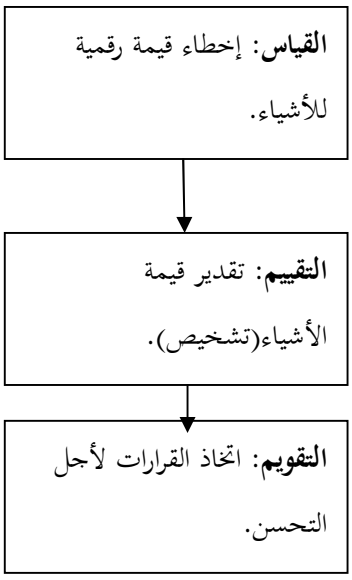
[5]– صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي في العملية الدراسية، المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م، ص 263.

العلاقة بين التقويم، التقييم، القياس:

إن عملية القياس تمثل جزء من عملية التقويم، حيث أنها تأخذ الصفة الرقمية فقط دون إصدار أي حكم على شيء، وتتضمن عملية التقويم، القياس، والتقييم بينما يتضمن التقييم عملية القياس وبهذا تكون المعادلة صحيحة ومتكاملة من أجل العملية التعليمية بوجه شامل والمتعلم والمعلم بوجه خاص [1].

والشكل التالي يوضح العلاقة بين القياس، التقييم، التقويم.

القياس ⟵ التقييم ⟵ التقويم



الشكل (07): يوضح العلاقة بين القياس والتقييم، التقويم

[1]– رافدة عمر الحريري: التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 19-20.

والجدول التالي يوضح العلاقة بين مفاهيم التقويم، التقييم، القياس والفرق بينهم، حيث أنهم يختلفون في الاجراءات إلا أنهم يرتبطون ببعض لغرض واحد وهو اتخاذ القرارات أو إصدار أحكاما معينة تتعلق بالأهداف الموضوعة مسبقا.

التقويم	التقييم	القياس
هو عملية إصدار الحكم على أهمية شيء ما، من حيث الفعالية ويكون مقارنا أو نسبيا في ضوء معايير متفق عليها	هو عملية تقدير قيمة الأشياء وتشخيصها	يشير إلى مجموعة من الاجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وضعها بمستوى مقبول من الدقة.
أعم وأشمل من القياس حيث أن عملية التقويم تتضمن وسائل عديدة إضافة إلى القياس كملاحظة والمقابلة والرجوع إلى السجلات وغيرها. يشمل على عملية التقدير التي تتضمن القياس والتقويم (تقدير كلي ووصفي للسلوك والمستويات)	التقييم هو تقدير قيمة الشيء من خلال مخرجات أي نظام تعليمي وإصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام. التقييم جزء من عملية التقويم.	القياس أضيف في معناه من التقويم لأنه لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس. عملية القياس تسبق عملية التقومي وتتم باستعمال اختبار او فحص فقط[1]

[1]– رافدة عمر الحريري: التقويم التربوي، ص 24.

مجالات تقويم المنهج:

يقصد لها تقويم التحصيل الدراسي وقياسه عن طريق الامتحانات المدرسية التقليدية، وهذا مفهوم قاصر في فهم عملية التقويم الذي أصبح مفهوما شاملا لجميع جوانب تقويم الشخصية الخاصة بتلميذ من حيث الذكاء العام القدرات الخاصة، القدرات المهنية، الاتجاهات الميول، القيم الخلقية، السلوك.

كما يشمل التقويم، المعلم، المنهج، أساليب التدريس، الإدارة التعليمية، الأساليب التسويقية ذاتها، إلا أن أداء التلميذ يعد أمرا حيوا ودالا في تقويم كفاءة العملية التعليمية برمتها[1].

مجالات تقويم المنهج التربوي:

يتطلب التقويم الشامل للمنهج إعطاء اهتمام خاص بالجوانب التالية:

1- تقويم الأهداف.

2- تقويم المحتوى.

3- تقويم نمو التلاميذ.

نعطي لمحة موجزة عن كل جانب من هذه الجوانب.

أولا: تقويم الأهداف يتم تقويم الهدف على عدة مستويات منها:

- علاقة الهدف بالتلميذ والمجتمع وطبيعة المادة.
- مدى إجرائية الهدف والحقيقة.
- مدى إمكانية تحقيق الهدف.
- كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو.[2]

التنوع ما بين المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، والترابط بين الأهداف والتدرج في الأهداف وتناولها مستويات مختلفة.

[1]- واقع تخطيط المناهج، المرجع السابق، ص 42.

[2]- المرجع نفسه، ص 42.

تقويم المحتوى:

كالصحة العلمية للمحتوى والجدة والحداثة والتنظيم الجيد والطرق المختلفة لعرضه مناسبة في العمق والاتساع لعقلية وخصائص المتعلمين وطبيعة المرحلة، ومناسبته كميا للفترة الزمنية المتاحة وأن يكون مرتبطا وممثلا لأهداف المنهج.

هنالك تساؤلات يهتم بها المقوم التربوي تتمثل في:

أ- هل اجتزت الإمكانيات التربوية لوضع محتوى المنهج في ترتيب مسبق؟

ب- ما مدى ارتباط تسلسل محتوى المنهج لمستويات لنمو التلاميذ؟

ج- ما مدى ضرورة وحتمية المحتوى المقترح وما مدى منطقية التسلسل فيه؟

د- ما الأنشطة التي تستخدم في تقويم النتاجات التعليمية لهذا المنهج؟

تقويم نمو التلميذ:

ويعني ذلك الحكم على مدى نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة من معرفية وانفعالية ونفس حركية وتقويم هذا الجانب يعد من أهم الأمور التي يجب أن تهتم بها عملية التقويم، نظرا للفوائد الكثيرة التي تأتي عنها مثل تقدير مدى فاعلية التعليم، التعرف إلى الكثير من نواحي القوى والضعف في المنهج، التعرف على المشكلات التي يعاني منها التلاميذ[1].

ويتم التقويم المتعلم في المعلومات والحقائق والمفاهيم العملية التي تم تقديمها في المنهج في ضوء معايير أهمها، شمولية التقويم وتراكمية التقويم، تناوله للمستويات المعرفية المختلفة.

تقويم عمل المعلم:

هناك ثلاثة معايير تتعلق بهذا الجانب من جوانب التقويم التربوي أكدت عليها مختلف الآراء هي: الطريقة، خصائص المعلم، الإنتاج التغيير في سلوك التلميذ.

[1]- واقع تخطيط المناهج، المرجع السابق، ص 43.

أسس ومبادئ عملية التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أسس ومبادئ، يجب أن يقوم عليها ليحقق النجاح والفعالية ويكون تقويما جيدا من بينها:

1- **شمولية التقويم**: أي جميع أطراف العملية التربوية كالتلميذ، المعلم، المنهاج، التجهيزات[1]، أو هو من المبادئ الرئيسية للقياس والتقويم، بمعنى أن يشمل على جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه: المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، والجسمية، وكذلك أن تكون فقراته متمثلة لأهداف المادة الدراسية، بحيث تشمل المفاهيم والمبادئ والمهارات الرئيسية التي يتضمنها محتوى المادة ووضع فقرات تتناول جوانب المعرفة، الفهم، الاستيعاب، التحليل، التركيب.

كما يتطلب أن يشمل عملية التقويم جميع النواحي المتعلقة بالعملية التربوية مثل: الطالب، العلم، المنهج، الكتاب المدرسي، الوسائل التعليمية، المبنى المدرسي، النشاطات المدرسية، ...الخ[2].

2- **الاستمرارية**: ويتطلب أن يسير التقويم جنبا الى جنب مع العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها[3]

كما أنه يجب أن يكون التقويم عملية تقدير مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف الموسومة لعملية التربية، حتى يتسنى تصحيح مسار عملية التعليم باستمرار[4].

---

[1]- طه صالح محمود: واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم التربوي في مؤسسات لتعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، اشراف أحمد دوقة، 2003/2002م، ص:38.

[2]- مبادئ القياس والتقويم، زكريا محمد الظاهر وجاكلين تمرجيان وآخرون في التربية، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الإصدار الثاني، عمان، الأردن، 2002م، ص19.

[3]- التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، الحجمليل محمد عبد السميع شعلة، دار جورس للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، 2004م، ص 35.

[4]- القياس والتقويم في التربية، نادر فهمي الزيود، هشام عامر العليان، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط3 2005م،ص 22.

وظائف التقويم:

الوظيفة التشخيصية للتقويم: تكون في بداية التعليم وهدفها تحديد المعارف والمهارات التي يجب أن يجندها المعلم، من أجل تعلم لاحق وهي منظمة على شكل اختبار قبلي في بداية الحصة التعليمية وهي يمكن أن تكون في بداية حصة أو في بداية فترة أو فصل.

حيث يستخدم التقويم لتشخيص نقاط القوة والضعف في المنهج والعمل على تحسيسه ويشمل ذلك:

1- أهداف المنهج لمعرفة مدى مناسبتها ... وتكاملها.

2- المحتوى لمعرفة ما به من أخطاء.

3- أنشطة التعليم والتعلم لمعرفة مدى تنوعها وتناسبها للمتعلمين للمادة والوقت.[1]

الوظيفة العلاجية للتقويم:

يقدم التقويم علاجا لكل ما يكتشفه في المنهج من أخطاء وتحديد المشكلة إذ به تتعرف على المستوى الذي توصلنا إليه من بلوغ الأهداف المرسومة، فالأهداف عموما هي مبتغى نهائي للعملية التعليمية، وإذ توصلنا لتحقيقها فإننا نكون حققنا ما نريد، أي في البداية نسأل عن الأهداف وما تحقق منها وما لم يتحقق فالعلاج يتمثل في الحلول التي تساعد في التخلص من المشكلة بعدما تم معرفة الأسباب التي أدت لتلك المشكلة وليكن على سبيل المثال أسباب النتائج السلبية للطلبة سببها البرنامج، فإنه يتوجب علينا تعديل ذلك البرنامج، وإذا كانت المشكلة من هيئة التدريس فإنه يتوجب علينا تعديل مسارها وتوضيح أخطائها....الخ[2].

1- الوظيفة التحفيزية للتقويم:

للتقويم قوة حافزة طاغية ذلك أننا نعيش في عصر التسابق سواء بين الأفراد أو الجماعات، وإذا كان التقويم وسيلتنا لإصدار الأحكام على الناس والأعمال، فإنه يعد من وجهة نظر الدارسين مفتاح

[1]- لخميسي زرواق: الأنيس في فن التدريس، ط2، مزيدة ومنقحة، ص 58.

[2]- عبد الحميد بوخاري: دور التقويم في مدى تصويب المعلومات لدى الطالب الجامعي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات العدد الثامن، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2010م، ص 281.

النجاح في الحياة، والتقويم يعد من الحوافز الأساسية في المجال التربوي، يساعد التلميذ على اكتشاف قدراته و مواهبه والاجتهاد لتحقيق الأماني وتحسين الذات[1]

2- الوظيفة الدافعية:

يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين، حيث يعتمد الأثر المنشط للتقويم على درجة نجاح التلاميذ، فكلما زادت درجة نجاح التلميذ كلما زادت الاستشارة أو زاد مقدار التنشيط في عملية التعلم[2] كما أن الاختبارات بطبيعتها تنمي دوافع المتعلمين للتعلم حيث أن معرفة التلميذ بنتائج الاختبارات التي قدمها تجعله أكثر جودة وأسرع تقدما وأبقى أثرا[3].

وظائف التقويم المنهج:

- تزويدنا بقاعدة واسعة من المعلومات المتعلقة بالعملية التعليمية عامة وبالمنهج خاصة.
- تزويدنا بمعلومات تسهل اتخاذ القرارات فيما يتعلق باستمرار منهج قائم أو بتعديله أو الغائه.
- إعداد تقرير يستخدم من قبل المختصين في النظام التعليمي كأساس لإدخال مناهج ذات فعالية أكثر.
- الكشف عن الطريقة التي يتم بها التعلم وتحديد النقاط التي يتم التركيز عليها والنقاط التي أعاقت من عملية تنفيذ المنهج.
- يزودنا التقويم المنهج بمعلومات عن الفروق بين الطلاب في تحصيلهم[4].

أن يكون التقويم هادفا: تعد عملية تحديد ما ينبغي تقويمه من معارف ومهارات واتجاهات يراد إحداثها في سلوك الطلبة، نقطة الانطلاق في عملية التقويم وبهذا المعنى يوصف التقويم الحديث بأنه تقويم هادف، ويشترط في الأهداف التربوية أن تكون مصاغة بسلوك معين قابل للتقويم، أي أن تكون مصاغة سلوكيا، والتقويم الهادف يعطي المسؤولين عن العملية التعليمية مؤشرا عن مدى تحقيق

[1]- صبري المرداش: أساسيات تدريس العلوم، جامعة عين شمس، دار المعارف للنشر والتوزيع، ط2، 1997م ص 364-365.

[2]- التقويم لتربوي، محمود عبد الحليم منسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط، 1997، ص 31.

[3]- رافدة الحريري: التقويم التربوي، ص 30.

[4]- صلاح الدين محمد علام: القياس والتقويم التربوي في العملية الدراسية، ص 40-41.

الأهداف، فإذا كانت الأهداف غير واضحة وغير مصاغة بدقة لا يكون الحكم دقيقا ولا تعرف درجة تحقق الأهداف.[1]

أن تكون عملية التقويم عملا تعاونيا:

برنامج التقويم يتطلب عمل فريق متعاون ومساندة ودعم من عدة من عدة جهات[2] كالمعلمين، المدرسين، المشرفين التربويين، المسؤولين في التربية وأفراد من البيئة كالخبراء وأولياء الأمور من ذوي الخبرة.

والتعلم يتضمن مجموعة كبيرة من النشاطات التي قد تظهر في البيت والشارع والمرسة، في أي وقت وليس فقط في وقت الحصة المدرسية ومن هنا تبرز أهمية تعاون الجميع في جميع المعلومات اللازمة لتقييم الطالب ومن ثم تقويمه[3]

استراتيجيات التقويم التربوي:

استراتيجيات التقويم:

1- استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء:

تسعى عملية التعلم والتعليم إلى تحقيق نتاجات تعلم متنوعة مرتبطة بالمنهاج، ويتطلب اكتساب المتعلم لهذه النتاجات استخدام استراتيجيات تقويم تتوافق مع هذه النتاجات ومن هذه الإستراتيجيات استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حين يتطلب إظهار المتعلم لتعلمه من خلال عمل يقدم مؤشرات دالة على اكتسابه لتلك المهارات.فالأداء يوفر للمتعلم فرصة استخدام مواد حسية مثل: الأدوات الرياضية والوسائل البصرية، والأزياء والطباعة واستخدام الحاسوب وزراعة بعض النباتات وأعمال الصيانة والخرائط.

[1]- علي مهيدات كاظم: القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ص

[2]- طه صالح محمود: واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي، ص 38.

[3]- علي مهيدات كاظم: القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ص 36.

الفعاليات التي تندرج تحت هذه الإستراتجية:

وتعد كل من لفعاليات الآتية نموذجا ملائما لتطبيق هذه الإستراتيجية:

- التقديم.
- العرض التوضيحي
- الأداء
- الحديث
- المعرض
- المحاكاة
- المناقشة/ المناظرة[1]

وفيما يلي شرح موجز لكل هذه الفعاليات:

1- إستراتيجية التقويم بالقلم والرقة:

تعد إستراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات والمهارات المتعلم في مجالات معينة وتشكل جزء هاما من برنامج التقويم، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى قياس مستوى امتلاك المعلمين للمهارات العقلية والأدبية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات معدة بعناية وإحكام[2].

ومن الممكن أن تكشف أيضا الحاجة إلى إعادة التعليم متبوعا باختبار آخر يسمح للمتعلم من خلاله إظهار تعلمه لمهارات أو معارف لم يتعلمها من قبل[3] كما أنه يستخدم لجمع أدلة حول

[1]- طرائق د. عبد الحي أحمد السجي د.محمد بن عبد الله: التدريس العامة وتقويمها، قسم المنهاج وطرق التدريس، جامعة الملك عبد العزيز جدة، ص 104.

[2]- القياس والتقويم ودوره في نجاح العملية التعلمية، يحي علوان، مجلة العلوم الإنسانية العدد الحادي عشر ماي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، د.ط، 2007م، ص 38.

[3]- استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، ص 519.

التعلم الطالب، ويمكن تقويم كل من الحقائق والمهارات العليا باستخدام الورقة والقلم واستخدام أدوات معدة بعناية[1]

2- استراتيجيات التقويم بالملاحظة:

يعني الملاحظة عملية مشاهدة ومراقبة الطلاب عن طريق حواس المتعلم أو الملاحظ، وتسجيل معلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعليم والتعلم وتوفر معلومات منظمة ومستمرة حول كيفية التعلم واتجاهات المتعلمين وسلوكياتهم واحتياجاتهم كمتعلمين وكذلك أدائهم وآرائهم ولذلك يجب أن يكون للملاحظة معايير معينة ومجال واضح[2].

وتنقسم الملاحظة إلى نوعان:

الملاحظة البسيطة:

وهي عبارة عن صور بسيطة من المشاهدة والاستماع.

الملاحظة المنظمة وهي المخطط لها مسبقا ومضبوطة ومن فوائدها أنها تزود المعلمين بمعلومات تعجز وسائل التقييم الأخرى عن ذلك، وهي وسيلة فعالة وخاصة بالمنهج المدرسي حيث تعطي للمعلم فرصة لتهيئة الجو[3] وتعطي للتلاميذ صورة واضحة عن تطورهم، وهي لا تعتبر تهديدا للمتعلمين وإنما تعمل على اكتشاف المعلومات حالة ظهورها والعمل على حلها قدر الإمكان[4].

إستراتيجية التقويم بالتواصل: وهي أحد استراتيجيات تقويم التعلم وفعاليته بشكل واقعي وفعال حيث يعد التواصل بمفهومه العام نشاطا تفاعليا يقوم على إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات باستخدام اللغة ويمكن إجرائه إلكترونيا والتعرف الإجرائي لهذه الإستراتيجية وجمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم[5].

---

[1]- استراتيجيات التقويم التربوي وأدواته، ص 45.

[2]- مصطفى نمر: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2005م، ص 90.

[3]- المرجع نفسه، ص 45.

[4]- استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، مرجع سابق، ص 520.

[5]- عزيز سمارة وزملائه: مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر، 1989م، ص 13.

ومن الفعاليات لتي تندرج تحت إستراتيجية التواصل لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقا ويمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار لمتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين وتقويم مدى تقدم الطالب (البحث، المشروع، ... الخ) إلى تاريخ معين من خلال النقاش ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة والأزمة لتحسين تعلمه[1].

استراتيجية مراجعة الذات:

هي عملية الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير إيجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلية[2] وتعد هذه الإستراتيجية مفتاحا لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلم وهي مكون أساسي للتعلم الفعال والتعلم المستمر ويساعد المتعلمين في تشخيص نقاط قوتهم وتحديد حاجاتهم وتقييم اتجاهاتهم[3].

ومن أهم خصائص هذه الإستراتيجية:

- تعزز الثقة بالنفس.
- تعزز قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية تعلمهم[4].
- تنمي مهارات التفكير العليا ومهارات ما وراء المعرفة ومهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات لدى المتعلم.
- يمكن إجراؤها بطرق متعددة.
- تناسب عصر المعلوماتية[5].

[1]- التربية المهنية مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2009م، ص 201.

[2]- رافدة الحريري: التقويم التربوي، ص 32.

[3]- مصطفى نمر: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص 93.

[4]- عمر صالح مفضي بن ياسين: استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، ص 93.

[5]- المرجع نفسه، ص 529.

يتضح من خلال هذا الجدول أن عملية التقويم تشمل على عمليتي التقييم والقياس وعلاقة التقويم بالقياس والتقييم وهو علاقة الكل بالجزء، والتقويم لا يعتمد على التقييم والقياس فحسب بل يلجأ إلى استخدام وسائل متعددة أخرى، للكنة لا يمكن الاستغناء عن التقييم والقياس في عملية التقويم، ذلك أن القياس يوفر فرصة جمع المعلومات وإعطاء البيانات الرقمية أو القيم الرقمية عنها أما التقييم فهو يوفر فرصة تقدير قيمة المخرجات والمدخلات في النظام مما يفيد كثيرا في عملية التقويم التي تعتمد على ما يتوفر لها من بيانات رقمية وتقديرية ومعلومات كيفية لوصول عن طريقها إلى إصدار الحكم واتخاذ القرارات التي من شأنها خدمة الأهداف التي قامت عليها عملية التقوية.

أنواع التقويم التربوي:

تتعدد أنواع التقويم المستخدمة في الغرفة الصفية بناء على الفترة الزمنية لتطبيقه وحسب طبيعة المعلومات ونوعية المحاكاة (المعايير) المستخدمة والغرض منه وحسب الطرف المقوم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم) وفيما يلي عرض لهذه الأنواع:

أولا: التقويم التمهيدي (قبلي تشخيصي LINITAL EVALUTION):

تعتبر هذه الخطوة هامة جدا للمعلمين لأنها بمثابة نقطة الضوء للانطلاق في عملية التعليم والتدريس إذ على ضوئها يتبين للمقوم مدى الاحتياج إلى استرجاع المعلومات السابقة أو ربما الاستغناء عن وحدة كاملة في المحتوى الجديد بحكم أن الطلاب أتقنوها فهذه الخطة مهمة لأنه من خلالها يتعرف الطلاب على المهارات والأهداف المطلوب منهم اتقانها قبل البدء في عملية التدريس[1] ويجرى التقويم القبلي قبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي للحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي تؤثر في تطبيقه ويهدف إلى قياس مدى استداد المتعلمين وامتلاكهم لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق أي تحديث المفاهيم والمبادئ والمهارات الجديدة المتضمنة في وحدة دراسية [1]مثلا:

[1]- صلاح ردود الحارثي: تقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، الإدارة العامة للتربية وللتعليم بالمملكة العربية السعودية، 1373، ص 24.

[1]- مبادئ القياس والتقويم في التربية، مرجع سابق، ص53.

ومثال على ذلك: فإن المعلم اللغة الإنجليزية للصف الرابع قبل أن يبدأ بتدريس المادة في بداية العام فإن لابد له من التعرف على قدرات وإمكانيات الطلبة من ناحية مهارية كالقراءة والكتابة والمحادثة والاستيعاب، حتى يتسنى له قبل البدء معهم أن يحدد استراتيجيات تعليمية تناسبهم[1].

ثانيا: التقويم التكويني (البنائي):

وهو التقويم الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر ويعرف بأنه:

"العملية التقويمية التي تقوم بها عضو هيئة التدريس أثناء عملية التعلم بهدف توجيه التعلم للمسار الصحيح أو تعزيز مستوى تعلمها، وهو يبد مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير المقرر الدراسي"[2]

ويعتبر كذلك ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم والتعليم ويركز هذا لتقويم على ما أحرزه التلاميذ من تقدم ومن فشلوا فيه من خلال تعلم موضوع دراسي معين فإن فشل أغلبية التلاميذ فغي الاختبار البنائي وجب النظر في أساليب التعليم والتعلم أما إذا فشل قلة منهم فينبغي إعداد وصفات تصحيحية للمهام التعليمية محددة من أجل تصحيح أخطاء التعليمية الفردية وبذلك يلي لنا الاختبار البنائي على تمكن من مهام تعليمية معينة[3].

- أشكال التقويم التكويني:

1- الاختبارات القصيرة

2- التصريحات والتطبيقات العلمية

3- المناقشات الصفية

4- الواجبات البيئة ومتابعتها[1].

---

[1]- القياس والتقييم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، نبيل عبد الهادي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان الأردن، طبعة 1999م، ص 29.

[2]- مشروع تأسيس لجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرنامجي واستراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم عماده الجودة والاعتماد الأكاديمي 1435هـ، ص37.

[3]- مبادئ القياس والتقييم في التربية، مرجع سابق، ص53-54.

[1]- المرجع نفسه، ص55.

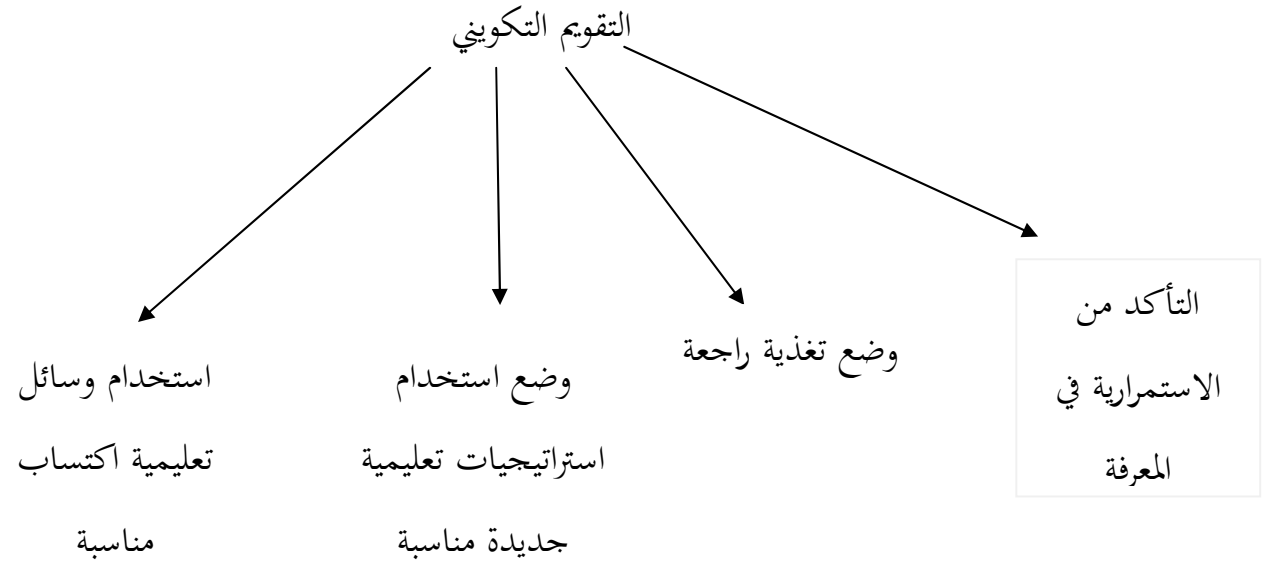
- أغراض التقويم التكويني: (المباشرة):
- التعرف على التعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة بخطوة
- قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الإتجاه الصحيح
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس
- تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية راجعة عن التعليم والتعلم[1]

أغراض التقويم التكويني (غير المباشرة):

تقوية دافعية الطالب نحو التعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.

- تثبيت أو زيادة الاحتفاظ به.
- زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم السابق الجيد[2]

أهم العناصر التي يحتوي عليها التقويم التكويني[3]:



الشكل رقم (08): يوضح أهم العناصر التي يحتوي عليها التقويم التكويني

[1]- إستراتجية التقويم وأدواته، مرجع سابق، ص37. تقويم الكنديين لمشروع الاقتصاد المبنى على المعرفة 2009، ص 23.

[2]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3]- القياس والتقويم في مجال التدريس الصفي، مرجع سابق، ص30.

ثالثا: التقويم الختامي (التجميعي أو الشامل)

وهو التقويم الذي يجرى في ختام التعليم كاختبارات التحصيل أو الامتحانات التي تجريها لمؤسسة التعليمية لمنح شهادات أو درجات علمية أو اتخاذ قرارات ذات صلة بالترفيع أو الترسيب أو التوجيه نحو تخصص ما [1] ويأتي هذا النوع من التقويم في نهاية العملية التعليمية، ويهتم بالكشف الحصيلة النهائية من معارف ومهارات وقيم وعادات التي من المفروض أن تحصل نتيجة لعملية التدريس[2].

ويمكن القول بأن التقويم التكويني يهتم بتقويم الأثر أو النواتج ... وهو يتعلق بالبرنامج كله[3].

أغراض التقويم الختامي:

1- تثبيت درجات المتعلمين في سجلات خاصة أو أقراص تستخدم في الحاسبات

2- إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم الناجح أو المكمل أو الراسب مثل نقل المتعلم من مرحلة إلى أخرى أو بتخرجه ومنحه شهادة

3- إجراء مقارنة بين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة[4]

أهداف التقويم التربوي:

هناك أصناف كثيرة يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التقويم نذكر منها:

- اتخاذ القرارات التربوية التعليمية المناسبة.
- صياغة الأهداف التربوي وتعديلها على ضوء التجربة والتطبيق الذين يكشفان عادة الخطأ والخلل.

[1]- فيرازي موفق: أساليب تقويم مادة اللغة العربية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات (رسالة ماجستير) دراسة ميدانية بلعباس، جامعة وهران، 2013، ص21.

[2]- محمد الدريج: تحليل العملية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط.

[3]- مبادئ القياس والتقويم في التربية، مرجع سابق، ص55.

[4]- عبد الواحد حميد الكبيسي: القياس والتقويم لتحديدات ومناقشات، دار حدير للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007، ص64.

– العمل على تحسين وتعديل وتحديث المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس مما يساعد على تحقيق الأهداف[1].

– التعرف على المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس والعمل على تحسينها وتعديلها وتحديثها مما يحقق الهدف المنشود إليه ومواجهة التحديات المستقبلية[2].

أساليب التقويم:

يقوم التقويم على جمع معطيات حول التعلمات وتحليلها وتفسيرها قصد التمكن من اختبار الضبط والتعديل المناسب مع اعتماد أساليب تقويمية جديدة لتكريس هذه النظرية الجديدة وترتبط هذه الأساليب ارتباطا بإعادة الاعتبار لمكانة "الخطأ" الذي سيغير لا محالة التمثل السلبي بالفهم الإيجابي ويربطه به، وتتفصل الأساليب حول عدد من النباءات البيداغوجية.

استقلال المحاولات والخطأ لتي يقوم بها المتعلمون في تحديد وتنمية العمليات المعرفية ما وراء المعرفة.

تنويع الوضعيات التقويمية التي تثير وتنمي لدى المتعلم مواقف واستراتجيات مكيفة وفق ما يقتضيه حل المشكلات المطروحة.

تطبيق أسلوب دفتر المتابعة الذي يجمع الأعمال التي أنجزها التلاميذ، والتي تشهد على حصيلة كفائتهم فدفتر المتابعة يمكن أن يكون سندا يضمن علاقة بناءة مع التلاميذ المدرسين والأولياء وتخبر عن السب التي سلكها التلميذ نحو التحكم في الكفاءات وعن قدراتهم في التكفل بنفسه وعن استقلالياته في مجال التقويم وتسيير الذاتي لتعلماته[3].

[1]– إسماعيل الأعور: التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، الأخضر عوارين، مجلة العلوم الإنسانية ألاجتماعية، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص575.

[2]– الحنبل بن محمد عبد السميع شعلة: التقويم التربوي للمنظومة التربوية، اتجاهات وتطلعات، ص33.

[3]– المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية، رقم8–4، المؤرخ في 23 يناير 2008، ص 58.

وسائل تقويم المناهج:

تقويم نماء الفرد:

- لتقويم تحصيل المتعلم في مجالات مختلفة
- تقويم التكليف الشخصي الاجتماعي
- تقويم لنماء ميول المتعلمين
- تقويم الاتجاهات المرغوب فيها

تقويم نماء الجماعة:

- تقويم الجماعة لعملها
- تقويم العلاقات بين أفراد المجتمع الواحد

تقويم تأثير المدرسة على المجتمع:

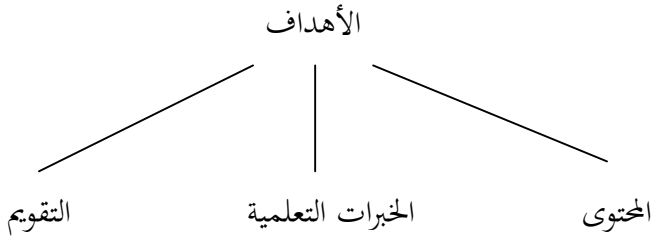
- الإحصاء الخاص لمستوى البيئة.
- تتبع خريجي المدرسة لوقوف على مدى استفادتهم من البرنامج.
- أراء المواطنين ورجال الأعمال لمعرفة رأيهم في النشاطات التي تتحمل المدرسة مسؤوليتها[1].

تقويم المنهج باستخدام النماذج:

أسس عملية التقويم: نموذج بسيط لعناصر المنهج:

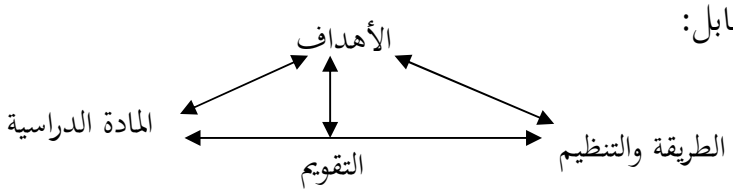
يرى أصحاب هذا النموذج أن المنهج يتكون من أربعة عناصر هي الأهداف، المحتوى، الخبرة التعليمية، والتقويم، ويعبر الشكل عن العناصر في هذا النموذج:

[1]– د. قرقور محمد: محاضرات تصميم المنهاج التربوي، المركز الجامعي لوز البشير، البيض، ص 78.



الشكل (09): يوضح النموذج البسيط لعناصر المنهج عن العناصر في هذا النموذج[1]

نموذج خبراء المناهج: وقد اقترح هذا النموذج لتوضيح العلقات بين عناصر المنهج واتجاهاتها الموضحة في النموذج السابق ويوضح ارتباط كل عنصر منها بآخر وتأثيره فيه وتأثره به وهو ما يوضحه الشكل المقابل:



الشكل (10): يوضح خبراء المناهج

الغايات الأغراض الأهداف	المحتوى:	الأنشطة التعليمية	التقويم

علم المعرفة طبيعة المعرفة	المجتمع الثقافة	الفرد	نظرية التعلم

الافتراضات الفلسفية

الشكل (11): يمثل نموذج زايس الانتقالي

[1]- د. محمد صابر سليم وآخرون: بناء المناهج وتخطيطها، منتدى سور الأزكية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، 1426هـ، ص185.

اهتم نموذج زايس الانتقالي بتصوير مكونات المنهج لفظيا وتخطيطيا والقوى الأساسية التي تؤثر على مادته وتصميمه، دون الاهتمام بعمليات بناء، وتطوير وتطبيق المنهج، وأيضا لم يهتم بالتصميم ذاته، وكل هدف من ذلك تصوير المتغيرات الأساسية وعلاقاتها التي يحتاجها المخططون عند بنماء المنهج.

نماذج التقويم: ويعمل القائم على التقويم على اختيار واحد أو أكثر من نماذج التقويم الموجودة ويقوم بالتعامل مع المشكلات التي يقابلها بمهارات التي يجب أن تتوافر فيه كما أنه يقوم بإدارة عملية الدراسة في ظل التقيد بمجموعة من الحدود.

وقد حاول بعض الخبراء التقويم أمثال بابام، رستاك، ورثن، وساندوز، تصنيف نماذج التقويم التربوي والمقارنة بينهما من أجل توضيح التمايز فيما بينها، وتقديم تنظيم يساعد في اختبار أحدها وتحديد الفجوات التي تتطلب بناء مداخل جديدة.

1- أهداف وخطوات نموذج هاموند التقويمي:

إن هذا النموذج يعد صورة حديثة لنماذج التقويم القديمة بالأهداف.

خطوات التقويم باستخدام نموذج هاموند

لإجراء هذا التقويم يمكن إتباع الخطوات الآتية:

1- تحديد الجانب أو الجوانب المراد تقويمها في البرنامج.

2- تحديد الهدف العامة للبرنامج وتصنيفها تحليل الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية (سلوكية) قابلة للملاحظة والقياس.

3- تحديد المتغيرات (المواقف) التي يمكن أن تقاس وتلاحظ فيها الأهداف الإجرائية.

4- تصميم أو انتقاء أدوات القياس هذه الأهداف.

5- جمع بيانات تتعلق بهذه الأهداف باستخدام هذه الأدوات[1].

ويلاحظ أن جميع هذه الخطوات موجهة نحو الأهداف.

[1]- تقويم المنهج باستخدام النماذج، مرجع سابق، 90.

خاتمـــة

إن المنهج التعليمي علم من العلوم سريعة التطور، فهو يواكب العصر التكنولوجي، فللمنهج التهليمي دور كبير، وهو المساعدة على تقديم المعلومات التي يحتاجها ذلك المتعلم في مستوى معين، وينظم المعلم وقته وعمله وطريقته أثناء التدريس، حيث كان المنهج قديما يركز على المعرفة بأنها غاية في حد ذاتها، وكذا تركيزه على المادة التعليمية، وإهماله للمتعلم، بينما المنهج الحديث يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم، وتتعدد أسس المنهج من فلسفية، نفسية، اجتماعية ومعرفية وغيرها، وقد توصلت الدراسة إلى اقتراحات منها محاولة إبتكار برامج تعليمية (تدريسية) عن طريق استخدام وتنويع أحدث طرائق وأساليب التدريس لمعرفة أثر ذلك على مردود فعالية التلميذ والأستاذ إضافة إلى دراسة مدى تطبيق وتنويع مختلف أساليب التدريس الحديث في ظل التدريس عن طريق الكفاءات وانعكاس ذلك على المعلم والمتعلم، وكذلك إتاحة المجال أمام المتعلم للانفتاح على البيئة المجتمعية.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1- القرآن الكريم.

2- **الكتب:**

1. ابن منظور: لسان العرب، ج12 محتوى.م، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1424هـ/2003م.

2. ابن منظور: لسان العرب، لبنان دار صادر بيروت، ج12، ط1، 1955م.

3. أحمد عبد الغفور عطار: تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، دار العلم للملايين، لبنان ج 5، ط4، 1990.

4. أحمد عودة: القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن ط2، 1992.

5. إسماعيل غلمان: تعاريف تربوية

6. أعضاء هيئة التدريس: فلسفة أسس المناهج لكلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس لكلية التربية، جامعة دمنهور.

7. أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008.

8. أنور حمود البنا: محاضرات في القياس والتقويم،– ملتقى جمعية الدعم النفسي الاجتماعي للشباب، د.ت.

9. التربية المهنية مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2009م.

10. التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، الجميل محمد عبد السميع شعلة، دار جورس للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، 2004م.

11. تقويم المنهج باستخدام النماذج.

12. تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية ط1، دار صفاء، عمان، 2011.

13. التقويم لتربوي، محمود عبد الحليم منسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط، 1997.

14. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان، ط 07، 2009م/1429هـ.

15. توفيق أحمد مرعي؛ محمد محمود الحليلة: المناهج التربوية الحديثة، مقاييسها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر، عمان، ط 3، 2002م-1422هـ.

16. حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2016/2015.

17. الحنبل بن محمد عبد السميع شعلة: التقويم التربوي للمنظومة التربوية، اتجاهات وتطلعات.

18. د. محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، دار حامد للنشر، ط 1، 2009.

19. د. محمد صابر سليم وآخرون: بناء المناهج وتخطيطها، منتدى سور الأزكية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، 1426هـ.

20. د. محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، منتدى سور الأزبكية، ط 1، 2006م-1426هـ.

21. د. ناجي تمار، د. عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي.

22. د.سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير (بين النظرية والتطبيق)،دار النشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2004م.

23. الدريج محمد: تحليل العملية التعليمية، دار النجاح، المغرب، ط2، 1990.

24. رافدة الحريري: التقويم التربوي.

25. رافدة عمر الحريري: التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2012.0.

26. سعد عبد الرحمن: القياس النفسي، النظرية والتطبي،ط4، دار الفكر العربي، القاهرة..

27. سعد محمد جير، ضياء عويد حربي العرنوسي: المناهج "البناء والتطوير"، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 01، 2015م/1436هـ.

28. سهيلة كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس (سلسلة طرائق التدريس-الكتاب 2)، دار الشروق، عمان، الأردن، 2003.

29. شهد كاظم جواد: تنفيذ المنهج.

30. شهد كاظم جواد: تنفيذ المنهج، إشراف: عباس ناجي عبد الأمير، كلية الدراسات العليا لطرائق التدريس، قسم تدريس الرياضات، الجامعة المستنصرية، 2014م-1435هـ.

31. صبري المرداش: أساسيات تدريس العلوم، جامعة عين شمس، دار المعارف للنشر والتوزيع، ط2، 1997م.

32. صلاح الدين محمد علام: القياس والتقويم التربوي في العملية الدراسية.

33. صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي في العملية الدراسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

34. صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي في العملية الدراسية، المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م.

35. صلاح ردود الحارثي: تقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، الإدارة العامة للتربية وللتعليم بالمملكة العربية السعودية، 1373

36. طلافحة حامد عبد الإله، المناهج تخطيطها وتطويرها وتنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2013..

37. طه صالح محمود: واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي.

38. عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، ط 1، 2008.

39. عبد الحي أحمد السجي د.محمد بن عبد الله: التدريس العامة وتقويمها، قسم المنهاج وطرق التدريس، جامعة الملك عبد العزيز جدة.

40. عبد الرحمان عبد السلام عبد الرحمان: أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط 2، دار المناهج، الأردن..

41. عبد السلام يوسف الجعافرة: المناهج أسسها وتنظيمها، دار وائل للنشر، الأردن، عمان، ط 1، 2015.

42. عبد الكريم علي مهيدان: القياس والتقويم الصفي، ابراهيم محمد المحاسنة، دار حرير للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 2009.

43. عبد الواحد الكيسي: القياس والتقويم تجديدات ومناقشات، دار حرير للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007.

44. عبد الواحد حميد الكبيسي: القياس والتقويم لتحديدات ومناقشات، دار حدير للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007.

45. عزيز سمارة وزملائه: مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر، 1989م.

46. علي عطية عذاب العتابي، دنيا الوطن، أسس بناء المنهج، 2016.

47. علي مهيدات كاظم: القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق.

48. علي مهيدات كاظم: القياس والتقويم في التعلم والتعليم.

49. عمر صالح مفضي بن ياسين: استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة.

50. فلسفة أسس المنهج، أعضاء هيئة التدريس، قسم المناهج.

51. فؤاد محمد موسى: المناهج مفهومها، أسسها-عناصرها-تنظيماتها، جامعة المنصورة.

52. القياس التقويم تجديدات ومناقشات عبد الواحد الكسي ط1، دار حرير للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2007.

53. القياس والتقويم في التربية، نادر فهمي الزيود، هشام عامر العليان، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط3 2005م،.

54. القياس والتقييم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، نبيل عبد الهادي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان الأردن، طبعة 1999م.

55. لخميسي زرواق: الأنيس في فن التدريس، ط2، مزيدة ومنقحة.

56. مبادئ القياس والتقويم، زكريا محمد الظاهر وجاكلين تمرجيان وآخرون في التربية، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الإصدار الثاني، عمان، الأردن، 2002م..

57. مجدي عبد العزيز إبراهيم: موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2000 م.

58. محمد الدريج: التدريس الهادف.

59. محمد الدريج: التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب، البليدة 2000م.

60. محمد الدريج: تحليل العملية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط.

61. محمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد، ط 1، 2009.

62. محمد صابر سليم، د. فايز مراد مينا: بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، ط 1، 2006م، 1426هـ.

63. محمد علي الصابوني: مختصر تفسير ابن كثير، ج2.

64. محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

65. مشروع تأسيس لجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرنامجي واستراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم عماده الجودة والاعتماد الأكاديمي، 1435هـ.

66. مشلح هديرقيس الديجاني: الأساس المعرفي.

67. مصطفى مدوكي: عموميات حول التخطيط، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014.

68. مصطفى نمر: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته.

69. مصطفى نمر: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.

70. معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية/ ط4، القاهرة، 2005، 4م.

71. المنهاج التربوي، (السنة الثالثة متوسط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004م.

72. موسى النيهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

73. ناجي تمار عبد الرحمن بن بربكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي.

74. ناجي لمار، المناهج التعليمية والتقويم التربوي.

75. هندام يحي حامد؛ وجابر عبد الحميد جابر: المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها، ص 13-15، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984.

76. يحي هندام وجابر عبد الحميد: المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، مصر، 1978.

المذكرات:

1.أمال محمد أدم نجم الدين: واقع التخطيط مناهج التعليم الأساسي ومدى ملائمنها للبيئات السودانية المختلفة، بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة في التربية، تخصص مناهج وطرق التدريس، 1435/2017.

2.سعيد نافع "1992": نموذج مقترح تطوير منهج السنة الرابعة أساسي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

3.طه صالح محمود: واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم التربوي في مؤسسات لتعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، اشراف أحمد دوقة، 2003/2002م.

4.فيرازي موفق: أساليب تقويم مادة اللغة العربية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات (رسالة ماجستير) دراسة ميدانية بلعباس، جامعة وهران، 2013.

5.نور الهدى عكيشي: المكانة الاجتماعية للمعلم ودورها في العملية التربوية، دراسة ميدانية لبعض إبتدائيات بلدية رماس، إشراف عثمان عيسى: مذكرة ماستر، ولاية الوادي، 2013م/2014م.

6.ياسمينة بربحة: التقويم وأنواعه في طريقة التدريس بالكفاءات الرابعة متوسطة عينة، مذكرة لنيل شهادة الماستر تعليمية اللغة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2013/2014م.

المجلات:

1.إسماعيل الأعور: التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، الأخضر عوارين، مجلة العلوم الإنسانية ألاجتماعية، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

2.عبد الحميد بوخاري: دور التقويم في مدى تصويب المعلومات لدى الطالب الجامعي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات العدد الثامن، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2010م.

3.القياس والتقويم ودوره في نجاح العملية التعلمية، يحي علوان، مجلة العلوم الإنسانية العدد الحادي عشر ماي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، د.ط، 2007م.

4.مجلة البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ع 10، يونيو 2010.

5.مجلة مادة المناهج.

المقالات:

1. بومعراف نسيمة، أ. ساعد شفيق: تطوير المناهج التربوية، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة.

2. حسن عبده علي محمد، رؤية مستقبلية للمناهج المدرسية، مرحلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 2001.

3. د. برو محمد، أ. رحموني: المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل.

4. د. خالد عمران، د. علي كريم، مفهوم تطوير المنهج، 2015-2016.

5. رحموني دليلة، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، د. برو محمد جامعة المسيلة، جامعة الجزائر 02.

6. فلسفة أسس المناهج، أعضاء هيئة التدريس قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة د.منهور.

7. مقران فضيلة، الأساس النفسي في بناء المنهج المدرسي، قسم الفلسفة، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر.

8. واقع تخطيط مناهج التعليم الأساسي ومدى ملائمتها للبيئات السودانية المختلفة.

المحاضرات:

1. بركان عادل: واقع التخطيط في المنشآت الرياضية بولاية خنشلة، المركز الجامعي محمد الشرف مساعدية، سوق أهراس، 2011.

2. د. قرقور محمد: محاضرات تصميم المنهاج التربوي، المركز الجامعي لوز البشير، البيض.

3. قرقوز محمد: محاضرات تصميم وبناء المنهج التربوي، المركز الجامعي، نور البشير، البيض.

4. المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية، رقم8-4، المؤرخ في 23 يناير 2008.

المواقع الالكترونية:

1. Six straight for word steps for « Curriculum developpment, www.getadministrate.com, 27/08/2007, Retrived 15-07-2018 edied.

2. Defintion of curriculum, steps of curriculum, developpment and ways of implementation (ECT), www.kenyaplex.com. Retrieved 15-07-2018 edited.

3. Editeed, Retiedved 4/7/2018, teaching center, « designinga Course.

4. www.finders.edu.au. Retievend developpùent of curriculum 15-07-2018 Edited.

فهرس المحتويات

بسملة

كلمة شكر وتقدير

إهداء

مقدمة .....أ

المدخل

مفهوم التعليمة 05

المصطلحات المتعلقة بالموضوع 06

أنواع المناهج 10

الفصل الأول: أسس ومراحل بناء المنهج

مراحل بناء المنهج 16

1- مفهوم بناء المنهج Curriculum construction 16

2- العوامل المؤثرة في بناء المناهج 16

المبادئ العامة لبناء المنهج 17

مرحلة تخطيط المنهج.....18

مستويات تخطيط المنهج.....19

شروط نجاح التخطيط.....19

تقويم التخطيط.....20

مرحلة تطوير المنهج.....20

خطوات تطوير المنهج.....21

دواعي تطوير المناهج التعليمية 23

أساليب تطوير المناهج التعليمية 23

أسس تطوير المناهج التعليمية 25

مرحلة تنفيذ المناهج التعليمية 26
2- العوامل المؤثرة في تنفيذ المناهج.....27
فعالية طرائق التدريس في تنفيذ المنهج.....27
أولا: مفهوم الأسس 28
1- الأسس الفلسفية للمنهاج.....29
1- الفلسفة المثالية.....30
2- الفلسفة الواقعية.....30
الأسس الاجتماعية والثقافية: المنهج المدرسي 33
طبيعة البيئة ومكوناتها.....33

الفصل الثاني: آليات تقويم المناهج واستراتيجياته

تعريف التقويم.....40
التقويم والمفاهيم المتربطة به.....41
العلاقة بين التقويم، التقييم، القياس.....44
مجالات تقويم المنهج 46
مجالات تقويم المنهج التربوي 46
ثانيا: تقويم المحتوى 47
تقويم نمو التلميذ 47
تقويم عمل المعلم.....47
أسس ومبادئ عملية التقويم التربوي 48
المبحث الثاني: وظائف التقويم 49
الوظيفة العلاجية للتقويم.....49
استراتيجيات التقويم التربوي 51

أنواع التقويم التربوي.....55
أغراض التقويم الختامي 58
أهداف التقويم التربوي 58
أساليب التقويم.....59
وسائل تقويم المناهج 60
خاتمة 64
قائمة المصادر والمراجع 66
فهرس المحتويات 75

ملخص:

تعتبر المناهج التعليمية أقوى الوسائل في تحقيق ما يصبو إليه آفات الشعوب، وما من أمة بحثت ونقبت وتطلعت إلى التقديم والتطور في أي مجال، إلا واجتمعت على تطوير مناهجها، ومن هنا جاء بحثي هذا تحت عنوان آليات بناء وتقويم المناهج، والهدف من هذا البحث هو الوقوف على واقعة المناهج التعليمية في المدارس وعليه تم طرح التساؤل العام التالي: ما مفهوم المناهج التعليمية، وما هي أسسها؟ وكيف يتم بناءها؟.

وللبحث في هذه الإشكالية قسمنا بحثنا إلى مدخل تناولت فيه المفاهيم المتعلقة بالموضوع، ثم إلى فصلين نظريتين، الفصل الأول تناولت فيه أسس ومراحل بناء المناهج التعليمية، والفصل الثاني تمثل في تقويم المناهج وإستراتيجياته، وقصد التحقق من صحة الفرضية استخدمت المنهج الوصفي بإجراء التحليل.

الكلمات المفتاحية: مناهج، أسس المناهج، بناء المناهج، تقويم المناهج.

Résume :

Les programmes d'enseignement sont considérés comme le moyen le plus puissant pour réaliser ce à quoi aspirent les fléaux des peuples, et aucune nation n'a recherché, recherché et aspiré à présenter et à développer dans aucun domaine, mais converge vers le développement de ses programmes, d'où le titre de mécanismes de construction et d'évaluation des programmes, et le but de cette recherche est de se maintenir. En conséquence, la question générale suivante a été soulevée au sujet de l'apparition des programmes d'enseignement dans les écoles: quel est le concept de programmes d'enseignement et quels en sont les fondements? Comment est-il construit?

Pour étudier ce problème, nous avons divisé notre recherche en une introduction dans laquelle j'ai traité les concepts liés au sujet, puis en deux chapitres théoriques, le premier chapitre dans lequel j'ai traité des fondements et des étapes de la construction des programmes d'enseignement, et le deuxième chapitre représenté dans l'évaluation des programmes et de ses stratégies, et afin de vérifier la validité de l'hypothèse j'ai utilisé l'approche descriptive en conduisant l'analyse.

Mots clés: Curricula, Fondements du Curriculum, Construction de Curriculum, Evaluation de Curriculum.