

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية

مطبوعة:

العنوان: تصميم وبناء المناهج التربوية

ميدان: علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الوحدة: أساسية

المستوي: أولى ماستر تخصص : النشاط البدني الرياضي التربوي .

السداسي: السداسي الأول

الحجم الساعي الأسبوعي: ساعة و نصف

محاضرات : تصميم وبناء المناهج التربوية

الدكتور: بن نجمة نور الدين

الرتبة: أستاذ محاضر أ.

السنة الجامعية: 2021/2020

الرقم	المحاور	الصفحة
01	مقارنة المنهاج التربوي التقليدي بالمنهاج الحديث	03
02	أسس بناء المنهاج التربوي	13
03	الأهداف التعليمية ومجالاتها	23
04	المحتوى و الخبرات التعليمية	34
05	أنواع المناهج التربوية	46
06	تطوير المنهاج التربوي	54
07	أسس تطوير المناهج التربوية	66
08	أسس ومراحل تخطيط المنهاج التربوي	75
09	التقويم التربوي لتربية البدنية والرياضية	80
10	مناهج المقاربة بالكفاءات	90

المحور الأول مقارنة المنهاج التربوي التقليدي بالمنهاج الحديث:

-المفهوم التقليدي للمنهاج التربوي:

تأتي كلمة منهج (curriculum) من أصل لاتيني معناه حلبة السباق وتحديدًا يري بعض التربويون بأن المنهج يشبه الأرض المعدة والمخططة التي يستخدمها التلاميذ في سباقهم نحو الوصول إلى خط النهاية وهو الشهادة الدراسية، فأصبح المنهج في هذه الحالة حلبة سباق للمواد الدراسية المقررة على التلاميذ .

المنهج هو عبارة عن مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم المرور بها ،وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه الطلبة وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تحمل مسؤولية التربية ،ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير (سعد مُجَّد ،ضياء عويد ، 2015،ص9).

في مجال المناهج لا يختلف معنى المنهج في جوهره عن كونه وسيلة منظمة ومحددة تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات محددة، وبالرجوع إلى الكتابات في هذا المجال نجد أن هناك مفهومًا تقليديًا للمنهج وآخر حديثًا، فالمفهوم التقليدي للمنهج يعتبر أن المنهج " نبع من التربية التقليدية التي تعتبر أن الهدف الأسمى للتربية هو تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعلومات ، وذلك تماشيًا مع اعتقادهم بأن للمعرفة قيمة في حد ذاتها وبأن تزويد المتعلم بهذه المعرفة يكفي لتوجيه سلوكه بما يتفق مع مضمون هذه المعرفة.

يمكن أن نعرف المنهاج حسب المدرسة التقليدية وحسب وجهة نظر التربويين التقليديين على أن المنهاج التربوي هو عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها.

لكن مفهوم المنهاج بهذا المنظور قد لاقى الكثير من النقد بسبب تركزه حول محور واحد وهو المعرفة مما أدى إلى إهمال الجوانب الأخرى لنمو المتعلم كالجانب الاجتماعي، الفني، الرياضي والجسمي... وغيرها من جوانب النمو، ونتيجة للدراسات الحديثة في علم النفس وفي مجال طرق التدريس التي ركزت على شخصية المعلم وعلى أهمية النشاط في العملية التعليمية ظهر المنهاج بمفهومه الحديث الذي تعددت تعريفاته واختلفت مفاهيمه لدى التربويين المعاصرين وعلماء المناهج.

كما كان المنهج هو مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقون المعلمون بتنفيذها أو تدريسها ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها (سعادة، 1990، ص58).

أصبح مفهوم المنهج بمعناه التقليدي الذي يتمثل بالمقررات الدراسية لا يلي التوجهات التربوية الحديثة التي نقلت مركز الاهتمام التربوي من المادة الدراسية إلى المتعلم فتعرض هذا المفهوم التقليدي للمنهج لجملة من انتقادات التربويين المجددين، ومن بين ما ذكره **الدمرداش** الذي يمكن إجمال أبرز انتقاداته فيما يلي:

* اقتصار وضيعة المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفي .

* العزلة بين المدرسة الحياة.

* إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية .

* تقييد حرية المتعلم . (الدمرداش، 1996، ص14، 12).

وذكر الخليفة إضافة إلى الانتقادات السابقة انتقادات أخرى تتبعها إلى ما سبق منها

* إهمال حاجات المتعلمين وميولهم .

* إغفال دور القدوة الحسنة في توجيه السلوك

* حصر اختيار محتوى المنهج بالمتخصصين فحسب .

* استبعاد الأنشطة المدرسية (الخليفة، 2005، ص18).

وأضاف الشريفى وأحمد جملة من الانتقادات ولاسيما تلك التي تتعلق بالتلميذ والمادة الدراسية ويمكن

إضافتها إلى الانتقادات السابقة:

* تعويد التلاميذ السلبية وعدم الاعتماد على النفس.

* تضخم المقررات الدراسية

* عدم ترابط المواد. (الشريفى، أحمد، 2004، ص17، 16).

2- موقف المنهاج التقليدي من المعلم والمتعلم:

يعد المنهاج التقليدي النجاح في الامتحانات وظيفة من أهم وظائف المادة الدراسية واتخاذ نتائجها

أساسًا لنقل الطلبة من فصل إلى فصل آخر، أو أساسًا لإعطاء شهادة المرحلة الدراسية في النهاية، وقد

ترتب على ذلك شعور الطلبة بأن دورهم يتمثل في حفظ المادة الدراسية والنجاح في الامتحانات مما

أدى بهم إلى العزوف عن البحث والاطلاع والاعتماد على المعلم في تبسيط المادة وتقريبها إلى أذهانهم كي يتسنى لهم النجاح بأيسر السبل، وبذلك حرموا من فرص الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية بشكلها الصحيح.

كما أنه في المنهاج التقليدية يهمل المعلم ميول وقدرات واستعدادات الطلبة، ويتعامل بالمستوى نفسه دون مراعاة للفروق الفردية بينهم ولا يشركهم في عملية التعليم، ويتعامل مع عقولهم وكأنها أوعية فارغة تتطلب التعبئة من قبل المعلم والكتاب.

3- المفهوم الحديث للمنهاج التربوي:

وردت في كتب المناهج تعريفات عديدة للمنهج بمفهومه الحديث ، وجاءت هذه التعريفات متقاربة إلى حد بعيد بل نستطيع القول أن بعضها متطابقا فهو مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية التي تخططها المدرسة وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماط من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه من خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات بما يساعدهم في إتمام نموهم (قلادة، 1976، ص11).

منهج التربية البدنية والرياضية :

* يعرف دوتري - daughtre منهج التربية البدنية بأنه (الخبرات والمواقف والأنشطة التي تسيطر عليها المدرسة ، وتتضمن تعليمًا إيجابيًا في البرامج داخل المدرسة وخارجها) .

ويعرفه أنارينو وزملائه - **Annarino** بأنه مجموعة من الخبرات ذات المعنى الموجهة التي تدار لتحقيق

أهداف معينة)

*ويعرفه شوفلر **schoffler** بأنه (أوجه مقصودة للنشاط تمتد من المسؤولية المدرسة إلى خارج نطاقها

حتى تحقق حاجات الفرد النفسية والاجتماعية).

*ويعرفه دمرداش سرحان على أنه :مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها

المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي

وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية .

4-مزايا المنهاج التربوي الحديث وخصائصه:

يتميز المنهاج التربوي الحديث بعدة مزايا عكس المنهاج التقليدي والتي تتلخص فيما يلي:

*.يشتمل المنهاج الحديث على جميع الخبرات والأنشطة الصفية وغير الصفية التي تقدمها المدرسة وتشرف على تنظيمها من أجل تحقيق أهداف محددة تعمل على تنمية المتعلم من مختلف النواحي وإكسابه المهارات الضرورية لمجابهة تحديات الحياة وزرع القيم والاتجاهات الإيجابية نحو ذاته ونحو الآخرين

*العمل التشاركي في إعداداته فمن الواضح أن تلك الخبرات المتنوعة التي يشتمل عليها المنهج الحديث لا تستطيع جهة واحدة بعينها إعدادها واختيارها ،لذلك يشترك في وضع تلك الخبرات عدد كبير من الأكاديميين والتربويين والمعلمين من مختلف التخصصات ورجال الفكر والسياسة وأرباب العمل والاقتصاد إضافة إلى عينة من الفئة التي يستهدفها المنهج وبعض أولياء الأمور من ذوي الثقافات المختلفة والمتفاوتة.

*يستند المنهج إلى رؤية واضحة تراعي الفلسفة التربوية السائدة وما أكدته العلوم النفسية ونظريات التعلم وما يناسب منها لكل فئة عمرية.

*يسعى المنهج الحديث إلى توظيف المبتكرات العلمية لتحقيق أهدافه ولاسيما تلك المبتكرات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم.

*يعمل المنهاج الحديث على مراعاة المجتمع وقيمه وتعزيز قيمه وثقافته وتلبية حاجاته من خلال ربط مخرجات التعليم بمتطلبات سوق العمل .

* يؤكد المنهج الحديث على ضرورة العمل الجماعي التعاوني المشترك ويقدر الإبداع الفردي ويعمل على إكساب المتعلم مهارات جديدة تتعلق بالتعلم الجماعي والتعلم ضمن الفريق والتعلم الذاتي (سعد، 2015، ص32).

* يعمل المنهج الحديث على ربط ما هو نظري بما هو تطبيقي من خلال النشاط المدرسي الهادف .

* يهتم المنهج التربوي الحديث بإقامة فرص اختبار الخبرات والأنشطة التعليمية وأن يثق بمقدرته على المشاركة الإيجابية النشيطة .

* يهتم المنهج التربوي الحديث بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه وتنمية قدرته على التعلم الذاتي وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية.

الجدول التالي يوضح الفرق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث في عدة جوانب:

المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
طبيعة المنهج	- ثابت لا يقبل التعديل بسهولة. - يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - المقرر الدراسي هو مراد للمنهج. - يهتم بالنمو العقلي للطلبة فقط.	- مرن يقبل التعديل. - يركز على الكيف. - يهتم بطريقة تفكير الطالب. - المقرر الدراسي جزء من المنهج. - يهتم بجميع أبعاد النمو.
تخطيط المنهج	- يعده المختصون في المادة الدراسية. - يركز على اختيار المادة الدراسية.	- يشارك في إعداداته جميع الأطراف. - يشمل عناصر المنهج الأربعة.

	-تعد المادة الدراسية محور المنهاج.	-المتعلم هو محور المنهاج.
المادة الدراسية	-غاية في ذاتها. -لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. -يبنى المقرر على التنظيم المنطقي للمادة -المواد الدراسية متكاملة. -مصادرها الكتاب المقرر.	-وسيلة تساعد الطالب على النمو المتكامل. -تعديل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم. -يبنى المقرر في ضوء سيكولوجية الطلبة. -المواد الدراسية متكاملة ومتراصة. -مصادرها متعددة.
طريقة التدريس	-تقوم على التعليم والتلقين المباشر. -لا تهتم بالنشاطات. -تسير على نمط واحد. -تغفل استخدام الوسائل التعليمية التعليمية	-تقوم على توفير الشروط الملائمة للتعلم. -تهتم بالنشاطات بأنواعها. -لها أنماط متعددة. -تستخدم وسائل تعليمية تعليمية
المتعلم	-سلبي غير مشارك. -يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.	-إيجابي مشارك. -يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف.
المعلم	-علاقة تسلطية مع الطلبة. -يحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه في الامتحانات -لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	-علاقة تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. -يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة. -يراعي الفروق الفردية بينهم. -يشجع على اختيار الأنشطة وممارستها.

	-يشجع على التنافس في حفظ المادة. -دور المعلم ثابت. -يهدد بالعقاب.	-دور المعلم متغير ومتجدد. -يوجه ويرشد الطلبة.
الحياة المدرسية	-تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة المادية -لا يربط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. -لا يوفر جوًا ديمقراطيًا. -لا يساعد على النمو السوي للمتعلم.	-تهيؤ للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم. -تقوم على العلاقات الإنسانية الواقعية. -توفر الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. -تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم.
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	-يتعامل مع الطالب باعتباره فردًا يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلمين. -لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة. -يقيم الحواجز بين المدرسة والبيئة المحلية.	-يتعامل معه باعتباره فردًا اجتماعيًا متفاعلاً -لا يهمل القيمة الاجتماعية. -يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. -لا يوجد حواجز بين المجتمع والمدرسة.

5- المنهج الظاهر والمنهج المستتر أو الخفي :

المنهج الظاهر أو الرسمي هو المنهج الذي صمم بشكل مدروس ومقصود لتحقيق أهداف معرفية، مهارية، ووجدانية وبالتالي فإن معظم ما يكتسبه المتعلمون يكون نتيجة لتفاعلهم المنظم والمخطط مع

مكونات ذلك المنهج وهو (المنهج الظاهر) إلا أننا نكتشف أن ثمة خبرات أخرى أكتسبها المتعلمون لم يتضمنها المنهج الظاهر أو الرسمي ولم يخطط لإكسابها فمن أين اكتسب المتعلمون الخبرات.

إن تفاعل التلاميذ فيما بينهم داخل الفصل وخارجه وتفاعلهم مع البيئة المدرسية بكل مكوناتها ومرافقها أكسبهم خبرات جديدة لم تقصد المدرسة إكسابهم إياها وكأن تعلمنا حدث خارج سيطرة المدرسة هذا التعلم غير المقصود هو المسؤول عن الخبرات المكتسبة خارج نطاق المنهج الرسمي هو ما يعرف بالمنهج المستتر أو الخفي. (سعد، 2015، ص40).

خلاصة :

سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تطوير مناهجها التربوية وهذا لتحسين مستوى الأداء سواء من طرف التلميذ أو الأستاذ، وعلى الأستاذ العمل جاهدا على تحقيق الأهداف العامة المسطرة في المنهاج من خلال اختيارا لوسائل والطرق والأساليب والمهارات التعليمية التي تحسن من أداء الأستاذ وترفع من مستوى التلميذ في جوانبه المختلفة المعرفية النفسوحركية والوجدانية حتى يصل إلى النمو المتكامل من خلال اكتسابه الكفاءات التي تجعله قادرا على التكيف مع متطلبات المجتمع لذا كان من الواجب العمل بجد على تطوير وتقويم المناهج للتربية البدنية والرياضية، وذلك لتسهيل مهمة المربي أو أستاذ التربية البدنية والرياضية في أداء مهمته الشريفة في الحقل التربوي على أحسن وجه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى العمل على توفير وسائل التعلم الناجعة للفرد المتعلم، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية، والسعي لتنشئة التلميذ التنشئة الصالحة التي تجعله مواطناً صالحاً.

المحور الثاني أسس بناء المنهاج التربوي

تمهيد: تعد المناهج وسيلة المدرسة الأساسية التي يحدث بها التغيير المنشود في سلوك أفراد المجتمع، لذا فإنه يجب أن تقوم عملية بناء المناهج على أسس تربوية واضحة المعالم لكي تقوم المدرسة بواجبها الأساسي نحو إعداد النشء للحياة بصورة متوازنة عبر الأجيال، وعند بناء أي منهج لابد أن يبنى على أسس أربعة، يتكئ عليها هذا المنهج، فعندما يقوم المخططون في بناء المنهج لابد أن يكون أمامهم أربعة أسس رئيسة ينطلقون منها، تتداخل وتتكامل هذه الأسس لتشكل في النهاية إطارا عاما يمكن الاسترشاد به في عملية بناء المناهج .

1- الأسس التي يبنى عليها المنهاج التربوي:

أولا- الأساس الفلسفي:

إن أي مجتمع من المجتمعات البشرية لابد له من اعتناق فكر أو تصور عام يلتزم حوله الناس ويعتقد في صحته وصلاحيته " كإطار مرجعي مشترك " يسترشدون به في تنظيم واقع حياتهم، ثم يحافظون عليه، ويسلمونه للأجيال اللاحقة. هذا التصور العام أو ما يعبر عنه بفلسفة المجتمع يتكون من مجموعة من العقائد، والمبادئ والأفكار التي توجه حياة أفراد المجتمع حسبما يقضى هذا التصور أو الفلسفة، وعلى ذلك فإن الوظيفة الأولى للمنهج المدرسي هي غرس تلك العقائد والمبادئ، والأفكار في نفوس المتعلمين وتعويدهم على السلوك بمقتضاها، واتخاذ القرارات المدروسة على ضوء هذه العقائد والمبادئ والأفكار، ومن بين الفلسفات التي تأثرت بها المناهج التربوية.

1-الفلسفة المثالية : يعد أفلاطون المؤسس الأول للنظرية المثالية، وعلى ذلك فإن المناهج في هذه

المدرسة تهتم بالمادة العلمية فقط وتحمل الجوانب الأخرى في المتعلم، مثل الجوانب الجسمية و الوجدانية والمهارية حيث أنها تركز اهتمامها أساسا على العقل كوسيلة لتحصيل المعارف، وعلى ذلك فقد احتلت مناهج الفلسفة، والمنطق والجدل، والرياضيات مكان الصدارة في المناهج المدرسية، لأنها تدرب العقل البشرى على تحصيل الحقائق العليا، وتوصيل المعلومات للمتعلمين، أما طرق التدريس فقد تركزت حول الأساليب الآلية التي تشجع التلميذ على الحفظ، والتذكر، والاسترجاع غير الواعي للمعلومات، وأصبحت المحاضرة هي الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس لتوصيل المعلومات، وصار المعلم هو المصدر الأساسي لهذه المعلومات. كما ترى المثالية أن المنهج التعليمي يجب أن يتوجه بداية إلى إنماء مشاعر الطلبة وتدعيم شخصياتهم والمحافظة على المجتمع وتراثه وقد احتلت الكتب العظيمة مكانة في المسيرة التاريخية للمجتمعات الإنسانية لتسهم في الحياة الصالحة التي يردها المجتمع المثالي وهى التي تتحدث عن القوى العظمى ويمثل المعلم في المثالية قيمة مركزية عليا في النظام التعليمي لأنه يمثل القوى العظمى والمرجعية الأولى للمعرفة وشارحها للطلبة فضلا عن أنه النموذج للتعلم (محمّد محمود، 2013، ص66).

أما التلاميذ فقد انحصر دورهم في مجرد المتلقي السلبي للمعارف، وحفظها واستظهارها، ثم استرجاعها عند الامتحان ويلاحظ أن هذه الفلسفة التربوية تمثل انعكاسا حقيقيا لحياة المجتمع الإغريقي وتقسيماته الطبقية للبشر حيث كان الفلاسفة هم قمة هذا المجتمع، وعقله المفكر الذي يقدم التفسيرات النظرية لواقع الحياة البشرية في تلك الفترة من الزمان ، وعلى ذلك فقد قسم الفلاسفة المجتمع إلى طبقات

وجعلوا الفلاسفة - الذين يمثلون العقل - في قمته، ورقيق الأرض من العبيد - الذين يمثلون جسد المجتمع -. وقد انعكس هذا على المنهج المدرسي كما سبق توضيح ذلك حيث كان محور اهتمام المنهج المدرسي هو تلبية متطلبات العقل، وإهمال متطلبات الجسد .

*الفلسفة المثالية ومنهج التربية البدنية :

- يؤكد المنهج على الجوانب الأساسية لإنجاز (العقل العاطفة والإرادة).
- التركيز على الأنشطة التنافسية لأنها تدفع للكمال وتصل قدرات الفرد.
- التركيز على الأنشطة الفردية يساعد على التحكم والسيطرة على النفس.
- التفرد يتطلب تقديم ألوان عريضة من الأنشطة.
- المحتوى المعرفي للرياضة والنشاط البدني له مكانته المتميزة.
- ربط الأنشطة بالفنون والآداب كل ما أمكن ذلك.
- التركيز على الأخلاق الحميدة والمثل العليا أهم من الفوز .
- مدرسات التربية البدنية نموذج وقدوة إيجابية يحتذي بها .
- التركيز على إعداد المدرس الكفاء (أيمن أنور ،جمال الدين، 2000، ص84).

2-الفلسفة الواقعية :

يعد أرسطو أحد رواد المدرسة الواقعية والذي يرى أن العالم المحسوس (الواقعي) هو عالم الحقيقة، وأن هذا العالم المادي له وجوده المستقل عن العقل، وأنه ليس كما يدعى أصحاب النظرة المثالية موجود في عقول الناس فقط وقد كان لفلسفة أرسطو الواقعية أثر كبير في نقل اهتمام الناس من عالم المثل

والأفكار الموجودة إلى عالم الواقع المحسوس، حيث تركز اهتمام الفلسفة الواقعية على دراسة المبادئ،
والقواعد، والقوانين التي تحكم العالم المادي والإنسان في نظر الفلسفة الواقعية يخضع خضوعاً تاماً
للقوانين الطبيعية بنفس الطريقة التي تخضع بها الموجودات الأخرى في العالم المادي، وتبعاً لهذه الفلسفة
الواقعية فإن سعادة الإنسان تتحقق في الخضوع التام لقوانين الطبيعة بدون تدبر أو إمعان نظر، وعليه
الكون في نظر المثاليين ليس له وجود إلا في عالم المثل الذي يدركه العقل فقط، أما عند الواقعيين فإن كل
حقيقة لا تأتي عن طريق الحس لا تعتبر حقيقة وقد انعكست فلسفة أرسطو الواقعية على المنهج
المدرسي حيث تصدرت العلوم الطبيعية، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية المناهج المدرسية، لأن
هذه العلوم تقدم المبادئ، والقوانين، التي تفسر الظواهر الطبيعية في الكون المادي، وكذلك تقدم
القوانين التي تفسر وتحكم السلوك الإنساني طرق التدريس في الفلسفة الواقعية تقدم المنهج المدرسي
بواسطة الأساليب التي تهتم بتقديم الخبرات الحسية عن العالم المادي مثل المحاضرات والمناقشات التي
تتناول مثل هذه المعلومات والمعلم هنا أيضاً هو مصدر المعلومات، وصاحب اليد العليا على التلاميذ،
فهو الذي يختار لهم عناصر المنهج التي تتناول العالم المادي، ويقدمها إليهم بالصورة التي يراها مناسبة
بدون الرجوع إليهم. تري الفلسفة الواقعية أن العالم الطبيعي عالم حقيقي (مكون من مواد والوقائع
والظواهر تحدث نتيجة لقوانين الطبيعة والحقيقة تتحدد باستخدام الطرق العلمية والعقل والجسم لهما
علاقة انسجام شديدة وهما متلازمان وليس أحدهما أعظم من الآخر والعملية التربوية تعتمد على التفكير
الاستقرائي والتوجيه التجريبي (أيمن أنور، جمال الدين، 2000، ص 85، 84).

*الفلسفة الواقعية ومنهج التربية البدنية :

- الاهتمام بأنشطة النمو البدني أكثر من الأنشطة الترويحية
- الاهتمام بالأنشطة التي توظف المعرفة وتنمي القدرات العقلية الاهتمام بالنشاط الداخلي الذي يؤكد على الروح الرياضية وليس الفوز.
- يجب التعامل مع منهج التربية البدنية كجزء من المنهج الأكاديمي للمدرسة.
- تختار الأنشطة وفق محكات علمية تدل على قيمتها.
- التركيز على الأنشطة التي تسهم في التكيف الحياتي والمهني للفرد.
- العبرة في تفضيل الأنشطة بمحاصلها الاجتماعية والفكرية (أيمن أنور ،جمل الدين،نفس المرجع،ص،85).

3- الفلسفة البراجماتية:

ما هو شائع أن هذا المذهب يرتد إلى ثلاثة من الفلاسفة الأمريكيين وهم "تشارلز بيرس و"وليام جيمس و"جون ديوي وظهروا في كنف الثورة الصناعية والتقدم العلمي حاول "جون ديوي" إعادة تدبر الأهداف التربوية بتحديد طبيعة الموضوعات الدراسية التي تستطيع رسم معالم المنهج التربوي السليم طالما أن هذه الأهداف كما يتصورها تتميز بالمرونة والنسبية ونابعة من الواقع الراهن بحيث يمكنها المساهمة في تطور المتعلم والزيادة من نموه. فالبراغماتية في التربية تنظر للمتعلم على أنه كائن حي يتفاعل مع بيئته فيكتسب خبرات متنوعة تساهم في تغيير سلوكه والخبرة الناتجة عن هذا التفاعل المستمر تساعد الفرد على تحقيق كيانه الاجتماعي فإن أساس المنهج التربوي الجديد هو الخبرة التي ترتبط بما يكسبه من المواقف المتغيرة التي يواجهها في حياته، فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج، ذلك أن الحياة

الاجتماعية للطفل هي الأساس لجميع جهوده وبالتالي يجب إضفاء الوعي الاجتماعي، على المنهج الدراسي مراعاة التقدم العلمي. فالخبرة التي تمثل المبدأ الأساسي في المنهج التربوي هي تلك التي تقوم على تنظيم الظروف والموضوعات تنظيمًا علميًا، أي وفق ما يقتضيه المنهج العملي وذلك بما يعود بالنفع على المتعلمين؛ الأمر الذي جعل ديوي" يسميها بالمداولة الفكرية أو الخبرة التفكيرية ويضع لها صفات ومميزات تجعل منها أساسًا للمنهج التربوي الجديد.

كما يرى جون ديوي أن ليست هناك قيم أو مبادئ روحية ثابتة موجودة قبل وجود الإنسان، حتى يدين بها أو يستضيء بها في تصرفاته، فمقياس النفع هو المقياس الجدير بالاعتبار، وما نفت التجربة عنه النفع فهو باطل ولا خير فيه ولا يصح أن يوجه تصرفات الإنسان". وقد أثرت النظرية النفعية الحسية على المناهج المدرسية فأصبح الاهتمام بالنواحي التجريبية - دون غيرها - هو المقياس الذي تتمركز حوله المناهج في المدرسة الأمريكية على وجه الخصوص. الفلسفة البراجماتية ومنهج التربية البدنية: الاهتمام بالأنشطة الجماعية وألعاب الفريق القائمة على التنافس.

التركيز على التنافس الشريف في إطار القيم الاجتماعية.

إطلاق الطاقات الإبداعية والاهتمام بالأنشطة التي تنمي الذكاء الاجتماعي.

التأكيد على الخبرة المربية ذات الأبعاد الاجتماعية التكيفية.

يسود مفهوم اللياقة الشاملة على مفهوم اللياقة البدنية.

برامج النشاط الداخلي والخارجي لا تقل أهمية عن الدرس (أيمن أنور، جمل الدين، 2000، ص 85).

4-الفلسفة التربوية الإسلامية :

إن معيار الأهمية عند اختيار المنهج المدرسي وفق الفلسفة التربوية الإسلامية هو ما يحقق صالح الإنسان، والمجتمع، في إطار القرآن الكريم، وصحيح السنة المطهرة وعلى ذلك فإنه ليست هناك غلبة لنوع معين من المناهج على نوع آخر في المنظور الإسلامي للمنهج كما لوحظ في الفلسفة التقليدية، أو التقدمية فلمنهج المدرسي الإسلامي هنا يتسع لكل أنواع المناهج ما دامت هذه المناهج تساعد على إعداد "الإنسان الصالح" الذي يقوم بواجب الخلافة وأعمار الأرض لصالح كل البشر وفي إطار هذا الفهم الإسلامي للتربية على أساس أنها عملية إعداد "الإنسان الصالح الذي يسعى لنيل السعادة في الدنيا والآخرة" ، فقد قام بعض الفلاسفة والمربين الإسلاميين أمثال ابن خلدون وأبي حامد الغزالي نهج التربية يقوم على أساس الأولويات المطلوبة لتحقيق هدف التربية الإسلامية ما يؤكد ابن خلدون على أن الهدف من التعلم هو القدرة على الفهم والبحث والمناقشة وليس مجرد الحفظ لاستظهار، كذلك فقد وجه النظر إلى ضرورة دراسة القائمين على التعليم للجوانب المختلفة لحياة المتعلمين، حتى لا يتسبب الجهل بهذه النواحي في الإضرار بالمتعلمين (التلاميذ)، وخصوصا عدم مراعاة المعلم للمستوى العقلي للتلميذ، أو استخدام القسوة في معاملتهم مما يترتب عليه الإضرار بالعملية التعليمية. وهذا يؤكد اهتمام ابن خلدون بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ

وقد يتبادر إلى ذهن البعض أن دور المنهج المدرسي في تدعيم وتأکید القيم والمبادئ العامة للثقافة الإسلامية يقتصر على المناهج الخاصة بالتربية الإسلامية فقط. وهذا فهم خطأ فجميع المناهج المدرسية ابتداءً بالتربية الإسلامية ومرورا بالمواد الاجتماعية، والعلوم الطبيعية وانتهاء بالرياضيات والفلسفة يمكن

أن تساهم في تدعيم القيم والمبادئ الإسلامية التي يشترك فيها جميع الناس ،لأنها تحقق لهم حاجاتهم في الحياة بصورة متوازنة، فإذا كانت المناهج الحالية في مدارسنا لا تزال تركز على الجوانب المعرفية، والتأكيد على النزعة الفردية بعيد عن روح المشاركة الجماعية، فإن مبادئ الإسلام العامة و التي يجب أن تتضمنها هذه المناهج تؤكد على التعاون وروح المشاركة الجماعية، وتجنب التعصب و الأنانية، كذلك فإن مبادئ الإسلام تؤكد على أساليب النقاش الفعال لحل مشاكل الفرد والمجتمع الحياتية، كما تؤكد على حق المتعلمين في التعبير عن أنفسهم بكل الأساليب مع الالتزام بأداب الحوار بين الأطراف جميعها . . كذلك فإن مبادئ الإسلام تدعو إلى الأخذ بالأسلوب العلمي في التفكير لمعالجة مشكلات الحياة، ودراسة الكون و البيئة المحيطة بأفراد المجتمع.

ثانيا- الأساس الاجتماعي:

هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها ،وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوءها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها .

فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية بتحويلها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه ،فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع

والظروف المحيطة به ،ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمضمون من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى .(سعد مُجَد، 2015 ، ص66 67).

ثالثاً الأساس النفسي:

تتطلب عملية بناء المنهج مراعاة قدرات المتعلمين ومدى نضجهم وطرق تعلمهم إذ يؤدي عكس ذلك إلى تضییع الوقت والجهد،و تعليمهم مفاهيم وخبرات ومهارات غير مناسبة لمرحلة النمو التي يمروا بها لا تساعدهم على حل مشكلاتهم إذ يعتبر المتعلم محور العملية التربوية يعتمد نجاح هذه العملية على مدى فهم طبيعة المتعلم.

وينبغي على المنهج أن يقدم للمتعلم الخبرات الوافية التي تشبع حاجاته المتنوعة وترضي ميوله فالإنسان لايميل إلا لما يجلب له السرور .(منى يونس بحري، 2015 ، ص122 123).

تعتبر الميول أمور مكتسبة يمكن تعلمها وتغييرها ،ومن هنا فإن استغلالها في عملية التعلم مسألة لها أهميتها في بناء المناهج التربوية والتعرف عليها لدى المتعلمين على اختلاف مراحلهم العمرية والدراسية يساعد في عملية الاختيار والتنظيم للمحتوى الدراسي المتجدد الذي يعبر عن شخصيات الطلاب ورغباتهم المتجددة .

إن مراعاة ميول المتعلمين في بناء المناهج يحفزهم على التعلم والإبداع والمبادرة وينمي هذه الميولات ويزيد من قدراتهم .(منى يونس ، 2015 ص124).

رابعاً الأساس المعرفي:

تعد المعرفة عنصراً أساسياً في النمو الإنساني كما تعتبر أحد أهداف التربية كما اعتبرت أساساً مهماً من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي من حيث طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها والتي تسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية وأي مجال معرفي يتكون من أبع مستويات:

1-الحقائق النوعية: وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة مثل قولنا الألعاب الرياضية تتكون من ألعاب جماعية وفردية فمثل هذه الحقيقة هي على أبسط مستويات التجريد وعلى المنهج أن يختار التفاصيل التي يدرسها التلاميذ بعناية وأن يربط بينها على نحو يساعد على تفسيرها في طار الأفكار التي تخدمها.

2-الأفكار الأساسية أو الرئيسية: تمثل الأفكار والمبادئ والقوانين بنية المادة الدراسية ومن أمثلتها القوانين الرياضية والبيوميكانيكية والطبيعية ومن واجب المنهج أن يجعل هذه الأفكار محور اهتماماته بحيث يتعلمها كل تلميذ في المستويات التعليمية المختلفة .

3-المفاهيم: هي أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل الديمقراطية التغير الاجتماعي العينة في الإحصاء أو في مناهج البحث المنهج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها التلاميذ في صفوفهم المختلفة على التوالي بحيث ينمو المفهوم شيئاً فشيئاً ويزداد تعمقاً وتجريداً .

المحور الثالث الأهداف التعليمية ومجالاتها:

تهتم التربية الحديثة بتنمية شخصية الطالب المتكاملة ولعل الخطوة الأولى نحو ترجمة هذا الشعار إلى ممارسات عملية هي أن يصيغ المعلمون أهدافاً لعملية التعليم والتعلم حيث كانت الخطوة الرئيسية من العالم بلوم في كتابه الشهير (تصنيف الأهداف التربوية) والذي يعتبر حتى الآن أكثر المراجع أهمية في موضوع الأهداف تحديداً .

طور بلوم وزملاؤه عام (1956) م تصنيفاً للأهداف في المجال المعرفي ، والتصنيف عبارة عن ترتيب لمستويات السلوك (التعلم أو الأداء) في تسلسل تصاعدي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى تهتم الأهداف المعرفية في تزويد المتعلم بالخبرات والمعلومات بالإضافة إلى تطوير قدراتهم العقلية المتعددة كقدرات التذكر، الفهم، التحليل، الاستنتاج، المقارنة، إدراك العلاقات بين الأشياء وإصدار الأحكام وغيرها... (منى يونس، 2015، ص52).

يعد هذا المجال من أكثر المجالات التي يركز عليه المعلمون كونه يرتبط بطبيعة المعرفة المتعلقة بالمواد التي يدرسونها، يحتوي المجال المعرفي على ستة مستويات تبدأ بالقدرات العقلية البسيطة وتنتهي بالمستويات الأكثر تعقيداً وهي:

-مجالات الأهداف التعليمية:

1- المجال المعرفي:

*المعرفة والتذكر — (Knowledge)

*الفهم والاستيعاب — (Comprehension)

*التطبيق — (Application)

*التحليل — (Analysis)

*التركيب — (Synthesis)

*التقويم — (Evaluation)

***مستوى المعرفة والتذكر:** يعتبر مستوى المعرفة أكثر المستويات تعقيدا في التقسيم ،حيث يلعب التذكر

دورا رئيسا بالنسبة لباقي المستويات وقد 'عتبره بلوم وزملائه أول مستويات المجال المعرفي باعتبار أن

التقسيم ينمو في الاتجاه من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد .(أيمن أنور ،جمال

الدين،2000،ص269)

— أمثلة * أن يذكر التلميذ قوانين كرة اليد الحديثة

* أن يعدد التلميذ فوائد الرياضة في 5عناصر

*** مستوى الاستيعاب والفهم:** ويشمل القدرة على تطبيق وإستخدام المعرفة في المواقف الجديدة وتفسير

العلاقات بين السبب والنتيجة وشرح الطرق والإجراءات (حلمي أحمد ،مُجد أمين ،2013،ص120)

وهو القدرة على تفسير أو إعادة صياغة المعلومات التي حصلها الطالب في مستوى المعرفة بلغته الخاصة

، والفهم في هذا المستوى يشمل الترجمة والتفسير والاستنتاج .

— أمثلة

* أن يشرح التلميذ خطوات الدورة الدموية بشكل متسلسل.

* أن يميز بين قوانين كرة اليد وقوانين كرة السلة دون الخلط بينها.

* مستوى التطبيق :

يفرق بلوم بين التطبيق والفهم حيث يتعدى التطبيق مستوى مجرد الإلمام باللغة الاتصالية وإظهار ذلك بدقة كافية إلى تطبيق هذا الفهم فيحل مشكلة من نوع جديد غير ألفه التلميذ عند تلقيه أفكار مجردة عند مستوى الفهم ويعتقد جابر عبد الحميد أن التطبيق هو مستوى يتصل بمهارة التلميذ على استخدام المعرفة والفهم في مواقف عملية على نحو سليم ، أي استخدام التعميمات والتجريدات (أيمن أنور ، جمال الدين، 2000، ص271، 270).

— أمثلة

* أن يطبق التلميذ ثلاث طرق لحساب نبضات القلب خلال دقيقة

* أن يعطي الطالب أمثلة على الأمراض التي قد تصيب غير الرياضيين.

* أن يعطي التلميذ 5 أمثلة عن الرياضات الجماعية

* مستوى التحليل

يتمثل في قدرة المتعلم على تفكيك أو تجزئة معلومات أو ظواهر أو أحداث إلى الأجزاء التي يتركب منها، حتى تتجلى المعاني المعبر عنها، ويتضح تسلسل هذه المكونات و الأجزاء، وكذا العلاقات التي تربط بينها مما يساعد على فهم بنيتها و الفكرة التي تنظمها
و تمر عملية التحليل بالفئات الثلاث التالية:

— البحث عن العناصر: وهو تحديد العناصر و الأجزاء المكونة للمادة.

— البحث عن العلاقات: تحديد العلاقات و التفاعلات الموجودة بين العناصر أو أجزاء هذه المادة.

البحث عن مبادئ التنظيم: البحث عن التنظيم أو المبدأ الذي يتحكم في بنية أو استخدام هذه المادة.
(حلمي أحمد ، مُجد أمين ، 2013، ص122)

— أمثلة: أن يصنف الطالب عناصر اللياقة البدنية حسب نوع الرياضة

أن يتتبع الطالب تطور ألعاب القوى عبر العصور

* مستوى التركيب

يقصد بالتركيب وضع العناصر والأجزاء معا لتكون كلاً أو تراكيباً مستخدمة وهو ما يتطلب التعامل مع الأجزاء والعناصر والأطر والعمل على تنظيمها والتوفيق فيما بينها بحيث تنتج تركيباً أو نمطاً لم يكن واضحاً أو مفهوماً أو حتى معلوماً من قبل (أمن أنور ، جمال الدين، 2000، ص271).

هنا عكس التحليل حيث يعمل على جمع الأجزاء في قالب ومضمون جديد، هنا يظهر المستوى الإبداعي للطالب.

— أمثلة:

— أن يكتب التلميذ فقرة تتحدث عن فوائد الرياضة في عشر أسطر

— أن يصمم الطالب برنامجاً تدريبياً في القفز الطويل لرفع مستوى الأداء

* مستوى التقويم: يعني القدرة على ربط إصدار حكم على قيمة ما أو عمل أو موقف ما وإلى ذلك

طبقاً لفكرة معينة لتحقيق أغراض معينة (حلمي أحمد ، مُجد أمين ، 2013، ص120).

وهو يعني القدرة على إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال وفق معايير أو محركات محددة، بمعنى

قدرة المتعلم على تمييز الأشياء وتقدير قيمتها الحقيقية ، ويتضمن كذلك الاختيار من بين عدة بدائل

مع بيان نقاط القوة والضعف لكل منها. ويتضمن التقويم مستويين هما الحكم في ضوء معيار ذاتي الحكم في ضوء معايير خارجية بمعنى أنها تعطى هذه المعايير للمتعلم أو هو يضعها بنفسه

— أمثلة

* أن يعبر الطالب عن رأيه في دور الرياضة في المجتمع

* أن ينقد الطالب سوء التسيير الرياضي

* أن يصور الطالب حكماً على أهمية الجري الخفيف على صحة الفرد

* أن يبرر الطالب أهمية المشاركة في الدورات الرياضية

2- المجال النفسي حركي: تسعى الأهداف النفس حركية إلى تنمية المهارات الحركية عند الفرد مثل

الكتابة، القراءة، السباحة، العزف، استخدام الآلات ... بحيث جميعها يتطلب أدائها درجة من

التنسيق بين أعضاء الحواس المختلفة، إضافة لذلك فهي تتطلب درجة من المهارة والدقة والسرعة في

الأداء، تعمل الأهداف في هذا المجال على تنمية المهارات الحركية وتطويرها وتهذيبها.

تصنيف سمسون للمجال النفسي حركي:

* مستوى الإدراك:

يقصد بالإدراك هنا الاهتمام والوعي الحسي بمدى استعمال الأعضاء للقيام بوظائفها ، ومن ثم اختبار

الوظائف الواجب القيام بها ، والربط بين المعرفة والأداء. (عبد السلام، 2015، ص81)

— أمثلة :

* أن يتصور الطالب الوضعية الصحيحة للانطلاق

*مستوى التهيؤ للأداء (الاستعداد):

يشير هذا المستوى إلى نزعه أو ميل المتعلم ورغبته للقيام بنوع معين من الأداء الحركي . ويرتبط هذا المستوى بالمجال الوجداني (الذي سبق توضيحه) . ولكن ينبغي الإشارة إلى أن هذه النزعة أو الرغبة تتركز على أداء المهارة الحركية وليس على ممارسة عمل عقلي أو تفكير وجداني يثير العواطف والمشاعر نحو موضوع عاطفي .

— أمثلة : أن يبدي الطالب رغبة في أداء المهارة—أن يبدي الطالب استعداداً في تعلم المهارة

*مستوى الاستجابة الموجهة : يمثل هذا المستوى بداية أداء المتعلم للمهارة الحركية بصورة فعلية ، إذ

يقف أداؤه على مجرد إصدار استجابات حركية غير دقيقة غالباً يقلد بموجبها نموذج الأداء المهاري فيحاول تقليد هذا الأداء خطوة خطوة ، وحينئذ يتلقى توجيهات أو تغذية راجعة من المدرب توجهه لتصحيح أدائه الحركي ليقترّب نوعاً ما من الأداء النموذجي للمهارة .

— أمثلة :—أن يتبع الطالب الخطوات الفنية لرمي الكرة دون الخلط بينها .

—أن ينجح الطالب في سحق الكرة أمام الشبكة دون لمسها.

*مستوى آلية الأداء (الميكانيكية) (Mechanism)

يتميز الأداء المهاري الحركي في هذا المستوى غالباً بال تلقائية أو الآلية فيكون سلساً متصفاً لحد كبير بالإتقان والجودة والدقة والسرعة الواجبة وبالاقتصاد في الجهد (أو الزمن أو الخدمات) وتقل عنده الأخطاء أو تكاد تتلاشى إلى حد كبير فالطالب الذي تدرب على التسديد نحو السلة يستطيع أن يقوم

بعدة محاولات بدقة وبسرعة دون عناء . وبدون تشنج. ويجدر لتنويه أن الطالب عند هذا المستوى من

الأداء لا يحتاج في الغالب إلى تلقي توجيهات (تغذية راجعة) في معظم الأحيان .

– أمثلة : أن يسدد الطالب نحو السلة من أماكن مختلفة

– أن يسدد الطالب نحو السلة بطرق مختلفة

*مستوى الاستجابة (الخارجية) المعقدة

يعتبر هذا المستوى امتداداً للمستوى السابق (آلية الأداء) غير أنه يتميز عنه بأمرين .

أولهما : أن هذا المستوى يختص بالمهارات الدقيقة والمعقدة مثل مهارة المراوغة

ثانيهما : أن مستوى الأداء عنده يتميز بالإتقان والسهولة التامة في الأداء ، كما يتمتع القائم بالأداء

بالثقة التامة بالنفس وعدم التردد.

– أمثلة : أن يربط الطالب مهارة التنطيط والتسديد نحو السلة

– أن يربط الطالب مهارة المراوغة والتسديد نحو السلة

*مستوى التكيف أو التعديل (Adaptation)

ويقصد به تكيف أو تعديل المهارة المكتسبة لتوافق موقفاً أدائياً جديداً وهي مرحلة متقدمة يمكن من

خلالها قيام الشخص الماهر بتحرير المهارة أو تطويرها أو إضافة تعديلات جديدة عليها لتناسب هذا

الموقف والفرد الذي يصل إلى هذا المستوى من الأداء المهاري الحركي يمكنه أن يحكم بدقة على أداء

الآخرين . (عبد السلام، 2015، ص82)

– أمثلة : أن يعدل الطالب من الخطوات المتبعة للوصول إلى مستوى عال من الأداء .

*مستوى الإبداع أو الأصالة: يمثل الأداء عند هذا المستوى قمة الأداء المهاري ، إذ يمارس الفرد فيه نوعاً من الإبداع

المهاري الحركي فيخرج عن المألوف ويقدم على ابتكار شيء جديد فيه فن ويعبر عن قدرة خلاقة

– أمثلة: أن يبدع الطالب في أداء مهارات حركية

– أن يمثل الطالب السلوكيات الإيجابية التي يؤيدها الآخرون

3-: المجال الوجداني:

يتضمن هذا المجال الميل والاتجاهات والقيم وأجه التقدير وقد صنف هذا

المجال كراثويل (Krathwohl) وزملاؤه خمس مستويات تبدأ بالوعي بقيمة معينة وتنتهي بالقدرة على

تكوين فلسفة ناضجة للحياة (حلمي أحمد ، محمد أمين ، 2013، ص122)

– 1 الاستقبال : (Receiving) ويعني الحساسية لظاهرة معينة أو مثير معين بحيث تتولد رغبة

للاهتمام بالظاهرة أو استقبال المثير ويتضمن هذا المستوى أ- الوعي بالرغبة في الاستقبال الجيد- ضبط

الانتباه واختيار موضوع الانتباه تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يلتفت إلى/

يصغي إلى/ يحسب/ يستمع إلى/ يوافق على.

مثال: أن يبدي التلميذ اهتماماً نحو موضوع ما.

– 2 الاستجابة (Responding) : ويعني التفاعل بإيجابية مع الظاهرة أو المثير بحثاً عن الرضا

والارتياح والاستماع يتضمن هذا المستوى: أ- قبول الاستجابة ب- الرغبة في الاستجابة ج- الرضا عن

الاستجابة تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يُقبل على/ يبدي إعجابه ب.. /

يميل إلى/ يتحمس ل.. / يعبر عن تذوقه ل.. / يتعد عن/ يعاون في/ يتطوع ل.. / يستجيب/ يعبر عن

استمتاعه ب.. ..

مثال: أن يبدي إعجابه بأداء مهارة معينة (حلمي أحمد، مُجد أمين، 2013، ص، 123، 122)

3- الحكم في ضوء قيمة: (أو الحكم القيمي): **valuing** ويعني تقدير الأشياء أو الظواهر أو

السلوك في ضوء الإيمان بقيمة معينة يتضمن هذا المستوى: .

أ- تقبل قيمة معينة ب- تفضيل قيمة معينة عن قيمة أخرى ج- الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة

تصبح الأهداف في هذا المستوى المادة الأولية التي ينمو منها ضمير الفرد وتتدخل في ضبط سلوكه ،

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يستحسن/ يبدي رغبة مستمرة في/ ينمو

شعوره نحو/ يتحمل مسؤولية/ يسهم بنشاط في/ يكون اتجاهاً نحو، يحترم/ يُعظّم، يهاجم/ يشجب، يذم/

يعارض.

مثال: أن يثق المتعلم بقدرة العلم والتكنولوجيا في حل مشكلاتنا.

4- التنظيم القيمي: **Organization** ويعني تنظيم مجموعة من القيم في نظام معين وتحديد العلاقات

بينها وتحديد القيم الحاكمة يتضمن هذا المستوى:

أ- تكوين مفهوم لقيمة معينة

ب- تكوين نظام للقيم

حبذا لو كانت القيم التي نكسبها لتلاميذنا متجانسة متوافقة داخلياً، وليس بينها تعارض، فهذا يقوده

في المستقبل إلى تكوين فلسفة للحياة، ولكن كثيراً ما يكون الواقع غير هذا .. فقد تجعله قيمه حريصاً

على أداء شعائر دينه، ولكن يسمح لنفسه أن يغش في عمل، أو لا يتقن مهمة أُكلت

إليه ،تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل:يؤمن بـ../ يعتقد في/ يضحى في سبيل.

مثال: أن يتبنى التلميذ القيم العلمية أثناء ممارسة الرياضة .

5- التميز بقيمة أو فئة من القيم:

ويعني أن القيمة تأخذ مكانها وتتنظم في تنظيم داخلي يحكم السلوك ويوجهه باتساق وذلك طالما ليس هناك نوع من التهديد أو التحدي ويتضمن هذا المستوى :

أ- تكوين فئة عامة من القيم ب- التمييز في ضوء الفئة من القيم (حلمي أحمد ،مُجد أمين، 2013،ص،123).

مثال: أن يكون الفرد فلسفة متناسقة للحياة ، يتضح من التناول التفصيلي السابق للمجال الوجداني أن المبدأ التنظيمي الذي يقوم عليه تصنيف كراثويل لهذا المجال: هو التبنى الذاتي والاستيعاب الداخلي ، فعلى المستوى الأدنى نجد أقل قدر من المشاركة والالتزام، وعلى المستوى الأعلى نجد أن القيم والاتجاهات تتشربها شخصية الفرد وتتحكم في أخلاقياته. تنادي الاتجاهات الحديثة بضرورة الاهتمام ببناء المنهاج وتصميمه وبنيته وعناصره الأساسية ومحتواه، ومعظم هذه الاتجاهات الحديثة يركز على مفهوم جديد لدور المعلم يقوم على تنظيم تعلم التلاميذ، وليس على التلقين. وإذا أراد المعلم أن يقوم بهذا الدور على نحو فعال، فإن عليه أن يكتسب القدرات اللازمة لتمكينه من أداء المهمات الأساسية التالية:

أ. تحديد الأهداف الأدائية (السلوكية) للتعليم الصفّي على شكل نتائج تعليمية.

ب. التأكد من استعداد التلاميذ للتعلم.

ج. استشارة الدافعية لدى التلاميذ أو حفزهم للتعلم.

د. الاستخدام الجيد للأسئلة في التعليم الصفّي.

هـ. التقويم باعتباره جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم يرافقها في جميع خطواتها.

خلاصة:

ونؤكد هنا على أن التغيرات والتطورات في المجالات المختلفة المعرفية والوجدانية والنفسوحركية، تحدث بصورة متزامنة في الواقع، ولكننا نعمل إلى هذه التصنيفات تيسيراً لفهمها واستيعابها. فالطالب الذي يكتب، أو يؤدي مهارة حركية ما (مجال نفسوحركي عملي) فإنه يتذكر في الوقت نفسه ما يؤديه وما يكتبه ويفكر فيه (مجال معرفي)، ويعيش كذلك لحظة انفعالية وجدانية هي التي تجعله يستجيب لعملية التعلم بطريقة تعبر عن ميوله واهتماماته (مجال وجداني انفعالي)، وكلما نجح الأستاذ في استثمار هذه المجالات الثلاث بالشكل المناسب وبالكيفية الملائمة ساهم بفعالية في العملية التعليمية .

المحور الرابع المحتوى و الخبرات التعليمية:

تعريف المحتوى:

هو العنصر الثاني من عناصر نظام المنهج ويشتمل على المعرفة المنهجية المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية ويشتمل على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية التي لم تنظم بعد في معرفي معين ويشتمل المحتوى أيضا على الأهداف والأنشطة والتقييم (منى يونس، 2015، ص153).

* يقصد بالمحتوى قديما وفق المنهج القديم مجموعة المعارف والمعلومات التي تقدم للطلاب، في صورة مقررات.

* يقصد بالمحتوى حديثا وفق المنهج الحديث أنه مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم و المهارات التي يراد إكسابها إياهم بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج

1-معايير اختيارالمحتوى:

* إن عملية اختيار المحتوى لها معايير يجب أن تؤخذ بالاعتبار ، هذه المعايير نتناولها فيمايلي:

* أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف

* أن يكون المحتوى صادقا وله دلالة

* أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ

* أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى

* أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ (حلمي أحمد، محمد أمين، 2013، ص131، 130)

2-تنظيم المحتوى: يقصد بتنظيم المحتوى وضع خبراته وأنشطته التي تم اختيارها في صورة منظمة بحيث -

تحقق الترابط والتكامل يمكن أن ينظم المحتوى بتنظيم منطقي أو سيكولوجي أو بالمرج بينهما.

- التنظيم المنطقي: يعد هذا التنظيم من أقدم التنظيمات المنهجية، وهو يعنى تنظيم خبرات محتوى

المنهج وأنشطته وفقاً لطبيعة المادة الدراسية من القديم إلى الحديث، من الجزء إلى الكل، من المعلوم إلى

المجهول من البسيط إلى المركب أي أن مركز الاهتمام في هذا التنظيم هو المادة الدراسية بما تشتمل عليه

من مفاهيم ومبادئ وحقائق وقوانين ونظريات ويشترط في هذا التنظيم أن تعرض المعارف والمعلومات فيه

في شكل منظم مترابط كل جزء ينبغي أن يبنى على ما قبله ويمهد لما بعده وهكذا.

-التنظيم السيكولوجي: يقصد بالتنظيم السيكولوجي للمحتوى هو وضع خبرات محتوى المنهج

وترتيبها وفقاً لخصائص نمو التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، فالمحور الأساسي الذي

يدور حوله هذا التنظيم هو الفرد المتعلم، ومن ثم فـ خبرات المحتوى وفق هذا التنظيم لا تفرض على

التلاميذ فرضاً من قبل الكبار أصحاب الخبرة إنما تختار وتنظم في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم

وخصائص نموهم.

3-معايير تنظيم المحتوى:

اختيار المحتوى وحده بما يحتويه من معارف وحقائق علمية لا تكفى لصنع محتوى جيد يقبل عليه

التلاميذ والمعلمون معا بمحبة وشغف إنما من الضروري اختيار التنظيم المناسب لعرض المحتوى المختار

وفق معايير معينة تسمى معايير تنظيم المحتوى وهى كالآتي:

-التكامل: هو أن نراعي العلاقة الأفقية التكاملية بين محتوى المادة نفسها فيما بينها وبين المواد الأخرى

تكامل لا يكون هناك انفصام وتباعدا بل يكون هناك تكامل، والتكامل معناه أن يكون هناك شيء يكمل الآخر ، المحتوى نفسه الذي يقدم للمتعلم يكون فيه تكامل بين أجزائه ، وأيضاً يتكامل ويتعاقد ويعزز ما يقدم في المواد الأخرى ، ما يُقدم في مادة العلوم الطبيعية يعزز العلوم التكنولوجية، يعزز مادة التربية البدنية بينهم تكامل.

- الاستمرارية:

هي العلاقة الرأسية بين الموضوعات التي تقدم، يعني أن يستمر المحتوى مع المتعلم متماسكاً مع مراحل النمو إذاً من معايير تنظيم المحتوى الاستمرارية، لأن هناك مدركات معينة يدركها المتعلم في المرحلة الابتدائية لكن لا يدرك أشياء أعمق في هذا الموضوع فنؤجله إلى المرحلة المتوسطة نتعمق أكثر فيه حتى يكون البناء المعرفي عند المتعلم متكاملًا متينًا.

-التتابع :

من معايير تنظيم المحتوى (التتابع) أي/ أن الخبرة اللاحقة تبنى على الخبرة السابقة ، فهناك الخبرة الجديدة نبنيناها على الخبرة القديمة : (تتابع في بناء الخبرات) ، يكون هناك تتابع خبرة تبنى على خبرة...،

- التوازن :

عند تنظيم المحتوى لابد أن يكون هناك توازن بين ما يُقدّم في المحتوى من معارف ومعلومات وقيم واتجاهات ،ومهارات يكون بينها توازن لا يطغى شيء على شيء.

- أن يسمح هذا المحتوى باستخدام أكثر من طريقة تدريس:

من معايير تنظيم المحتوى أن يسمح هذا المحتوى باستخدام أكثر من طريقة تدريس وأكثر من طريقة تعلم ، فكلما كان المحتوى فيه هذه المرونة سمح أن نطبق فيه أكثر من طريقة وأكثر من أسلوب .

4- طبيعة محتوى الأنشطة الرياضية : الأنشطة الرياضية هي إحدى الأنشطة الهامة ضمن النشاط

المدرسي ، ومن وجهة نظر المنهج المدرسي فهي تتضمن أنشطة البرنامج الأساسي (الدروس) النشاط الداخلي والنشاط الخارجي والبرامج المعدلة فضلا عن مسابقات ما بين المدارس .

من هنا تظهر الحاجة إلى تصنيف الأنشطة كخطوة إجرائية سابقة لاختيار عملية التصنيف هامة لتسهيل عملية الاختيار الانتقاء في ضوء الميول والرغبات ، الجنس ، الإمكانيات الوقت والبيئة لكل مرحلة تعليمية معينة ، كما يسهم في تحديد الأهمية النسبية الأولوية في تحقيق الأهداف (أيمن أنور ، جمال الدين، 2000، ص، 271)،

تختلف الأنشطة المختارة كمحتوى لمنهج التربية البدنية والرياضية المدرسي من مرحلة إلى أخرى كمجموعة من العناصر الفاعلة مثل نضج التلاميذ ، وحجاتهم والوقت ، المسموح به ومدى الإمكانيات والبيئات المختلفة وما إلى ذلك من العوامل التي تؤثر على مدى ملائمة هذه الأنشطة وقيمتها للمرحلة التعليمية .

5-العوامل المؤثرة في إختيار الأنشطة :

* خصائص النمو في كل مرحلة ومطالب واحتياجات التلاميذ في ضوء هذه الخصائص.

* ملائمة النشاط تبعا لطبيعة الاختلافات بين البنين والبنات

* مناسبة النشاط لقدرات التلاميذ والاختلافات بين البنين والبنات.

* مناسبة النشاط لقدرات التلاميذ والاختلافات الفردية.

* مدى توفر الإمكانيات (المادية – البشرية).

* فلسفة المجتمع واحتياجاته وظروفه .

* طبيعة النشاط ووظيفته وارتباطه بالمرحلة التعليمية.

6-مزايا الاختيار الجيد للأنشطة:

إن اختيار الأنشطة المناسبة لكل مرحلة تعليمية في ضوء العوامل السابقة يحقق التأثيرات التالية :

*يتيح فرص التعليم لجميع التلاميذ في حدود القدرات مع توفير فرص مساعدة لتحسين مستوى التلاميذ غير القادرين وتقديم الأنشطة الملائمة للتلاميذ الموهوبين *رفع معدل الأمان والسلامة المصاحبة لإشراك التلاميذ في برامج الأنشطة الرياضية يقدم تسهيلات للمدرس لاختيار وتنفيذ إستراتيجيات التدريس المناسبة :

- إضفاء التشويق على الموقف التعليمي .

- سهولة وفعالية التعليم .

- يقدم فرصا أكثر لتوجيه التلاميذ.

- يوفر أساس التكافؤ بين المجموعات للاشتراك في المنافسات.يقدم فرصا موضوعية لتقييم أداء التلاميذ

. -اختيار الأنشطة الشائعة النابعة من واقع الدراسة النظرية المرتبطة بهذا المجال لكل مرحلة تعليمية تناول

الأنشطة بالصفة العامة وليس بمفهوم التحديد والتخصيص للأنشطة في كل مرحلة تعليمية (بنين –

بنات)

7- خطوات تطوير المنهج :

أولاً : إثارة الشعور بالحاجة إلى التطوير :

وذلك من خلال تسليط الأضواء على نواحي القصور التي تعانيها المناهج القائمة ، وما يترتب على هذا القصور من نتائج سلبية ، وعرض دعوات التجديد والتطوير المنبعثة من داخل المؤسسة التربوية ومن خارجها ، القناعة بضرورة التطوير .

ثانياً : تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير :

لا بدّ لكل عمل يطمح إلى النجاح ، من تحديد لأهدافه ، فهي التي توجّه العمل ، وتحدّد آليّة تنفيذه ، مع تهيئة الظروف المواتية لنجاح هذا التنفيذ ، وتحديد أهداف التطوير هي الخطوة الإجرائيّة الأولى للتطوير بعد إشاعة الشعور بالحاجة إليه من خلال الخطوة السابقة ، فهي التي ترسم لنا معالم خطة التطوير ومراحلها ، وهي التي تحدّد محتوى المنهج وطرائقه ووسائله وأساليبه تجريب المنهج المطوّر ، ومتابعته، وتقويمه .

ثالثاً :اختيار محتوى المنهج المطوّر :

يتمّ اختيار محتوى المنهج المطوّر في ضوء الأهداف التي تمّ تحديدها في الخطوة السابقة ،وفقا لمعايير الاختيار التي ينبغي أن يتّصف بها ، كارتباطه بالأهداف ، وواقع المتعلّم ، ومراعاته مستواه وميوله ، وأهميّته له ، إضافة إلى صدقه ، وتوازنه من حيث الشمول والعمق ، ومناسبته الوقت المتاح لتعلّمه .

رابعاً - تنظيم محتوى المنهج المطوّر :

وفي هذه المرحلة يتمّ تنظيم المحتوى ، وترتيب موضوعاته بشكل يتحقّق في هذا التنظيم هدفان :

- الأول : تماسك المادة وترابطها وتكاملها .

- الثاني : سهولة تعلّمها من قبل المتعلّم .

وهذا يعني تحقيق نوع من التوازن بين التنظيمين المنطقي والسيكولوجي للمادة. وهنا لابدّ من التذكير بمعايير تنظيم المحتوى ، كالاتمرار والتتابع والتكامل والمرونة .(سعد مُجد، ضياء عويد ، 2015، ص 168).

خامساً - اختيار طرائق التدريس :

وفي هذه المرحلة يتمّ تحديد طرائق التدريس وأساليبه وإستراتيجياته المناسبة لكلّ موضوع من موضوعات المادة، على أن تتسم تلك الطرائق والأساليب والاستراتيجيات بمناسبتها للمحتوى وانسجامها مع الأهداف ، وإثارتها لدافعية المتعلّمين، وإتاحتها الفرصة لمشاركة المتعلّم الإيجابية في التعلّم ، والحرص على إكسابه الخبرات المربية ، ومهارات التفكير العلمي والناقد والإبداعي ، ومهارات حلّ المشكلة ، كما ينبغي أن تتسم بالمرونة ، بحيث يمكن تطويرها أو تعديلها ، بحسب ظروف البيئة التعليميّة .

سادساً - اختيار الأنشطة التربويّة :

وفي هذه المرحلة يتمّ اختيار الأنشطة الصفّيّة وغير الصفّيّة التي تعزّز التعلّم وتثبّته، وتثري الخبرة ، وتساعد على تعديل السلوك، واكتساب الاتجاهات الإيجابية، وتشبع الحاجات ، وتنمّي الميول والهوايات المفيدة ، ونشير في هذا المقام إلى مواصفات النشاط الهادف ، كارتباطه بأهداف المنهج ومحتواه ، وتنوّعه ، ومناسبته للمتعلّمين ، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية ، وتوفير الفرص المساعدة على اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية ، والمهارات التعليميّة المنسجمة مع طبيعة العصر ، ولا سيّما مهارات التعلّم الذاتي ،

والتعامل مع تكنولوجيا التعليم ، إضافة إلى المهارات الاجتماعية المستندة إلى المبادئ الديمقراطية ، وثقافة التسامح وقبول الآخر .

سابعاً – تحديد الوسائل التعليمية :

يتطلب المنهج المطور منظومة من الوسائل والتقنيات التعليمية التي تساعد كلاً من المعلمين و المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج ، فقد تدخل موضوعات جديدة على المنهج المطور تستدعي استخدام مصوّرات أو أفلام أو تسجيلات أو أقراص مدججة أو بطاقات ولوحات جديدة تسهم في تسهيل تعليمها وتعلّمها ، وهذا ما يتطلب توفير الأجهزة التقنية الضرورية لبعض المواد التعليمية ، كأجهزة العرض الثابتة والمتحركة، والبرامج والأفلام التعليمية الوسائل التعليمية لا يقل أهمية عن سائر مكونات المنهج الحديث .

ثامناً- اختيار أساليب التقويم :

في هذه الخطوة يتمّ تحديد أساليب تقويم تعلّم المتعلمين ، وما أحدثه المنهج المطور من تعديل في سلوكهم ؛ ويندرج ضمن تلك الأساليب أساليب تقويم التحصيل الدراسي ، وأساليب تقويم النمو الشخصي والانفعالي على أن تتوفر في تلك الأساليب الموصفات العلمية من مثل الارتباط بالأهداف ، والاستمرار ، والوضوح ، والصدق ، والثبات ، والموضوعية ، والشمول ، والاقتصاد في الوقت والتكلفة والجهد ، وغير ذلك من موصفات .

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى ضرورة تنوع أساليب الاختبارات التحصيلية، كالاختبارات الشفوية، والكتابية (موضوعية وشبه موضوعية ومقالية) إضافة إلى الاختبارات العملية ، وأساليب تقويم الجانب الشخصي والانفعالي للمتعلم كالملاحظة والمقابلة والاستفتاء ، وغيرها .

تاسعاً - التهيئة لتجريب المنهج المطور :

وتكون التهيئة من خلال صدور قرارات وزارية بتحديد والمدارس التجريبية، وتشكيل اللجان المركزية والفرعية المشرفة على التجريب ، وإقامة دورات تدريبية مركزية للمشرفين التربويين حول المنهج المطور ، وتكليف هؤلاء المشرفين الذين اتبعوا الدورات المركزية بتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين الذين سينفذون المنهج المطور في المدارس التجريبية .

عاشراً - تجريب المنهج المطور :

تهدف عملية تجريب المنهج المطور إلى:

- التأكد من توافر الشروط والمعايير المحددة لكل من المحتوى والخبرات والطرائق والوسائل والكتب والمواد التعليمية ، واتساقها مع الأهداف المحددة للمنهج .
- التعرف إلى المشكلات والعوائق التي تواجه المنهج المطور لتذليلها قبل التنفيذ .
- التأكد من امتلاك المعلمين والمشرفين الكفايات الأكاديمية والتربوية التي تكفل تحقيق أهداف المنهج المطور .

ويمرّ تجريب المنهج بجملة من الخطوات ، لعل أهمها :

- وضع الخطة الإجرائية لتنفيذ عملية التجريب وفق الشروط العلمية المعروفة ، متضمنة استصدار القرارات ، وتشكيل اللجان المركزية والفرعية للإشراف على العملية ومتابعتها . (سعد محمد، ضياء عويد، 2015، ص 172).

- اختيار عينة التجريب بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي تحديد وفق عدّة متغيّرات (ريف ، مدينة) ،
(مدارس ذكور ، مدارس إناث ،مدارس مختلطة) ، (مدارس ذات دوام كامل ، مدارس ذات دوام
نصفّي ، أو ثلثيّ) وغير ذلك من المتغيّرات الممثلة للواقع .

- إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس المختلفة الضرورية لتقويم عمليّة التجريب وفق الشروط العلميّة
السليمة .

-توفير المستلزمات الضرورية للتجريب كالكتب التجريبيّة، وأدلة المعلّمين ، والموادّ التعليميّة والوسائل ،
وتوفير البيئة الماديّة والبشريّة لنجاح عمليّة التجريب .

- تطبيق التجريب في المدارس التجريبيّة وفق الشروط التجريبيّة الموضوعيّة ، والعمل على استبعاد مختلف
العوامل والمتغيّرات التي يمكن أن تتدخل وتشوّه نتائج التجريب .

- إجراء تحليل شامل لعمليّة التجريب تستخدم فيه مختلف الأساليب العلميّة ، وعقد ندوات يشارك
فيها معلّمو التجريب ، و مشرفوهم ، وعينة من أولياء الأمور وتلاميذ المدارس التجريبيّة ، ووسائل
الإعلام ، والمهتمّون بالعمليّة التربويّة في الجامعات ومراكز البحث ، لمناقشة نتائج التجريب ، وتشخيص
الصعوبات ، وتحديد أوجه القصور في مختلف جوانب المنهج التجريبيّ ، وتلافيها استعداداً لمرحلة تنفيذ
المنهج المطوّر وتعميمه .

- يمكن إعادة تجريب المنهج المطوّر ثانية ، وثالثة ؛ لتخليصه من الشوائب ، والوصول به أعلى درجة من
الكفاية الداخليّة والخارجيّة (العجمي ،2005،ص،365،364).

حادي عشر - الاستعداد لتعميم المنهج المطوّر :

ليس من الحكمة التسرع في تنفيذ المنهج المطور ، إذ لا بدّ من الاستعداد لهذا التنفيذ ، وقد تستغرق هذه الاستعدادات سنة أو سنتين أو أكثر ، ومن الاستعدادات لتنفيذ المنهج المطور القيام بما يأتي :

- توفير الميزانية اللازمة لذلك .

- إنجاز الكتب الدراسية (كتب التلميذ ، كتاب المعلم ، كتب النشاط ، النشرات) .

- تجهيز المدارس بما يلزم من معامل وأجهزة وأدوات .

- إتباع المعلمين دورات تدريبية ليصبحوا قادرين على تنفيذ المنهج الجديد ، واستخدام الطرائق والوسائل والأجهزة التعليمية الحديثة ، وما يناسبها من وسائل التقويم .

- إتباع الموجهين والمشرفين دورات تدريبية لمعرفة الطرائق والوسائل الحديثة في الإشراف والتوجيه والإرشاد ، تبعاً للمنهج المقترح . - تهيئة التلاميذ وأولياء الأمور وأفراد المجتمع ؛ بعقد ندوات ومؤتمرات لإقناعهم بضرورة وأهمية التطوير للمناهج .

- إعداد الوسائل المتنوعة والمختلفة الضرورية لعملية متابعة المنهج المقترح وتقويمه

ثاني عشر - تعميم المنهج المطور :

بعد الانتهاء من الاستعداد لتعميم المنهج المطور ، تصدر القرارات المتعلقة بتعميم المنهج ، محدّدة موعد بدء تعميمه على مختلف مدارس الدولة ، وتنشر هذه القرارات عبر وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية ، وعادة ما يكون بدء العمل في المنهج المطور في بداية العام الدراسي .

ثالث عشر - تقويم المنهج المطور :

لا يعني تعميم المنهج المطور الانتهاء من العمل ، وإنما يعني بدء مرحلة جديدة من المتابعة والتقييم ؛
حيث يعدّ منهجاً قائماً يحتاج إلى كشف ثغراته وأوجه قصوره ، استعداداً لعملية تطوير جديدة ، فعلية
تطوير المنهج لا تتوقف ، وإنما هي عملية مستمرة متجددة تجدد الحياة(العجمي،2005،ص،365،364)

المحور الخامس أنواع المناهج التربوية:

لقد ظهرت تنظيمات متعددة للمناهج كل منها يدور حول أحد العناصر الآتية : **المادة الدراسية ، المتعلم أو، المجتمع** وقد ترتب على ذلك وجود ثلاثة أنواع من التصنيف للمناهج هي :

1- المناهج التي تدور حول المادة الدراسية مثل منهج المواد المنفصلة ومنهج المواد الدراسية المترابطة (المجالات الواسعة) .

2- المناهج التي تدور حول الطالب مثل منهج النشاط و منهج الوحدات .

3- المناهج التي تدور حول المجتمع مثل المنهج المحوري .

1-أنواع المناهج:

1-1-:منهج المواد الدراسية المنفصلة: يعتبر هذا النوع من المناهج كما سبق أن ذكرنا من أقدم أنواع

المناهج وأولهما ظهورا وأكثرها انتشارا حتى بداية الربع الأول من القرن العشرين وبعد ذلك لم يعد هذا المنهج يستخدم في الدول المتقدمة وأصبح استخدامه أقل انتشارا في الدول النامية ، والمحور الذي يدور حوله المنهج هو المعلومات في صورة مواد دراسية منفصلة موزعة على مراحل وسنوات الدراسة (حلبي، 2013 ص232).

***مميزات منهج المواد الدراسية المنفصلة:** منها ما يلي:

يعد هذا التنظيم من أكثر التنظيمات المنهجية قدرة على تلقين التلاميذ مبادئ التراث الثقافي والاجتماعي، ويوفر هذا المنهج لكل من المعلم والمتعلم، مصدراً مهماً لما يجب أن يقوم به كل منهما من عمليات ونشاطات أثناء عمليتي التعليم والتعلم. كما أن هذا المنهج يسهل تخطيطه، وإعداده من قبل

المختصين. كما يسهل أيضاً تنفيذ هذا المنهج، من قبل المعلم وإدارة المدرسة؛ نظراً لوضوحه، ودقة تنظيم محتواه. يعد هذا المنهج أيضاً اقتصادياً في التنفيذ؛ فهو لا يتطلب اعتمادات مادية كبيرة، ويميل أولياء الأمور عادة والإداريون إلى هذا النوع من أنواع المنهج، وهو منهج المواد الدراسية المنفصلة؛ نظراً لتحديده وسهولة تنفيذه، ولكونه يميل إلى النزعة الثقافية، ويتيح هذا المنهج أيضاً الفرصة؛ لتقديم المعلومات بطريقة منظمة، ويسمح بالتعمق فيها. غير أن هذا المنهج له أيضاً .

*جوانب قصور منهج المواد الدراسية المنفصلة: من أهمها مايلي:

-بنى هذا المنهج على فلسفة غير سليمة إذ كان يتصور واضعوه أن التوسع في المعلومات والتعمق في المعرفة يزيد من قدرة الفرد على فهم شؤون الحياة وعلى إتباع السلوك السليم وعلى اكتساب العادات المرغوبة .

-اهتم هذا المنهج بتنمية جانب واحد فقط من جوانب النمو لدى التلميذ وهو الجانب المعرفي وأهمل بقية الجوانب الأخرى بالرغم من أهميتها مثل الجانب النفسي الجانب الاجتماعي والجانب الفني .

-الفصل بين المواد الدراسية يؤدي إلى تجزئة المعرفة وتقسيمها على نحو يتعارض مع تكامل وتفاعل وتشابك مواقف الحياة المتشعبة وبالتالي ما يقوم به التلاميذ من دراسات لا يساعدهم على مواجهة مواقف الحياة .

-التلميذ سلبي في ضل هذا المنهج إذ أن عمله الرئيسي هو حفظ المعلومات أو فهمها أو استيعابها والمعلومات التي يتم استيعابها في ظل هذه السلبية لا تدوم طويلا وغالبا ما تتبخر بسرعة من الذاكرة .

-إهماله للأنشطة جعل الدراسة مملة وقد أدى ذلك إلى كره التلاميذ لها

-بني هذا المنهج في إطار التنظيم المنطقي للمادة وقد وجه لهذا التنظيم الكثير من النقد

-اهتمام المنهج الكلي بالمواد الدراسية أدى إلى إهمال المدرسة لدراسة المجتمع الذي تنتمي إليه والبيئة التي

تنتمي إليها . (حلمي ، 2013، ص 236، 237).

1-3- التربية البدنية ومنهج المواد المنفصلة :

تعامل التربية البدنية في منهج المواد المنفصلة على أنها موضوع منفصل وتوضع في جدول الدراسة اليومي

ولقد كافح رجال التربية البدنية في الولايات المتحدة لكي تصبح التربية البدنية يومية ولكي تصير في

مكانة تربوية محترمة في سياق المنهج المدرسي.

وبالرغم من إصلاح الكثير من العيوب ومنهج المواد المنفصلة إلا أنها لم توفر ما يجعل التربية البدنية مادة

منفصلة خلال التنظيم الرأسي للمادة (أيمن أنور ، جمال الدين 2000 ، ص 50).

2- منهج المواد الدراسية المرتبطة أو المترابطة؛ فقد ظهر نتيجة للانتقادات العديدة التي وجهت لمنهج

المواد الدراسية المنفصلة ، وهو: منهج المواد الدراسية المتصلة أو المرتبطة أو المترابطة، وهو ما يتفق مع

منهجها لمواد الدراسية المنفصلة، في كافة الخصائص والسمات، ماعدا خاصية الربط بين المواد الدراسية.

***الربط العرضي:** والربط العرضي هنا عشوائي غير منظم، يقوم بها المعلم وقتما شاء، دون أن تكون هناك

خطة تنظم هذا الربط، والمواد خلال هذا النوع من الربط، تقدم في صورة مستقلة بذاتها، ويتم طبعها في

كتاب خاص بالمعلم، وللمعلم الحرية في الربط بين بعض أجزاء المادة الدراسية، وأجزاء مادة دراسية

أخرى مناسبة، ومنسجمة، ومتفقة مع المادة التي يقوم بتدريسها

* **الربط المنظم:** والربط هنا له خطة معدة سابقاً، اشترك في وضعها الموجه الفني والمعلمون، وكانت ترسل

إلى المدارس، مع بداية كل عام دراسي مجموعة من النشرات التي توضح وتحدد بعض أجزاء المواد

الدراسية، التي يمكن الربط بينها، مثل: الربط بين الأدب والنصوص. مميزات منهج المواد الدراسية

مميزات منهج المواد الدراسية المرتبطة:

مساعدة المتعلمين على إدراك وحدة المعرفة وتكاملها، وأيضاً من مميزات: التعمق في المواد الدراسية

المختلفة، وعملية الربط وبذل الجهد فيها، مما يتطلب مهارات خاصة، مما ينمي المعلم مهنيًا، وعقليًا،

ومعرفيًا، وتربويًا. غير أن لهذا المنهج، جوانب قصور منهج المواد الدراسية المرتبطة: صعوبة تنفيذ

وإعداد هذا النوع من المناهج، كما أن معظم المواد الدراسية في معظم المؤسسات التعليمية ما زالت

منفصلة عن بعضها انفصالاً كبيراً، وانفصالاً تاماً.

2-2- التربية البدنية ومنهج المواد المرتبطة:

في مجال التربية البدنية يتمثل هذا المنهج في الربط الواضح بين التربية البدنية والتربية الصحية أو بين التربية

البدنية الترويجية دون أن ترفع الحواجز الفاصلة بينهما وفي هذا السياق يمكن للتربية أن ترتبط حتى باللغة

الغربية عندما يطالب التلميذ بكتابة موضوع إنشاء عن الرياضة في المدرسة أو يطالب برسم لوحة عن

دوري كرة القدم في مادة الرسم (الحوالي، 2000، ص50).

3- منهج المواد الدراسية المندمجة: ويركز هذا النوع على أهم المبادئ والمفاهيم التي تتكون منها

الموضوعات الدراسية، ويُربط بين تلك المفاهيم والمبادئ بعلاقات واضحة مباشرة، بحيث يسهل على

التلاميذ إدراكها، ويزيل الحواجز بين المواد التي يتم دمجها، عن طريق انخراط مادتين أو أكثر في مادة جديدة.

-مزايا منهج المواد الدراسية المندمجة: من مزايا هذا المنهج: التكامل بين صفوف المعرفة وأنواع المعرفة وأشكالها، وكذلك إظهار العلاقات بين المجالات المعرفية المختلفة، ويصلح هذا المنهج للمراحل التعليمية الأولى، التي لا تحتاج إلى تعمق في المعرفة، كما يؤدي هذا المنهج، إلى توضيح مدى ارتباط المعرفة بنواحي الحياة، كما أن هذا المنهج يساعد المعلمين على النمو المهني **ومن عيوب هذا المنهج** -وهو منهج المواد المندمجة: أنها لا تسمح بالتعمق ويكتفي فقط بالمعلومات السطحية، وأن التلاميذ ليس لهم دور في اختيار المواد، ولاختيار أنشطة التعلم، كما أن هذا المنهج يحتاج إلى معلم كفء قادر على إدراك العلاقات بين الموضوعات.

4- منهج المجالات الواسعة: ويراد بهذا المنهج: ضم المواد الدراسية المتشابهة، ومزجها في مجال واحد، تنزل فيه الحواجز بين تلك المواد تماماً. وبهذا، فإن هذا المنهج يتكون من عدة مجالات ذات علاقة قوية، كالقراءة، والكتابة، والقواعد، والأدب، والفنون اللغوية، التي تجمع سوياً في ميدان واحد، سمي: اللغة، أو النشاط اللغوي وقد اختصر منهجاً لمجالات الواسعة عدد المواد الدراسية ليصبح عدداً قليلاً مقارنة بمنهج المواد الدراسية المنفصلة، ومع هذا، ظلت المادة الدراسية هي محور اهتمام هذا المنهج، مثلها مثل سابقه من التنظيمات المنهجية، لكن نطاق هذا المنهج أوسع من سابقه؛ فهو يخلق وحدة بين عدة مجالات معرفية بدلاً من الدمج بين مادتين.

5- منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية: فكرة الوحدات في مجال المادة الدراسية استهدفت

مساعدة المتعلم على التحصيل المعلومات بطريقة مترابطة من خلال تنظيم المادة الدراسية في وحدات

متكاملة وبشكل أشمل وأعمق عما يستهدفه تنظيم المواد الدراسية المنفصلة

ويقصد بالوحدة كتنظيم منهجي للمادة الدراسية معالجة المادة الدراسية في شكل موضوعات وأفكار

مترابطة حول قضايا أو مشكلات أو مواقف يتحقق فيها مبدأ وحدة المعرفة الموجهة لمعالجة موضوع

الوحدة من جميع جوانب ومجالات المعرفة التخصصات المختلفة أو من جميع فروع المعرفة في المجال

الدراسي الواحد من أجل تحقيق أهداف تربوية وتعليمية متنوعة سواء في المجال المعرفي أو المجال الوجداني

أو المجال النفسحركي (معلومات واتجاهات وقيم وعادات سلوكية ومهارات متعددة)

6- منهج النشاط: حيث يوجه هذا النوع من المناهج اهتماما كبيرا إلى نشاط التلاميذ الذاتي، وما

يتضمنه هذا النشاط من مرور التلاميذ في خبرات تربوية متنوعة، مما يحقق تعلمًا مرغوبًا فيه، ونموا

متكاملاً ومنشوداً للتلاميذ؛ حيث أن النشاط في هذا المنهج يحقق التفاعل المتبادل بين التلميذ والبيئة، أو

من خلالها التفاعل المتبادل المستمر يتعلم التلاميذ، ويصبح هذا التعلم هو المحصلة، وهو ما يمكن أن

نطلق عليه مصطلح النشاط، ويصبح العمل المدرسي وفق هذا المنهج عملاً يتخلله دائماً نشاط داخل

المدرسة وخارجها، كجزء لا يتجزأ من مادة الدراسة نفسها، ويعيش التلاميذ ويعملون وينشطون

ويتدربون عملياً في جو مدرسي فيه حماسة وقوة، لم تتوفر في منهج المادة التقليدي.

ومنهج النشاط لا يفصل نشاط التلاميذ في داخل المدرسة عن نشاطهم في خارجها، بل يعمل على أن

يكمل النشاطان أحدهما الآخر، ويصبح تفاعل التلميذ مع بيئته المادية والاجتماعية تفاعلاً موجهًا،

يساعد على نموه المتكامل المنشود، ويوفر أنشطة عديدة يختارها التلاميذ ولا تفرض عليهم. وأثناء ممارستهم لهذه الأنشطة في ظلال هذا المنهج، وهو منهج النشاط تحت إشرافا لمعلم، تتاح للتلاميذ الفرص الكاملة للملاحظة، والقراءة، والكتابة، والبحث، والتفكير، وإجراء التجارب وتسجيل النتائج وتفسيرها، والقيام بالمقارنات، ورسم الخرائط، وكتابة التقارير، وغير ذلك. ويوفر المناخ السابق لكل تلميذ اختيار نوع النشاط المناسب له، ويمارسه داخل المدرسة وخارجها، وهذا يعني: أن التلميذ ينمو كفرد وكعضو في جماعة، يوجهه المعلم ليقوم بنشاط فردي، ويشترك في نشاط جماعي. وبعض الأنشطة تكون ذهنية وبعضها يكون متنوعا، وبعضها يكون يدويا، وبعضها جسمى، وكل نشاط يكمل الآخر، وينتج عن ذلك النمو الكامل والمتكامل للتلميذ أو المتعلم.

*التربية البدنية ومنهج النشاط: يقوم درس التربية البدنية ومنهج النشاط على النشاط الذي يرغبون فيه وما دور المدرس إلا التوجيه فقط وملاحظة النواحي التربوية للكشف عنها والإشارة إليها ولا يحده هنا منهج مسبق أو درس محضر مسبقا وأن يساعد التلاميذ على اختيار أنشطة أكثر أهمية لتكون المحور الذي يدور حوله الدرس يحقق مرونة التنظيم ومشاركة التلاميذ حيث يستمد مقوماته الأساسية من مشاركة التلاميذ في تخطيطه (الخولي، 2000، ص54)

7- منهج الوحدات القائمة على الخبرة: إذا كان منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية ينطلق من المعرفة كوحدة متكاملة على أنها غايته نجد منهج الوحدات القائمة على الخبرة ينطلق من المتعلم ككيان متكامل في جميع جوانب شخصيته لذلك يغلب على الأهداف التي ينطلق منها منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية الطابع النظري المجرد لأنها تدور في فلك المعرفة بينما تتسم الأهداف التي

ينشدها منهج الوحدات القائمة على الخبرة بالطابع الحيوي الديناميكي المتغير والمتجدد ويختار المحتوى في الوحدات القائمة على الخبرة في ضوء ميول المتعلمين وحاجتهم واستعداداتهم.

*التربية البدنية والمنهج المحوري:

عادة ما تنظم التربية البدنية في المنهج المحوري كمجالات متمركزة حول المادة ولقد إقترح بعض الخبراء خططا وفرصا جيدة لتوضيف فلسفة المحور في التربية البدنية لكن مازال يضعون التربية البدنية كمادة منفصلة رغم ثرائها من حيث ثرائها من تكاملها مع عدد من المواد والأنشطة وقدرتها على حل مشاكل التلاميذ (الخولي، 2000، ص58).

المحور السادس تطوير المنهاج التربوي:

مقدمة :

يشهد علمنا المعاصر ومنذ النصف الثاني من القرن الماضي تطوّرات علميّة مذهلة ومتسارعة في مختلف المجالات ،وقد تركت هذه الانتصارات العلميّة والتكنولوجيّة بصماتها على مختلف مناحي الحياة في المجتمع ومنها بطبيعة الحال المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعيّة ، فنادى التربويّون إلى الإفادة من مستجدّات علم النفس وتكنولوجيا الاتّصالات وغيرها من العلوم في النهوض بواقع العمل التربويّ ، وتطوير الوسائل والطرائق والمعلومات والعلاقات الإنسانيّة في المؤسّسات التعليميّة مواكبة للمستجدّات .(سعد مُجّد، ضياء عويد، 2015، ص157).

فكانت الدعوة إلى تطوير العمليّة التربويّة شكلاً ومضموناً ، أهدافاً ووسائل ، نظاماً وعلاقات إنسانيّة لتغدو بيئة صالحة لاكتساب الخبرات والمهارات ، وتشرب القيم ، وممارسة الحياة الديمقراطيّة، وكانت وسيلة التربويين لإجراء التغيير المنشود، المنهج المدرسيّ بما يتضمّنه من معارف ومهارات وأبجديات وقيم تنسجم وخصائص المتعلّم ، وطموحات المجتمع ، متسلّحين بفلسفة تربويّة متجدّدة ترى في المنهج كائناً متجدّداً تحدّد الحياة ذاتها .

ومن هنا كانت عمليّة تطوير المنهج حاجة ملحة ، تملّحها المسؤوليّة الأخلاقيّة ، والمصلحة الوطنيّة والقوميّة ، لأنّها تستهدف أغلى ما يملكه المجتمع ، وهو متعلّم اليوم ، باني الغد . (سعد مُجّد، ضياء عويد ،نفس المرجع، ص 157).

1- مفهوم تطوير المنهج : يعني لدى بعض التربويين تحسين المنهج القائم جزئياً أو كلياً أو تغييره أو الاستعاضة بغيره وهذا ما أشار إليه كل وهي عملية يقصد بها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج ومجاليه ،وفق خطة مدروسة من أجل تحسين العملية التربوية ورفع مستواها (مجاور ،وفتحي، 1421، ص585).

ويرى مصطفى أن تطوير المنهج هو إعادة النظر في جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم ، كما يتناول جميع العوامل التي تتصل بالمنهج وتؤثر فيه وتتأثر به (مصطفى ، 2000، ص171).

تطوير المنهج :هو ذلك التغيير الكيفي في أحد مكوّنات المنهج أو في بعضها ، أو جميعها والذي يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة.

***يقصد بعملية تطوير المنهج** " العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج وفق خطة مدروسة من أجل تحسين العملية التربوية ورفع مستواها" كما تعرف بأنها "العملية التي تعني تحسين المنهج الموجود أصال من خلال الإضافة أو الاستبدال أو الحذف "كما يعرف تطوير المنهج بأنه " : إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهج قائم بقصد تحسينه، ومواكبته للمستجدات العلمية والتربوية ، والتغيرات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية ، والثقافة بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده ، مع مراعاة الإمكانيات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة." وتطوير المنهج عملية تهدف إلى الوصول به إلى الصورة التي تمكنه من تحقيق أهدافه على أفضل وجه في أقصر وقت وأقل جهد وكلفة (مُجد عبد الله علي قاسم. مرجع سابق ، ص 111).

يرتبط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج ذاته والنظرة إليه ، فالتطوير يشمل جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم فالتطوير عملية شاملة ألنها تتناول جميع الجوانب والعوامل التي تتصل بالمنهج وتؤثر فيه وتتأثر به ، فهي تتناول أهداف المنهج والخبرات الدراسية سواء منها ما يتصل بالكتب والمقررات الدراسية أو الأنشطة الأخرى .. إلخ . وتتناول أيضا طرائق التدريس والوسائل المعينة والإدارة المدرسية والمكتبات ووسائل التقويم المتبعة ومدى دقتها ومناسبتها للأهداف.

المحددة سلفا .وتبدأ عملية تطوير المنهج من المنهج القائم والذي يراد تحسينه أو الوصول إلى طموحات جديدة من خلال إعادة تصميمه، ومن جهة أخرى تشترك عمليتا بناء المنهج وتطويره في أنهما تقومان على أسس مشتركة وهي وحاجات المجتمع وأفراده (مُجَدَّ عبد الله الحاوري و مُجَدَّ سرحان مرجع سابق ، ص01)

2- الفرق بين التطوير والتغيير : يوجد فرق شاسع وكبير بين التطوير والتغيير ومن هذه الفروق ما يلي:

- أ- التطوير يستلزم التغيير الواعي بينما التغيير قد يؤدي إلى التطوير
- ب- التغيير يتجه نحو الأفضل أو الأسوأ بينما التطوير يتجه نحو الأفضل والأحسن.
- ج- التغيير يحدث بإرادة الإنسان أو بدون إرادته بينما التطوير يحدث بإرادة الإنسان ورغبته الصادقة .
- د- التغيير قد يكون جزئيا ينصب على جانب معين أو مظهر خاص بينما تطوير المنهج عملية شاملة لجميع جوانبه فتشمل التلميذ وبيئته وظروف حياته والمجتمع الذي توجد فيه المدرسة.

3- أهمية عملية تطوير المنهج : تعتبر عملية تطوير المناهج عملية مهمة وملحة للاعتبارات الآتية - :

- المواكبة المستمرة للتطوير والتدريب والتأهيل.
- تطوير طرق التدريس للمادة، وتأليف الكتاب الجيد.
- تحقيق الترابط والتكامل بين المواد الدراسية، وربط المعلومات بالحياة العملية والتقنيات المعاصرة .
- إيجاد الوسائل الفعالة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وإيجاد التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية في المنهج.
- تطوير المناهج مطلب تربوي واقتصادي واجتماعي، من أجل تحقيق تطابق المناهج مع التطلعات والأهداف الطموحة.

- تسهم في حل الكثير من مشكلات المنهاج المدرسي من منظور تطويري مستمر يعتمد على فلسفة المناهج المطورة لكل دولة .(السليمانبي عصام-2014،ص11).

4- بعض المفاهيم المرتبطة بتطوير المنهج

- التجديد التربوي:

كلمة التجديد تعني إدخال بعض العناصر الجديدة نظريا أو منهجيا والاستفادة منها في تحديث عادة هيكلية وبناء بعض الأساليب والطرائق والممارسات بهدف أغناء الخبرة التربوية ، ويعرف نتاج شيء أو فكرة جديدة أو التوليف بين أشياء معجم علوم التربية التجديد بأنه عملية إبداع موجودة من قبل توليفا جديدا.

-الإصلاح التربوي :

الإصلاح فهو جملة التغييرات التي يتم إدخالها على نظام ما بهدف جعله قادرا على الاستجابة لمتطلبات المجتمع جزئيا أوكليا. إن الإصلاح التربوي هو مشروع لتغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار... ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط وأخذ معطياته بعين الاعتبار وتديرها بطريقة رشيدة... أما نتائج الإصلاح فأنها تتحدد بالمردود الذي يحققه

-تحديث المناهج:

آليات تجديد المنهج وتغييره والتي تنشأ من خارج الصف الدراسي ومن داخله ، لتفحص إن نماذج التغيير التعليمي ، ومناقشة الأساس المنطقي لها و الطرق التي يستخدمها المعلمون لإحداث وتنفيذ التغييرات المطلوبة في المناهج يجب أن تناقش من قبل الجميع الذين لهم صلة بالعملية التربوية .وتعتمد

سياسة التحديث للمناهج على عوامل خارج وداخل المدرسة، ومن يقوم بتصميم التجديدات ومراعاتها لجان مهنية ومشرفين على المناهج ومجموعة من المعلمين على مستوى المناطق بهدف مراجعة أو تعديل المنهج القائم. وفي الغالب تعكس التجديدات نتائج أبحاث حديثة ومبادرات مجتمعية واجتماعية و الأفكار العملية التي يرغب المجددون إدخالها في برامج المدارس وعادة ما تتطور استجابة لمتطلبات اجتماعية أو تعليمية. (محمود داود الربيعي ،مرجع سابق، ص 114)

وتوجد هناك عدة دواعي وأسباب لتحديث المنهج منها

-طبيعة التقدم العلمي والتقني، والتطور في المعرفة الإنسانية كما وكيفا ، مما يستدعي

-تقويم المناهج ومواكبتها للتطور التكنولوجي والمعرفي

-عدم قدرة المناهج الحالية على الإسهام الفعال في التغيير الاجتماعي .

-عجز المناهج الحالية عن مواكبة التطور في الفكر التربوي والنفسي.

- مشكلة الغزو الثقافي.

-حدوث تطورات وتغيرات على المستوى المحلي، والعربي، والعالمي في القطاع السياسي ، والاجتماعي،

والاقتصادي مما يترتب عليه الحاجة الملحة لتطوير المناهج بما يتناسب مع هذه المستجدات .

- التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع المستقبلية، فدراسة واقع المجتمع والأفراد، ودراسة اهتماماتهم واتجاهاتهم

دراسة علمية دقيقة يمكن أن يساهم في استنتاج أهم احتياجاتهم واتجاهاتهم، ومن ثم فالبد من تطوير

المنهج ليلبي هذه الاحتياجات والمطالب (مُجد عبد الله ، مرجع سابق، ص 112).

5- الأبعاد المتعددة لتحديث المنهج

تحديث المنهج على نطاق واسع يتضمن عملية معقدة يشترك فيها سلطات إدارية ومعلمون من المناطق التعليمية لمعالجة مشاكل اجتماعية وتعليمية على نطاق واسع ، فهي المقياس للتجديدات المرجوة ، والتي تؤدي دائما إلى حوارات تخص المحتوى الأفضل قيمة بالنسبة للتلاميذ ، وقد يؤدي ذلك إلى تقليل محتوى قائم أو تعديل طريقة تدريس مستخدمة ومعتاد عليها... وتتطلب التجديدات عمال إضافيا من المعلمين لإعادة تعلم أو إعادة تنظيم برامجهم. (محمود داود الربيعي ، مرجع سابق ، ص112).

هناك ثالث وجهات نظر حول عملية التغيير وهي:

*المنظور التقني:

إن المنظور التقني لتحديث المناهج يطرح من جماعات ذات خبرة ودراية ، و تقدم هذه الجماعات مشروعات مناهج مطورة بعناية نتيجة أبحاث دقيقة ، يتم توزيعها على المدارس ومن المفترض أن يتبع المعلمون التوجيهات المحددة لهذه المشروعات ، ويركز هذا المدخل على المحتوى أو المعرفة كمنتج لعملية تحديث المنهج ، وبذلك يتم تحديد أنواع المعرفة الأكثر قيمة بالنسبة للتلاميذ و بالنسبة للمجتمع. أشار (كيرك) المبادرات التي صممت وطبقت ضمن المنظور التقني لم تكن ناجحة فيما مضى وتحديدًا فإن مجهودات صناع المناهج الخرجين الموجهة نحو استبعاد المعلمين عن عملية تطوير المناهج ، يمكن أن تحد من مدى حدوث التغيير يعتبر المعلم موصولا للمعرفة ويفترض أن تكون المعلم وقيمه ومهاراته ومعارفه غير ذات صلة بتوصيل المحتوى. المعلمين غير وبما أن مشاركين في عملية تطوير المنهج فيفقدون المسؤولية و الاهتمام بتوصيل المادة ،

التجديد الكامل أو منحى محدود منه ، إذا كان ذلك غير متناسق مع معتقداتهم حول أهداف البرنامج و المؤيدون للنموذج التقني يفسرون أفعال هؤلاء المعلمين فيعارض المعلمون التجديد عن وعي و يبدلون جهودهم لمنع التجديد خوفا على تلاميذهم. (محمود داود الربيعي ، مرجع سابق ، ص112).

6-دواعي تطوير المنهج :

- الرغبة في تفادي نواحي القصور التي أظهرتها نتائج تقييم المناهج القائمة ، للوصول بها إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

- مواكبة التغيرات والمستجدات التي طرأت في مجال العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية .

- الاستجابة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ،ومن بينها تنمية العنصر البشري القادر على الإسهام بفاعلية في هذه التنمية ، وقيادتها .

- الرغبة في الارتقاء بواقع العملية التربوية ؛ للحاق بركب الحضارة الإنسانية ، والإسهام فيها .

- الاستجابة لنتائج البحوث والدراسات العلمية التي تقوم بها الإدارات التعليمية أو مراكز البحث التربوي أو الباحثون من ذوي الاهتمام . (سعد مُجد،ضياء عويد ،2015، ص 160).

-الاستجابة لرغبة الرأي العام الذي تعكسه وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية حول المناهج.

- حدوث تطورات سياسية ، أو تحولات اقتصادية واجتماعية على المستويات المحلية والإقليمية والدولية تستوجب تطوير المناهج القائمة بما ينسجم وتلك التحولات .

- وأخيرا الاستجابة لتوقعات مراكز الأبحاث والدراسات لما يمكن أن يحدث من تطورات في المستقبل القريب ، وإجراء التطوير الاحترازي أو الوقائي للمنهج ، بحيث يكون قادراً على استيعاب الصدمة الأولى لتلك التطورات - فيما إذا حدثت (سعد مُجَد، ضياء عويد، 2015، ص 161).

7- أساليب تطوير المنهج :

يمكن أن نقسم أساليب تطوير المنهج إلى :

أولاً - أساليب التطوير التقليديّة ومنها :

-الحذف والإضافة: ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه ، أو وحدة دراسية ، أو مادة

بأكملها ، لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون التربويون ، إضافة معلومات معينة إلى

موضوع أو موضوع بكامله أو وحدة دراسية إلى مادة أو مادة دراسية كاملة .

-التقديم والتأخير: حيث يعدّل تنظيم مادة ، فتقدّم بعض الموضوعات ، ويؤخّر بعضها الآخر ، لدواعي

تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية . (سعد مُجَد، ضياء عويد ، نفس المرجع، ص 163).

-التنقيح وإعادة الصياغة :وفي هذا الأسلوب تصحح الأخطاء الطباعية أو العلمية، أو يعاد النظر في

أسلوب عرضه ، ولغته ، كي يسهل استيعابه ، ويزول غموضه .

-الاستبدال والتعديل: ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدّثة أو موسّعة أو

ملحّصة بموضوعات مشابهة في المنهج ، أو العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمّنة في المنهج ،

وإعادة النظر فيها ، وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة .

تطوير واحد أو أكثر من عناصر المنهج ، كتطوير أساليب التقويم أو تطوير طرائق التدريس ، أو تطوير تنظيم المنهج من موادّ منفصلة إلى مواد مترابطة ، أو مندمجة (سعد مُجّد، ضياء عويد ،مرجع سابق، ص 157).

ثانياً - أساليب التطوير الحديثة :

أساليب التطوير الحديثة ترى في التطوير عملية شاملة تتناول المنهج عموماً ، بدءاً من فلسفته وأهدافه وانتهاء بعملية تقويمه ،وعليه فإنّ خطة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف تحديداً وصياغة وتنويعاً ، وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى ، وأساليب تنظيمه ، بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادة ، وأساليب التربية ، ونظريات علم النفس ، ثمّ يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلّم التي قد تتغيّر بعض الشيء عن الأساليب القديمة ، نظراً لحداثة المحتوى والخبرات التعليمية ، فقد يتمّ على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكلّية في تدريس بدلاً من الطريقة الجزئية التي كانت سائدة في المنهج السابق ، أو تستخدم أساليب التدريس الجمعي بدلاً من الفردي ؛ نظراً لزيادة أعداد التلاميذ في المدارس ، وقد يتمّ إدخال تقنيات حديثة ، لزيادة قدرة المعلّم على ضبط الفروق الفردية بين المتعلّمين ، وينتج عن ذلك كلّ تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات ، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النموّ الذي حقّقه كلّ تلميذ في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية . (سعد مُجّد، ضياء عويد ،2015، ص 157).

ويعدّ هذا التطوير ناقصاً إذا لم يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف الفنيّ ، لا سيّما إذا كان نظام التعليم مركزياً ، كما ينبغي أن يشمل التطوير تدريب المعلّمين على تطبيق المنهج المطوّر ، بل يجب أن يمتدّ إلى

برامج التكوين بالجامعات والمعاهد، بغية إكساب الخريجين المهارات والمعلومات والاتجاهات التي تؤهلهم للتعامل مع المنهج المطور بكلّ كفاءة (الخليفة ، 2005، ص298).

8-أسس تطوير المنهج :

- أن يستند التطوير إلى فلسفة تربوية منبثقة عن أهداف المجتمع وطموحاته ، ورؤية واضحة في أذهان المطورين على اختلاف مستوياتهم لأهداف العملية التربوية ومراميها .
- أن يعتمد التطوير على أهداف تطويرية واضحة ومحددة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته، وتعمل على إشباع حاجاته ، وحلّ مشكلاته ، وتعزيز ميوله واتجاهاته الإيجابية ، بما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه ، وطبيعة العصر ومستجدات العلوم الأساسية والنفسيّة والاجتماعيّة .
- أن يتّسم بشموله أسس المنهج ومكوناته، وكفائاتهم الأكاديميّة والتربويّة ، وأساليب تقويمه .
- أن يتسم بالروح التعاونيّة ، من خلال مشاركة المعنيين بالعملية التربويّة بشكل مباشر أو غير مباشر بما في ذلك مؤسسات المجتمع المدنيّ، إضافة إلى المؤسسات الرسميّة المختلفة .
- أن يتسم بالاستمرار ، فحصول المنهج المطور اليوم على درجة عالية من الكفاءة والفاعليّة لا يعني حصوله على الدرجة ذاتها في فترة زمنية أخرى .
- أن يتسم التطوير بالعلميّة ، والابتعاد عن العشوائيّة ، وذلك من خلال اعتماد التخطيط السليم لعملية التطوير، واستخدام الأساليب العلميّة المعتمدة على أدوات تتوافر فيها الشروط العلميّة ، والتعامل مع النتائج بمنتهى الصدق والموضوعيّة .

- أن يستفيد من التجارب السابقة لتطوير المناهج المحليّة والأجنبيّة ، ونتائج الدراسات والبحوث العلميّة المتعلقة بالتعلّم وطرائقه وإستراتيجيّاته ومبادئه وأسسّه .

- أن يكون التطوير مواكباً الاتجاهات التربويّة الحديثة .(العجمي ،2005،ص340).

المحور السابع أسس تطوير المناهج التربوية:

شهد القرنُ الحالي حركةً علميّةً نشطةً في مجال تطوير المناهج الدراسية، نتيجةً التطورات العلمية والتغيّرات المتسارعة التي يشهدها هذا العصر، والتي يرى الربيعي) أنها أثّرت بشكل مباشر على مناهج التعليم، مما جعل جميعَ دول العالم تعمل على تطوير المناهج بما يتلاءم مع هذه التطورات، وبدأت فعلاً-أي الدول-

بتغيير أهداف التعليم وأغراضه من خلال الكشف عن اتجاهاتٍ جديدة تتصل بطبيعة الفرد وعملية نموه، إضافة إلى تطوير عملية التعليم نفسها.

ونتيجةً لذلك؛ شهدت المناهج في كثير من دول العالم حراكاً مستمراً من أجل تطويرها وإصلاحها لتُساير التطورَ العلمي والتقني، وتفجرَ المعرفة العلمية في هذا العصر، وذلك من خلال عدة مشاريع إصلاحية لهذه المناهج (الربيعي، 2006، ص360).

ولكي تصل هذه المشاريع التطويرية إلى الأهداف المنشودة لابد أن تركز على عدد من الأسس من أهمها: ما ذكره الوكيل والمفتي.

-**التخطيط:** يحتاج التطوير إلى خطة سليمة شاملة حتى يُحقق أهدافه، بحيث تتكون هذه الخطة من مراحل متلاحقة محدداً لكل مرحلة أهدافها وطرقها والأساليب اللازمة لتحقيقها والزمن المخصص لتنفيذه، وإجراء تقويم في نهاية كل مرحلة حتى يتم تلافي الأخطاء أولاً بأول.

ويذكر الطلافحة ضرورة الحصول على بيانات مؤكدة ودراسات وافية؛ كي يتمكن مخططو المناهج من رسم خطة شاملة ودقيقة تُراعى فيها جميع عناصر العملية التعليمية. كما ينبغي أن يركز التخطيط على قواعد لكي يكون سليماً ومبنياً على أسس علمية:

• مراعاة مبدأ ترتيب الأولويات: فقد لا تسمح الإمكانيات المتاحة بتحقيق جميع الأهداف في كثير من الأحيان في وقت واحد فإن ذلك يستدعي ترتيب المشروعات التي تتضمنها الخطة وفقاً لأهميتها على أساس أن يبدأ التنفيذ بما هو أكثر أهمية ثم ما هو مهم، وفق العمليات الأساسية والمعتمدة في تطوير المنهج. (الطلافحة، 2013، ص330).

• مراعاة الواقع والإمكانات: يجب مراعاة الوضع الراهن بظروفه وأبعاده وإمكاناته الحالية كافة وكذلك إمكاناته المتوقعة وبدون هذا يصبح التخطيط نوعاً من الأحلام وضرباً من الخيال.

• الأخذ بمفهوم الشمول والتكامل.

• دقة البيانات والإحصائيات حيث لا بد من استناد التخطيط إلى بيانات صحيحة وإحصائيات دقيقة حول واقع المناهج الحالية.

• المرونة: لا بد من توافر المرونة الكافية في الخطة فقد يحدث عند تنفيذ خطة التطوير ظروف لم تكن متوقعة أو قد تطرأ أحداث لم تكن في الحسبان، ويستدعي هذا إدخال تعديلات على الخطة بحيث تسير دائماً نحو تحقيق الهدف المنشود متخطية كل ما يقابلها من مشكلات وعقبات .

• مراعاة خصائص المتعلم وحاجاته:

إنَّ هدف التربية في المقام الأول كما يذكر مازن (2007م) هو مساعدة المتعلم على النمو الشامل المتكامل من خلال المنهج، وهذا يحتم على المعنيين في عملية تطوير المنهج مراعاة خصائص نمو المتعلمين في كل مرحلة عمرية والمشكلات المتعلقة بها، وذلك عن طريق تتبع الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاستفادة من نتائجها في عملية التطوير.

فلكل متعلم طبيعته الخاصة ووظيفة معينة ومراحل نمو بذاتها لكل مرحلة منها خصائص، تختلف هذه المراحل بين المتعلمين كما تختلف بالنسبة للمتعلم نفسه من مرحلة لأخرى(شوق، 1995م، ص137).

•مراعاة حاجات المجتمع:

يتعرض أي مجتمع كما يذكر (سعادة وإبراهيم 2008، ص 102) لعدة تغيرات من وقت لآخر، تؤثر على أسلوب حياته مما يتطلب مراعاة المنهج لهذه التغيرات، مهما اختلفت درجتها أو مصدرها أو قوة اتجاهها.

هذه التغيرات متى ما تم مراعاتها أثناء تطوير المنهج، فإن ذلك يؤدي به إلى التنمية الشاملة والتي يعرفها (عبد السلام 2006، ص 276) بأنها: " عملية مقصودة وشاملة ومستمرة لجوانب وأبعاد عديدة في المجتمع وتحدث من خلال نشاط الإنسان وتدخله لتحقيق أهداف معينة وإحداث تطوير كمي وكيفي في جوانب الحياة في المجتمع وزيادة قدرته الذاتية على إشباع حاجاته المادية والمعنوية لمواجهة مشكلاته وحلها ذاتيًا خلال خطة زمنية معينة."

وفي هذا السياق يشدد (الطلافة، 2013، ص 331) على ضرورة دراسة المجتمع والعوامل المؤثرة فيه والتي تؤثر بشكل أو بآخر على تكيف وانسجام الطالب مع البيئة المجتمعية المحيطة به. ويمكن الحصول على معلومات وبيانات خاصة بالمجتمع من عدة مصادر من أهمها ما ذكره (سعادة وإبراهيم، 2008، ص 528).

- رجال السياسة باعتبارهم على وعي كافٍ بالتوجه السياسي والفلسفي للمجتمع وخططه المستقبلية.
- أصحاب الخبرة وعلماء الاجتماع لأنهم وبحكم تخصصهم على دراية بالبناء الاجتماعي والنظم الداخلية والعلاقات فيما بينها، وكيف يمكن للتعليم.
- خبراء التربية باعتبار أنهم على دراية واسعة بفلسفات التربية، وكيفية التعبير عنها على شكل أهداف تربوية يستفاد منها في تحديد أهداف المنهج المدرسي.

• عينة مثقفة وواعية من المجتمع لأنها أكثر إدراكا بالواقع الاجتماعي وأهم المشكلات الاجتماعية ومعالجتها في المنهج بشكل يحقق الوعي لدى المتعلمين ويكسبهم مهارات مواجهتها ووضع الحلول المناسبة لها.

• مواكبة الاتجاهات الحديثة:

إن ظهور اتجاهات حديثة في التعليم أدى إلى تطوير المناهج الدراسية، فالتربية كما يؤكد (الوكيل والمفتي 2011، ص 331).

شاءت أو لم تشأ تجد نفسها في دوامة التغيير؛ لأنها نشأت من أجل خدمة المجتمع لحل مشاكله والمساهمة في تحقيق أهدافه والعمل أيضا على نمو الفرد النمو الشامل المتكامل ولا يمكن أن يتحقق هذا التغيير للمجتمع والفرد والتربية ساكنة.

ويرى (شحاته 2003، ص 259، 260) أن أهم التوجهات العالمية المعاصرة التي يجب على مطوري المناهج مراعاتها ما يلي:

- ربط المناهج بالمجتمع والبيئة والحياة.
- دمج التقنية في محتوى المناهج.
- تنظيم المناهج الدراسية وفقاً للمنهج التكاملي.
- التركيز على مهارة التفكير والتخطيط وحل المشكلات.
- مناسبة المناهج الدراسية لجميع التلاميذ بمستوياتهم المختلفة.
- تقليل العبء والازدحام في محتوى المنهج.
- تشجيع التلاميذ على الحوار والمناقشة والتواصل مع زملائهم.

• التنوع في أساليب تقويم التلاميذ.

• المحافظة على القيم والهوية الثقافية:

يذكر عبد السلام (2006م) أن الهوية بالنسبة للمجتمع هي مجموعة الخصائص والصفات والسمات التي يتمسك بها مجتمع وتميزه عن غيره من المجتمعات.

وثقافة كل مجتمع تسهم في تشكيل هويته الوطنية، لذا فإن تبيان جوانب الثقافة ومكوناتها وصفاتها، والمحافظة عليها، وانتقائها، وعصرنتها بما يتلاءم مع روح العصر، وكيفية الإسهام في تحقيقه التوازن بين الجانب المادي والمعنوي لها تُعتبر مسؤولية مهمة من مسؤوليات المنهج المدرسي الحديث (سعادة وإبراهيم، 2008م)

• استشراف المستقبل:

ينبغي ألا تقتصر عملية تطوير المناهج على تلبية حاجات الفرد في الحاضر بل تتعداه إلى التنبؤ بملامح المستقبل.

وتُعدُّ الدراسات المستقبلية المستندة على واقع الامة كما يذكر شوق (1995م) هدفاً رئيساً في الحياة المعاصرة بالنسبة لجميع المجتمعات وهي أساس التطوير التربوي عموماً وتطوير المناهج خصوصاً، فلم يعد المعنيون بالمناهج يتساءلون عن حاجات الفرد اليوم ولكنهم يتساءلون عن حاجات الفرد والمجتمع في القريب العاجل الأجل، ومن هنا ينطلقون إلى اختيار الخبرات المناسبة للمناهج.

ومن أهم الأمور التي لا بد أن تُراعى عند تطوير المنهج في إطار مستقبلي ما ذكره (سعادة وإبراهيم، 2008).

• تحقيق الاستيعاب والتمكن المقبول بالنسبة للتكنولوجيا واستخدامها في شتى المجالات.

- التأكيد على بعض القيم الأصيلة التي تتعرض للاهتزاز والضياع.
- العمل على ممارسة الحياة التعاونية والبعد عن الفردية المطلقة في العمل والأنانية التي تدمر المجتمعات.
- إكساب الطلاب مهارة الاختيار المهني وفق معايير مقبولة منطقياً.
- التأكيد على فكرة التعلم الذاتي من أجل ضمان تحقيق مبدأ استمرارية التعلم.
- العمل وإكساب الطلاب مهارات التفكير والإبداع في حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.
- العمل على تحقيق كل من البعد المحلي والبعد القومي العالمي لمفهوم المواطنة.

* الشمول والتكامل والتوازن:

يوضح الوكيل (1991م) بأن المقصود بالشمول والتكامل مراعاة أن تكون خطة عملية تطوير المناهج شاملة لجميع الجوانب متضمنة لجميع العوامل والعناصر التي لها دور في العملية التربوية، تستدعي دراسة العلاقات بين الجوانب المتعددة ومعرفة تأثير كل جانب على الجوانب الأخرى سلبياً وإيجابياً، بحيث تتضافر كل الجوانب لتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف بطريقة اقتصادية وفعالة، وهذا لا يتم إلا في ظل نوع من التكامل تتضافر فيه الجهود وتستثمر فيه الإمكانيات كافة وفقاً لما يستطيع أن يقدمه كل جانب حسب دوره وطاقته.

ويحدد مرعي والحيلة (2001م) الجوانب التي ينبغي أن تشملها عملية تطوير المناهج بما يلي:

- الأهداف التربوية ونوع التنظيم المنهجي والمواد الدراسية التي تدرس والسلم التعليمي وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة المختلفة التي يقوم بها الطالب والكتب الدراسية والتقويم.
- إعداد المعلم وتدريبه وفقاً للاتجاهات التربوية الحديثة.

• نظم الإدارة المدرسية.

• عملية الإشراف التربوي.

• العلاقة بين المدرسة والمنزل، والمدرسة والبيئة والمدرسة والمجتمع، وكيف تساهم المدرسة في خدمة البيئة والمجتمع.

• طريقة تعاون المدرسة مع أجهزة التربية غير المباشرة مثل: وسائل الإعلام المختلفة.

بينما يقصد بالتوازن عن الوكيل والمفتي (2011م، ص340) تحديد الوزن النسبي لكل عامل أو جانب وفقاً لقدراته ومساهمته في تحقيق الهدف وفقاً للدور الذي يمكن القيام به.

* التعاون:

لا بد من تعاون كل الأطراف المعنية بالمناهج الدراسية سواءً من داخل العملية التعليمية أو خارجها، ويؤكد ذلك ما ذكره مرعي والحيلة (2000م) بأن: "عملية التطوير ينبغي أن تتم بتعاون بين جميع من له علاقة بالمنهج ويتأثر به مباشرة أو بطريقة غير مباشرة مثل المعلم والطالب وولي الأمر والمشرف التربوي ولا يعني اشتراك الأطراف المعنية بعملية التطوير تساوي دور كلاً منهم مع الآخر كما يذكر الوكيل (1991م) وإنما المقصود إعطاء الفرصة لكل فرد لكي يعبر عن رأيه ويبين وجهة نظره بكل وضوح.

* الاستمرارية:

ينبغي أن يكون التطوير مستمراً حتى تواكب المناهج الدراسية التغيرات المتجددة، فارتباط المنهج بالمجتمع وحركته التنموية المستمرة، يُحتم على أن تتم عملية التطوير باستمرار؛ حيث أن جودة المنهج تقاس بما يعكسه من تغييرات تحدث في المجتمع، ونظراً لأن المجتمع مستمر في التغيير، ومن هنا فإن المناهج مهما

بُذِلَ من جهد في تطويرها فإنها لن تصل إلى درجة الكمال، وعليه يجب أن يكون التطوير عملية مستمرة وعلى فترات غير متباعدة (قنديل، 2007م، ص 312).

وترتبط استمرارية تطوير المناهج بإجراء عملية التقويم التي يؤكد عليها يونس وزملاؤه (2004م) بقولهم: إن إجراءات تنفيذ المنهج يجب أن يصاحبها تقويم مستمر، ثم يتلو ذلك تعديل المنهج أو تطويره في ضوء نتائج التقويم، مما يساعد على تحقيق أهداف هذا المنهج، ويقتضي ذلك مراجعة أو مراعاة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، والعوامل، والظروف المختلفة، وبذلك تصبح عملية التطوير مستمرة لا تتوقف عند طرح المنهج المتطور في أرض الواقع ولكن المنهج المطور يحتاج إلى عملية متابعة وتقويم، وطالما أن هناك عملية متابعة وعملية تقويم فهناك بالضرورة عملية تطوير وهكذا تصبح عملية التطوير مستمرة باستمرار العملية التعليمية."

ويرى (الوكيل والمفتي، 2011م، ص 341) ضرورة الفصل بمدة زمنية لا تقل عن 5 سنوات بين عملية التطوير وعملية التطوير التي تليها؛ وذلك لعدة أسباب منها:

- إعطاء فرصة للمنهج المطور بأن يستقر إذ أن السنوات الأولى للتنفيذ المنهج المطور تواجه عقبات ومشكلات، ثم بعدها يبدأ الاستقرار.
- الحكم على المنهج بطريقة موضوعية.
- حتى يكون اقتصادياً.
- مواكبة الثورة العلمية والتطور التقني:

تشهد البشرية ثورة علمية تقنية تمثلت في الثورة الذرية وثورة الفضاء، ومن ثَمَّ ثورة المعلومات والاتصالات مما يؤدي إلى فرض تحديات على واقعنا التعليمي، الذي يرى (حسن 2001 م، ص 173) أنه بالإمكان مواجهتها من خلال المناهج الدراسية عن طريق:

• الاستفادة الكاملة من معطيات التقنية الحديثة واستثمارها لصالح العملية التعليمية ويتطلب ذلك تغيرات جوهرية في مستوى عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم والقيم الخاصة بها، فالقضية ليست محصورة في إنشاء مختبرات، وتوفير أجهزة، وتقنيات بقدر ماهي في إيجاد الفرد القادر على التعامل بكفاءة مع هذه المعطيات.

• التركيز على تنمية عمليات التفكير العليا من خلال المناهج الدراسية لدى المتعلمين والتي تمكنهم من التعامل المستنير مع المضامين المعرفية.

• انفتاح المناهج الدراسية على المستجدات المعرفية، وطلبها، والبحث عنها والاستفادة منها بحيث تصبح مطلباً وهدفاً لهذه المناهج.

•التجريب:

يعد تجريب المنهج قبل تعميمه من الأمور المهمة لعملية التطوير؛ وذلك لتلافي الأخطاء التي قد تقع في فترة التجريب وعلى نطاق ضيق. ويؤكد على ذلك شوق (1995م) بقوله:

"أن تجريب المنهج المطور هو الضمان الأكيد للتحقق من بلوغه الأهداف المحددة له، وهو في الوقت نفسه منصة انطلاق لتطوير جديدة بناء على نتائج تقييم التجربة."

وتتحدد أهداف التجريب كما ذكرها الوكيل والمفتي (2011م) بما يلي:

• إثبات صحة أو خطأ الموضوعات المتضمنة في المنهج المطور الذي يخضع للتجريب.

• معرفة نقاط القوة والضعف في المنهج المطور.

• التعرف على بعض المشكلات التي تظهر عند التنفيذ والتجريب، ومن ثم إيجاد الحلول العلمية المناسبة لها.

• التعرف على مدى تأثير أحد جوانب المنهج في الجوانب الأخرى، ومن ثمَّ تعديل في هذه الجوانب.
وختامًا:

فليمعن الناظر فيه النظر، وليوسع العذر إن اللبيب من عذر، فلقد سنح في البال على غاية من الإعجال، كالارتجال أو قريباً من الارتجال، في أيام يسيرة وليال.
ويأبى الله العصمة لكتاب غير كتابه، والمنصف من اغتفر قليل خطأ المرء في كثير صوابه، والله المسؤول أن يوفقنا لصواب القول والعمل، وأن يرزقنا اجتناب أسباب الزيغ والزلل، إنه قريب مجيب لمن سأل، لا يُجيب من إياه رجا وعليه توكل.

المحور الثامن أسس ومراحل تخطيط المنهاج التربوي:

يكتسب المنهج الدراسي أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فهو الوعاء الذي ينهل منه المتعلمون، وهو مجال نشاط المعلمين الذي به يتواصلون مع طلابهم، وهو الميدان الذي يجمع في ساحته كلا من المتعلمين والمعلمين والمديرين والموجهين ومختلف العاملين في المدرسة. فهؤلاء جميعًا تتكامل جهودهم في تطبيق المنهج الدراسي، وتقويمه ومتابعته وتطويره لكي يظل مواكبًا لتحقيق الأهداف المرجوة في عالم

سريع التغير، وهو الإطار الذي يجمع المدرسة والمجتمع، ولا يتأتى ذلك إلا بتخطيط تربوي فعال والتخطيط في المجتمعات لا يتم إلا من خلال التربية، حيث تهدف التربية

إلى تنشيط المجتمع بشكل يجعله قادرا على تأمين حاجات أفراده لتحقيق التنمية الشاملة.

مفهوم التخطيط اصطلاحا: ويعرف بأنه العملية التي يتم فيها رسم وتحديد المقررات التي ينبغي إتباعها

في توجيه النشاط البشري لتحقيق نتائج معينة في فترة زمنية محددة وهو عملية منظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات للوصول إلى أهداف محددة على مراحل معينة خلال فترة زمنية محددة، مستخدما كافة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة حاليا ومستقبلا (عادل أبو العز: 2008، ص112).

1- التخطيط التربوي: هو العملية المتصلة المنتظمة التي تضمن أساليب البحث الاجتماعي والمبادئ

والطرق التربوية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذي غاية وأهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديدا تاما، وأن يمكن لكل فرد من الحصول على فرصة ينمي بها قدراته وأن يسهم إسهاما فعالا بكل ما يستطيع في تقدم البلاد في النواحي الاقتصادية الثقافية والاجتماعية وهو طريقة للوصول إلى مقررات معينة وما يتبعها من أعمال وأنشطة وذلك باستخدام العقل والعلم والخبرة .

ويعرف **التخطيط**: بأنه العملية التي يتم فيها رسم وتحديد المقررات التي ينبغي إتباعها في تربية النشاط

البشري لتحقيق نتائج معينة في فترة زمنية محددة (سعدون مُجَد، هدى على، 2000، ص122).

فالتخطيط للتدريس يبعث في المعلم الثقة في معلوماته وفي قدرته على تقديمها، ويساعده على اكتساب المهارات اللازمة لتوجيه النشاط في الدرس نحو تحقيق أهدافه، ويكون لديه الوعي الكافي بالأهداف السلوكية التي ينبغي أن

يحققها تلاميذه، ومن ثم يلتزم بها في تدريسه.

يساعد التخطيط المعلمين في مرحلتي الإعداد والممارسة على الوعي بالأهداف التربوية المراد تحقيقها، وعلى اكتساب المهارة في اشتقاق أهداف أخرى وتحليلها تحليلًا إجرائيًا. ورسم الصورة السلوكية المطلوبة لتحقيق كل هدف. كما يساعدهم على اكتساب المهارة في صياغة الأهداف بلغة دقيقة تجيد تحديد هذه الصورة.

*يساعد التخطيط المعلم على الإلمام بمكونات الموقف التعليمي، والعوامل المؤثرة فيه، ورسم خطة لتوظيف كل منها التوظيف الأمثل، والتنسيق بينها للوصول إلى التناغم المطلوب وإلى ترشيد الجهد المبذول، وتحقيق الكفاءة في الأداء.

*يساعد التخطيط المعلم على اكتساب المهارة في وضع النظم والسياسات، وتحديد الإجراءات التي سوف تتبع في تنفيذ الموقف التعليمي، بما يحقق أهدافه الخاصة، إضافة إلى تحقيق الأهداف التربوية العامة. كما يساعد على إحداث التناسق بين جوانب العملية التعليمية والتناغم بين عناصرها.

*يمكن التخطيط المعلم من اختيار الخبرات المناسبة وإعدادها، واستحضار الإمكانيات المادية اللازمة وتجهيزها للتنفيذ. وذلك بناء على حاجات الموقف التعليمي ومتطلبات تحقيق أهدافه بكفاءة. والتدريب على استخدام الأجهزة والأدوات التي سوف تستخدم في عملية التنفيذ..

*تساعد عملية التخطيط المعلم على رسم سياسة التقويم والمتابعة، وإعداد المواقف والأدوات اللازمة لها، والتدرب على تطبيقها واستخراج النتائج منها، ومن ثم إعداد أساليب وطرائق التدريس الوقائي، والعلاجي التي تتبين الحاجة إليها.

2- القواعد الأساسية للتخطيط:

***الواقعية:** يجب أن ينطلق التخطيط من الواقع ويبدأ منه ويهدف التخطيط إلى تحويل الواقع وتطويره في ضوء مطالب المجتمع واحتياجاته عن طريق توفير الإمكانيات اللازمة لحياة الأفراد لذلك يجب البدء بتقرير الواقع والممكن وفق الإمكانيات المتاحة والانطلاق بتخطيط المنهج من دراسة واقع التلميذ والمجتمع والفلسفة التربوية الحالية السائدة ومن واقع الإمكانيات البشرية الموجودة بالموقف.

* **ترتيب الأولويات:** يجب على من يقوم بعملية التخطيط إعادة ترتيب المشكلات والمشروعات وفقاً للأهمية النسبية لها فقد يؤدي بعض القصور في الإمكانيات والظروف إلى التركيز على المشروعات الأكثر أهمية أو البدء بالحاجات

الأكثر إلحافاً ويراعى في ترتيب الأولويات الترتيب الزمني.

* **الشمول:** يجب أن تشمل الخطة جميع جوانب المجتمع والنمو والأنشطة ويراعى فيه محتوى المناهج، وأن تعطي تصوراً عن المجتمع وظروفه ومراعاة في ذلك مستوى النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي للتلاميذ وحفظه لجميع جوانب

الأنشطة التي تنمي الإبداع والابتكار لدى التلاميذ.

* **التكامل** :يرتبط التكامل بقاعدة الشمول فلا يعني التخطيط التفكير في عدة مشروعات أو تحديد محتوى المنهج بتفكير مستقل في كل منهما على حدة لإتمام عملية الشمول فحسب، بل لابد من إتمام عملية التكامل بمزج أجزاء المشروع أو محتوى الخبرات الذي يتكون منه المنهج مزجا كيميائيا لتكوين مركب واحد للحصول على خبرة متكاملة

من الناحية المعرفية والنفسية والاجتماعية والفنية والثقافية .

* **الاستمرارية** : يعنى التخطيط بالتجديد والاستمرارية ولذ لابد أن يستمر التخطيط طالما كان هنالك اتجاه يوصل مخطط المنهج إلى بلوغ أهدافه (عادل أبو العز ،2008،ص115،114).

3- نماذج تخطيط المنهج :ظهرت منذ الثلاثينات من القرن العشرين من النماذج أو الأفكار المهمة في عملية تخطيط المناهج كان أشهرها نموذج تايلر وأفكار سيلوز و ألكسندر.

3-1 نموذج تايلر:

ralf tyler model :ويسمى النموذج بالأهداف والنموذج المتسلسل والنموذج العقلي والنموذج الكلاسيكي وأقترح تايلر هذا النموذج عام 1949 بهدف التخطيط لبناء المنهج وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

* مالأ أهداف التربية التي ينبغي على الدراسة أن تسعى لتحقيقها.

* ماالخبرات التربوية التي يمكن توفيرها والتي يحتمل أن تحقق هذه الأهداف

* كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات بكفاءة

* كيف نحكم على هذه الأهداف التربوية قد تحققت (جودت أحمد،2011،ص457).

3-2- نموذج هيلدا تابا tabs model: قامت هيلدا تابا بمراجعة نموذج تايلر وتطويره سنة 1962

وذلك من خلال سبع خطوات رئيسية لتطوير المنهج وهى :

* تحديد الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها

* صياغة الأهداف

* اختيار المحتوى

* تنظيم المحتوى

* اختيار الخبرات التعليمية

* تحديد ما سيقوم وكيفية تقويمه

ويتضح من هذا النموذج أن تابا قصدت إبراز العلاقة بين الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها من

ناحية الأهداف ومن ناحية أخرى ، وأن تلك الحاجات تمثل جميعها المصادر التي يتمكن من خلالها

تحديد أهداف المنهج ويلاحظ

على هذا النموذج أنه ذو اتجاه واحد (اتجاه خطي) (عادل أبو العز ، 2008، ص66).

4-العوامل المؤثرة في التخطيط :يتأثر التخطيط المناهج بعدة العوامل نذكر منها:

* الوعي بأهمية التخطيط :إن نجاح عملية التخطيط كغيره يحتاج إلى وعي شامل لجميع الأطراف ذات

الصلة بالتخطيط بدءا من كبار المسؤولين في الوزارة مروراً بأعضاء التخطيط حتى يشمل الوعي أقل

العاملين في قطاع التربية.

*توفير البيانات والإحصاءات : لكي تتم عملية التخطيط بنجاح لابد من توفر بيانات ومعلومات عن أعداد التلاميذ في كل مؤسسة تعليمية وتوقعات الزيادة المضطردة وبيانات عن دخل الدولة ونفقات التعليم.

* حسن اختيار فريق التخطيط :

*التدريب الكافي للقائمين عن التخطيط

*كفاءة أجهزة التخطيط التربوي

*الثبات النسبي للنظام التعليمي والتربوي

*توفر خطة بديلة

*شمول الخطة

*وضوح المفاهيم

*الدعم الاقتصادي الجيد الخطة وإعدادها (عبد اللطيف فرج ، 2009، ص43-44).

المحور التاسع التقويم التربوي في التربية البدنية والرياضية:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء ، وفي إطار ما نسعى إليه وننشده من إصلاح التعليم من خلال تحسين مدخلاته وتجويد مخرجاته ، فالأمر يتطلب ضرورة إعادة النظر في أساليب تقويم الطلاب كمدخل أساسي وضروري لأجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي.

1- مفهوم التقويم: هو "عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله في ضوء

الأهداف التربوية المنشودة (علي أحمد، 2001، ص261).

التقويم :هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى نجاح أو فشل في تحقيق لأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة .

ولا تنحصر عملية التقويم في أنها تشخيص للواقع بل هي أيضا علاج لما به عيوب إذ يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها والتقويم عملية هامة ليس فقط في مجال التربية، وإنما في جميع مجالات الحياة فطالما يقوم الإنسان بعمل ما فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل، وعليه أن يعرف الأخطاء التي يقع فيها حتى لا يتكرر منه مرة ثانية، وبذلك يتوصل إلى أداء أفضل وإنتاج أحسن .(حلمي أحمر، 2013، ص151ص151).

هناك مصطلحان في اللغة أحدهما التقييم والآخر التقويم وبهذا يمكن أن نحدد معنى الكلمة الأولى : التقييم على أنها تحديد القيمة والقدر، أما الكلمة الثانية ففيها هذا المعنى بالإضافة إلى معاني التعديل والتحسين والتطوير .

وفي إطار هذا المفهوم تصبح وظيفة المدرسة ليست قاصرة على الحكم على المتعلم بالنجاح أو الفشل من خلال نظام الامتحانات التقليدي ،بل أن مهمة المعلم ودوره تشبه أقرب إلى مهمة الطبيب لا تقتصر على مجرد قراءة ميزان الحرارة أو مقياس ضغط الدم وإنما يتجاوز ذلك التشخيص إلى العلاج .

لذا يمكن القول بأن التقييم هو مجرد إصدار أحكام أما التقويم فيتضمن إصدار الأحكام مقترنة

بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات، ولقد عانينا تربوياً

من الاقتصار على التقييم كما يتمثل في الامتحانات النهائية التقليدية والأصح أن نسعى إلى تحويل الوجهة إلى تقويم تربوي بمعناه الشامل وأن نهتم بالتدخل للعلاج والتطوير والتحسين .

ويمكننا تعريف التقويم بأنه عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين (المتعلم مثلاً) بطريقة علمية لإصدار حكم عليه بغرض التوصل إلى تقديرات كمية و أدلة كيفية تسهم في اتخاذ أو اختيار القرار الأفضل لأجل التطوير والتحسين.

2- مفهوم القياس :

يشير القياس إلى القيمة الرقمية (الكمية) التي يحصل عليها الطالب في الامتحان (الاختبار) وعليه يصبح القياس عملية تعنى بالوصف الكمي للسلوك أو الأداء والتقويم هو العلمية التي تستخدم في نتائج القياس.

3- تقويم المنهج التربوي في التربية البدنية والرياضية:

تشهد حركة البحث والدراسة في مجال الاختبارات والمقاييس نهضة كبيرة على مستوى العالم و أنظمتها التربوية ، ولم يختلف نظام التربية البدنية والرياضية على الركب ، فأصبحت المؤلفات العلمية والعربية تزخر بكم وافر من الاختبارات والمقاييس التي تساعد على أداء عمليات التقويم بكل أنواعه وأساليبه وطرقه ولقد ساهم في ذلك تحديدا تبني نظام التربية البدنية والرياضية للمدخل السلوكي الإجرائي للأهداف التعليمية ، بحيث أمكن تقسيم الاختبارات والمقاييس من المنظور السلوكي إلى ما يتصل منها بالجانب الحركي / البدني / والانفعالي / الوجداني المعرفي / العقلي وبذلك أمكن ولأول مرة تغطية كافة الأهداف والمحتويات التعليمية تغطية شاملة ومتكاملة من منظور التقويم، بعد أن نشطت حركة نشر الاختبارات

النفسية والاجتماعية ، تليها فوراً نشر الاختبارات المعرفية والإدراكية في مختلف مجالات وأنشطة التربية البدنية والرياضية ، كما أن الاتجاه المعاصر للتقويم يتخطى مفهوم التحصيل الدراسي إلى مفهوم أوضح مفهوم تحصيل النمو والنضج الشامل ، لهذا أصبح التقويم في التربية البدنية والرياضية يهتم بتقويم جوانب مثل الاهتمامات والاستعدادات والميول والاتجاهات ، فضلاً عن اللياقة البدنية والمهارة الحركية والمعرفة الرياضية . (أمن أنور، 481، 2000 ص 482، 481) ..

4- بعض الأسس والمبادئ العملية للتقويم :

- أنها وسيلة وليست غاية في حد ذاتها .
- لا تقويم بدون معلومات أو بيانات أو حقائق .
- هي عملية مخططة وليست عملية عشوائية .
- لا بد من تحديد قيمة للشيء في ضوء معايير .
- أنها عملية سيتم من خلالها إصدار حكم على شيء ما .
- وسيلة إلى التطوير وتحسين الأداء .
- عملية مستمرة طوال العام الدراسي .
- تتوقف النتائج على جودة ودقة الأدوات المستخدمة .
- يتناول كافة الأنشطة التي يزاورها المتعلم في المدرسة .
- الشمولية لجوانب النمو المختلفة للمتعلم .
- تعدد الأساليب وتنوع الأدوات المستخدمة .

- عملية فنية ينبغي أن يقوم بها معلمين مدربين لهم خبراتهم الكافية .
- لا بد أن تكون الأدوات ملتزمة بخصائص الصدق والثبات والموضوعية .

5-أنواع التقويم :

يصنف التقويم إلى الأنواع التالية طبقاً للأهداف المرجو تحقيقها :

1-التقويم المبدئي أو القبلي تشخيصي (Initial or Pre-Evaluation):

إن التقويم المبدئي هو ذلك النوع من التقويم الذي يزود مصمم المنهج أو الكتاب أو الوحدة أو بالمجموعة من المعلومات والبيانات (الكمية والكيفية) عن مستويات التلاميذ العقلية والوجدانية والجسمية ويزوده أيضاً بمعلومات عن الخبرات السابقة ويتم قبل تعلم الطلاب لمحتوى منظومة تدريسية (أو مقرر ، وحدة) لتحديد ما يتوافر لدى المتعلم من خصائص ، معارف ... إلخ ترتبط بموضوع التعلم بهدف الكشف عن حاجة المتعلم إلى تعلم مهارات أو متطلبات قبل البدء في دراسة موضوع ما ومن أنواعه الاختبارات التشخيصية ، القبليّة ... إلخ .

2-التقويم التكويني (البنائي) (Formative Evaluation) :

ويعنى استخدام التقويم أثناء عملية التدريس ويستهدف تحديد مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف التعليمية المنشودة وتقديم تغذية راجعة (Feedback) للمعلم عن سير تعلم الطلاب بهدف إعطاء مزيد من الاهتمام إلى تعديل في أداء المتعلم ويضم ثلاثة مراحل هي : جمع بيانات ، تحليلها ، ثم المراجعة والتنقيح خلال التغذية الراجعة .

3-التقويم التجميعي نهائي (Summative Evaluation) :

ويعنى الحكم على إحراز نواتج التعلم بهدف اتخاذ قرارات مثل نقل المتعلم إلى مستوى أعلى أو تخرجه ويتم عادة في نهاية تدريس محتوى أو برنامج تعليمي أو في نهاية مرحلة ومن أهم أدواته المستخدمة ما يعرف بالاختبارات الختامية

4-التقويم البعدى :

ويتم بعد انتهاء البرنامج التعليمي وانقضاء فترة زمنية ، قد تطول أو تقصر على انتهائه ويهدف إلى التحقق من مدى احتفاظ المتعلم وتطبيقه لما حصل عليه من تعلم وتتبع كفاءته والتعرف على مدى احتياجه إلى برامج تجديدية أو علاجية وتنموية ... إلخ .(علي أحمد ، 2001، ص256).

6-أهداف التقويم والقياس: يحدد التقويم والقياس اتجاه المدرسة نحو تحقيق أهدافها ويبين الدرجة التي وصلت إليها في هذا السبيل من حيث نمو التلميذ ومداه ومدى نجاح المدرس في عمله وبيان نواحي القوة والضعف في المناهج وأوجه النشاط المدرسي وتشمل هذه الخطوة :مرحلة الكشف والبحث وجمع المعلومات في عملية التقويم والقياس التربوي .

*يشخص التقويم والقياس ما يصادفه التلميذ وما يصادفه المدرس وما تصادفه المدرسة من عقبات على ضوء الدراسة في الخطوة السابقة .ثانياً: الأهداف العامة

* ينير التقويم والقياس لنا طريق التعليم ويمهد لنا السبيل للسير بالعملية التربوية في طريق مأمون العواقب .
* يوضح لنا أسباب النجاح أو الإخفاق .

*يساعد على حفز الهمم عند الشعور بالنجاح ويعين على البحث عن الصعوبات والتغلب عليها .

*يوضح الأهداف إذ أنه بدون معرفة الأهداف الصحيحة تصعب معرفة النتائج التي تم تحقيقها

- *يساعد على وضع كل فرد في العمل والمكان اللذين يناسبانه ويتفقان مع كفايته وقدرته .
- *يجعل المدرس على بينه من نمو تلاميذه ومقدار حاجاتهم واستعداداتهم ويساعده على كشف مواهبهم .
- *يساعد على التخطيط التعاوني بين من يعينهم الأمر في العملية التربوية أو غيرها من العمليات المتصلة بالحياة العامة .علي أحمد ،2001، ص257).

يقوم الأستاذ بتقييم:

- النشاط الداخلي لكل فوج و ما هو تأثيره على مشاركة كل تلميذ
- ما تعلمه التلاميذ، ما هي النقائص و ما هي انشغالاتهم
- تقييم مستوى التعلم (المكتسبات).
- تقييم نوع المساعدة الضرورية للتلاميذ (هل هم في حاجة لدعم، توجيه أو إرشاد)
- تقييم التفاعل بين أعضاء كل فوج
- تقييم سلوكيات و تصرفات التلاميذ خلال عملية التعلم ك:اهتمامه بالنشاط.
- تفاعلهم و توافقهم مع الحالات التعليمية المقترحة.
- تقييم التواصل بينهم خلال إنجاز عمل مشترك (التعاون، التضامن، التشاور...).
- تقييم المشاركة الجماعية (هل هناك تهميش أو انعزال عن الفوج، المشاركة مع الزملاء أو حالات أخرى
- تقييم هل هناك اهتمام، رغبة، حيرة، تساؤل، التزام، ظهور سلوكيات تدل على حب العمل أو الاستياء منه ؟
- ما نوع العلاقة الموجودة بين أعضاء الفريق الواحد، هل هي وطيدة أو سطحية أو أخوية أو محفزة ؟

- ما هو مستوى الاستيعاب خلال مرحلة التعلم، قبل الانتقال للحالة الموالية لها.
- تقييم خطة العمل و المنهجية المستعملة.
- تقييم العناصر المستهدفة في بطاقة الرغبات المعلنة بعد نتائج التقييم التشخيصي
- تقييم قيمة الاتصال والتواصل بين أعضاء الفريق الواحد و بين جميع الفرق: التعاون
- تقييم الاتصال المباشر (المخاطبة بالكلام).
- تقييم الاتصال الغير المباشر (استعمال الرموز أو التعبير الجسدي أو الحركات).
- التقييم الذاتي و ملاحظات التلاميذ فيما بينهم ونوع رد الفعل و النقد.
- تقييم نوعية المنتج و المستوى التحصيلي و المحتوى التعليمي خلال مرحلة التعلم.
- تقييم المهارات البدنية، الحركية، النفسية، الاجتماعية و المعرفية.
- تقييم مدى نجاعة الملاحظة خلال عملية التعلم.

المحور العاشر مناهج المقاربة بالكفاءات:

أولت هياكل المنظومة التربوية الجزائرية أهمية بالغة لتعليمية اللغة العربية حيث حرصت على القيام بجهودات معتبرة لتواكب من خلالها التطور الحاصل في العالم كله وفي الميدان التكنولوجي خاصة، ووقع اختيار وزارة التربية الجزائرية على المقاربة بالكفاءات التي تقوم أساسا على الوضعيات المشكّلة في العملية التعليمية التعلمية.

ظهر مصطلح المقاربة بالكفاءات في علم الاقتصاد ثم انتقل إلى مجالات أخرى منها التعليم والتّعلم في بلدان مختلفة من العالم من بينها الجزائر، وتقوم أصلا على تحويل المعارف إلى مهارات يواجه بها الفرد مشاكل الحياة اليومية.

-تعريف المقاربة: تُعرف المقاربة عامة على أنها : " مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى

هدف معين ،أو هي الأفعال و الحركات التي تمكن من التدرج أو القرب من الشيء وتحقيق الهدف منه

"فالمقاربة إذاً هي تلك الطريقة التي تساعد المتعلم للوصول إلى ماهو مراد في نهاية كل درس أو فصل أو

سنة دراسية ما يعني اقتراب المتعلم أو التلميذ من المقصود و تحقيق الهدف المرجو. (وزارة التربية الوطنية ،

الوثيقة 2015، ص03).

ب - اصطلاحا: تعرف المقاربة اصطلاحاً على أنها : "الخطة الموجهة لنشاط ما ،يكون مرتبطاً بتحقيق

أهداف معينة في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل و إستراتيجية أو أطر المؤثرات " هي إذا

إستراتيجية أو وطريقة لدراسة مشكل أو موضوع ما.(زحنين بھية ، 2014، ص1843).

بناء على ما سبق نستخلص أن المقاربة هي الطريقة أو الخطة المستعملة لنشاط ما،والتي يسعى من

خلالها الفرد أو المتعلم لتحقيق هدف ما،أي لدراسة وضعية أو حل مشكلة مع الأخذ بالحسبان العوامل

المساعدة لإنجاز هذا العمل.

و عرفت أيضاً : بكونها جملة قدرات تتيح للمتعلم أن يؤدي مهاماً و أنشطة معينة و في وضعيات

مختلفة " وبهذا نستطيع أن نُعرف الكفاءة بناءً على المفاهيم السابقة باعتبارها مجموعة من المعارف و

المهارات المكتسبة التي تُمكن وتُساعد المتعلم على إنجاز عمل أو نشاط ما بالشكل الصحيح وعلى

أكمل وجه و أن يكون قادراً على إنتاج النصوص و مختلف أشكال التعبير،فهو باختصار شديد تلك

المعارف التي يتسلح بها التلميذ لمواجهة الوضعيات والمشاكل والعوائق التي تصادفه والتي تستوجب إيجاد حلول لها (ابن منظور، لسان العرب مادة) كفاءاً)، دار صادر، بيروت، المجلد الخامس، ص3892).

إن مدخل التدريس بالكفايات مناهج للتعليم، والتعلم، يهدف إلى أن يكتسب المتعلم معارف وقدرات، ومهارات تمكنه من حل المشكلات، والتصرف الإيجابي في الوضعيات الطارئة والمستجدة وأخذ المبادرة، قصد الانخراط في المشروع المجتمعي بفاعلية ومسؤولية، تعتمد فيه طرق تعليم، وتعلم تشجع على المشاركة الفعالة، كما تعتمد إشراك المتعلم في العملية التقييمية، من أجل أن يستفيد من التقويم والدعم، وأن يعرف مدى تحقيقه للأهداف المرسومة للتعليم من وكيفية التغلب على بعض الأسباب التي تعيق تحصيله الإيجابي من جهة أخرى. إن دور المدرس جوهري، إنه يخطط وينظم ويثير دافعية التعلم، ويوجه قدرات المتعلم، وينمي مهاراته بالتدريب، والتمرين، ويطور تعلماته بالتقويم، وينشئه على تمثل القيم الإيجابية في سلوكه. وانسجاماً مع الرؤية النسقية التي بني على أساسها مدخل التدريس بالكفايات، نتناول الموضوع من مستويين أساسيين:

هما: **الأول: تدريس الكفايات**، أو ما يمكن تسميته إن صح التعبير بكفايات التعلم، والتي نعتبر أنها أصبحت مطلباً ملحاً، لما سبترتب عنها من تطوير لنتائج التعليم، وتجويده .

والثاني: كفايات التدريس، لما تستحقه من تدبير عملية تدريسية/ديداكتيكية، نوعية من شأنها أن .

تحقق مردودية، وجودة عالية لهذه العملية، بل للمنظومة برمتها من هذا المنطلق نجد أنفسنا ملزمين للتعرض لجهاز مفاهيمي يضم عدداً من المفاهيم التي تقوم عليها هذه البيداغوجيا (مقاربة التدريس بالكفايات) (حسيني، فاطمة، 2005، ص04).

أولا - مفهوم الكفاية:

* - لغة: ورد في القاموس المحيط أنه: كفاه مؤنثته، يكفيه كفاية، وكفاك الشيء، واكتفيت به واستكفيته الشيء فكفانيه، ورجل كاف، وكفيء .

*- **إِصْطِلَاحاً:** تعد كلمة كفاية من المصطلحات التي أسالت حبرا كثيرا في العقدين الماضيين، حيث خصص عدد كبير من الباحثين حقبة من الزمن لبناء المفهوم الذي تعددت، وتغيرت دلالاته حسب منطلقات لا يسمح السياق بالخوض فيها . بالنسبة للبعض، تم استعمال مصطلح كفاية للتعبير عن مجموعة من المعارف والمهارات، والسلوكيات، بالنسبة لآخرين كان لزاما إظهار فكرة المعارف الإجرائية في النص التعريفي للكفاية، بالنسبة للبعض الآخر ترتبط الكفاية بالمهنة، وليس بتربية الأطفال، أما آخرون حديثو العهد فيرون ،أن الوضعية هي مجال ممارسة الكفاية، وتنميتها تدريجيا وعلى العموم من خلال إطلاعنا على جملة التعاريف المعطاة لمفهوم الكفاية، نجد أنها تكاد تجمع على أن للكفاية مفهوما عاما، وممتدا، يشمل القدرة على أداء المهارات، والقدرة على استثمار، وتوظيف المعارف، في وضعيات جديدة، بحذق، وإتقان، وبذلك تكون الكفاية(- الفيروز، أبادي، 2006، ص1335).

1 - مجموعة من المعارف، والقدرات، والمهارات الناتجة عن تعلمات، ومكتسبات متعددة يحصلها، ويتمكن منها المتعلم، ويوظفها لأداء مهام، وإنجازات تسمح بتشغيل مختلف الأنشطة (148) والعمليات بشكل فعال في وضعيات تعليمية جديدة، ولذلك تقتضي الانتقال في التعليم، والتعلم من التلقين إلى التمهير .

-الكفاية تدمج عدة مهارات.

- تشير إلى استعمال، وتوظيف المكتسبات، والخبرات بشكل فعال، وإيجابي

- كما أا تترجم لتحقيق أداء قابل للتقويم

ثانيا- الكفاية وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

يرتبط بمفهوم الكفاية عددا من المفاهيم التي يمكننا إيرادها على النحو التالي:

1- المعارف: هي مجموع المعلومات، والخبرات التي تجسد أهداف المنهاج، والتي يقوم التلميذ باكتسابها

من خلال التعلم، وتتكون عادة من المعلومات، والأفكار، والقيم التي تراكمت عبر السنين لتشكّل تراثا

ثقافيا، ومعرفيا للإنسان، تقدم في شكل مذاهب، أو نظريات، أو قواعد، أو أنساق من خلال المناهج

باعتبار ما أشرنا إليه سابقا عن مفهوم المعارف كمكون من مكونات الكفاية، يكون هذا المفهوم قد دل

على الكم النظري، والخبرات التي يستقيها الفرد من المواقف، وتشكّل له إطارا نظريا يوجهه في مواقف

قادمة، والتي يتعرض إليها خلال فترة حياته.

2- القدرة: هي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الراهنة، من أعمال عقلية، أو جسمية-حسية،

أو اجتماعية، وقد تكون القدرات فطرية، أو مكتسبة، أو هما معا. فالقدرات الفطرية هي القدرات التي

ترجع إلى الوراثة، وتصاحب النضج (الجسمي-والحسي)، والعقلي، والوجداني، والقدرات المكتسبة هي

القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه، وهذه ، الأخيرة تنمو، وتتوسع أكثر، فأكثر عن طريق التعليم

وقد تعرف القدرة أيضا على أنها ما يجعل الفرد قادرا على فعل أي شيء يرغب فيه، أو يسند إليه، وهي

لذلك لا ترتبط بمحتويات معرفية، وإنما تتجلى في شتى المواد المختلفة، فهي تعبر عن معرفة فعلية عامة،

لذلك لا تظهر للملاحظة، وإنما تظهر في إنجازات تتعلق بمحتويات تعليمية، أي في سلوك عملي، ذو

أثر ظاهر مثل: إنجاز تمارين، حل مسائل، قراءة نصوص، تل قصص، كتابة تقارير.. (حثروبي، مُجدّ الصالح ، دون سنة، ص37).

3-المهارة: يقترب مفهوم المهارة كثيرا من الدلالة على مفهوم القدرة، إذ يغطيه جزئيا، ولكن بعض المنظرين يستعملون مصطلح المهارة للإشارة إلى مؤهلات يمكن تحديدها، والوقوف عليها بسهولة، من خلال التحكم في الحركة، أي البراعة اليدوية، أو السهولة في استعمال أداة، أو آلة، أو بواسطة إنجاز مهمات مركبة بعض الشيء، كالتعبير عن إحساس معين مثلا، والإدلاء بمعلومات، أو طلبها...بناء على ما سبق، تجدر الإشارة إلى وجود حدود فاصلة بين المفهومين، فالمهارة تتضمن، وتحتوي مجموعة من القدرات، وتتمظهر فيما ينجزه المتعلمين من مهام، و أنشطة، والقدرة تحيل على الاستطاعة، أي ما يقدر المتعلم على فعله بفضل ما اكتسبه من معلومات، ومعارف، وخبرات، وفي هذا الجانب على وجه التحديد يحصل الانفصال بين القدرة، والهدف السلوكي الإجرائي، كتحديد لمثيرات تعلن عن التغيير الذي يرغب المدرس في إحداثه لدى التلاميذ، بحيث يخبر بما سيكون التلميذ قادرا على إنجازه بعد المرور بتدريب، وإنجاز تمارين، وأنشطة، وتحصيل، وخبرات، ومكتسبات من خلال درس، أو مجموعة من الدروس .

4-الأداء، أو الإنجاز: يقتضي السياق الإشارة إلى مفهوم آخر ذي علاقة استلزاميه مفهوم الكفاية، ألا وهو مفهوم الإنجاز، أو الأداء، والمقصود به مجموع الأداء أو الإنجازات التي تؤثر على ما يقوم به المتعلم من أنشطة، ومهمات تظهر مدى تمكنه من تحصيل المعارف، والمهارات من جهة، ومدى قدرته على أدائها بإتقان من جهة ثانية .هذا، و إن كانت القدرة تدل على ما يستطيع الفرد القيام به،

ويسجل ذلك الفرد الملاحظ ، بدرجة من الدقة، والوضوح، فإن بذلك تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في الإنجاز... (حثروي، مُجد الصالح ، مرجع سابق، ص37).

5- الوضعية المشكّلة(التعليمية): الوضعية المشكّلة، هي الإطار الذي يتم ضمنه، ومن خلاله ممارسة أنشطة، وإنجازات التعلم، الخاصة بكفاية معينة، أو مزاوله أيضا أنشطة، وممارسات ترتبط بعملية تقييم تلك الكفاية، وقد حاول الباحث البلجيكي روجيرس كزافيي تبسيط هذا المفهوم، حين اعتبر الوضعية المشكّلة تتشكل مما يلي:

أ-الوضعية: يعني بها المجال الذي يحيل إلى ذات معينة، في ارتباطها بسياق، أو حدث ما .أمثلة: ذهاب التلميذ إلى نزهة، زيارة مريض، شراء بضائع و سلع، عيد الشغل، عيد الأم، اليوم العالمي لحقوق الإنسان، اليوم العامي للمدرس،...إ

ب- المشكلة: تتحدد من خلال توظيف معلومات، أو القيام بمهمة، أو إنجاز نشاط، أو تخطي تعثر، أو حاجز ما، دف الاستجابة لحاجة ذاتية، وخاصة بواسطة مسار غير بديهي: مثال :تحديد المشاكل التي تطرح في جميع العلوم.(الجابري، عبد اللطيف، 2009، ص 28).

رابعا- بيداغوجية الأهداف، وبيداغوجيا الكفايات: لا يشكل مدخل الكفايات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس الهادف، بل هو نمو ذج من نماذجه، ويندرج ضمن ما يعرف بصفة عامة ببيداغوجية الأهداف، إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجية، يعمل لتجاوز الانتقادات، وعلى تصحيح ما أصابها من انحراف، جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية السلوكية، وتنحرف بالتالي بالفعل التربوي إلى فعل آلي، تعودي، و إلى رد فعل إشرطي يعدم الخصوصية، والتميز، ويستبعد التفكير

الابتكاري إننا في عصر لم يعد امتلاك المعارف وحدها يشكل وضعاً حاسماً فعلاً، بل المعول عليه هو طريقة تدبيرها، وتعبئتها، فلكي يعيش الإنسان اليوم، ويندمج في هذا العالم، أصبح مطالباً بأن يبرهن على امتلاك مستوى في تدبير، واستعمال المعارف يفوق ما كانت تحتاجه الأجيال السالفة، لذا أصبح التعلم تحدياً دائماً، وأصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفايات المتعلمين، على نحو تمكنهم من الاستمرار في التعلم الذاتي طوال حياتهم، أي أن عليها أن تستهدف تعلماً مستديماً، وقابلاً، للتحويل إن المعرفة اليوم أصبحت عالمية، وفي متناول الجميع في عصر المعلومات، والقنوات الفضائية (و الشبكة العنكبوتية)، التي كشفت خبايا، وأسرار العلم، والمعرفة، التي كان المدرس يحتفظ لنفسه، لأنه كان آنذاك هو المرجع الوحيد الذي يمتلكها، وكان يركز عليها في العملية (التعليمية -التعلمية)، متجاهلاً بذلك ذات التلميذ، الذي كان خاضعاً لأوامر مدرسه، ويتقبل منه كل ما يقوله، أو يمليه عليه دون معارضة، لأنه كان ملزماً بإعادة المعلومات كما استقبلها على صيغتها الأولية، دون تغيير، أو تحريف، أما في مقارنة الكفايات فإن العمليات التي يقوم المتعلم تعتبر العنصر الرئيسي الذي يمكنه من اكتساب استقلاليتته، وإثبات الحل الذي قدمه، والذي يتجلى في تحديد المشكلة المطروحة، وتقديم اقتراحات، وعمليات إجرائية لتجاوزها، وإخضاعها ، للتجريب إن بيداغوجيا الأهداف تم بالأهداف الإجرائية، البسيطة أثناء سير العملية التعليمية -التعلمية، بينما الكفايات تم بالنتائج النهائية للحصة، وللوحدة التعليمية، وللنشاط، وهذه الأخيرة لا يمكن تحقيقها إذا أهملنا الأهداف الإجرائية، التي تعتبر مؤشرات لكفاءة .(الدريج، مُجدد، 2002، ص.3).

خصائص التدريس بالكفايات: إن نموذج التدريس بالكفايات يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية، من حيث الأداء، والمردود، عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية، تساعد المتعلم بفاعلية في حياته المدرسية، والعائلية، وتجعله مواطناً صالحاً يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف، والمهارات، والقيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة بكفاءة، ومرونة. من أجل ذلك يمكن حصر خصائص هذا النموذج في هذه العناصر:

- تفريد التعليم: بتشجيع الاستقلالية، والمبادرة لدى المتعلم، مع إبداء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين .

- قياس الأداء، بالاهتمام بتقويم الأداءات، والسلوكات بدلا من المعارف الصرفة، والنظرية .

- إعطاء حرية أوسع للمعلم في تنظيم أنشطة التعلم، وتقويم الأداء،

- دمج المعلومات لتنمية الكفاءات، أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة .

- توظيف المعلومات، وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة .

سادسا- ديداكتيك الكفايات: إذا ركز بياجيه اهتمامه على الفرد المتعلم، وجعل منه المحور الأساسي في

العملية التعليمية-التعلمية، وأنه كي يحصل التعلم، وينجح التلميذ في تحصيله الدراسي فلا بد من أن

تجمع بينه، وبين المدرس نقطة ارتكاز، أو توافق، بحيث يلتقي مشروع تعليم مع مشروع تعلم، ويتفاعلان

فيما بينهما، من أجل اكتساب الكفاية المستهدفة، فنحن نرى أنه(وفق مقارنة الكفايات) لا بد من أن

ينظم المدرس طريقة تدريسه، والوضعيات التعليمية التي يقترحها حسب حاجيات التلميذ، حيث يسمح

له بتوظيف موارده، واستراتيجيات تعلمه وفق عملياته الذهنية، واستعداداته القبلية، وتمثلاته عن موضوع

التعلم، كي يتحكم هذا الأخير في سيرورة تكوينه، التي لن تكون كاملة إلا إذا أدرك التلميذ معنى تعلمه، وفهم ما يقوم به، ولماذا ينجز مهمة معينة، والإدراك حسب برونر (bruner) هو سيرورة تقتضي اتخاذ قرار معين، إذ يتعين على من يقوم بعملية الإدراك أن يحدد الشيء الذي يعتقد بأنه يدركه بصورة فعلية، ويرتكز هذا القرار الذي يهم طبيعة الإحساس على مؤشرات تمكنه البيانات الذهنية المنظمة مسبقاً من . تمييزها يجب أن يركز التحليل الديدانكتيكي الخاص بمقاربة الكفايات على اختيار الموارد، والوسائل التعليمية، التي من شأنها أن توفر للمتعلم إمكانية تحكمه في سيرورة تعلمه، وأن تعطي له حرية الاختيار، واقترح عدة حلول ممكنة، فعوض أن يقوم المدرس بتحويل المعرفة العامة، إلى معرفة دراسية، يلقاها على التلاميذ، ويكتفي ذا القدر، عليه أن يفكر في إستراتيجية تدريسية شاملة (الدريج، مُجدد، 2002، ص.3) تأخذ بعين الاعتبار حاجيات التلميذ، وتحفزه على العمل داخل جماعة الفصل، حيث يتبادل الآراء، والخبرات مع أقرانه، ويستفسر المدرس، ويطلب منه توضيحات، أو توجيهات، يجب تكون من أولويات التحليل الديدانكتيكي اقتراح وضعيات (وضعية حل المشكلة)، ينجز من خلالها المتعلم مهمات تتيح له فرصة إبراز قدراته، وتوظيف مختلف موارده (معرفية، وجدانية، حس -حركية)، كي يكتسب الكفايات المنشودة، والتي تتجلى في كيفية التعامل مع المشكلة المطروحة، وطريقة معالجتها داخل سياق معين، وفي ظروف محددة، لأن التجريب، والفعل، وحل المشكلات، كلها عناصر ذات علاقة وطيدة بكفايات التلميذ.

سابعاً- كفاية المتعلم، أم كفاية الأستاذ: إذا كانت بيداغوجيا الكفايات، أو المقاربة بواسطة الكفايات مطلباً ملحا لإنجاح عملية إصلاح منظومة التربية، والتكوين، فيجب الاهتمام ا، وتطبيقها في أبعادها

المتكاملة، والمتداخلة، لدرجة يصعب معها الفصل بين كفاية المتعلم، وكفاية المدرس، إن الحديث عن كفايات المتعلم إذن يبقى حديثاً بيزانطياً إذا لم نقرنه بحديث عن كفايات المدرس، وباقي الفاعلين التربويين، وفي هذا الإطار نتساءل عن الدور الذي يجب أن يراعيه المدرس في هذه البيداغوجيا الجديدة. إن بيداغوجيا الكفايات تقوم على التعلم الذاتي، والاستقلالية، والحرية، والمساواة(-أسليماني، العربي، 2006، ص. 122).

كما أنها تقوم على احترام الفوارق الفردية بين المتعلمين، وجعلهم يبادرون، ويحسون بالمسؤولية، من خلال طرائق الاكتشاف، والمشاريع، والوضعيات المشكلات التي تحدثنا عنها سابقاً، تركز على المتعلم من حيث ضبط، وتصحيح مساراته التعليمية، وسيروراته المعرفية، والمتامعرفية، لكن هل الاستقلالية، والحرية، والمبادرة الفردية، و الجماعية أمور تعني أن دور المدرس قد انتهى؟، ولم يعد مرغوباً فيه من الناحية التربوية؟، كلا، إن حضور المدرس كان، ولا يزال ضرورياً في جميع البيداغوجيات، إلا أن هذا الحضور يكون من أجل المساعفة، والمصاحبة، والتوجيه، والضبط، والتصحيح كلما أعلنت انحرافات خطيرة، قد تعرقل عملية تحقيق الكفايات المستهدفة. ونحن نثير هذه القضية، التي هي قضية الكفايات المستهدفة، نجد أنفسنا مضطرين لتأكيد دور المدرس مرة أخرى، إذ نعتبره الطرف الأول في تحديد الكفايات المستهدفة من الدرس، وهو الذي يعمل على تحقيقها من خلال وضع العدة الديدكائكية المناسبة. لذلك يرى الباحثون في علوم التربية أن إصلاح منظومة التربية، والتكوين ينبغي أن يبدأ بإعداد، وتكوين المدرسين، وتأهيلهم، وتدريبهم باستمرار، وتمكينهم من الكفايات اللازمة للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، فمما يقوي الاهتمام بإعداد المدرسين، وتكوينهم المستمر، الشعور المتنامي بأهمية

الدور الذي يلعبه الأستاذ في ، العملية التربوية، بوصفه أبرز عناصرها، وحجر الزاوية في كل إصلاح، وتطوير (أسليماني، العربي 2006، ص 123).

ثامنا- الكفاية الديدداكتيكية: إن الكفاية في هذا المجال (مجال التدريس، أو الديدداكتيكا)، لا تعني أن يعرف المدرس جميع الأدبيات الديدداكتيكية، فهذا أمر مستحيل، إن الكفاية المهنية في مجال التعليم هي كفاية التواصل، والتعاقد، والتفاهم مع المتعلمين، إنها كفاية تقتزن بالأداء الكلامي ،الذي لا يمكن أن ينجح فيه إلا بالاستعداد، ووضع العدة اللازمة، وتوفير الشروط الضرورية

- 1-8- أنواع كفايات التدريس(الكفايات الديدداكتيكية): يقسم الباحثون كفايات التدريس إلى أنواع متعددة، نجملها في نوعين أساسيين لارتباطهما المباشر بنوعية المهام الموكلة للمدرس، وبالمهارات التي يتطلبها مدخل التدريس بالكفايات، والتي تقتضي منه الحذق، والإتقان في الأداء:

أ-الكفايات النظرية المعرفية: وهي كفايات تدريسية ممتدة، إن صحت استعارة تسميتها هنا، وتخص ماله علاقة بالكفايات، واشتقاقها، وطرق التدريس، وأنواعها، وأشكال التنشيط، والتقويم (علي عطية، 2007، ص 71).

ب- الكفايات الأدائية: وهي المتعلقة بخصوصيات كل مادة دراسية على حدى، وبكيفية أداء المدرس، وإنجازه، أي تلك التي تخص أشكال تحضير، وتخطيط الدروس، وتنظيمها، وتنفيذ المحتوى الدراسي، واختيار الوسائل، والأساليب، والأنشطة، والخبرات، وطرق تدريس ملائمة لإنجاز الدرس، وتوظيف أنواع تقويم أداء المتعلمين...، فمدرسو اللغات على سبيل المثال يحتاجون إلى كفايات تختلف إلى حد ما عن الكفايات التي يحتاج إليها مدرسو الرياضيات، أو مدرسو الإعلاميات...

كل ذلك حسب طبيعة المادة الدراسية، والمرحلة الدراسية أيضا إن تحقيق جودة نوعية في التعليم لا يمكن أن تتحقق بتغيير البرامج، والمناهج فحسب، ولا بتغيير النماذج التعليمية، أو القوانين، والتوجيهات فقط، وإنما بالالتزام المهني، وبأداء المهام بكفاءة تزيد من فعالية التدريس، ومن تطور تحصيل التلاميذ، وتقدمهم في عملية التعلم، بما يتناسب مع متطلبات التحول المعرفي، ومتطلبات التنمية الاجتماعية، والاقتصادية، في ارتباطها بالتحويلات التي تفرضها العولمة في مختلف مجالات الحياة ما يحتاجه (الفتلاوي، سهيلة، 2003 ص 41) .

المدرسين لاكتساب الكفاية الأدائية :لغرض تمكن المدرس في الكفاية الأدائية، واكتساب، لا بد له من دراسة الجوانب النظرية الخاصة بالكفاية وما يتصل بها، ذلك لأن لكل كفاية مستلزمات معرفية لابد من معرفتها. (علي عطية، 2007، ص 72).

ما يحتاجه المدرسين لاكتساب الكفاية الأدائية :لغرض تمكن المدرس في الكفاية الأدائية، واكتسابها، لا بد له من :دراسة الجوانب النظرية الخاصة بالكفاية وما يتصل ا، ذلك لأن لكل كفاية مستلزمات معرفية لابد من معرفتها.

* ملاحظة أداء الكفاية من آخرين اتصفوا بالخبرة، والدراية بكفايات التدريس، ومهاراته ذلك لأن لكل كفاية جوانب إجرائية سلوكية لابد من معرفتها، والتهيؤ لممارستها .

* معرفة القصد، أو الهدف المطلوب من استخدام الكفاية في مواقف محددة.

*المران، والتدريب العملي على أداء الكفاية، وممارستها في مجالها الطبيعي .

*التغذية الراجعة الحاصلة عن تقييم نواتج ممارسة الكفاية) التعلم الذاتي من خلال الاطلاع على وصف

الكفاية

سابعاً- برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات، وأسباب ظهورها: ظهر هذا الاتجاه في السبعينيات من القرن الماضي، رافضاً كون المعلم القدير هو ذلك المعلم الذي ألم بالمعلومات المراد منه توصيلها إلى المتعلمين، أي الذي يمتلك المعرفة اللازمة بالمواد التي يدرسها، وهذا الاتجاه يعتمد الكفايات أساساً لإعداد المعلم، وبموجبه يتمكن المعلم من أداء، أو ممارسة معرفته في مجال العمل، وبموجبه أصبح مطلوباً من المعلم تحديد المرامي التي يسعى إلى تحقيقها، ووضع الخطط الكفيلة بذلك. وقد ظهرت هذه الحركة، أو هذا الاتجاه القائم على برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات لأسباب عدة منها:

(كاظم الفتلاوي، سهيلة، مرجع سابق ذكره، ص 32، 33، 34).

إن التحرك باتجاه البرامج القائمة على الكفاية كان نتيجة لمطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التعليم، وأن تكون المدارس أكثر استجابة، وفعالية للمتطلبات الاجتماعية، والفردية، وأن تحقق ما تقول أو تحققه، كما أن مدرء المدارس بدؤوا يرغبون في التعرف على أن معلميهم يتمتعون بكفاية عالية، يطبقوا في داخل الفصل من حيث المعرفة، والمهارات، والاتجاهات، وكذلك طلبة إعداد المعلمين، الذين بدؤوا يرغبون في التأكد من كفايتهم، التي تمكنهم من الأداء الجيد في أول موقف تعليمي .

جاءت هذه الحركة أيضاً كرد فعل للأساليب التقليدية التي تعتمد برامج الإعداد ، والتي تؤكد على الجانب النظري، والتي تستند على المفهوم التقليدي لتربية المعلمين، والذي مؤداه أن إمداد المعلم قبل الخدمة بقدر من المعلومات، والمعارف المتنوعة، وإكسابه نوعاً من الخبرة في التدريس من خلال دراسة

مقررات تربوية، تجعله معلما كفؤا، قادرا على تحمل أعباء المهنة، ومسؤولياتها، وعلى العكس من هذا المفهوم فإن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفاية تستند على تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المعلم، ومسؤولياته في الموقف التعليمي، وهي تشير إلى كم، ونوع المعرفة التي يجب تعلمها، والمهارات التي يجب اكتساب.

إتقان هذه الكفايات، وتحقيقها في تأدية المهام الرئيسية المطلوبة في عملية التدريس، أو فيما يتصل ا من أنشطة، أو تفاعلات، أو أدوار بصورة مباشرة، أو غير مباشرة تجعله معلما كفؤا .

التطور السريع في مهنة التدريس، وما صاحبها من دراية واسعة بخصائص المعلم، ونوعيات سلوكه في المواقف التدريسية المختلفة، والإيمان بأدوار جديدة ينبغي أن يمارسها، فهو معلم، ومتعلم في نفس الوقت، وهو مبتكر، ومجدد، ومبادئ .

كما أنها جاءت كاستجابة لانسحاب الكثير من المفاهيم الاقتصادية، وأساليبها على النظام التعليمي، وعلى مراحل التعليم، ومستوياته كافة، فظهر مفهوم (اقتصاديات التعليم)، وبه يتم التركيز على مقدار ما يدفعه اتمع على التعليم، وناتجه، وقد أدى ذلك إلى قيام الكثير من الدراسات التي عنيت بكفاية التعليم الداخلية، والتي نعني بها (المناهج، الطرائق، والوسائل التعليمية، ونسبة النجاح، والرسوب، والتسرب وغيرها)، كما عنيت هذه الدراسات بالكفايات الخارجية، والتي نعني بها مدى تلبية التعليم لحاجيات المجتمع الاقتصادية، والاجتماعية من مخرجات النظام التعليمي. (علي عطية، محسن، مرجع سابق ذكره، ص 65).

قائمة المراجع:

- 1- أيمن أنور الخولي ، جمال الدين الشافعي مناهج التربية البدنية المعاصرة ط 1 ، دار الفكر العربي ، مصر ، 2000.
- 2- الخليفة ، حسن جعفر: المنهج المدرسي المعاصر ، مكتبة الرشد الرياض ، 2005م
- 3- العجمي مها بنت مُجّد : المناهج الدراسية ، 2005.
- 4- الدمرداش، عبد المجيد سرحان: المناهج المعاصرة ، الكويت ، جامعة الكويت، 1996م
- 5- الشريف، شوقي السيد ، أحمد مُجّد أحمد: المناهج التعليمية ، مكتبة الرشد، الرياض، 2004م
- 6- جودت أحمد شعادة : صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1، دار الشروق ، رام الله، 2011م.
- 7- مُجّد محمود الخوالدة : فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة ، ط1، دار المسيرة لنشر والتوزيع،، عمان، 2013
- 8- يونس بحري: المنهج التربوي أسسه وتحليله ط2 دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، 2015م
- 9- مصطفى صلاح عبد الحميد : المناهج الدراسية عناصرها أسسها وتطبيقاتها الرياض ، دار المريخ، 2000م
- 10- مجاور مُجّد صلاح الدين ، فتحي عبد المقصود: المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته، ط10، دار القلم الكويت 1421هـ
- 11- مصطفى صلاح عبد الحميد : المناهج الدراسية عناصرها أسسها وتطبيقاتها الرياض ، دار المريخ، 2000م
- 12- سعد مُجّد جبر ، ضياء عويد حربي : المناهج البناء والتطوير، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، 2015
- 13- شعادة جودت أحمد : مناهج الدراسات الاجتماعية ، ط2، دار العلم للملايين، بيروت ، 1990م.
- 14- حلمي أحمد الوكيل و مُجّد أمين المفتي: أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط6، دار المسيرة ، عمان ، 2013
- 15- سعدون مُجّد الساموك وهدى علي جواد الشمري: المنهج المدرسي بين التقليد والحديث، ط1 مؤقتة الوراق، 2000 م
- 16- قلادة ، فؤاد سليمان : أساسيات المناهج ، دار نخضة مصر، القاهرة، 1976م
- 17- علي أحمد مذكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها ، دار الفكر العربي ، القاهرة، 2001م
- 18- عادل أبو العز سلامة: تخطيط المناهج، ط1، دار الثقافة ، عمان، 2008م.

- 19- عبد اللطيف حسين فرج: تخطيط المناهج وصياغتها، ط1، دار الحامد، عمان 2009م.
- 20- محمد عبد الله ، الحاوري و مُجَّد سرحان.: مقدمة في علم المناهج التربوية . ط 1 ، صنعاء: دار الكتب ، 2016
- 21- محمود داود ، الربيعي.: المناهج التربوية المعاصرة. ط 1 ، عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2016.
- 22- حسن، عبد مُجَّد: تقويم التدريس الجامعي .مجلة العلوم الإنسانية، البحرين، 2001م
- 23-الربيعي، محمود داوود سليمان: طرائق التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006م
- 24- زيتون، حسن حسين:مدخل إلى المنهج الدراسي رؤية عصرية ،دار الصولتية للنشر والتوزيع، الرياض، 2010
- 25- سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله مُجَّد: المنهج المدرسي المعاصر .ط5. عمّان، دار الفكر 2008.
- 26- شحاته، حسن: المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق .ط3. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، 2003.
- 27- شوق، محمود أحمد: تطوير المناهج الدراسية، دار عالم الكتاب رياض، 1995.
- 28- الطافحة، حامد عبد الله: المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع عمان. 2013
- 29-قنديل، أحمد ابراهيم: المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع القاهرة. 2007
- 30- مازن، حسام الدين مُجَّد عبد المطلب: أصول المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي .: مكتبة النهضة المصرية للطباعة والنشر القاهرة، 2007.
- 31- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، مُجَّد محمود: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها .ط9. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، 2011.
- 32- الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، مُجَّد أمين: أسس بناء المناهج وتنظيماتها.ط4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 2011.
- 33-الوكيل، حلمي أحمد: تطوير المناهج القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية 1991 م.

- 34- عبد السلام، عبد السلام مصطفى: تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، جامعة المنصورة 2006م.
- 35- يونس، فتحي يونس وآخرون: المناهج (الأسس-المكونات-التنظيمات-التطوير) عمان: دار الفكر عمان. 2004
- 36- زحنين بھية: المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلة الباحث، الجزائر، العدد 02، ديسمبر 2014، ص 1843).
- 37- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، جويلية 2015.
- 38- حسيني، فاطمة: كفايات التدريس، وتدريس الكفايات (آليات التحصيل، ومعايير التقويم)، مطبعة النجاح، الدار البيضاء-المغرب، طبعة 1، سنة 2005.
- 39- الفيروز، أبادي: القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، طبعة 1، سنة 2006.
- 40- الجابري، عبد اللطيف، إدماج: وتقييم الكفايات الأساسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب، طبعة 1، سنة 2009.
- 41- حثروبي، محمد الصالح: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة، والنشر، والتوزيع، عين مليلة-الجزائر، دون طبعة، دون سنة.
- 42- الدريج، محمد: الكفايات في التعليم (السلسلة الشهرية المعرفة للجميع)، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء-المغرب، العدد 16، سنة 2002.
- 43- علي عطية، محسن: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة 1، سنة 2007.
- 44- أجبارة، حمد الله: مؤشرات كفايات المدرس من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب، طبعة 1، سنة 2009.

45-أسليماني، العربي: الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء -المغرب،

طبعة 1 ،سنة 2006، ص. 122.

46-الفتلاوي سهيلة: كفايات التدريس(المفهوم، التدريب، والأداء)دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان -الأردن، طبعة

1، سنة 2003 .