

تصميم المناهج وبناءؤها





منشورات جامعة حلب

كلية التربية

تصميم المناهج وبنائها

الدكتورة

عائشة عهد حوري

أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

الدكتور

إبراهيم اليماني

أستاذ مساعد في قسم المناهج

وطرائق التدريس

الدكتورة

هناء الرحية

مدرّس في قسم المناهج

وطرائق التدريس

الدكتورة

بدرية قصاص

أستاذ مساعد في قسم المناهج

وطرائق التدريس

الدكتورة

سهام مجدي

مدرّس في قسم المناهج

وطرائق التدريس

مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية

٢٠٢٣ / ١٤٤٤ هـ

لطلاب السنة الخامسة

قسم المناهج وطرائق التدريس



الفهرس

الموضوعات	رقم الصفحة
المقدمة	٥
الباب الأول	
نظري	
الفصل الأول: تصميم المناهج وبنائها: المفاهيم والتعريفات، الأهمية. العوامل المؤثرة في بناء المنهاج وتصميمه.	١٨-٩
الفصل الثاني: تصميم المناهج وبنائها: الأسس، المداخل، الاتجاهات، المبادئ، المداخل، النظريات.	٤٤-١٩
الفصل الثالث: تصميم المناهج وبنائها: اختيار المحتوى ومعاييره، وتنظيمه، طرائق التصميم، ومجالات مستويات المعايير، الخصائص.	٦٠-٤٥
الفصل الرابع: نماذج بناء المناهج	٨٤-٦١
الفصل الخامس: نماذج تصميم المناهج	١٢٦-٨٥
الفصل السادس: تصميم المناهج الرقمية	١٤٢-١٢٧
الباب الثاني	
عملي	
الفصل السابع: تصميم المناهج وبنائها: الخطوات العملية	١٨٠-١٤٥
الفصل الثامن: نماذج تطبيقية في تصميم المناهج وبنائها	٢٤٨-١٨١
المراجع العربية	٢٥٦-٢٤٩

٢٦٠-٢٦٠	المراجع الأجنبية
٢٦٥-٢٦٣	المصطلحات العلمية



مقدمة

ينطلق تأليف هذا الكتاب من أننا نريد لأبنائنا الطلبة أن يكونوا باحثين تربويين في المناهج، وليسوا مستقبلين لما يقدم إليهم من مواد مطبوعة أو إلكترونية من دون تفحص دقيق لها، وأن يمتلكوا أهم أدوات البحث العلمي في عصرنا الحالي، بحيث يتمكنون من مواكبة العصر الرقمي في تصميم المناهج وبنائها.

أرجو أن نوفق في تحقيق أهداف تدريس هذا الكتاب، وتطبيق محتواه عملياً في المناهج على الوجه الأمثل.

يتألف الكتاب من مقدمة وبابين: الأول: نظري يتضمن ستة فصول، والباب الثاني عملي يشمل فصلين، وقائمة بالمصطلحات العلمية والمراجع المستخدمة.

شمل الفصل الأول تصميم المناهج وبنائها: المفاهيم والتعريفات، الأهمية، والعوامل المؤثرة في تصميم المنهاج وبنائه. ليتمكن الطلاب من تعرف المصطلحات العلمية نظرياً لتطبيقها عملياً في المواد الدراسية، كذلك تعرف أهمية تصميم المنهاج وبنائه، والعوامل المؤثرة في هذا التصميم، والبناء، كي يسهل عليهم بعد ذلك بناء وحدات تعليمية وتصميمها بالاستناد إلى الأهداف التدريسية لكل مادة تعليمية.

تضمن الفصل الثاني تصميم المناهج وبنائها: الأسس، المداخل، الاتجاهات، المبادئ، النظريات، لتعريف الطلاب بالأسس والمداخل، والاتجاهات والمبادئ، والنظريات التي يقوم عليها تصميم المنهاج وبنائه.

اشتمل الفصل الثالث على اختيار المحتوى ومعايره، وتنظيمه، طرائق التصميم، ومجالات مستويات المعايير، الخصائص، وذلك لتبصير الطلبة بعملية الاختيار، وكيفية تصميم المحتوى وتنظيمه، والطرائق المستخدمة، والمعايير التي يعتمد عليها تصميم المنهاج وبنائه.

في الفصل الرابع تضمن نماذج بناء المناهج، وذلك ليستعين الطلاب بنموذج أو أكثر في بناء المنهاج بما يتناسب وخصائص المرحلة التعليمية، ومواكبة التطورات العالمية في المجالات كافة.

في الفصل الخامس نماذج تصميم المناهج، وأنواع التصميم المختلفة للمنهاج، ليتمكن الطلبة من اختيار من التصميم وفق نماذج عربية وعالمية.

في الفصل السادس تصميم المناهج الرقمية، ليتمكن الطلاب من تصميم المناهج الرقمية لمواكبة العصر الرقمي.

يشتمل الباب الثاني على فصلين هما:

تضمن الفصل السابع: تصميم المناهج وبنائها: الخطوات العملية، ليتمكن الطلاب من تطبيق هذه الخطوات في عملية تصميم وحدة تعليمية أو بناء هذه الوحدة في منهاج المواد الدراسية في التعليم العام.

شمل الفصل الثامن: نماذج تطبيقية في تصميم المناهج وبنائها، وذلك لقيام الطلبة ببناء وحدات أو تصميم وحدات جديدة يستفاد منها في البحث العلمي وتطوير منهاج التعليم العام.

نأمل أن يستفيد طلبتنا الأعزاء والباحثين مما قدمناه من فصول تساعدهم على القيام بعملية تصميم المناهج وبنائها، وإتقان مهاراتها، واستخدامها على النحو السليم، نظراً إلى أهميتها في تطوير المناهج لمواكبة المناهج العربية والعالمية في العصر الرقمي.

والله الموفق

المؤلفون: أ.د. عائشة عهد حوري

د. إبراهيم اليماني، د. بدرية قصاص، د. سهام مجدي، د. هناء الرحية

الباب الأول: نظري

- الفصل الأول: تصميم المناهج وبنائها: المفاهيم والتعريفات، الأهمية، العوامل المؤثرة في بناء المنهاج وتصميمه.
- الفصل الثاني: تصميم المناهج وبنائها: الأسس، المداخل، الاتجاهات، المبادئ، النظريات.
- الفصل الثالث: تصميم المناهج وبنائها: اختيار المحتوى ومعايير وتنظيمه، طرائق التصميم، ومجالات مستويات المعايير، الخصائص.
- الفصل الرابع: نماذج بناء المناهج.
- الفصل الخامس: نماذج تصميم المناهج.
- الفصل السادس: تصميم المناهج الرقمية.





الفصل الأول

تصميم المناهج وبنائها :

المفاهيم والتعريفات، الأهمية، العوامل المؤثرة في بناء المنهاج

أهداف الفصل: يتوقع من الطالب في نهاية الفصل أن يقوم بالأعمال الآتية:

١. يعرف مفهوم تصميم المنهاج.
٢. يعرف مفهوم نموذج بناء المنهاج.
٣. يبين أهمية بناء المنهاج.
٤. يذكر أهمية تصميم المنهاج.
٥. يحدد العوامل المؤثرة في تصميم المنهاج.
٦. يحدد العوامل المؤثرة في بناء المنهاج.
٧. يحلّ أسئلة الفصل.



يهدف هذا الفصل إلى تعريف الطالب بالمصطلحات العلمية والتعريفات الإجرائية لمفهوم تصميم المناهج وبنائها، وتوضيح أهمية تصميم المنهاج والبناء، والعوامل المؤثرة في هذا التصميم وبناء المنهاج.

المقدمة:

يعتبر التصميم الكلي للمنهج هو "الشكل" العام للبرنامج مدعوماً بفلسفات التعليم وأفكاره والتقاليد الخاصة بمواد التخصص، فعلى سبيل المثال: ربما يكون "المنهج" قائماً على حل المشكلات، أو يكون "مواد أساسية واختيارية" أو منهج "حلزوني"، إلخ...، أو أن يكون المنهج مزيجاً من عدة طرائق لتيسير عملية التعلم والقياس. ومن ثم، يصبح تصميم المنهج والبرنامج التعليمي جزءاً لا يتجزأ من تخطيط المنهج، وبذلك تكون هذه المرحلة الأولية أكثر أهمية في عملية تطوير المنهج، لهذا يجب على أي منهج أن يتم التخطيط له بشكل جيد مراعيًا ما يأتي:

- أهداف البرنامج: ومن ذلك مثلاً تقديم خريجين من أصحاب الكفاءة وجاهزين للتوظيف على دراية بالمعارف والمهارات المرتبطة بمجال تخصصهم، بحيث يتمكنون من تطبيقها.
- نتائج وأهداف التعليم والتعلم.
- مفاهيم ومبادئ التعلم والتقييم.
- الاحتياجات العامة والخاصة للمتعلمين.
- تأثير العناصر البيئية والاجتماعية، والظروف المختلفة وممارسات التعلم في مؤسسات التعليم العالي.

أولاً- التعريفات والمفاهيم:

تعريف المنهج: المنهج في اللغة: منهج فيقال نهج بين واضح وطرق نهجه وسبيل منهج، ونهج الطريق: وضح واستبان وصار منهجاً واضحاً مبيناً، والمنهاج الطريق الواضح،

ونُجحت الطريق أُنبتته. الطريق سلكته، فلان يستنهج سبل فلان، أي يسلك مسلكه (عطيه، ٢٠٠٩، ٢٢)

المفهوم النظامي للمنهج:

"إن دراسة المنهج بجميع مكوناته نظام، وتلك المكونات تتفرع إلى مقررات دراسية، وكتب، ووسائل تعليمية، وطرائق، ومناشط، وامتحانات تعمل متكاملة، بحيث لا تنفصل المقررات في المنهج عن طرائق التدريس، أو المناشط، أو الوسائل، أو أساليب التقويم" (السيد، ١٩٨٨، ص ٦٨).

تعريف تصميم المنهج:

" العملية التي يتم بها وضع عناصر المنهج، والعلاقات المتبادلة بينها، والمبادئ التنظيمية لهذه العناصر ومتطلباتها الإدارية معاً في صيغة تنظيمية عامة تعرّف بالمخطط التصميمي للمنهج، والمخطط التصميمي للمنهج هو الصيغة التربوية التنظيمية التي ستأخذها عناصر المنهج عند دمجها أو صياغتها معاً فيما يسمى بالمنهج" (حمدان، ١٩٨٨، ١٧٧).

مفهوم تصميم المنهج:

تعددت تعريفات التصميم تبعاً لتعدد الفلسفات التي ينطلق منها تحديد مفهوم التصميم فقد عرف التصميم بأنه:

طريقة الربط بين عناصر المنهج من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، وتقويم والأشكال التنظيمية التي يتخذها المنهج وتلائم النظريات المعرفية، وخصائص المتعلمين، والهوية الثقافية للمجتمع واحتياجاته.

عملية مدروسة تتحول فيها الأهداف التربوية، والتعليمية إل مجموعة من إجراءات وأنشطة، وتقويم لتحقيق نتائج ملحوظة مرغوب فيها (فرج، ٢٠٠٧).

"هو عبارة عن الأسلوب الذي يساهم في وضع المنهج ضمن إطار تعليمي محدد، ويساعد المعلم في معرفة جميع المكونات التفصيلية للمنهج الدراسي الذي سيدرسه".

كذلك "هو الوسيلة التي تجمع جميع محتويات المنهج الدراسي، مثل: (الأهداف، وطرائق التقويم، والوسائط السائدة، والأنشطة المتعددة، وحلول لأسئلة كتاب التدريس عند المعلمين، وجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع الطلاب والاستفادة من الوقت المخصص للحصة الدراسية بكفاءة" (السامرائي، ٢٠٠٠، ١٢٣)

كذلك "هو عبارة عن إطار فكري للمنهج لتنظيم عناصره ومكوناته جميعها عناصر المنهج ومكوناته جميعها (الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والوسائط، والأنشطة، والتقويم)، ووضعها في بناء واحد متكامل يؤدي تنفيذه إلى تحقيق الأهداف العامة للمنهج" (الحروري، وقاسم، ٢٠١٦، ص ٩٨).

مما سبق تشمل التعاريف السابقة عناصر المنهج مترابطة متكاملة، ويؤدي تنفيذه إلى تحقيق الأهداف المنشودة منها.

مفهوم نموذج تصميم المنهج:

يعرّف بأنه "تصور مبسط يشرح أهم الخطوات التي يجب أن يشتمل عليها المنهج المراد بناؤه، ويصف بدقة أهم الخطوات التي يجب أن تتبع عند بناء المنهج وتنفيذه، والإجراءات التي يجب أن تتبع للتأكد من فعاليته" (الحروري، وقاسم، ٢٠١٦، ص ٩٨).

ونخلص من التعريف إلى أن مفهوم نموذج تصميم المنهج يستند في الأصل إلى وثيقة المنهج التي تتضمن خطة مكتوبة يقوم عليها المنهج الذي يراد تصميمه أو بناؤه، أو تطويره، وهي تشكل إطاراً عاماً يشمل أسس بناء المنهج، وعناصره، ودواعي بنائه، أو تطويره، إضافة إلى معايير تنفيذه وتقويمه ووسائله، ومعايير القائمين على تنفيذه.

تعريف بناء المنهج: C0mstruction Curriculum

يعني "بناء المنهج بوضع منهاج مناسب لمدرسة معينة، وتشمل هذه العملية على اختيار أهداف المنهج، واختيار المادة المنهجية المناسبة، وطرائق استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، وإعداد مقررات تدريسية مفصلة" (الدريج، وآخرون، ٢٠١١، ٨٠)

يعرّف روبرت زايس عملية بناء المنهج بأنها عملية اتخاذ القرارات التي تتعلق بطبيعة عناصر المنهج وتنظيمها بالنسبة إلى بعضها. ففي هذه العملية يقترح الخبراء الوصفات التخطيطية لعناصر المنهج التي سيتبناها المطورون في كتابه وثيقة المنهج" (حمدان، ١٩٨٨، ١٧٣)

بناء على ما سبق إن عملية المنهج تستند إلى قرارات تتعلق بعناصره، ومن خلال هذه العناصر يمكن بناء المنهج أو تطويره بحسب وثيقة المنهج.

تعريف نموذج بناء المنهج: "الجانب العملي التطبيقي لأي نظرية تربوية بصفة عامة، ونظرية المنهج بصفة خاصة" (مطاوع والحصان، ٢٠١٤، ٩٣)

كذلك يعرف بأنه "نموذج تخطيطي يحتوي على عناصر المنهج، ويركز على العلاقات المتبادلة والمسارات والعمليات الخاصة بتلك المناهج" (الحوالدة، ٢٠١١، ٢٧٨)

هنا يستند نموذج بناء المنهج على التطبيق العملي استناداً إلى نظرية المنهج بوجه خاص، مع التركيز على العمليات الخاصة بتلك المناهج.

ثانياً- الأهمية: تتمثل في تصميم المنهج وبنائه.

أ- أهمية تصميم المنهج:

تركز أهمية تصميم المنهج على جميع القضايا الأساسية التي تهم الفرع المنهجي للكتاب، وتتناسب والمرحلة الدراسية المخصصة لها. بحيث يمكن الحصول على نسخ منهجية من الكتب الدراسية، تتسم بجودتها العالية في الطباعة والنسخ، ويحقق الفائدة

المعرفة المطلوبة من المحتوى التعليمي، ضمن القواعد، والتعليمات المخصصة لتطبيق المنهج داخل الغرفة. وفيما يأتي عرض لأهمية تصميم المنهج التعليمي:

١. تجعل عملية التصميم المنهج عملاً منظماً يسير إلى غايات وأهداف محددة، لأنها تستند إلى معايير محددة، وبهذا يتعدى عن الارتجال، ويحسن استثمار الوقت والجهد، ويختزل الكلفة، ويزيد الإنتاجية.

٢. تدفع عملية التصميم القائمين على وضع المنهج إلى تحديد الأهداف التي يصمم المنهج من أجل تحقيقها، وبذلك تجعل من المنهج هادفاً من خلال تركيزه على متطلبات الأفراد والمجتمع، وتركيزه على إشباع حاجات المتعلمين.

٣. يضع التصميم خطة عمل إجرائية لتنفيذ المنهج.

٤. تدفع عملية التصميم القائمين على بناء المنهج إلى تقصي الاتجاهات التربوية الحديثة، وما توصلت إليه آخر الدراسات والبحوث.

٥. تراعى في عملية التصميم العلاقات بين عناصر المنهج وعملياته فيربط المحتوى بالأهداف والتنفيذ بالتخطيط والتقويم بالأهداف والمحتوى والتطوير بالتقويم فهو عملية تعنى استحضار جميع عمليات المنهج وعناصره (عطية، ٢٠١٣، ١٤٦-١٤٧).

٢- أهمية نموذج بناء المنهاج: وتنبع أهميته من خلال ما يأتي:

١. إن عملية تمثيل خطوات ومراحل بناء المنهاج في شكل تخطيطي يمثل تلخيصاً موجزاً لتلك المراحل، والعلاقات فيما بينها، كما أنه يركز على القضايا الأساسية في بناء المنهاج، وهو يحقق الاقتصاد في الوقت والجهد؛ لتسهيله مهام القائمين على بناء المنهاج والتواصل بينهم، والاستمرار والتعاون في مهامهم، وتوحيد جهودهم في اتجاه واحد، كما أن النموذج يوفر إمكانية تذكر ومراجعة المراحل والخطوات بوقت قصير، والتأكد من صحة المسار الذي يسلكه القائمون في عملية البناء للمنهاج.

٢. إن التحديد الدقيق للخطوات، والمراحل، والعلاقات فيما بينها يوضح الطريق

للقائمين على بناء المنهاج للسير الصحيح، وتصحيح الخطأ مباشرة قبل استفحاله وتعذر السير فيه.

٣. يسهم النموذج في الإثبات والتحقق من صلاحية البناء باستمرار، ومعرفة الكم الذي تم بناؤه والجزء المتبقي من المنهاج.

٤. يسهم النموذج في تقويم العمل النهائي لبناء المنهاج من خلال مراجعة سريعة له ومقارنة ما تم إنجازه مع هذا المخطط النظري (النموذج) (الحاروري، وعلي قاسم، ٢٠١٦، ص ٩٩).

مما سبق نجد أن أهمية تصميم المنهج وبنائه تنطلق من أنه عمل منظم وهادف، يتقصى الاتجاهات التربوية، لربط عناصر المنهاج فيما بينه، كذلك تكمن أهمية نموذج بناء المنهج في أنه تمثيل لخطوات ومراحل بناء المنهاج في شكل تخطيطي، ويوضح الطريق للقائمين على بناء المنهاج للسير الصحيح، والتحقق من صلاحية البناء باستمرار، وفي تقويم العمل النهائي لبناء هذا المنهاج.

ثالثاً: العوامل المؤثرة في تصميم المنهاج وبنائه:

لابد من الوقوف على العوامل المؤثرة في تصميم المنهاج وبنائه، لتوفير مستلزماته البشرية والمادية، ومدى الالتزام بهذا التصميم.

أ- العوامل المؤثرة في تصميم المنهاج:

هناك الكثير من العوامل التي تؤثر في تصميم المنهاج، نذكر منها:

١. الاتجاه الذي يقوم عليه التصميم.
٢. قدرات المصممين وكفاياتهم المعرفية والمهنية في مجال تصميم المناهج.
٣. مستوى دراسة الواقع الذي يطبق فيه المنهج الذي يراد تصميمه وتحليل جوانبه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية.
٤. الفلسفة التربوية التي يؤسس التنظيم عليها.
٥. النظام التعليمي والسياسات التعليمية المتبعة.

٦. مدى توافر مستلزمات تنفيذ المنهج المراد تصميمه بما فيها البشرية والمادية، من حيث النوع والكم.

٧. مستوى الرضا الذي يحظى به التصميم من الأطراف التي تتعامل مع المنهج مثل: المدرسين والطلاب وإدارات المؤسسات التعليمية، والمشرفين على عملية تنفيذ المنهاج.

٨. الواقعية والسهولة في تنفيذ المنهج المراد تصميمه.

٩. مستوى مشاركة المعنيين بالمنهج في عملية التصميم.

١٠. مستوى التزام أطراف المنهج بالتصميم المقترح في مجال التنفيذ (عطية، ٢٠١٣، ١٤٧).

ب- العوامل المؤثرة في بناء المنهج:

إذا أردنا وضع برنامج طويل الأمد يشمل المدارس الابتدائية المتوسطة والثانوية، والمعاهد المهنية، فإن هناك أمور كثيرة يجب ملاحظتها، وأسئلة تقف من دون حلٍّ أمام واضع المنهاج، ومن هذه المشكلات والأسئلة أي نشاط يجب أن يوضع في المنهاج، وهل يجب وضع نشاط على حساب نشاط آخر فقط، وهل يعاد تكرار تدريس مادة ما، أو عدة مواد في السنوات القادمة على سبيل المثال لا الحصر، كل هذه الأمور يجب ملاحظتها عند وضع البرنامج مع ملاحظة العوامل التالية التي تؤثر تأثيراً في بناء المنهاج وهي:

١. الفلسفة التربوية: لأن الهدف الأساسي للتعليم أو التربية منذ المجتمعات البدائية إلى وقتنا الحاضر هو مساعدة الفرد ليصبح مواطناً صالحاً في المجتمع الذي يعيش فيه. من هنا يجب أن يكون البرنامج متأثراً بهذا الاتجاه، وأن يعمل على تحقيقه، والوصول إليه.

٢. طبيعة الأفراد وحاجاتهم: لأن طبيعة الطفل أو المراهق تحدّد نوعية البرنامج، ولذلك فإن الأساس في بنائه يعتمد على مراحل النمو المختلفة.

٣. الأهداف المتوخاة من البرنامج: بحيث تكون الأهداف التي يجب الوصول إليها عن طريق المناهج واضحة كي نحدد الفعاليات المختلفة، ونبنى البرنامج الذي يوصلنا إلى تلك الأهداف.

٤. الصفوف والملاعب والأدوات والوقت المحدد للدرس: يجب تجهيز الصفوف والملاعب والأدوات اللازمة عند تدريس أية مادة أو فعالية من فعاليات البرنامج، وهي بذلك تقرر نوعية البرنامج والفعاليات، لأن توفرها أمر ضروري لنجاح كل برنامج.

٥. صفات القوة والضعف عند المدرس: اختيار المدرس القوي بمادته، بحيث يعرف كيف يدرس الفعاليات المختلفة إلى طلابه؟.

٦. عدد الطلاب في الصف: لأن العدد الكبير يصعب استعمال الوسائل، ولا تتحقق معظم الأهداف المنشودة من البرنامج.

٧. التطوير: يحتاج البرنامج بين كل فترة وأخرى إلى التطوير، كي يحقق الأهداف التي وضع من أجلها، ولكي تتم الاستفادة من النتائج التي نحصل عليها في بناء برنامج آخر لتطوير البرنامج ذاته، يجب أن يكون تطوير البرنامج مبنياً على أسس علمية وخبرة كما يأتي:

أ- يجب إجراء اختبار للطلبة قبل تدريس البرنامج لمعرفة قابلياتهم.

ب- تدريس البرنامج للفترة المحددة.

ج- إعادة الاختبار لمعرفة الحالة التي وصل إليها الطلبة، ثم تطوير البرنامج على

ضوء النتائج (الربيعي، ٢٠١٦، ١٩٢ - ١٩٥).

وهكذا تكون عملية بناء المنهاج في ضوء العوامل التي تمثلت في الفلسفة التربوية، والأهداف، والصفوف، والملاعب، والأدوات، والوقت المحدد للدرس، وعدد الطلاب في الصف، وتطوير البرنامج على أسس علمية.

الخلاصة: استعرضنا في هذا الفصل تعريفات تصميم المنهاج وبنائه، وأهمية التصميم والبناء، والعوامل المؤثرة في تصميم المنهاج وبنائه، ليتعرف الطلبة كيفية تصميم المناهج الدراسية وبنائها التي تستند على أسس علمية.

الأسئلة:

١. عرّف مفهوم تصميم المنهاج.
٢. عرّف مفهوم نموذج بناء المنهاج.
٣. يذكر أهمية تصميم المنهاج.
٤. بين أهمية بناء المنهاج.
٥. يحدّد العوامل المؤثرة في تصميم المنهاج.
٦. حدّد العوامل المؤثرة في بناء المنهاج.



الفصل الثاني

تصميم المناهج وبناءها

الأسس، المداخل، الاتجاهات، المبادئ، النظريات.

أهداف الفصل

يتوقع من الطالب في نهاية الفصل أن يقوم بالأعمال الآتية:

١. يعدّد الأسس التي يستند إليها تصميم المنهاج.
٢. يعدّد أسس بناء المنهاج.
٣. يذكر الأسس الفلسفي لبناء المنهاج.
٤. يبيّن الأسس الاجتماعي لبناء المنهاج.
٥. يوضّح الأسس المعرفي لبناء المنهاج.
٦. يذكر الأسس السيكولوجي لبناء المنهاج.
٧. يعدّد الأسس التي اعتمدها الفريق الوطني في بناء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية.
٨. يحدّد المداخل في مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية.
٩. يحدّد اتجاهات تصميم المنهاج.
١٠. يحدّد اتجاهات بناء المناهج.
١١. يبين المبادئ التي تقوم عليها تصميم المنهج.
١٢. يبين المبادئ التي تقوم عليها بناء المنهج.
١٣. يعدد نظريات تصميم المنهاج.
١٤. يبيّن خطوات بناء نظرية المنهاج المعاصر.

١٥ . يجلّ أسئلة الفصل.

يهدف هذا الفصل إلى تعريف الطالب بأسس تصميم المنهاج وبنائه، ومداخله، واتجاهاته، والمبادئ والنظريات.

أولاً: الأسس التي يستند إليها تصميم المنهاج:

يعتمد تصميم المنهاج على عدة أسس من أبرزها:

✚ **الأساس الفلسفي:** هو الأساس الذي يهدف إلى تصميم المنهج وفقاً للفكر السائد في المجتمع، أو الدولة، لذلك من المهم أن يكون المنهج مناسباً لطبيعة الثقافة العامة المرتبطة بالثقافة الشعبية عند الناس، حتى يكون المنهج مقبولاً، وقابلاً للتطبيق.

✚ **الأساس الاجتماعي:** هو الأساس الذي يعكس طبيعة مجالات الحياة العامة ضمن محتوى المنهج، مثل: القيم الدينية، والعادات، والتقاليد التراثية، والتوجيهات الأخلاقية.

✚ **الأساس النفسي:** هو الذي يهتم بإدراك الطبيعة النفسية عند الطلاب، بناءً على بدراسة المراحل الدراسية، وتقييم أسلوب تفاعلهم معها، بالاعتماد على استشارة مختصين في علم النفس التربوي.

✚ **الأساس المعرفي:** هو الذي يصمم بالاعتماد على مجموعة من المصادر، والمراجع المعرفية التي تساهم في إثراء محتوى الكتاب المدرسي بمعلومات كافية حول موضوعاته (السامرائي، ٢٠٠٠، ١٢٦).

ثانياً: الأسس التي يستند إليها بناء المنهاج:

من المعلوم أن المناهج هي وسيلة المدرسة الأساسية التي يحدث بها التغيير المنشود في سلوك أفراد المجتمع، لذا فإنه يجب أن تقوم عملية بناء المنهاج على أسس تربوية واضحة المعالم لكي تقوم المدرسة بواجبها الأساسي نحو إعداد النشء للحياة بصورة متوازنة عبر الأجيال.

كما أن عملية بناء وتصميم المنهاج تعتمد على مجموعة من الأسس التي تمثل ركيزة أساسية وضرورية في جودة المناهج الدراسية، وكمطلق جوهري في تحقيق الأهداف المحددة منه.

لابد من توضيح مفهوم أسس المنهاج، فهي جميع المؤثرات، والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهاج في مراحل التخطيط، والتنفيذ، وهذه المؤثرات والعوامل تعد المصادر الرئيسة للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء وتخطيط المنهج الجيد.

في تخطيط المنهاج وبنائه وتنظيم عناصره يفترض أن تراعي الأسس مفاهيم التصميم كما حددها شاهين فيما يأتي: (شاهين، ٢٠١٠، ص ٦):

١- **التصميم الأفقي:** الذي يتطلب مراعاة اتساع المنهج وعمقه والتكامل والترابط بين المجالات المعرفية والمهارية وترابط عناصر المنهج ببعضها (الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والأنشطة، والتقييم).

٢- **التصميم العمودي:** والذي يتطلب تراكم الخبرات بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين وأعمارهم ومراحل نموهم وطبيعة المادة فيكون التابع من البسيط الى المعقد، ومن الكل إلى الجزء.

٣- **التوازن:** ويكون بين منهج النشاط والخبرات والمهارات التي يركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وبين منهج المادة الدراسية الذي يركز على طبيعة المعرفة.

كذلك يتحدد ميدان المنهاج بثلاثة اتجاهات رئيسة تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهاج، وهذه الاتجاهات هي:

١- **المجتمع** هو محور بناء المنهاج، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته، وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهاج.

٢- **المعرفة** هي محور بناء المنهاج، وبهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية، بحيث توجه جميع الجهود والإمكانات؛ لصب المعلومات في عقول

التلاميذ بصورة تقليدية. وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانات التلميذ، أو ميوله، أو خبراته السابقة، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقول التلاميذ، وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهاج.

٣- التلميذ أو المتعلم هو محور بناء المنهاج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهاج وتنظيمه، وهذا الاتجاه يمثل

الأساس النفسي للمنهاج

من خلال استقراء الاتجاهات الرئيسة تحدد أسس بناء المنهاج كما في الشكل (١)



شكل (١) أسس بناء المنهاج

وفيما يلي سيتم تناول هذه الأسس بالتفصيل:

١- الأساس الفلسفي "العقدي":

يمكن النظر إلى الفلسفة على أنها نسق (نظام) من الفكر ينشأ نتيجة البحث عن المعرفة، وخاصة فيما يتعلق بطبيعة ومعنى الوجود، ولكن فلسفة تطبيقاتها من جوانب الحياة المختلفة ومن بينها التربية.

وللفلسفة عدة تعاريف أما تعريفها في التربية أي فلسفة التربية فيعرف (الحيلة، ٢٠٠٠) في كتابه المناهج التربوية الحديثة "بأنها تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها".

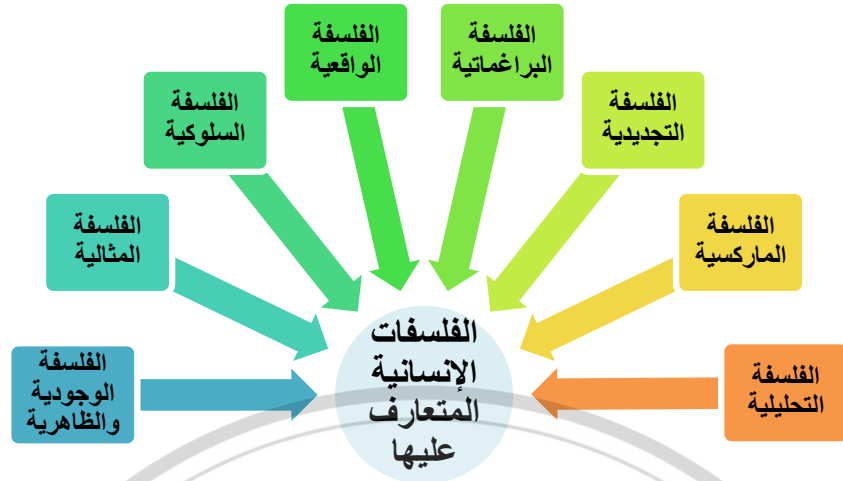
وهو أسلوب منهجي منظم في تناول القضايا التربوية يركز حول غايات التعلم ووسائل تحقيقها. والواقع أن الفلاسفة أعطوا اهتماماً واضحاً للقضايا المتصلة بالتربية، كما أن الممارسات التعليمية -على مرّ التاريخ- تستند إلى فلسفات تربوية معينة، وذلك في الإطار العام للفلسفة السائدة اجتماعياً، ومن الطبيعي أن تستند مناهج التعليم إلى فلسفة تربوية.

وبرؤية مغايرة أيضاً فيما يخص الأسس الفلسفية للمنهاج فهي مبنية على أساس دراسة لفلسفات السائدة في الفكر الإنساني، وتحليلها؛ بقصد التوصل إلى الفلسفات التربوية، وفلسفات المنهاج في إطار كلي من هذه الفلسفات، ويوجه النقد إلى هذا الأسلوب في التعامل مع الأسس الفلسفية للمنهاج في ابتعاد النتائج التي نتوصل إليها في بعض الحالات عن واقع التعليم المعاصر، وذلك رغم استمرار تأثير مفكري العالم ورجال التربية فيه بأفكار يمكن رد بعض جذورها إلى فلسفات قديمة.

ومن الضروري أن نشير في هذا السياق إلى أنه لا توجد فلسفة واحدة، سواء فلسفة إنسانية عامة أو من فلسفات المنهاج، يمكن أن تطبق في دولة واحدة، أو جزء منها، أو حتى في مدرسة واحدة، وإنما هي بمثابة صوراً افتراضية -أو نماذج- يسترشد بها واضع المنهاج والمعلم عند اضطلاعهم بمهمته، دون أن تطبق حرفياً (سليم وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٣٥).

الفلسفات الإنسانية وتطبيقاتها في التربية والمناهج:

من أبرز الفلسفات الإنسانية، والتي كان لها تأثير في المناهج الدراسية المختلفة على مرّ السنين لدينا كما هي موضحة بالشكل الآتي:



وكل من هذه الفلسفات لها أفكارها الخاصة — ومواقفها من التربية ومناهج التعليم في إطارها، كذلك لها اتباعها ومناصريها، وكان (سليم وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٤٣) قد أشاروا إلى عدد من الملاحظات فيما يخص الفلسفات الإنسانية ودورها في التربية، ومن أبرز تلك الملاحظات:

- انطلقت جميع الفلسفات السابقة من نظرة تقليدية للعلم، ولذلك فعند الحديث عن العلم في سياق هذه الفلسفات، فإنه من المتصور أن يتبادر إلى أذهاننا الصورة القديمة للعلم (أي علم ما قبل التعقد).
- تعد السلوكية نظرية فلسفية، أكثر منها فلسفية متكاملة، ولكن نظراً لما تتمتع به (أو كانت تتمتع به) من قبول واسع وتأثير في مجال التربية، ولتطرقها إلى مجال الفلسفة مثل: طبيعة الكائن الحي، والمجتمع، والقيم، والحياة الجيدة، والمسلمات عن طبيعة الحقيقة فإنه من المهم أن نناقشها في السياق الحالي.
- قد يكون استعمال بعض هذه الفلسفات عدا الفلسفة السلوكية على أساس الفهم المعاصر للعلم، ويضفي على تطبيقاتها معاني وأبعاد جديدة.
- يلاحظ وجود مدارس متباينة في إطار الفلسفة الواحدة.

وفي ضوء ذلك يمكن القول: إنه عندما تتباين الفلسفات التي تعتنقها المجتمعات تتباين معها المناهج من حيث الشكل والمنطق والمضمون وفقاً لنوعية الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع.

٢- الأساس الاجتماعي:

الأسس الاجتماعية هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتمثل في التراث الثقافي للمجتمع. والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي تهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية، أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات. فالمضمون الاجتماعي للمنهاج يعني أن يرتبط المنهاج بالمجتمع، منه نقطة بداية، ونقطة نهاية، بحيث تبدأ خبرات الطالب منه، وتنعكس آثارها فيه، أي أن يصبح المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم هو المعمل الأكبر الذي يتعلم فيه، ويمارس جل ما تعلمه من أساليب لتطويره. كما أن المنهاج الذي يخطط له خبراء ومختصون يضعون لبنائه محاور ثلاثة:

- المجتمع الذي يوضع المنهاج من أجله.
- الإنسان الذي تعمل كل المؤسسات التربوية؛ من أجل إعدادة وتنشئته، باعتباره لبنة البناء الاجتماعي.

وتختلف الأسس التي تنبع منها التربية والمنهاج من مجتمع إلى آخر باختلاف الظروف التي تحيط بكل مجتمع على حدة، وتتفاوت المجتمعات في الظروف التي تؤثر في حياتها، مثل: المقومات الجغرافية التي تتناول طبيعة المناطق، والمواقع على البحر والمحيط، أو الصحراء، ومن حيث المساحة ومصادر الرزق وغيرها، والمقومات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

والمنهاج هو وسيلة المجتمع الفعالة التي توصل التراث الاجتماعي من السلف إلى الخلف سواء كان هذا التراث مادياً أو معنوياً، كما أن على واضعي المنهج معالجة الأحوال الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية من خلال المنهاج، فإذا كان المجتمع زراعياً على المنهاج أن يطور الخبرات الزراعية بشكل مكثف، وإذا كان المجتمع صناعياً يتناول المنهاج القضايا الصناعية، أو مجتمع ينشد التقدم، أو مجتمع تكون فيه نسبة الأمية كبيرة، أو يعاني من أمراض مزمنة فعلى المنهاج أن يعالج هذه الحالات جميعاً، ويطورها، ويعمل على تنمية التربية التي ارتضاها المجتمع لأجياله.

وتتمثل الأسس الاجتماعية للمنهاج في:

- ❖ نقل التراث الثقافي للمجتمع وقيمه ومعاييره التي يريد أن يزود بها أفرادها، وفي حاجاته ومشكلاته التي ينشد حلّها، وأهدافه التي يريد أن يحققها.
- ❖ مواكبة التقدم ونمو الثقافة وتنوّعها، وتضخمها، بحيث أصبح من المتعذر اكتساب القدر المناسب منها عن طريق مجرد الحياة في البيئة والاحتكاك بالناس.
- ❖ أهمية المدرسة التي هي ضرورة اجتماعية في حياة الناس تعمل على استمرار المجتمع، وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه... ولما كان من أولى واجبات المدرسة تزويد متعلّميها بالقسط المناسب من ثقافة مجتمعهم على اعتبار أن الثقافة هي البيئة اللازمة لهم فإنه من الضروري أن يراعي المنهاج دراسة الثقافة السائدة، فارتباط المناهج التعليمية بالنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية أمر طبيعي (فرحاوي، ٢٠١٧، ص ٨٣).
- ❖ تأكيد قيمة التنافس الشريف، والتعامل مع مفهوم الاحتواء كشكل من أشكال التفاعل الاجتماعي، عن طريق تضمينه أهم القيم التي تجمع النشء حولها، وتحقيق توعيته، بما يدور حوله من مشكلات وانحرافات، تهدد ببيان المجتمع وتماسكه.
- ❖ إعداد الأفراد لمجتمع الحاضر والمستقبل بآماله وتطلعاته، وأنه يمثل لاتجاهات المجتمع وهيئاته، كما يعبر عن قيم المجتمع ومبادئه ومثله وتراثه وعاداته وتقاليده.

٣- الأساس المعرفي:

إن المعرفة من الأبعاد المهمة التي يقوم عليها المنهج الدراسي، ويسود المجال التربوي وجهة نظر حول المعرفة فالفكر التقليدي ينظر إلى المعرفة باعتبارها هدفاً في حدّ ذاتها، ثم تركز جميع الجهود لتحقيق هذا الهدف. بينما الفكر التربوي التقدمي ينظر إلى المعرفة باعتبارها أداة أو وسيلة لإعداد المتعلم للحياة، ومن ثم فقد أولى هذا الفكر اهتماماً خاصاً بالخبرات، وكيفية اكتسابها.

كذلك هناك أنماط مختلفة للمعرفة في المنهاج: وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها، ومستجدتها، وعلاقاتها بمجالات المعرفة

الأخرى، وتطبيقات التعليم والتعلم فيها، والتوجيهات المعاصرة في تعليم المادة وتطبيقاتها، وينبغي هنا تأكيد تتابع مكونات المعرفة في المواد الدراسية الأخرى، وعلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة:

فمصمم المنهج لا بد أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج؟
- ما أهداف المعرفة في المنهج المدرسي؟
- ما هي أنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية وتسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية؟
- كيف يمكن للمنهاج أن يحققها؟

وهناك أنماط مختلفة للمعرفة في المنهج تم تنظيمها، وهي:

- أ - المعرفة الإلهية: وهي المعرفة المنزلة من قبل الله (تعالى) على رسله، ومن يختارهم.
- ب - المعرفة الحدسية: وهي المعرفة التي تأتي نتيجة إشراقة للفكر، أو استنارة للبصيرة، أو التفاتة في الوعي لا شعورية كأعمال المخترعين والفنانين.
- ج - المعرفة العقلية: وهي المعرفة التي تنتج من استخدام العقل، ومن أمثلتها: مبادئ المنطق والرياضيات، وتثبت بالبرهان والاستدلال.
- د - المعرفة التجريبية الحسية: وتتأكد بشهادة الحواس، وهي أفكار تكونت طبقاً لوقائع ملموسة.
- هـ - المعرفة النقلية: وهي التي انتقلت، وقبلت على محمل الصدق، وذلك لأن جهات موثوقة شهدت بصدقها مثل: المعارف التاريخية والتراثية.

٤- الأساس النفسي "السيكولوجي" :

وهو كل ما أسفرت عليه دراسات وبحوث سيكولوجية عملية التعلم والتي تفرض نفسها على عملية بناء المنهاج، وقد ظهرت نظريات نفسية كثيرة حاولت تفسير التعلم، ويمكن إجمالها باتجاهين رئيسين هما (تايلور، ١٩٨٣):

١. **الاتجاه السلوكي:** ويفسر التعلم على أساس أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات بسيطة، هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة، ويرى بأن أساس التعلم هو المثيرات الخارجية التي تسبب استجابة للمتعلم، ومن تطبيقات هذا الاتجاه: التعليم المبرمج، وأهمية استخدام التقنيات في التعليم.

٢. **الاتجاه المعرفي:** ويفسر التعلم على أساس دراسة العمليات العقلية، مثل: التذكر، والانتباه، والاحتفاظ، ويؤكد أصحاب النظريات التي تتبع هذا الاتجاه أهمية الخبرة السابقة بالمواقف، والأحداث في أحداث التعلم اللاحق، كذلك أهمية تنظيم الموقف، وإن تعلم المبادئ دون عملية الفهم يؤدي إلى إخفاق التعلم، ومن تطبيقاتها التعلم الاستكشافي، والتعلم الاستقبالي ذي المعنى.

ورغم اختلاف النظريات التي تتبع كل اتجاه في تفسير التعلم إلا إنها قدمت الكثير من الإسهامات والتطبيقات التي أثرت في المنهاج. فالأسس النفسية تعبر عن مدى ارتباط المنهاج بالمتعلمين من حيث: نموهم، حاجاتهم، ميولهم، قدراتهم واستعداداتهم، اتجاهاتهم، الفروق الفردية (عبد الموجود وآخرون، ١٩٩٨، ص ٦٧-٨٥).

كذلك يرجع الاهتمام بدراسة المتعلم إلى أنه محور العملية التعليمية وجوهرها، ومن ثم فإن تقديم قدر من الخبرات له دون دراية بخصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته، إنما يؤدي بصورة أو بأخرى إلى الإخفاق - غالباً - في بلوغ الأهداف التي يهدف إليها المنهج، ولذلك فإن دراسة هذا الجانب - أي تلميذ/ متعلم - تفيد في بناء المنهاج وتنفيذه من خلال ما يأتي:

١. تحديد وصياغة أهداف المنهاج على النحو يتسق مع خصائص المتعلم.

٢. اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات المتعلمين.

٣. اختيار الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة للمتعلمين.

٤. تحديد الأنشطة ومجالات تنوعها بما يتفق مع خصائص المتعلمين.

٥. تصميم واستخدام أساليب التقويم المناسبة لمعرفة مستوى تقدم كل متعلم.

في ضوء ما تقدم من الجيد عرض بعض الجوانب النفسية- السيكولوجية، ودور المنهاج نحوها:

• مدى ارتباط المنهج بنمو المتعلمين.

يعرف النمو بأنه مجموع التغيرات التي تحدث في جوانب شخصية الفرد الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، والتي تظهر من خلالها إمكانيات الفرد واستعداداته الكاملة على شكل قدرات، أو مهارات أو خصائص، ودور التربية تقديم المساعدة لكل فرد لينمو وفق قدراته واستعداداته نمواً موجهاً نحو ما يريجه المجتمع، وما يهدف إليه.

ويتأثر نمو الأفراد بعدد من العوامل التي قد تزيد من سرعته، أو تقلل منه، أو تعوقه مثل: النضج والتعلم - الوراثة - نوع التغذية - مقدارها والظروف الصحية والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، فمن واجب المنهاج أن يأخذ بعين الاعتبار نضج المتعلم ونموه. وأن يكون متطوراً نامياً باستمرار حتى يواكب استمرار نمو الفرد ونضجه في المراحل العمرية المتعاقبة. لأن هذا النمو هو عملية شاملة ومتكاملة، مستمرة ومتدرجة، يؤدي إلى النضج والنضج يؤدي إلى التعلم، وهو عملية فردية تختلف من متعلم إلى آخر، ويتأثر بالبيئة (قرني، ٢٠١٦). من هنا يظهر هناك علاقة بين المنهاج ومراحل النمو:

من المعلوم أن المتعلم يمر بمراحل نمو مختلفة ومتتابعة (مرحلة الطفولة المبكرة - مرحلة الطفولة المتأخرة - مرحلة المراهقة)، ولكل مرحلة خصائص وسمات معينة تختلف عن غيرها من المراحل، وتحتاج إلى نوع خاص من المناهج يراعى من خلاله خصائص نمو المتعلم بكل دقة واهتمام وذلك لسببين: الأول: إتاحة الفرصة للمتعلمين للقيام بعمليات التعلم المختلف بطريقة فعالة تؤدي إلى تعديل السلوك إلى الأفضل والأحسن، والثاني: ليتمكن هذا المنهاج من مساعدة المتعلم على النمو الشامل المتكامل المتوازن بأفضل طريقة.

• مدى ارتباط المنهج بحاجات المتعلمين.

للحاجات أهمية كبرى في توجيه سلوك الإنسان، وإن عدم اشباعها ربما يؤدي إلى مشكلات يواجهها المتعلم، وحل هذه المشكلات يتصل بالتكيف مع المجتمع فعلى

التربويين أن يفكروا في إعداد الأفراد للمستقبل، وليس للحاضر فقط بما يقدمونه من مناهج. ولإشباع حاجات الأفراد وحلّ مشكلاتهم يجب على المنهاج مراعاة ما يلي:

١. يتضمن المنهاج نشاطات ومجالات متنوعة تناسب وحاجات التلاميذ.
٢. تنمية قدرة المتعلمين على التكيف مع المجتمع والبيئة.
٣. توجيه المتعلمين اجتماعياً نحو التغيير والتطوير والذي يقلل بدوره من مشكلاتهم الناتجة عن عدم القدرة على التكيف.
٤. تنمية قدرات المتعلمين على حل المشاكل ومهارات التفكير العلمي (قرني، ٢٠١٦، ص ٣٥).

• مدى ارتباط المنهج باتجاهات المتعلمين وميولهم:

تعدّ ميول المتعلمين واتجاهاتهم دليلاً على أنواع الحاجات التي يسعون إلى إشباعها وهذه الميول والاتجاهات تتغير كلما تقدم الفرد في النمو والنضج، ولا بد أن يراعي المنهاج ما يلي:

١. تنمية وغرس ميول واتجاهات صالحة للفرد والمجتمع، مثل: الميل نحو العمل الجماعي، الاطلاع، البحث، الابتكار.....
٢. تنمية اتجاهات جديدة، والتي تلزم التطور العلمي والتكنولوجي.
٣. توجيه المتعلمين مهنيّاً بما يتفق وميولهم واتجاهاتهم، ومتطلبات قطاعات العمل، والإنتاج في المجتمع.
٤. التصدي للعادات والاتجاهات غير صالحة مثل: الإهمال - الفوضى - الكذب -...

• مدى ارتباط المنهج بقدرات المتعلمين واستعداداتهم.

يظهر ذلك من خلال تنويع الخبرات والأنشطة المتضمنة بالمنهاج، وتوظيف مصادر التعلم المتنوعة؛ بهدف مراعاة الفردية في عملية النمو، وربط خبرات المنهاج بحياة المتعلمين ومشكلاتهم الحقيقية.

نظراً إلى أن المناهج الحديثة تستهدف تقديم الخبرات التربوية في صورة متكاملة، تيسر للمتعلمين نمواً شاملاً من جميع الجوانب، فقد أجريت دراسات بقصد تحديد ما هو مناسب لكل مرحلة تعليمية ولكل صف دراسي، مما أدى إلى استخدام مناهج أكثر تطوراً مثل (المناهج القائمة على المفاهيم- المناهج القائمة على المهارات- المناهج التشخيصية).

ونستنتج هنا أن المنهج المدرسي يجب أن يراعي أساساً مهماً من أسس بنائه، وهو الخصائص النفسية للمتعلمين، وذلك عن طريق مراعاته للخصائص العامة التي تميز نموهم في فترة محددة، وعن طريق مراعاته لميولهم، وحاجاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، واتجاهاتهم وما بينهم من فروق فردية.

ثالثاً: الأسس التي اعتمدها الفريق الوطني في بناء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية: لقد وضع الفريق أسساً لعمله تنبع من الاهتمام بالمجتمع والمتعلم والمواطنة ووظيفية المعرفة.

• الأسس الاجتماعية:

- ربط المتعلم بتراثه الثقافي والإفادة منه في بناء المستقبل.
- مراعاة خصائص المجتمع والاهتمام بتطويره والارتقاء به.
- تلبية حاجات التعلم وأهدافه الرئيسية وتعرف ظروفه ومشكلاته.
- الاهتمام بربط المتعلم بمجتمعه وتنمية قدراته على النقد وإبداء الرأي.
- تلبية حاجات المجتمع التنموية، والمساهمة في حل مشكلاته اليومية.
- إبراز مظاهر التطور العلي والتربية بأشكالها المختلفة.
- الاهتمام بعادات المجتمع العربي السوري الإيجابية وتقاليد المستمدة من القيم الاجتماعية.
- مد جسور التواصل اللغوي السليم بين البيت والمدرسة، والحد من آثار العامية الدارجة في التحدث والحوار.

- الأسس النفسية والتربوية ومن أهمها:
 - اعتماد مفهوم المنهاج بوصفه منظومة يؤثر كل مكون بغيره ويتأثر به.
 - مراعاة خصائص نمو المتعلم وحاجاته واستعداداته وميوله وقدراته ومهاراته.
 - مراعاة طبيعة عملية التعلم في مختلف مراحل التربية والتعليم.
 - الاهتمام ببناء شخصية التعلم بشكل متوازن، ومتكامل، من كل جوانبها.
 - التركيز على المواقف التعليمية التي تدعم ثقة المتعلم بنفسه.
 - رفع وعي وتعزيز مهارات التفكير، وحلّ المشكلات، والاهتمام بالمعارف والمهارات والقيم التي تنمي القدرة على فهم القضايا المحلية والعالمية.
 - توفير المواقف التعليمية التي تنمي مهارات التكيف، وأداء الأعمال بجودة وابتكار وإبداع.
 - الاهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية والاجتماعية والعلمية والفنية المرتبطة بالثقافة العربية.
 - التركيز على استخدام مصادر المعرفة المتنوعة، وعدم الاقتصار على الكتب الرسمية.
 - توفير المناخ الملائم لتدعيم حب العمل والتعاون والعمل الفريقي.
 - الاهتمام بجودة التعلم والوصول إلى التعليم المتميز من خلال تحديد المعايير ومستوياتها في التعليم.
- الأسس الوطنية ومن أهمها:
 - إبراز دور الحضارة العربية والإسلامية، وموقع سورية التقدمي منها عبر التاريخ في مختلف المجالات.
 - تأكيد الانتماء للوطن والاعتزاز به، والحرص على مصالحه العليا.
 - الاهتمام بالإنجازات والانتصارات التاريخية والمعاصرة، وإبراز الشخصيات، والرموز الوطنية.
 - تأكيد أصالة التراث الشعبي المحلي وجمالياته.

- إبراز دور الحركة العلمية والفنية الوطنية المعاصرة.
- الأسس الوظيفية ومن أهمها:
- تأكيد مهارات التواصل اللغوي الشفهي والكتاب، انسجامًا مع المرحلة العمرية من حياة المتعلم كالاهتمام بمهارة التفكير بكلّ مستوياته.
- استخدام التقانات الحديثة في جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج.
- توظيف المعرفة وإنتاجها كأساس لبناء مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة (وزارة التربية، ٢٠١٧).

رابعًا: المداخل التي اعتمدت في بناء المعايير الوطنية للمناهج الدراسية:

يمكن صياغة المعايير الوطنية التعليمية على ما يأتي:

- الانسجام مع حاجات المتعلم واهتماماته ومشكلاته.
- التركيز على المتعلم وجعله عنصرًا فاعلاً ومشاركًا في التنمية.
- وضع مخرجات تعليمية لكلّ المجالات التربوية.
- تمكين المتعلم من تعلّم يتصف بالجودة.
- توظيف المهارات المكتسبة في المواقف الحياتية.
- استخدام استراتيجيات التعلم النشط وطرائق التدريس الفعالة.
- الارتكاز على أساليب تقويم صادقة وذات دلالة.
- استمرار التقويم المرحلي والتشخيصي والبنائي.

خامسًا: الاتجاهات: تتمثل في تصميم المنهاج وبنائه.

١- اتجاهات تصميم المنهاج:

هناك أكثر من اتجاه يقوم عليه تصميم المنهاج، ويتمثل في الآتي (عطية، ٢٠١٣،

١٤٩-١٥٠):

(١) **الاتجاه القائم على احتياجات المتعلمين:** يهتم هذا الاتجاه بتلبية حاجات

المتعلمين، ويتأسس على مبادئ التربية الحديثة التي ترى أن المتعلم هو محور العملية

التعليمية، الأمر الذي يتطلب أن يشدد عليه المنهاج في جميع عملياته عن طريق الاهتمام بخصائص المتعلمين، وتلبية احتياجاتهم، وهذا يعني أن يتيح المصمم وفق هذا الاتجاه فرصاً أكثر أمام المتعلم لاختيار ما يلائمه، وتتسم المناهج القائمة على هذا الاتجاه بنزوعها إلى أشكال التعلم الذاتي كالتعليم المبرمج، والتعليم بالحاسوب، والتعليم بالحقائب التعليمية.

٢) الاتجاه القائم على الكفايات المهنية: ظهر هذا الاتجاه منذ ستينيات القرن العشرين، والمنهاج الذي يتبنى هذا الاتجاه يعتمد على تحليل المهنة، ومعرفة الكفايات اللازمة لأدائها، وتصميم المنهاج بطريقة تشدد على تلبية متطلبات المهنة، أو الوظيفة التي يراد إعداد المتعلمين إليها، لذلك يسمّى التصميم القائم على هذا الاتجاه بالوظيفية. فالمنهاج بموجبه يشدد على المكونات الرئيسة بما فيها المعرفية، والأدائية، ومن أنماط المناهج القائمة على هذا الاتجاه مناهج التربية العملية، ومناهج التربية المهنية.

٣) الاتجاه القائم على حاجات المجتمع ومشكلاته، يقوم على فلسفة سارتر الوجودية وقضايا المجتمع في مجالات الحياة بوصف الإنسان كائناً اجتماعياً، وهذا التصميم يتمركز حول مشكلات المجتمع ومتطلبات الحياة، لهذا فهو يربط الموضوعات الدراسية بمتطلبات الحياة، والمشكلات التي تواجه المجتمع، وتقتضي حلاً، ومن أمثلة التصميمات القائمة على هذا الاتجاه المنهج المحوري.

٤) الاتجاه القائم على الاهتمام بالمعرفة: يهتم هذا الاتجاه بالمعرفة، ويرى أن دور التربية هو نقل المعرفة والاهتمام بتنظيمها على أسس منطقية، لهذا فالمنهاج الذي يصمم على أساس هذا الاتجاه يتمركز حول موضوعات المعرفة الرئيسة، وكيفية تنظيمها منطقياً وفق متطلبات المادة، ومن التصميمات القائمة على هذا الاتجاه منهج المواد المنفصلة.

٥) الاتجاه القائم على الاهتمام بالمهارات العملية: يشدد هذا الاتجاه على المعارف القابلة للتطبيق العملي، والمهارات الأساسية التي ترتبط بالمعارف، وبموجبه يكتسب

المتعلمون المعارف والمفاهيم النظرية، والمهارات العملية اللازمة لتطبيقها عملاً بمبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق، ومن أنماط المناهج القائمة على هذا الاتجاه منهج الوحدات، ومنهج المشروعات (عطية، ٢٠٠٨).

٢- اتجاهات بناء المناهج التربوية:

الاتجاه الأول:

ينظر إلى المعرفة الإنسانية على أنها التراث الخالد، وأنها أقدس من كل شيء، من المعلم الذي يعلمها، ومن المتعلم الذي يتعلمها، ومن ثم يتم تقديم هذه المعرفة في ضوء فلسفة الكبار وتصوراتهم، دون النظر إلى المتعلم، ومدى استعداداته وقدراته وميوله واتجاهاته، ومن استطاع أن يواجه من المتعلمين عبء تحصيل المعرفة فلا بأس عليه. أما هذا الذي لا قدرة له ولا استعداد لديه فليترك مجال التعليم لقد كان هذا هو الاتجاه في وضع المنهج القديم، وبنائه الذكاء أو بالجهد أو بالمال، وتحرم غالبية من أبناء المجتمع من فرصة التعليم. ولم تكن عملية التعلم ووظيفة المعلم عملية اجتماعية في أساسها كما هو الآن.

لقد عاشت معظم المجتمعات على هذا الفهم أجيالاً بعد أجيال ولا تزال لهذه الفلسفة بقية من أثر في ذهن كثيرين، ممن يوجهون التعليم، ويشرفون عليه، وبخاصة في البلدان النامية.

إن حركة المجتمع التي ظهرت في أواخر القرن الماضي، وأوائل هذا القرن الحالي، قد صاحبها الكثير من الدراسات الاجتماعية التي أبرزت بوضوح الدور الاجتماعي لمؤسسة اجتماعية كالمدرسة، ومن هنا بدأ الربط الواضح في المنهج بين المعرفة ووظيفتها الاجتماعية، وظهر الاتجاه الذي يرمي إلى أن المنهاج يجب ألا يكون منعزلاً عن المجتمع كما كان فهو يعد إنساناً للعيش في مجتمع له قيمة، ومثله، وله عاداته، وتقاليده واتجاهاته، ولذلك كانت مسؤولية المنهاج أن يكون النافذة التي يطل منها هذا المتعلم على مجتمعه بصورة نقية سليمة، وأن يكون كذلك أداة من أدوات التغير الاجتماعي

والمدرسة في حقيقتها وواقعها مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لأدائه وظائف اجتماعية معينة ولها أهميتها، فمنهجها لا بد أن يكون قائماً على أسس اجتماعية وأن يربط هذه المؤسسة بواقع المجتمع وظروفه ومشكلاته.

الاتجاه الثاني: لقد صاحب حركة المجتمع في تطوره وتقدمه، نهضة واضحة في الدراسات النفسية، لفهم طبيعة الإنسان، وكانت العناية واضحة بدراسة المتعلم، فهو فرد من أفراد المجتمع، ولكن له شخصيته المتميزة التي لها كيانها الذاتي المستقل، وله استعداداته وقدراته وميوله واتجاهاته. ومن هنا تركز كثير من الدراسات السيكولوجية على المتعلم في سنوات عمره، وفي مراحل الدراسة المتعددة، ووضعت تصنيفات لقدرات المتعلم واستعداده وميوله واتجاهاته... ومن ثم ظهر الاتجاه الذي يرمي إلى الاهتمام بالمتعلم، وهو من بين الاتجاهين البارزين، وهذا الاتجاه يرى أنّ المتعلم هو المهم في العملية التربوية فشخصيته وبناءها أهم من المادة التي يتعلمها فإذا لم تكن المعرفة الإنسانية في مستوى هذا المتعلم، وفي ضوء قدراته واستعداده فلن تكن لها أية نتيجة أو فائدة مهما بذل المتعلم فيها من جهد وما تحمل من عناء.

إن ذكاء المتعلم وقدراته المختلفة أمر له أهميته في عملية بناء المنهاج، والمنهاج الذي لا يراعي المتعلم لا يعتبر منهاجاً ذا فعالية وتأثير.

وعليه فإن الاتجاه الثاني في بناء المنهاج يجب أن يعتمد على اختيار المواد التي تتفق وميول الفرد وقدراته وتناسب واحتياجات المجتمع، والتي لم يستطع تحقيقها من مرحلة دراسية إلى أخرى، وجعل الطالب لا يفكر مطلقاً بل هو مستمع ومتلقي لهذه الموضوعات فقط (الربيعي، ٢٠١٦، ١٨٢-١٨٣).

سادساً: المبادئ.

١- مبادئ تصميم المنهاج:

أما المبادئ التي يجب مراعاتها في عملية تصميم المنهاج فهي:

١. الواقعية: وتعني إمكانية التصميم للتطبيق في الواقع الذي يصمم المنهاج للتطبيق فيه.

٢. مراعاة معطيات الواقع التربوي، ويعني أن يتأسس التصميم على دراسة علمية مفصلة حول الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، والإمكانات المتوفرة أو التي يمكن توفيرها، وكل ما يتصل بتنفيذ المنهاج، ويؤثر في نتائجه، وأن يؤسس التصميم بناء على معطيات الواقع.

٣. التحديد الدقيق لأهداف المنهاج، ووصف المخرجات المطلوبة من العملية التعليمية.

٤. مراعاة ما يحصل من تغير في معطيات الواقع الاجتماعي والسياسي، والاقتصادي، واتخاذ الإجراءات اللازمة للاستجابة للمتغيرات من حيث التعديل، أو التطوير في أثناء عملية التنفيذ.

٥. تحديد الاتجاه أو الفلسفة التي يقوم عليها تصميم المنهاج.

٦. تحديد المحور الذي يقوم عليه المنهاج في ضوء الاتجاه أو الفلسفة التي يقوم عليها المنهاج.

٧. الشمول ويعني شمول جميع المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، والاهتمام بالتنمية الشاملة المتوازنة للمتعلمين.

٨. الترابط الكامل بين المعارف والخبرات التي يقدمها المنهاج للمتعلمين، والتناسق بين وحدات المحتوى وأهدافه، والأنشطة والوسائل وأساليب التدريس والتقويم.

٩. المشاركة: وتعني أن تشترك الأطراف التي تتعامل مع المنهج في عملية التصميم فيؤخذ رأي المدرسين والطلبة والمديرين والمشرفين، وإدارات التعليم، والمتخصصين في المواد

التعليمية في عملية التصميم (عطية، ٢٠١٣، ١٨٤).

٢- مبادئ بناء المنهاج:

تسير مناهج التعليم وفق جملة من المبادئ والمرتكزات العامة التي يتم اختيارها وتحديدها وترتيبها بدقة، وعناية لتكون بمثابة الفلسفة، والاتجاهات العامة التي يجب مراعاتها في التخطيط لبناء المناهج، ومن المبادئ العامة التي تقوم عليها سياسة بناء المناهج التربوية واستراتيجية صياغة محتوياتها التعليمية وفعاليتها التدريسية ما يأتي (فرحاوي، ٢٠١٧):

• الارتباط بالواقع:

إن المنهاج السليم يحتاج إلى أن يتسق ويتوافق مع الواقع الاجتماعي، وأن يرتبط بالظروف البيئية والمجتمعية، وأن يساير محتواه التعليمي الوجهة العلمية والروح العصرية، والاحتياجات التنموية.

فالمناهج التي لا تراعي حياة المتعلمين، ولا ترتبط بواقع المجتمع وثقافته مناهج غير واقعية، لأنها لا تستطيع تحقيق احتياجات المتعلمين والمجتمع ولا متطلبات المهنة وسوق العمل والإنتاج.

• إشباع حاجات المتعلمين الحقيقية:

يفرض هذا المبدأ على مخططي المناهج أولاً تحديد حاجات المتعلمين وترتيبها بشكل منطقي يضمن ترتيب الأولويات من ناحية، وتحقيق التوازن مع حاجات المجتمع واحتياجاته من ناحية أخرى، وخاصة إذا أخذنا في الاعتبار أن طبيعة الحاجات متغيرة، وأن مطالب المتعلمين مختلفة. يقول رواد التربية وقادة التعليم الذين شاركوا في أحد المؤتمرات الدولية: "ينبغي أن يحتوي المنهاج على مواد دراسية يمكن للمتعلم أن يستخدمها في الحياة التي يواجهها... فإذا كان المنهاج مخططاً على أساس تزويد المتعلم بتعليم تقليدي، فإنه سوف يعده فقط لينخرط في صفوف العاطلين.

• ملائمة مستويات المتعلمين:

المقصود بالملاءمة أن يكون المنهج متمثلاً في الخبرات التعليمية مناسبة لقدرات وخبرات المتعلمين، ولاحتياجات سوق المهنة، والملاءمة مسألة نسبية، حيث إنها "تتعلق بالقضية التي هي بمتناول اليد، أو التي هي قيد الإعداد" (قاموس ويستر العالمي الجديد، ١٩٦٧).

المنهاج الملائم هو ذلك المنهاج الذي يناسب خبرات المتعلمين، ويعتمد على الإمكانيات المتاحة للمتعلمين، وللمجتمع على حد سواء، ويتسق مع القيم والعادات والسلوكيات الاجتماعية، ويتفق في صعوبة مادته وتنظيماته مع قدرات المتعلمين ونضجهم،

فالمنهاج المناسب والسليم هو الذي يعتمد على مبدأ الملاءمة لمستوى نمو المتعلمين الشخصي والجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي من ناحية، ولاحتياجات المتعلمين وخبراتهم ومتطلبات أصول المهنة في ضوء إمكانات المجتمع من ناحية ثانية.

• التنظيم:

إن المنهاج الجيد هو ذلك المنهاج الذي يراعي مبدأ التنظيم الذي يعتمد على مرتكزات مهمة تكمن في إدراك التتابع، والاستمرار، والتكامل، والشمول، والتوازن. المقصود بالتنظيم كما أشار إليه غريب وحسن (٢٠٠٥) هو ترتيب خبرات المنهاج، بحيث يتحقق التعلم المرغوب، وكثيرا ما يقف المنهاج من دون تحقيق الأهداف التي تم وضعها من أجلها، وبالتالي يفقد فاعليته رغم أن محتواه التعليمي سليم، ويرجع هذا التقصير في الوصول إلى الأهداف المنشودة إلى عدة عوامل قد يكون من أهمها: صعوبة تنظيم محتويات المنهاج التعليمية وخبراته وفعالياته التدريسية والتدريبية، " فإذا كان المحتوى غير منظم، وكانت خبرات التعلم غير منسقة، فإن هذا يقلل من فاعليتها في تحقيق الأهداف العامة."

• تعدد البدائل وحرية الاختيار:

إن تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، وتنوعه وتحقيق تكافؤ الفرص يتطلب تنوعاً متوازياً للأنظمة التعليمية، وللمعارف المقدمة من خلالها؛ ليفسح المجال لحرية الاختيار أمام الدارسين، في البدائل التعليمية، والفرص المتاحة أمامهم حتى يتسنى لهم اختيار ما يناسب قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم، وما يتلاءم مع نضجهم العقلي والنفسي والاجتماعي وتخصصاتهم، بما يؤهلهم لعمل يناسبهم، فبالإضافة إلى توفير الخدمات التعليمية لتشمل مختلف فئات المجتمع، وبخاصة أولئك الذين لم يتح لهم المجال عن قصد، أو عجز متابعة التعليم النظامي في المدارس والجامعات، يجب أن تكون المعارف متعددة وشاملة بحيث يستطيع الفرد تعلم أي معرفة يريدونها؟ ومتى يريدونها؟

سابعاً: نظريات تصميم المنهاج:

هناك عدة نظريات أثرت في بناء المناهج التربوية ومحتواها لعل من أكثرها تأثيراً

النظريات الأربع الآتية: (سعادة، وإبراهيم، ٢٠٠٤، ٤٠٨-٤١٢)

١- النظرية الموسوعية: Encyclopedim Theory

من مسلماتها: كل إنسان يتعلم تعليماً كاملاً لينبئ بناءً سليماً حتى تكتمل طبيعته. ويرى حيفرسون (أحد منظريها) أن تعلم البشرية لا يمكن أن يكون إلا بالعقل والعلم التجريبي وحرية البحث، وتدعو هذه النظرية إلى أن يكون التعليم عالمي التوجه. كما دعا كومينوس بتكامل المعرفة البشرية وإمكانية إتاحتها لكل إنسان، لكي يكون الجميع مستنيرين (عطية، ٢٠٠٩، ٥٠-٥٣).

٢- النظرية الجوهرية (الأساسية): Essentialism Theory

تهتم بالعقل وتركز على المادة الدراسية، والمحافظة على تقاليد المجتمع، وأنماط حياته المتوازنة، وأن مهمة التربية تخدم الفرد والمجتمع بأن واحد. فالمعلم مركز العمليات التربوية، ويعمل على نقل المعرفة للمتعلمين، والمحافظة على المعارف والتقاليد وحمايتها من الاعتداءات المصاحبة للحركة التقدمية.

كذلك تعمل المدرسة على تزويد المتعلمين بالقوى العقلية والفكرية، وتركز هذه النظرية على دور المعلم الأساسي.

وأن هذه النظرية تصلح لكل العصور، ومضمون المنهاج ثابت لا يتغير.

٣- النظرية البراجماتية Pragmatism Theory

يرى أصحابها أن المعرفة هي نتاج تفاعل الإنسان مع بيئته، وأن العقل الإنساني نشط ومكتشف، وبالتالي فالمتعلم مفكر ومكتشف، وتركز على ميوله واهتماماته، والمعلم ينظم الخبرات ويتيح الحرية للمتعلمين، وينمي حب الاستطلاع لديه. وتركز هذه النظرية على الطريقة العملية في التعلم، لمساعدة المتعلمين على تنمية قدراتهم على التفكير بدلاً من حفظ الحقائق، وتركز على أسلوب حل المشكلات (عطية، ٢٠٠٩، ٥٣-٥٦).

٤ - النظرية البوليتكنيكية التطبيقية Polytechnicalisation Theory

ترى هذه النظرية أن المادة هي الأصل في وجود الإنسان، وما الإنسان إلا مادة مجردة من الروح، وبهذا ألغت الثنائية بين الروح والمادة في الطبيعة الإنسانية. وأن العالم حقيقة أساسية موجودة سواء أدركها الإنسان أم لم يدركها والعقل هو نتاج المادة.

وأن التربية تحددها العلاقات الاجتماعية، ووظيفتها ومحتواها وطرقها تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية والعصور. ويتوقف النمو العقلي والبدني للإنسان على البيئة والظروف، وأن المواهب والقدرات ليست فطرية ولا تحددها العوامل الوراثية؛ بل هي أشياء مكتسبة تأتي نتيجة عمل الإنسان ونشاطه وتفاعله.

لذلك يشدد المنهاج وفقاً لهذه النظرية على تزويد الطلبة بالمبادئ العامة للإنتاج الاجتماعي، وبالمهارات المهنية والتكنولوجية، وتشرك الطلبة بالعمل المنتج خارج المدرسة وداخلها، والمنهاج يتوزع فيها إلى جانبين: الأول يتأسس على تطبيق العلم، وتوظيف المعرفة للإنتاج، والثاني منهاج علمي يجمع بين المعرفة وتطبيقاتها يوظف أساساً لخدمة الإنتاج والتنمية المادية، ويركز المنهج على الرياضيات والعلوم الطبيعية (جبرائيل، ١٩٨٣، ٣٩٨).

ثامناً: خطوات بناء نظرية المنهاج الدراسي المعاصر:

من المعلوم أن ترتبط عملية تطور المنهج المدرسي بكل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي، فأحياناً يتم اعتبار هذين الأسلوبين كأسلوبين مختلفين لإنتاج النظريات، ولكن يتم تطبيقهما معاً لإيجاد نظرية مفيدة.

فيما يأتي عرض للخطوات المتعلقة ببناء نظرية المنهج المدرسي المعاصر:

تحديد القواعد المطلوبة: فقد اقترح جورج هومانز George Homans ست قواعد لبناء نظرية المنهاج، تتمثل في الآتي:

١. انظر إلى الواضح والمألوف والعام. ففي ميدان العلم الذي لم يتم وضع الأسس المطلوبة له، فإن مثل هذه الأمور هي التي تتطلب الدراسة.
٢. اعمل على صياغة الأمر بعمومية تامة. فالعلم يمثل اقتصاد الفكر فقط، وذلك عندما تعمل فرضياته على تلخيص أعداد كبيرة من الحقائق بشكل بسيط.
٣. تحدث عن شيء واحد في وقت واحد.. أي اعمل على اختيار الكلمات أو المفاهيم التي لا تشير إلى عدة مجموعات من الحقائق في وقت واحد، بل إلى واحدة فقط. فالنتيجة الطبيعية هي أنه ما إن نختار المفاهيم، أو الكلمات، فإن علينا أن نستخدم الكلمات نفسها عندما تشير إلى الشيء ذاته.
٤. اعمل على تقليل عدد مجموعات الحقائق التي تتحدث عنها إلى أقصى درجة تستطيع الوصول إليها.
٥. ما إن تبدأ بالحديث. لا تتوقف حتى تنتهي. أي اعمل على وصف العلاقات بين الحقائق بصورة منتظمة.
٦. تأكد بأن التحليل للأمور، أو الأشياء التي لا بد لها أن تكون مجردة، وذلك لأنها تتعامل مع القليل جداً من المواقف ذات العناصر المادية، واسمح بالمخاطرة، وذلك باستعمال المجردات من دون الخوف من التجريد Abstraction ذاته (سعادة، وإبراهيم، ٢٠١٤، ٣٩٧-٣٩٨).

الخلاصة:

استعرضنا في هذا الفصل الأسس التي يستند إليها تصميم المنهاج وبناءؤه، كالأساس الفلسفي، والاجتماعي، والمعرفي، والسيكولوجي، كذلك الأسس والمداخل التي اعتمدها الفريق الوطني في بناء المعايير الوطنية لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، واتجاهات تصميم المنهاج وبناءؤها، ومبادئ تصميم المنهاج وبناءؤه، ونظرياته، وخطوات هذه النظرية، وذلك ليتمكن الطلبة معرفة هذه الأسس، والاستعانة بها عند تصميم وحدة تعليمية أو بنائها لمنهج في مراحل التعليم العام.

الأسئلة:

١. عدّد الأسس التي يستند إليها تصميم المنهاج.
٢. عدّد أسس تصميم المنهاج.
٣. اذكر أسس بناء المنهاج.
٤. اذكر الأساس الفلسفي لبناء المنهاج.
٥. بيّن الأساس الاجتماعي لبناء المنهاج.
٦. وضح الأساس المعرفي لبناء المنهاج.
٧. اذكر الأساس السيكولوجي لبناء المنهاج.
٨. عدّد الأسس التي اعتمدها الفريق الوطني في بناء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية.
٩. حدّد المداخل في مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية.
١٠. حدد اتجاهات تصميم المنهاج.
١١. حدّد اتجاهات بناء المناهج.
١٢. بين المبادئ التي تقوم عليها تصميم المنهاج.
١٣. بين المبادئ التي تقوم عليها بناء المنهاج.
١٤. عدد نظريات تصميم المنهاج.
١٥. بيّن خطوات بناء نظرية المنهاج المعاصر.



الفصل الثالث

تصميم المناهج وبناءؤها

اختيار المحتوى وتنظيمه، طرائق التصميم، والمعايير.

أهداف الفصل

يتوقع من الطالب في نهاية الفصل أن يقوم بالأعمال الآتية:

١. يعرف محتوى المنهاج.
٢. يذكر طرائق تحليل محتوى المنهاج.
٣. يحدّد معايير اختيار المحتوى.
٤. يحدّد أساليب اختيار المحتوى.
٥. يبين معايير تنظيم المحتوى.
٦. يحدّد طرائق تصميم المحتوى.
٧. يعدّد مجالات المستويات المعيارية في تصميم المنهاج.
٨. يعدّد المجالات المعيارية للمتعلم.
٩. يحدّد المستويات المعيارية للمنهاج.
١٠. يحدّد المستويات المعيارية لمحتوى المنهاج.
١١. يحدّد المعايير التي تتبع في تصميم نموذج المنهاج.
١٢. يعدّد خصائص المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في الجمهورية العربية السورية.
١٣. يحلّ أسئلة الفصل.

يهدف هذا الفصل إلى تعريف الطالبة بكيفية اختيار المحتوى وتنظيمه، وطرائق تصميمه، والمعايير التي تعتمد في تصميم المنهاج وبناءؤه.

أولاً: التعريفات:

محتوى المنهاج: يعرف بأنه مجموعة المعارف التي يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معين، وقد تكون هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية فالمحتوى يشتمل على المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات (الهاشمي، ٢٠٠٩، ص ٤٠)

ويقصد بالمحتوى: كل ما يضعه المخطط من خبرات سواء كانت خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، وبما أننا نعيش في عصر يسمى بعصر الانفجار العلمي والمعرفي. وتحدد موضوعات محتوى المواد الدراسية لمختلف الصفوف الدراسية تحديداً مسبقاً من قبل مجموعة من خبراء التربية والتعليم وأساتذة الجامعات، وتقرر كمواضيع منهجية لجميع المدارس بصرف النظر عن البيئة التي تقع فيها المدرسة.

وإذا أردنا معرفة محتوى المناهج لابد من اتباع طرائق تحليل المحتوى إذ اعتاد المحللون اللجوء إلى إحدى الطريقتين التاليتين: الأولى: يقوم المحلل بجمع جميع العناصر المتشابهة في الموضوع في مجموعة واحدة مثل: مجموعة المفاهيم أو الرموز أو النظريات أو القوانين. والثانية: يقوم المحلل بتقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسة ثم تجزئة هذه الموضوعات إلى موضوعات جزئية ترتبط بالأهداف ثم يحدد الأهداف السلوكية ومستواها (خاطر، ٢٠٠٢، ص ٢٤٦-٢٤٩)

ثانياً: معايير اختيار المحتوى:

- ارتباط المحتوى بأهداف المنهج: يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف حتى يمكن الوصول إلى تحقيقها.
- صدق المحتوى وحداثته ودلالته: يجب توافر الدقة العملية، وخلوه من الأخطاء

العلمية، وحدائته: أي أن يتضمن أحدث المعارف العلمية المعاصرة التي تم التأكد من صدقها وصحتها بالبحث والتجريب، فضلاً عن أن يكون المحتوى الذي يتم اختياره ذا معنى للتلاميذ: أي أنه يتصل بميولهم وحاجاتهم، وأن يكون قادراً على تحقيق الأهداف التي يتم من أجلها.

- التوازن بين الشمول والعمق: يقصد بالشمول: أن يغطي محتوى المنهاج بشكل واسع من المادة الدراسية تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن أجزائها وفروعها المختلفة. أما العمق فيشير إلى تناول المحتوى الجوانب الأساسية للمادة الدراسية بشيء من التفصيل اللازم لفهمها وربطها ببعض البعض.
- مراعاة حاجات المتعلمين وميولهم: يجب أن يراعي المسؤولون عن اختيار المحتوى مدى استجابته لحاجات المتعلمين وميولهم، فكلما كان المنهاج مليئاً بالحاجات المتعلمين مستجيباً لميولهم كان إقبالهم عليه أقوى وانجذابهم أشد، وكان ذا معنى في نفوسهم.
- الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم: يجب أن يوجه المحتوى الاهتمام بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها المتعلمون، ومساعدتهم على فهم الظواهر والمشكلات التي تحيط بهم، وتدريبهم على كيفية مواجهتها، أي ضرورة أن يكون محتوى المنهج متواصل مع متطلبات المجتمع وثقافته.
- مناسب لمستوى المتعلم: أي أن يكون محتوى المنهج مناسباً لمستوى المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم العقلية والذهنية، بحيث يكون ألا يكون أعلى منها أو أقل بما ينعكس بالسلب على المتعلمين.
- مراعاة المحتوى الفروق الفردية بين التلاميذ: بما أن التعلّم يتوقف على درجة استعداد التلاميذ وقدراتهم يجب أن يراعي واضعو المنهاج عند اختيارهم المحتوى، ويستجيب لهذه الظروف، وذلك من خلال تنوع الأنشطة الإثرائية، والنصوص، والوسائل

التعليمية السمعية منها والبصرية، بحيث يجد كل طالب فيها ما يلي رغبته، ويستجيب لحاجاته، وعندها يكون المنهج ذا فائدة له.

- ملائمة المحتوى لظروف تطبيقه: يطبق المحتوى في واقع له خصائص وسمات ومحددات منها على سبيل المثال: الوقت المخصص للمحتوى، عدد الطلاب، التسهيلات الإدارية والأنظمة، المعلمون ومستوى تأهيلهم، الكلفة المالية اللازمة للتطبيق، الإمكانيات المادية ومستلزمات تطبيق المحتوى، وغير ذلك.
- استجابة المحتوى لمعايير الجودة الشاملة.

- مراعاة محتوى المنهج التعلّم السابق للمحتوى والتأسيس عليه، لتنظيم البنية المعرفية للمتعلّم (قرني، ٢٠١٦، ٨٠-٨٢، سليم، وآخرون، ٢٠٠٦، ١٦٦) بتصرف.

ثالثاً: اختيار المحتوى:

- ١- أساليب اختيار المحتوى: هناك أكثر من وسيلة يمكن الاعتماد عليها عند اختيار محتوى المنهج، منها:

➤ **الأخذ بآراء الخبراء:** يتم الاستعانة بالخبراء المختصين الأكاديميين والتربويين ممن لهم صلة بالمنهج الدراسي والواقع الثقافي للمجتمع، وحاجات المتعلمين وميولهم، ومشكلاتهم، وطبيعة المادة الدراسية فيكلفون باختيار الموضوعات الرئيسة التي يتضمنها المحتوى، والأفكار الأساسية المرتبطة بتلك الموضوعات، والمادة العلمية التي تقتضيها تلك الأفكار.

➤ **أسلوب تحليل المهنة:** يتم تحليل متطلبات المهنة التي سيعمل المتخرج فيها فتحدد كفاياتها، ثم يتم اختيار المحتوى في ضوء تلك الكفايات، وغالباً ما يعتمد هذا الأسلوب في محتوى منهج المدارس الصناعية والزراعية والتجارية. ويؤخذ على هذا الأسلوب أن الكفايات في تغير مستمر، لهذا يمكن الاسترشاد بالكفايات من دون الاعتماد الكلي عليها.

➤ **أسلوب مسح البحوث والدراسات:** يوفر هذا الأسلوب تشخيص ميول

المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم في كل مرحلة من دراسة المادة، إضافة إلى الاطلاع على النتائج المحلية والعالمية التي لها صلة بالمادة، وتعرف الاتجاهات العالمية في بناء المادة وتنظيماتها (القرني، ٢٠١٦، ٨٢-٨٣).

رابعاً: معايير تنظيم المحتوى:

لم يعد تنظيم المنهاج من أجل تحقيق أهداف التربية، بل أصبح ذلك عملاً منظماً تحكمه معايير علمية محددة. لأن تحقيق التنظيم الفعال لمحتوى المنهج والخبرات التعليمية يتطلب أن يراعى في هذا التنظيم المعايير الرئيسة الآتية:

🌈 **الاستمرار:** إيجاد علاقة بين عناصر المنهج الرئيسة، مثل: إذا كان ضمن أهداف محتوى مادة قواعد اللغة العربية العمل على تكوين مفهوم واضح عن حالة الرفع فإنه من الضروري تناول هذا المفهوم في مقررات مختلفة للمادة في مراحل مختلفة، كذلك فحص الخبرات الرئيسة لخبرات التعلم عند تنظيمها، والمقصود بالعلاقات الرئيسة هي علاقات هذه الخبرات خلال سنوات الدراسة، مثل: فحص العلاقة بين خبرات الصف الخامس وخبرات الصف السادس في مادة قواعد اللغة العربية. كذلك هناك مثال على العلاقة الرئيسة لعناصر المنهج الرئيسة: إذا كان ضمن أهداف تدريس العلوم العمل على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى المتعلم فمن الضروري في هذه الحالة أن تتيح للمتعلم فرصاً مستمرة ومتكررة لكي يمارس فيها هذه المهارات وتنميتها. أي أن التعلم عملية نمو مستمرة لذا فالتنظيم الجيد للمنهج يساعد على النمو، ولكي يتحقق لا بد من توفر عنصر الاستمرار في اكتساب الخبرات.

🌈 **التكامل في الخبرة أي وحدتها، وذلك من خلال إيجاد علاقة أفقية بين عناصر المنهاج، إذ يربطها ببعضها تؤلف خبرة موحدة تفيد المتعلم، وتساعد على تحقيق نظرة موحدة لعناصر المنهاج، ويصبح التعلم ذا معنى من خلال تعامل المتعلم مع الموقف التعليمي كلياً، بحيث يستطيع أن يرى الوحدة بما يتعلمه. فمثلاً في إنماء مهارات تتناول المسائل الكمية في الرياضيات فإنه من الضروري أيضاً أن تراعى الطرائق التي**

يمكن بواسطتها أن تستخدم هذه المهارات على نحو فعال في المواد الاجتماعية وغيرها من المواد.

➤ **المرونة:** أن يكون المحتوى يسمح بالإضافة، والتعديل، والتفسير، واستخدام طرائق التدريس المختلفة، والوسائل التعليمية المتعددة بالنسبة للمعلم، ومشوق وقابل للتعليم، ويمتاز بالسهولة بالنسبة للمتعلم.

➤ **التتابع:** أن تكون كل خبرة متتالية تعتمد على خبرات سابقة مع مراعاة اتساع وتعميق أكبر للمسائل التي تتضمنها. أي أن تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها المتعلم مبنية على أساس الخبرات السابقة، وأن تكون هذه الخبرة أساساً لخبرات لاحقة. فمثلاً التتابع في تنمية مهارات التفكير العلمي في منهج الرياضيات أو العلوم أو الجغرافية سوف تتضمن تزويد المتعلمين بموضوعات متزايدة في التعقيد والعمل على توسيع استخدام المهارات المتضمنة في هذه الموضوعات وتكون خبرات متدرجة تسهم في تنمية تلك المهارات. فالتتابع لا يؤكد مجرد التكرار، ولكنه يؤكد مستويات أعلى للمعالجة مع كل خبرة تعليمية تالية.

➤ **التراكم:** يعني تنظيم الخبرات التعليمية، بحيث يعزز بعضها البعض الآخر كي تحدث أثراً تجميعياً أو تراكمياً يؤدي إلى إحداث تغييرات عميقة في التعلم.

➤ **التوازن:** تحقيق التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة الدراسية والتنظيم السيكولوجي للمتعلم مع مراعاة التطور في طرائق التعلم اللازمة لكل حلقة من حلقات الترتيب.

يكون هناك مركز أو محور أو نقطة ارتكاز يتمركز حولها المحتوى والخبرات التعليمية (خاطر، ٢٠٠٢، ٢٥١، والهاشمي، ومحسن، ٢٠٠٩، ٤١، سليم وآخرون، ٢٠٠٦، ٢٣٠). بتصرف

خامساً: طرائق تصميم المحتوى:

➤ التسلسل الهرمي: هو تصميم يقوم على مجموعة من الخطوات المتتالية من الأدنى إلى الأعلى حتى تنتهي بإقامة البناء المعرفي المتكامل، وهذه الطريقة تصلح لبناء المفاهيم

والحقائق والمبادئ.

- التسلسل الرجعي: وهي مجموعة الخطوات من الأعلى إلى الأدنى حتى تنتهي بأجزاء المعرفة والخبرة التعليمية، وهذه الطريقة صالحة لتحليل المفاهيم والمبادئ والحقائق.
- التسلسل التوسعي: وتقوم هذه الطريقة على التحليل الإجرائي للمحتوى التعليمي من مفردات، ومصطلحات، ومفاهيم، واستناداً إلى هذه الطريقة يتم تحديد الإجراءات اللازمة للتعلم والتدريب (المسعودي، ١٢، ٢٠١٢)

سادساً: مجالات المستويات المعيارية في تصميم المنهاج:

يتناول هذا المجال المتعلم، وما يجب أن يكتسبه من معارف، ومهارات، واتجاهات، وقيم، والمنهج من حيث فلسفته، وأهدافه، ومحتواه، وأساليب التعليم والتعلم، والمصادر والموارد التعليمية، وأساليب التقويم.

٥-١- المجالات المعيارية للمتعلم:

المجال الأول: المهارات الأساسية:

أ- البنية المعرفية:

المستوى المعيارى: يكون لدى المتعلم بنية معرفية أساسية توفر له قدراً مناسباً من المعلومات والحقائق والنظريات في شتى مجالات الحياة المعاصرة.

- يقرأ ويكتب بلغة عربية سليمة، تمكنه من البحث واستخدام المعلومات من مصادر مختلفة، واستخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرار.

- يستخدم لغة أجنبية بخلاف اللغة العربية للتواصل مع المجتمعات والثقافات الأخرى.

- يحلّ مشكلات رياضية، ويستخدم الأرقام وأدوات القياس، ويتعامل مع الأشكال الهندسية، ويفهم التعبير البياني، ويحسب الاحتمالات، ويحلّ المعادلات الخطية.

- يطبق مفاهيم ومهارات الدراسات الاجتماعية والاقتصادية بصورة وظيفية في الحياة اليومية ويمارس قيم الديمقراطية، ويحترم الصالح العام، ويرغب في المشاركة الوطنية، ويكسب المهارات الاجتماعية.

- يمارس بعض الألعاب الرياضية وفقاً لميوله وقدراته بصورة مستمرة.
- يتعرف مجالات الحياة الأسرية من علاقات أسرية وأصول تربية الأبناء، وأسس التغذية وعلوم الأطعمة، ومبادئ شؤون الأسرة، وكيفية ترشيد الاستهلاك الأسري، وأسس اختيار ملابس أفراد الأسرة، والعناية بالمسكن الأسري وتجميله.
- يطبق معلوماته عن الحياة الأسرية، ويقوم بدوره بفعالية وإيجابية.
- يتعرف المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالمجالات الفنية من فنون تشكيلية وموسيقية ومسرحية، ويمارس بعض أنواع الفنون وفقاً لميوله الخاصة.
- يستخدم المعلومات والمهارات المرتبطة بالمجالات العلمية، ويحترم العمل اليدوي والقائمين به.

ب- المهارات الحياتية:

المستوى المعياري:

- يمارس المتعلم المهارات الأساسية اللازمة لحياته اليومية.
- يستخدم الأدوات والأجهزة التي يحتاجها في حياته اليومية.
- يعبر عن آرائه وأفكاره بشجاعة أدبية.
- يعبر عن نفسه من خلال ممارسة هوايات إبداعية مختلفة.
- يفهم الأحداث والمواقف من حوله ويقوم بدوره الحالي فيها.
- يحل ما يواجهه من مشكلات بطرائق إبداعية واقتصادية.

المستوى المعياري: يتعامل مع البيئة بشكل فعال.

- يتعرف أهم ملوثات البيئة ودور الإنسان في المحافظة عليها.
- يتعرف أهمية جهود الدولة لحماية البيئة على المستوى المحلي والقومي.
- يشارك في الجهود والمبادرات للمحافظة على البيئة وتنميتها.
- يفهم كيفية التفاعل بين النظام البيئي الطبيعي، وعناصر النظام الحضاري.

- يتعرف القضايا البيئية والانعكاسات الأيكولوجية والثقافية لهذه القضايا.
المستوى المعياري: يحافظ على صحته ويحمي نفسه من الأمراض والمخاطر.

- يعرف طرائق التغذية السليمة.

- يعرف كيفية الوقاية من الأمراض.

- يمارس الأنشطة الرياضية بانتظام في حياته اليومية.

- يحافظ على صحته الشخصية والبدنية والنفسية.

- يراعي أسس السلامة والأمان.

ج- مهارات الحاسوب:

- يتعرف أنواع الحسابات ومكوناتها وأهم البرامج واستخداماتها.

- يستخدم الحاسبات وتطبيقاتها المختلفة.

- يستخدم الشبكة والبريد الإلكتروني ومصادر المعرفة المتنوعة وشبكات المعلومات المختلفة بفاعلية.

- يستخدم البرمجيات المتاحة بفاعلية.

المجال الثاني: مهارات التفكير:

المستوى المعياري: يستخدم المهارات العليا للتفكير في المواقف المختلفة.

- يستفيد مما تعلمه في المدرسة ويطبقه في الحياة اليومية.

- يحلل المواقف ويتعرف مكوناتها.

- يستخدم النقد الموضوعي معتمداً على أسس ومبادئ متفق عليها.

- يبدي رأيه بوضوح، ويساند هذا الرأي بالنظريات، والحقائق العلمية.

- يقارن بين البدائل المطروحة والممكنة معتمداً على معايير موضوعية محددة.

- يقدم أفكاراً متعددة وبدائل مختلفة في المواقف التي تحتاج لذلك.

- يقيم الأشياء والمواقف تقييماً علمياً بعيداً عن الذاتية والأهواء الشخصية.

- يقدم مقترحات بناءة لتحسين الأوضاع والأشياء.
- يربط الأفكار، ويكتشف العلاقة بين المتغيرات والعناصر المختلفة.
- يلخص الأفكار الرئيسة في موضوع معين.
- يستنتج الأسباب وراء موقف معين.
- يتنبأ بالأحداث المتوقعة في ضوء ما لديه من معطيات.
- يتعلم من تجاربه ولا يكرر أخطائه.
- يتمتع باتساع أفق ومرونة في الفكر والرأي والسلوك.

المجال الثالث: الخصائص والمواصفات الشخصية للمتعلم

المستوى المعياري: يتمتع المتعلم بمجموعة من السمات الشخصية والاجتماعية المنبثقة من قيم مجتمعه وثقافته وطبيعة العالم المتغير.

- يعرف أنواع الموارد المادية والبشرية المختلفة.
- يقدر قيمة الوقت، ويستفيد من وقته في مجالات الحياة المختلفة.
- يحسن وضع خطط زمنية لأهداف قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى.
- يجيد اتخاذ القرارات السليمة في ضوء الأهداف والموارد المتاحة.
- يتعرف الموارد الخاصة والموارد العامة وأبعاد استخدام كل منها.
- يقدر قيمة المراتب الاقتصادية ويحسن استخدامها.
- يستطيع تنمية موارده الشخصية، ويسهم في تنمية موارد الدولة.
- يحافظ على الموارد العامة، ويعمل على ترشيد استهلاكها.

■ التعامل مع المعلومات:

المستوى المعياري: يجيد التعامل مع المعلومات بما يتناسب مع مرحلته العمرية:

- يدرك مفهوم عصر المعلومات والمعلوماتية وقوة المعرفة.
- يتمكن من جمع البيانات والمعلومات اللازمة لهدف معين.

- يتعرف وسائل جمع البيانات والمعلومات ويتخير المناسب منها.
- يميز بين الحقائق والآراء.
- يتعرف مصادر المعلومات ونوع المعلومات التي يمكن الحصول عليها من كل مصدر.
- يحلل المعلومات في ضوء أسس علمية ويصنفها بحسب الغرض منها.
- يقارن بين المعلومات ويختار أفضلها.
- يعبر عن المعلومات بطرق كمية ونوعية.
- يتعرف العلاقات بين ما يجمعه من معلومات، ويدرك نوع هذه المعلومات يستخدم ما لديه، أو ما يحصل عليه من معلومات في حل المشكلات.

■ التعامل مع الأفراد:

- المستوى المعياري: يتقن مهارات التعامل مع الآخرين.
- ينوع أسلوب تعامله مع الأفراد وفقاً لأعمارهم ونوع العلاقة بينه وبينهم، وبحسب طبيعة الموقف.
- يستمتع بالعمل مع الآخرين.
- يقدر ذاته دون تكبر أو استعلاء على الآخرين.
- يجيد الحوار ويتبادل الرأي ويتقبل الاختلاف في وجهات النظر.
- يلجأ إلى التفاوض لحل الخلافات ولا يستخدم العنف.
- يكون واضحاً في علاقاته، ولا يلجأ للرياء والخداع.
- يتسامح مع الآخرين دون ضعف أو استسلام.
- يراعي مشاعر الآخرين، ويقدم المساعدة عند الحاجة.
- يقدر قيمة الصداقة، ويتمسك بصداقاته.
- يفرق بين علاقاته بأهله، وبزملائه، وبأصدقائه.
- يستخدم الذكاء العاطفي في تعاملاته مع الآخرين.
- ينجح في قيادة الآخرين نحو هدف معين كما يحترم قيادة الآخرين ويلتزم بتوجيهاتها.

- يقوم بدوره في الجماعة ويثبت جدارته بينهم.

▪ التعامل مع النظم:

المستوى المعياري: يدرك مفهوم النظم وأنواعها، وكيف يعمل في إطارها.

- يفهم مكونات المنظومة من مدخلات وعمليات ومخرجات، ويدرك علاقة تلك المكونات بعضها ببعض الآخر.

- يدرك تداخل وتكامل النظم، وكيف يمثل كل نظام جزءاً من منظومة أكبر، وإن أي منظومة تتكون من منظومات فرعية.

- يطبق مفهوم النظم على الحياة في المجتمع.

- يقدر أنه عضو في أكثر من منظومة في وقت واحد (الأسرة، المدرسة، المجتمع، العالم)

- يدرك قيمة استقرار العلاقات بين النظم المختلفة، وأهمية وضوح مكونات وأهداف كل منظومة (شاكر، ٢٠١٢).

٥-٢- المستويات المعيارية للمنهاج:

١. تتصف أهداف المنهج بالاتساق.

٢. تتصف أهداف المنهج بالشمول والاتساع.

٣. تتصف أهداف المنهج بالملاءمة.

٤. تتصف أهداف المنهج بأنها قابلة للتحقيق.

٥. تتصف أهداف المنهج بالصدق.

٦. تتصف أهداف المنهج بالتحديد.

٥-٣- المستويات المعيارية لمحتوى المنهاج:

١. يركز على المفاهيم الموحدة الأساسية للمجال الدراسي.

٢. يتضمن كل المفاهيم والمهارات والقيم التي تحقق أهداف المنهج الموضوعة له.

٣. يتسق مع الاتجاهات الحديثة في المجال الدراسي.

٤. يتكامل البعدان المعرفي والاستقصائي في محتوى المنهاج.
٥. يتدرج مضمون وعمق واتساع المحتوى وفقاً لمستوى خصائص المتعلمين في المرحلة العمرية التي يخاطبها.
٦. يربط المحتوى في أي مجال دراسي بالبيئة والمجتمع والتكنولوجيا المحيطة بالتعلم.
٧. يخاطب المحتوى العادات والتقاليد والقيم التي يؤكد عليها المجتمع على مستوى الأفراد والمؤسسات.
٨. يخاطب المحتوى كلما أمكن طبيعة وتاريخ المعرفة في مجال الدراسة.
- مما سبق نستخلص أننا يجب أن نقوم بالتصميم وفق عناصر المناهج الرئيسة: (الأهداف - المحتوى - استراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم)، من هنا يجب التقيد بهذه المعايير وفق كل نموذج، وسيفصل بالحديث عنه في الفصل الخامس
- ٥-٤ - المعايير التي تتبع في تصميم نموذج المنهج:**
- وضوح المنطق والفكر الذي ينطلق منه النموذج، وأن يظهر في جميع مراحل النموذج.
 - وضوح الأهداف وقابلية مصادرها للتطور.
 - توضيح النموذج للعلاقة بين عناصر المنهج كافة، وما يحدث بينها من تفاعلات على اعتبار أن النموذج منظومة شبكية أساسها التفاعلات المتبادلة.
 - مرونة النموذج بدرجة كبيرة، بحيث يسمح بالمراجعة والتقويم والتطوير وفقاً للتطورات المؤثرة في المنهج.
 - الارتباط بالواقع ليكون قابلاً للتطبيق (محمد، ٢٠٠٣، ٧١-٧٢).

سابعاً- خصائص المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في الجمهورية العربية السورية:

عملت وزارة التربية على وضع المعايير لكافة المواد الدراسية في المنهج بحيث تستجيب لمواصفات المعايير المعترف بها عالمياً:

- ❖ **قابليتها للقياس:** المخرجات التعليمية التي تجسد المعايير يمكن ملاحظتها وقياسها من أجل معرفة مدى التقدم الحاصل في التعلم ومستوى جودته
- ❖ **مستمرة ومتطورة:** المعايير الصحية هي التي تصلح لفترة زمنية طويلة ولكنها بالمقابل تمتلك قابلية التطور ومواكبة المتغيرات المتعاقبة في عالم الفكر والعلم والمعرفة
- ❖ **مجتمعية أخلاقية:** تنسجم مع حاجات المجتمع وترتبط بثقافته وتهتم بعاداته الحميدة وتقاليده الصالحة

- ❖ **مرنة:** تسمح بتطبيقها وفق معطيات البيئة التعليمية الرومانية والمكانية
- ❖ **متوازنة:** تهتم بالبناء المعرفي والمهاري والقيمي للمتعلم
- ❖ **محقة مبدأ التعاون والمشاركة:** تتماشى المعايير مع تأكيد التربية المعاصرة على مخرجات التعلم التي تحقق الأهداف العامة للمجتمع.
- ❖ **وطنية:** تدعم الانتماء للوطن وتحرص على مصالحه العليا وتحمل المتعلمين مسؤولية بنائه.
- ❖ **قابليتها للمقارنة:** تمكن من إجراء المقارنات بين مناهجنا التربوية ومناهج مختلف الدول من حيث المضامين والمهارات والقيم.

الخلاصة:

استعرضنا في هذا الفصل تعريف محتوى المنهاج، وطرائق تحليله ومعايير اختياره، وتنظيمه، وأساليبه، ومجالات المستويات المعيارية، والمعايير التي تتبع في تصميم نموذج المنهج، وخصائص المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في الجمهورية العربية السورية، وذلك ليتمكن الطالب من تصميم محتوى لوحدة تعليمية لمنهاج المواد الدراسية بناء على المعايير، وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من تصميم المنهاج وبنائه.

الأسئلة:

١. عرّف محتوى المنهاج.
٢. ذكر طرائق تحليل محتوى المنهاج.
٣. حدّد معايير اختيار المحتوى.
٤. حدّد أساليب اختيار المحتوى.
٥. بين معايير تنظيم المحتوى.
٦. حدّد طرائق تصميم المحتوى.
٧. حدّد مجالات المستويات المعيارية في تصميم المنهاج.
٨. حدّد المجالات المعيارية للمتعلم.
٩. حدّد المستويات المعيارية للمنهاج.
١٠. حدّد المستويات المعيارية لمحتوى المنهاج.
١١. حدّد المعايير التي تتبع في تصميم نموذج المنهاج.
١٢. حدّد خصائص المعايير الوطنية لمنهاج التعليم العام في الجمهورية العربية السورية.





الفصل الرابع

نماذج بناء المناهج

أهداف الفصل

يتوقع من الطالب في نهاية الفصل أن يقوم بالأعمال الآتية:

١. يعرف نماذج المناهج.
٢. يذكر مراحل بناء المناهج.
٣. يعدّد تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية.
٤. يعدّد مداخل تصنيف نماذج المنهج.
٥. يذكر المدخل الموجه نحو المحتوى.
٦. يبيّن مدخل الأهداف.
٧. يوضّح مدخل النظم.
٨. يعدّد نماذج بناء المناهج الدراسية.
٩. يقترح نموذجاً لتصميم مادة دراسية للصف وفقاً لما تعلمته من دراسة هذا الفصل.
١٠. يحلّ الأسئلة.

يهدف هذا الفصل إلى تعريف الطلاب بمعنى نماذج بناء المنهاج، ومراحل البناء، وتصنيف النماذج من حيث وظيفتها، وفي توضيح مداخل تصنيف نماذج المنهج، ثم عرض لنماذج بناء المنهج ليتمكن الطالب من اختيار النموذج المناسب عند تصميم وحدة، أو عند تدريس هذا المنهج.

أولاً: نموذج المنهاج: Model Curriculum

يعد حلقة الوصل بين الفكر التربوي والممارسات التربوية، وهو تصور أو رسم تخطيطي للمنهج بوصفه عملية، حيث يصف المصادر المعتمدة في بناء أو تطوير المنهاج، وتسلسل عناصره والعلاقات بينها، وهو بالتالي وسيلة تساعد في تخطيط المنهاج وتنفيذه وتقويمه.

كذلك يعد النموذج من الأمور المهمة في الكثير من أمور الحياة. فهي تصلح كدليل للفكر في العمل واتخاذ القرار، والنموذج ليس صورة حقيقية للواقع، إنما هو تمثيل لجانب منه، أو تشبيه له يلخص بيانات أو معلومات بقصد الفهم الشامل. والنموذج يعين على فهم ظاهرة المنهج بصورة مبسطة وواضحة، ويساعد على تحديد عناصره وإدراك طبيعة العلاقات بينها.

فقد عرّفه (زيتون، ٢٠١٠، ص ٣٩٢) بأنه "إطار تنظيمي يصف بالتفصيل مراحل إجراءات بناء المنهاج وما بينها من علاقات ويُمثل هذا الإطار عادة بمخطط توضيحي يسير على هداه بناء المنهاج عند تشييده."

نموذج بناء المنهاج شكل تخطيطي يوضح التصور العقلي لتوضع عناصر المنهاج، وخطوات التخطيط، والبناء والتطوير للمنهاج، والعلاقات فيما بينها، وينطلق من نظرية واضحة ورؤية متكاملة وفلسفة محددة لبناء المنهاج، مما يُمكن الباحث والمصمم والمطور من فهم آليات بناء المنهاج.

ثانياً: مراحل بناء المنهاج:

يُعتبر المنهاج الدراسي من الموضوعات التربوية المهمة؛ لأنه أداة لتحقيق الأهداف التي يُسعى إليها لبناء المجتمع، وتحقيق الخطط التنموية الشاملة على المدى القريب والبعيد، كما يعد وسيلة لتشكيل وتقويم سلوكيات أفراد المجتمع في الحاضر والمستقبل.

يتكون المنهاج الدراسي من خمسة عناصر رئيسة متكاملة هي: الأهداف، المحتوى العلمي، الأنشطة والاستراتيجيات والأساليب، والوسائل التعليمية والتقويم.

ولكن يبقى السؤال الجوهرى الذي يسأله كل من يدرس مجال المناهج:

- كيف يُبنى منهاج مادة دراسية ما (لغة عربية، علوم، اجتماعيات...)?
- من أين نبدأ؟ وكيف نبدأ؟

- هل هناك طرائق أو نماذج متبعة ومتعارف عليها لبناء المنهاج الدراسي؟

- هل يمكن بناء منهج دراسي بدون خطة أو نموذج ما؟

ثالثاً: تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية:

* نماذج تشرح ما يحدث، أو تصفه، وهذه تسمى نماذج وصفية.

* نماذج إرشادية توجيهية تقترح الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات وهذه النماذج تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به.

* نماذج تقويمية، وتكون فائدتها تقويم وتشخيص جوانب القوة والضعف التي قد تطرأ على المنهج.

رابعاً: مداخل تصنيف نماذج المنهج:

نظراً إلى أهمية النموذج في عمليات بناء المناهج وتطويرها، فإن العمل في غيابه ينتج عنه غموض في إدراك العلاقات بين عناصر المنهج، وأسس بنائه وتطويره، وكذلك العلاقات بين عناصر المنهج ذاته، فضلاً عن عدم القدرة على إدراك علاقة المنهج بالعناصر البيئية المؤثرة فيه والمتفاعلة معه، الأمر الذي يصعب تحديد أوجه قصور الظاهرة

المنهجية وأسبابها بطريقة شمولية وموضوعية، مما يؤثر في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بشأن تغيير المنهج أو تطويره، أو استمراره كنظام في التربية المدرسية.

وظهرت في الثلاثينيات من القرن العشرين مجموعة من النماذج أو الأفكار المهمة في عملية تخطيط المناهج، في هذا الصدد يرى المنظرون في مجال المناهج أن هناك ثلاثة مداخل تشتمل على نماذج المنهاج هي: المدخل الموجه نحو المحتوى، مدخل الأهداف، ومدخل النظم. بالتصرف من: (التميمي، ١٤٣٦)، و(الربيعي، ٢٠١٦). وفيما يلي تفصيل لكل منها:

٤-١ - المدخل الموجه نحو المحتوى:

يعرف هذا المدخل - أيضا - بالنموذج الموجه نحو المحتوى حيث يركز على وصف محتوى ما يدرس، ويعد هذا النموذج من أكثر النماذج شيوعا في الواقع التعليمي، فعند سؤال الممارس الفعلي (المعلم، مدير المدرسة، الموجه) عن تصوره للمنهج، سنجد أن التصور الأساسي لديه هو محتوى ما يدرس في الدرس، وقد تبنى هذا المدخل كل من كانساس 1958، Kansas، وماكيا 1965، Maccia، إلا أن هذا المدخل كان له آثاره السلبية في العملية التعليمية كافة، لأنه يشجع الطلاب على حفظ المادة الدراسية، وإهمال حاجات وميول واهتمامات الطلاب، وإخفاق الطلاب في مواجهة المشكلات التي تواجههم في حياتهم العملية، وقلة مراعاة الفروق بين الطلاب، وضعف التفاعل بين المدرسة والبيئة المحلية للطلاب، وإهمال النشاطات التعليمية الهادفة، والاعتقاد بأن المعلم والكتاب المدرسي هما المصدران الوحيدان للتعلم، وضعف الترابط بين المواد الدراسية المقررة.

وعلى الرغم من الانتقادات السابقة لهذا المدخل، إلا أنه لا يزال سائدا في كثير من البلدان العربية للأسباب التالية:

١ - توجيه الأنظار لأهمية المعرفة في بناء المناهج، وإن كان قد أساء إلى معالجتها، وهذا لا ينفي أنه أعطى ثقلا كبيرا للمعرفة، الأمر الذي جعل مخطط المنهاج يهتمون بهذا

الجانب كأساس من أسس بناء المناهج وتطويرها.

٢- المساهمة في الحفاظ على التراث الثقافي عن طريق نقله من جيل إلى جيل، وفي هذا ضمان لاستمرارية المجتمع، والحفاظ على الشخصية القومية أو الهوية الذاتية له.

٣- الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات بالنسبة إلى تخطيط المحتوى الدراسي، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذه.

٤- سهولة إجراءات عمليات التحسين أو التعديل أو التطوير، وذلك باستخدام أساليب الإضافة أو الحذف أو الاستبدال.

٤-٢- مدخل الأهداف:

بدأ الاهتمام بهذا المدخل في أواخر الثلاثينيات من القرن العشرين، ووصلت العناية به على يد رالف تيلر Rolph Tyler في الأربعينيات الذي يعد أول من عني بتنظيم عناصر المنهج وإيجاد العلاقة بينها، وبالرغم من وجود بعض التحفظات في تنظيمه للمنهج إلا أنه يمثل الأساس لكل من اهتم بدراسة تنظيمات المنهج، ويشمل هذا المدخل نماذج كل من: رالف تيلر، هيلدا تابا، ويلر، نيكولز، ويؤخذ على هذا المدخل ما يأتي: التحديد المسبق للأهداف وتجاهل قدرات المتعلمين وحاجاتهم واهتماماتهم، ووضع المتعلمين في قوالب واحدة محددة مسبقاً، والتقليل من أهمية أنشطة التعلم، ويستمر بطبيعة خطية، حيث يجزأ التعلم خطوة خطوة، وعدم توفير المناخ الإبداعي أمام المتعلمين.

٤-٣ مدخل النظم:

يعنى هذا المدخل بدرجة أساسية بوصف كيفية بناء المناهج وتطويرها من منظور هندسة المنهج التي تضع المواصفات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية للمنهج بالشكل الذي يحقق أهدافه، ويضمن استمراره كنظام في التربية المدرسية، وبالتالي فإن هذا المدخل يصنف علمياً، بناء المنهج وتطويره في ثلاث مراحل هي: تخطيط المنهج، وتنفيذ المنهج، وتقويم المنهج. ويرى أصحاب هذا المدخل أن المنهج عبارة عن نظام يستمد مدخلاته من

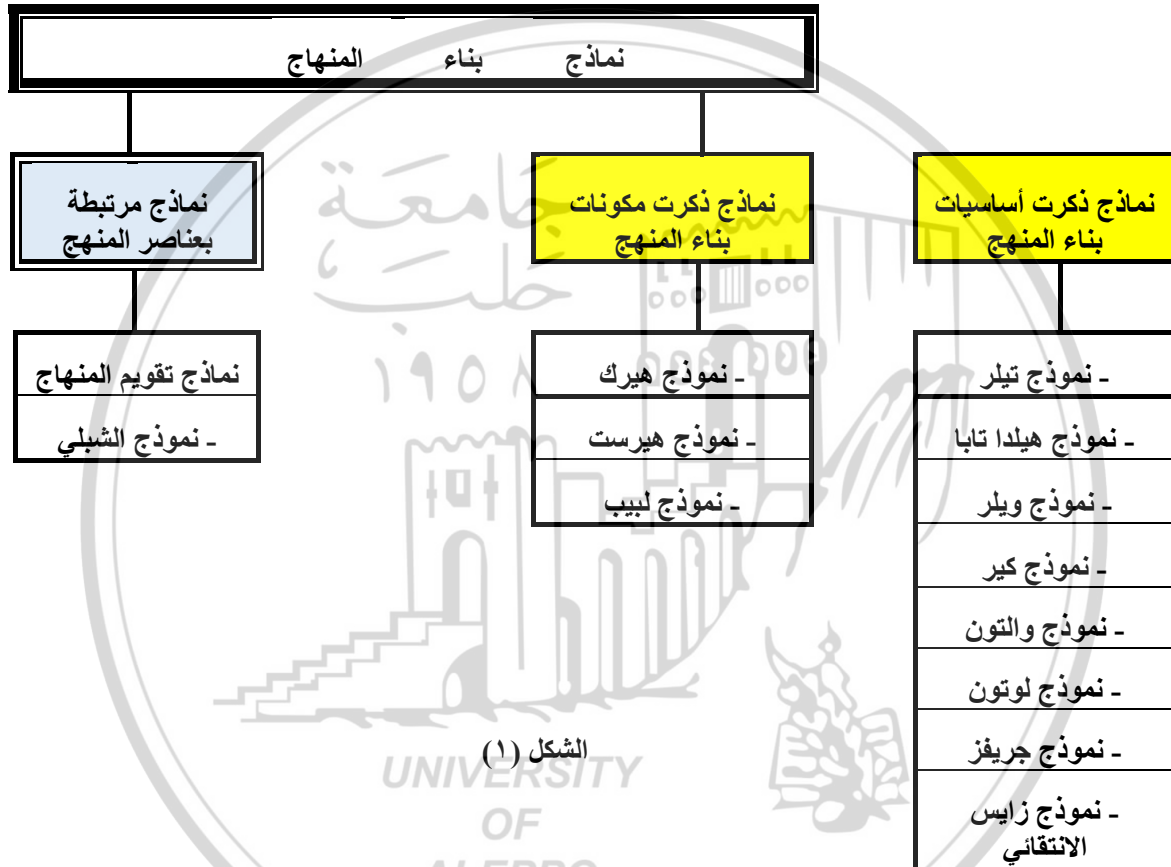
البيئة، ويدفع بمخرجاته إليها، كما يسعى - النظام - إلى بلوغ الغاية التي لأجلها وجد والتي تعكس حاجات البيئة ومتطلباتها الثقافية والاجتماعية والتحديات التي تواجهها، ويوضح الشكل التالي طبيعة النظام.

ويفيدنا المنهج كنظام في عدة أمور، منها أننا ننظر إلى مشكلة المنهج كلية وفي سياقها الصحيح، فلا نغفل عن انتمائه لكل أكبر يتأثر بكل ما فيه من متغيرات، بل يجب أن ننظر إلى جميع المتغيرات ذات التأثير فيه، كذلك ننظر إلى علاقة بين كل نظام فرعي وآخر. لأن التعليم عملية متصلة مترابطة الحلقات لا ينفصل فيها التعليم الابتدائي عن الثانوي، وبدورهما لا ينفصلان عن التعليم الجامعي، ثم أن علينا أن ننظر في عناصر المنهج كنظام بذاته، فنرى العلاقة بين كل عنصر وآخر.

كذلك يمكن أن يفيدنا تحليل النظم في وصف الخصائص الرئيسة لنظام المنهج، ويفيد المربين من حيث:

- أنه الوسيلة التي تمكنهم من وضع القضايا والمشكلات ضمن منظور منتج.
- أنه ينظم الأجزاء تنظيمًا فعالاً، لبناء أنظمة هادفة، وذلك بغرض معالجة القضايا والمشكلات.
- إنه يحدد الإطار الذي يمكن من خلاله استيعاب القيود المفروضة على البنيان المؤسسي للعملية التعليمية.
- إنه يسهم في الوصول إلى مجموعة من الأساليب التخطيطية التي تفسح المجال للتخطيط الواسع النطاق والبعيد المدى خصوصاً على مستوى البرامج التعليمية، والمناهج الدراسية.
- إنه طريقة موجهة نحو حلّ المشكلات والقضايا في مجال الأبحاث والتطوير، والربط بين ميادين الاختصاصات المختلفة.

ومن النماذج التي تبنت مدخل النظم في بناء المناهج وتطويرها نموذج كل من: بوشامب 1964، Beauchamp،، جونسون 1967، Johnson، سايلور وألكسندر 1981، Saylor & Alexander، أوليفا 1982، Oliva. بالتصرف من (الريعي، ٢٠١٦) كما تم تصنيف النماذج على أساس آخر كما في المخطط التالي: (التمييزي، ٢٠١٥)



الشكل (١)

خامساً: نماذج بناء المناهج الدراسية:

سنتعرف في الفقرات الآتية عدداً من النماذج الشهيرة والقابلة للتطبيق في نظامنا التربوي الحالي:

١-٥ - نموذج ويلر (هويلر): Wheeler s Model: ١٩٦٧.

هو أحد النماذج الشائعة والمستخدمة في بناء المناهج المدرسية، يتسم بالمرونة والاستمرار، بحيث لا يقف عند التقويم، بل يتصل مرة أخرى بالأهداف والغايات، ثم يتم الاتصال ببقية العناصر. وبهذا لم يصبح للمنهج وفق هذا النموذج بداية ونهاية. وهذا

يعني أن ويلر قد حاول التغلب على الأخطاء التي وقع فيها تيلر، حيث جعل تيلر التقييم آخر مرحلة في نموذجهِ.

❖ **توصيف النموذج** يتم بأن العملية التعليمية مستمرة دائرية مرتبطة عناصرها بعضها ببعض، والمحتوى ينتقى، ويختار في ضوء الأهداف، ويكون هناك اتساق وتكامل بين كل من المحتوى، والخبرات التعليمية، والتقييم لا يعدّ نهائياً، بل إنه يتصل بالأهداف والغايات، وبقية العناصر الأخرى.

❖ **خطوات النموذج:**

ويأتي نموذج ويلر Wheeler في خمس خطوات مرتبطة في شكل دائري وهي:

- ١- تحديد الغايات، والأهداف العامة، والأهداف الخاصة، ٢- اختيار الخبرات التعليمية. ٣- اختيار المحتوى، ٤- تنظيم وتكامل الخبرات التعليمية والمحتوى، ٥- اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقييم (قرني، ٢٠١٦، ٤٥).

فيما يأتي توضيح كل خطوة:

١- تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة:

فالغايات هي أهداف بعيدة المدى، ويندرج تحت هذه الغايات أهداف المجتمع الموضوعية في ضوء المبادئ التي تركز عليها الفلسفة السائدة في المجتمع. أما الأهداف العامة والأغراض فهي أقل عمومية من الغايات، وأقصر منها مدى. ويندرج تحت الأهداف العامة أهداف التربية، وأهداف المرحلة التعليمية. وأخيراً فالأهداف الخاصة، أو الأهداف السلوكية هي عبارة عن السلوك المتوقع حدوثه من التعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، ويصنف تحت هذا المسمى أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية.

٢- اختيار الخبرات التعليمية:

وهي تعني الأنشطة اللاصفية المعنية، والمختارة على أساس تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة.

٣- اختيار المحتوى:

ويقصد به اختيار الخبرات التعليمية غير المباشرة المراد إكسابها للمتعلم.

٤- تنظيم وتكامل الخبرات التعليمية والمحتوى:

وهذا يعني التنسيق والترتيب والتكامل بين الخبرات التعليمية المباشرة مع الخبرات غير المباشرة.

٥- اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقويم:

وهذا يأتي في نهاية عملية بناء المنهج ليأتي بعد ذلك التنفيذ. فالتقويم لا يعتبر نهاية المطاف، بل لابد أن يتصل مرة أخرى بالأهداف وبقية العناصر في حركة مستمرة دائرية.

❖ إيجابيات نموذج ويلر:

أ- تكون العملية التعليمية فيه مستمرة دائرية مرتبطة مع بعضها البعض، ويتم اختيار المحتوى ضمن الأهداف الموجودة وطبيعتها، بالإضافة إلى وجود التكامل والتناسق بين كل محتوى مع الخبرات التعليمية.

ب- يكون التقويم ليس نهائياً، بل هو يتصل بالأهداف والغايات وبقية العناصر الأخرى على خلاف النماذج التي تم ذكرها سابقاً، فهو يختلف عن نموذج تيلر في استمرارية وتكاملية وتطور الأهداف وتنوعها.



الشكل (٢): مخطط نموذج ويلر

- ت- نموذج ويلر يهتم بالتناسق بين الخبرات التعليمية والمحتوى التعليمي.
- ث- يتم اختيار المحتوى التعليمي من بين نماذج مختلفة من الخبرات التعليمية المستمدة من الأهداف.

❖ سليات نموذج ويلر

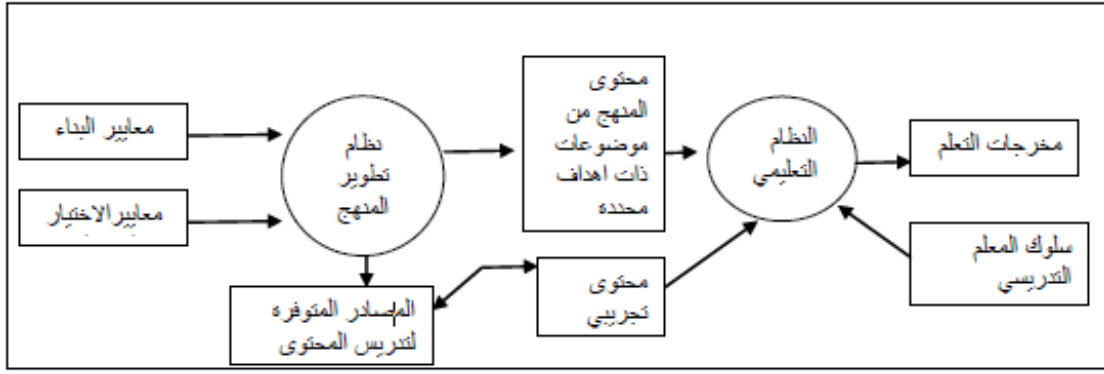
نموذج ويلر لا يهتم إلا بمرحلة وضع الخطط، ولا يحتوي على إرشادات لتطبيق النموذج عملياً. يركز نموذج ويلر على التفاعل والاتساق بين المحتوى التعليمي والخبرات، ولا يركز على عملية التدريس نفسها وعملية التقييم. والتعليقات ليست واضحة الشكل في النموذج.

٥-٢- نموذج جونسون 1967, Johnson:

يرى جونسون في نموذج أن المنهج يتكون من نتائج التعلم، وذلك من خلال المعرفة والمهارات، والعمليات، والقدرات، والقيم، ويتم اختيار المحتوى التعليمي من ثقافة المجتمع الذي سيطبق فيه ووفق معايير، كفلسفة المجتمع وقابلية التعلم، وتضمن عناصر مرافقة أو تدريس مفاهيم سابقة قبل تدريس مفهوم جديد، والتفريق بين التدريب والتربية، وتنظيم الخبرات التعليمية وترتيبها لعملية التعلم، وأخيراً عملية التقويم بدلالة صدق الاختيار والتنظيم.

وأشار جونسون كذلك بأن معظم الجهود السابقة لبناء المنهج المدرسي قد ركزت على البرامج المدرسية، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بعملية تطوير المنهج أكثر من غيرها.

وكما يوضح الشكل الآتي فإن جونسون قد ميّز بين خطة المنهج، وعملية تطوير المنهج، وذلك عن طريق تعريف الخطة على أنها نتاج لعملية التطوير، وفي الوقت نفسه حدد الفروق بين كل من المنهج، والعملية التعليمية التعلمية، وسلوك المعلم. فاهتمامه بالأهداف السلوكية أو التدريسية وضعه ضمن قائمة المدافعين عن الجانب السلوكي (سعادة، وإبراهيم، ٢٠١٤، ٤٣٦).



الشكل (٣): نموذج جونسون

٥-٣- نموذج زايس الانتقائي: Zais Eclectic Model, 1970 :

❖ **توصيف النموذج** هو يوضح العلاقات بين عناصر المنهج، واهتم بأسس بنائه والقوى الرئيسية التي تؤثر فيه. فقد ظهرت مكونات المنهج في النموذج شكل (٣) كمنطقة ليس لها شكل منتظم محاطة بخطيين مزدوجين، ورغم أن حدوده غير محددة الشكل، إلا أنه يكون وحدة أساسية متكاملة. ويتضح داخل الخطين الشائين مكونات المنهج الأربعة (وهي: الغايات والأغراض والأهداف، والمحتوى، وأنشطة التعلم، والتقويم).. (قرني، ٢٠١٦، ٥١).

❖ كما ظهر أسفل المنطقة غير محددة الشكل، منطقة أخرى تحتوي أربعة مستطيلات تمثل الأساسيات التي يبنى على أساسها المنهج وهي:

- ١- طبيعة المعرفة.
- ٢- الثقافة والمجتمع.
- ٣- الفرد المتعلم.
- ٤- نظرية التعلم.

وكل مستطيل من هذه المستطيلات متصل بالمستطيل الآخر بسهم ذي رأسين، وأسفل المنطقة التي تحتوي الأساسيات الأربعة التي يبنى على أساسها المنهج يوجد مستطيل كبير يحوي مجموعة من الافتراضات الفلسفية الأساسية، تتصل بأساسيات بناء المنهج بأسهم، تشير إلى تأثير الافتراضات الفلسفية الأساسية على القرار الصادر عن أساسيات المنهج. ويشبه زايس هذه الأساسيات في تحديدها لطبيعة المنهج بالتربة والمناخ الذي تحدد طبيعة النبات.

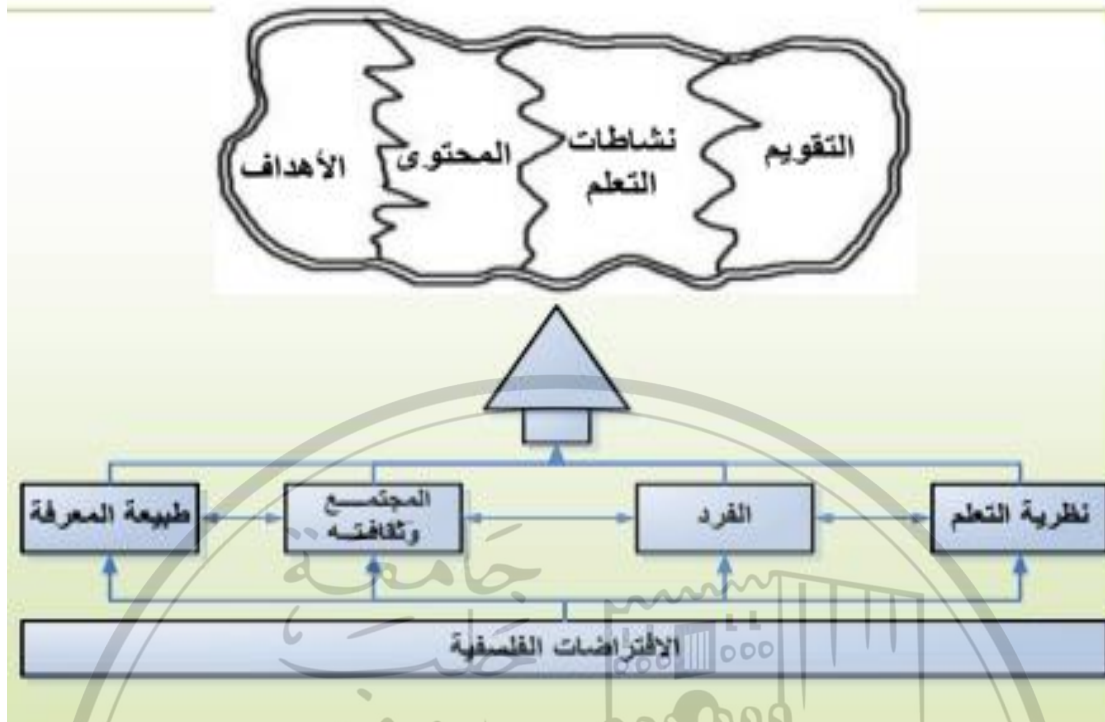
كما أنه في نموذج زايس تستند أساسيات المنهج الأربع إلى مساحة عريضة تمثل الافتراضات الفلسفية للمنهج، وهذا الجانب من النموذج يشير إلى أن الافتراضات الفلسفية تؤثر بشكل شعوري أو لا شعوري في الأقسام القيمية التي تصور بشأن أساسيات المنهج.

كما يؤكد نموذج زايس العلاقات الموجودة بين مكوناته؛ لأنه يوضح عناصر المنهج والقوى الرئيسية التي تؤثر فيه وفي تصميمه. ويظهر المنهج من خلال المخطط أنه مكون من أربعة عناصر هي: الأهداف والمحتوى، ونشاطات التعلم، والتقويم، تفصل بينها خطوط مسننة لتأكيد العلاقة الوثيقة بين كل عنصر والعناصر الأخرى، ويحيط بها خط مزدوج يدل على أن المنهج وحدة متكاملة. ويخرج السهم المظلل من أساسيات المنهج إلى المنهج نفسه ليدل على تأثير أساسيات المنهج على عناصر المنهج.

ويشتق هذا النموذج/المنهج من مدخل النظم؛ لأنه يوضح المنهج من حيث مكوناته كمنظومة متكاملة، والمصادر الفلسفية والنظرية والاجتماعية والنفسية التي يستمد منها المنهج جذوره، وقيم عليها دعائمه، ويتناول هذا النموذج المنهج على أنه نظام داخل نظام أكبر يتمثل في المجتمع بفلسفته التي توجهه والتي تنعكس في وجود نظرية توضع المعرفة وطبيعتها، والفروق الفردية ووجهة نظر المجتمع حولها، كذلك ثقافة المجتمع بعناصرها المادية والمعنوية والعامة والخاصة، إضافة إلى وجود نظرية للتعلم يعتمد عليها في بناء المنهج. إن فلسفة المجتمع وانعكاساتها على الجوانب الأربعة السابقة تؤثر في بناء المنهج تظهر جلية في وضع الغايات والأهداف العامة والتعليمية، كما تنعكس على أنشطة التعليم والتعلم وفي اختيار المحتوى وتنظيمه، كما تؤثر أيضا في وضع أساليب التقويم وأدواته المختلفة.

❖ إيجابيات نموذج زايس:

- ساهم في إبراز مكونات المنهج، والأساسيات التي تحدده وتنظمه.
- أظهر أن هناك علاقة متبادلة بين الأساسيات.



شكل (٤): نموذج زايس الانتقائي

❖ سلبيات نموذج زايس:

- اقتصر على إظهار الطبيعة الستاتيكية لجانب من المنهج.
- لم يتضح مدى تأثير كل أساس من الأساسيات الأربعة في كل مكون من مكونات المنهج، لأن السهم- المظلل الكبير يشير إلى أساسيات المنهج مجتمعة التي تؤثر دفعة واحدة في مكونات المنهج.
- لم يذكر عمليات بناء المنهج، واكتفى بذكر المكونات فقط.
- بالرغم من الارتباط الوثيق بين هذه الأساسيات، إلا أنها لا تكون وحدة متكاملة كما في عناصر المنهج.
- لم تتضح القاعدة العريضة التي اعتمد عليها النموذج والتي هي بعنوان الافتراضات الفلسفية.
- لم يوضح دور التغذية الراجعة في تعديل عناصر النموذج والعلاقة بينها.

٥-٤- نموذج لبيب:

بدأ لبيب نموذجَه بالأهداف وفي ضوءها حدد المحتوى والأساليب والوسائل، ثم وضع خطوة تنفيذ المنهج، أما التقويم فهناك التقويم مستمر في أثناء عمليات البناء والتنفيذ والتقويم النهائي يليه التغذية الراجعة إلى الأهداف لتعطينا أهدافاً متطورة يعاد على أساسها تعديل وتطوير المنهج. يتكون نموذج لبيب من العناصر التالية:

■ الأهداف التربوية

■ تحديد المسؤول الذي تقدم إليه الخبرات

■ تحديد الوسائل والأساليب المساعدة على تحقيق الأهداف.

■ تنفيذ المنهج مع التقويم المستمر.

■ تقويم في نهاية المنهج.



شكل (٥): نموذج لبيب (السميري ١٩٩٧، ص ٥٣)

❖ **وصف النموذج:** هو نموذج تتضح فيه العلاقات الشبكية بين جميع مكوناته فيما يشبه المنظومات التعليمية، لذا أطلق لبيب على هذا النموذج الدائرة التعليمية في ضوء النظرة التعليمية.

وضع نموذج لبيب لبناء المنهج في ضوء النظرة النظامية، وحاول التخلص في نموذجَه من عيبين رئيسين للنماذج التعليمية وهي: الخطية، والانفصال في العلاقات بين عناصر النموذج، بحيث تم تحديد الأهداف كخطوة أولى في النموذج، وعلى أساسها يتم تحديد كل من الطرائق والأساليب والوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف.

إيجابيات النموذج تتضح بالربط العضوي المستمر بين مكونات العملية التعليمية من حيث مدخلاتها ومخرجاتها فضلاً عن عملية التغذية الراجعة التي تستند إلى نتائج التقويم المستمر والنهائية للعمل على تصحيح المسار وتطوير كل عنصر من عناصر عملية بناء المنهج. كذلك أظهر ليب أهمية العلاقة بين عناصر المنهج في نموذج، بحيث وضح بشكله التأثير والتأثر (التفاعل) بين جميع عناصر المنهج، لهذا يتصف بالمرونة والتطور. كما نرى أنه صنف التقويم إلى: 1-تقويم مستمر، 2-تقويم نهائي، وأضاف مصطلح التقويم المستمر مع عملية تنفيذ المنهج كتغذية راجعة، والتقويم النهائي نجده لتعرف ما تحقق من أهداف وكعملية لتطور كذلك.

٥-٥-٥ نموذج ستيك Stakes Model:

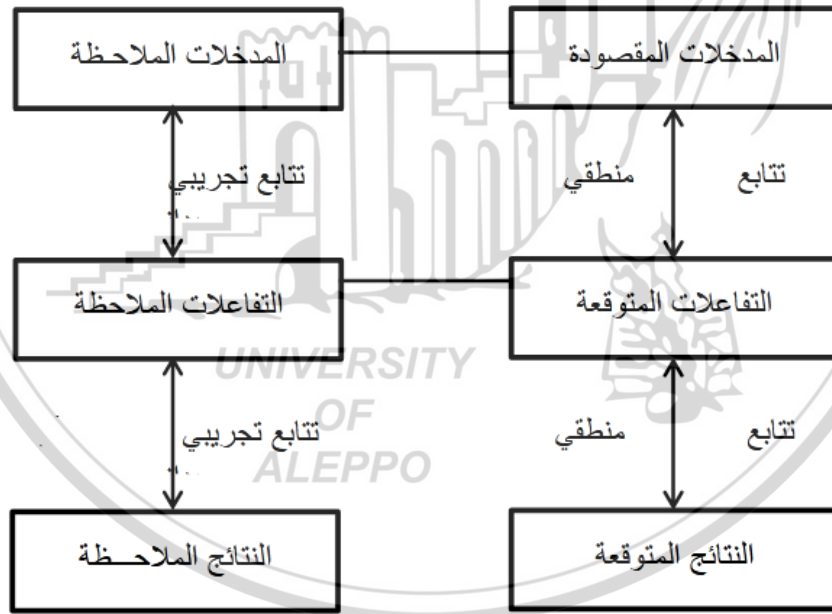
بالنظر إلى ما لعملية التقويم التربوي من أهمية بالغة تتمثل في القرارات التي تتخذ في ضوء نتائجها بخصوص برنامج، أو ظاهرة تربوية، وضع الكثير من المهتمين بالتقويم التربوي نماذج لتنفيذ العمليات المتتابعة والمتراطة التي تؤلف بمجموعها العملية الكبيرة-عملية التقويم التربوي، ويكلف القائم بتقويم المنهج، مجموعة من الملاحظين للتقويم بملاحظة المنهج موضوع التقويم، وكتابة ما توصلوا إليه من معلومات، كذلك تنظيم هذه المعلومات وعرضها بشكل يساعد على تقرير أن هذه المعلومات ستكون ذات فائدة للمتأثرين بالبرنامج. إن وظيفة القائم بالتقويم في نموذج ستيك Stake s Model ليست نقداً للبرنامج والمتأثرين به على الاستجابة للمعلومات التي جمعها وأعدّها وقدمها إليهم. إن وجهة نظر ستيك تلغي قيمة مقوم البرنامج كإنسان مهني كفء ومؤهل لإصدار الحكم وتوجيه النقد. ونموذج ستيك لجمع المعلومات يتضمن **ثلاثة مجالات** لهذه المعلومات، وهي:

- ١- المدخلات: وتعني أية ظروف قبل عملية التعليم والتعلم وذات علاقة بالنتائج.
- ٢- العمليات: وهي التفاعلات بين التلاميذ والمعلم، وبين التلاميذ أنفسهم، والتلاميذ والآباء والمرشدين، وهكذا.

٣- النتائج: وهي قدرات التلاميذ وتحصيلهم واتجاهاتهم وتطلعاتهم الناتجة عن الخبرة التربوية.

ووفقاً لنموذج ستيك، فإن أي نوع من المعلومات يمكن مقارنة درجة توافقها ضمن المجالات الثلاثة (المدخلات، العمليات، النتائج) ما بين المقصود والملاحظ.

أما العلاقة بين المدخلات والعمليات والنتائج فسواء أكانت مقصودة أم ملحوظة فهي علاقة تتابع، أي أنه لا بد من وجود الارتباط بين هذه المجالات في المدخلات المقصودة، والعمليات المقصودة، والنتائج المقصودة تتابع منطقياً، أي لا بد أن ترتبط معاً ارتباطاً منطقياً. أما في حالة المدخلات والعمليات والنتائج الملحوظة فإن العلاقة تكون علاقة تتابع تجريبي، أي تحكم بالواقع ومن خلال ما يظهره تطبيق المنهج في الواقع.



الشكل (٦): مخطط نموذج ستيك

ويتصف نموذج ستيك لتقويم المناهج بأن المقوم يعتمد كثيراً على الوصف والتقارير التي يقدمها أشخاص كثيرون من ذوي العلاقة بالمنهج، مما يزيد الثقة بالنتائج التي توصل إليها. كما أن المقوم لا يكتفي بكمية المعلومات، بل يصفها كيفياً، لأن المعلومات تخضع إلى عملية تحليل دقيقة؛ لتحديد درجة ملاءمة أو صلاحية المنهج.

٥-٦- نموذج الشبلي

وضع الشبلي نموذجين لتقويم المنهج هما:

أ- نموذج التقويم النهائي للمنهج.

ب- ونموذج التقويم التراجعي لاكتشاف الخطأ.

فيما يأتي تفصيل لكل نموذج:

أ- نموذج التقويم النهائي للمنهج:

يقصد بالتقويم النهائي للمنهج إجراء عمليات تقويم المنهج التي تتم في نهاية تنفيذه سواء كان ذلك في مجال التجريب، أو مجال التطبيق الفعلي له، ويتكون النموذج من ست مراحل.

المراحل الست لنموذج التقويم النهائي للمنهج:

المرحلة الأولى: وضع خطة التقويم (بناء برنامج التقويم):

يتم في البداية تحديد أهداف التقويم فتحدد المستلزمات المادية والبشرية اللازمة للتقويم مع تحديد الزمن اللازم لإكمال الخطة، كما تتضمن هذه المرحلة إجراء العمليات اللازمة، لتصبح الخطة جاهزة للتطبيق. مثل: وضع معايير التقويم وإعداد الأدوات اللازمة لجمع البيانات.

المرحلة الثانية: تنفيذ برنامج التقويم:

يشمل التقويم مدخلات البرنامج وعملياته ومخرجاته، بحيث يتمثل تقويم المدخلات: في تقويم أهداف المنهج ومحتواه وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه. وتقويم العمليات: ويشمل تقويم تطبيق طرائق التدريس، واستخدام وسائل الاتصال والتكنولوجيا التعليمية، وكيفية إجراء الأنشطة، أما المخرجات فيتضح تقويمها في ناتج العملية التربوية.

المرحلة الثالثة: نتائج التقييم:

يتم في هذه المرحلة إجراء عمليات التصنيف والتحليل والتنفيذ والاستنتاج وتكون نتائج هذه المرحلة معززة بالأرقام والشواهد.

المرحلة الرابعة: اتخاذ القرار:

تعتبر هذه المرحلة جزءاً أساسياً من التقييم. فلا قيمة لمرحلة التقييم ما لم تنته إلى اتخاذ قرار مناسب في ضوء نتائج التقييم، وعادة ما يكون القرار في مجال المناهج إما إلغاء أو اعتماد أو تطوير، ولا بد أن يكون مدعماً بالأدلة المقنعة.

المرحلتان الخامسة والسادسة: تنفيذ القرار ونتائجه:

بعد أن يتم اتخاذ القرار، تبدأ إجراءات تنفيذه، فإن كان باعتماد المنهج كما هو نتيجة لقبوله واستحسانه من قبل المقومين، فإن الجهود ستصب حول تدعيم وزيادة الاهتمام بتوفير متطلباته ومستلزماته، وإن كان على نطاق التجريب يتم تعميمه. أما إذا كان القرار بإلغاء المنهج نتيجة عدم الرضا والقبول لكثرة ما فيه من عيوب وسلبيات، فإنه سيلغى، ويجري العمل في منهج بديل يستفيد من سلبيات المنهج المرفوض، علماً بأن مثل هذا الرفض لن يكون إلا في حالات نادرة. وإن كان القرار بالتطوير، وهو القرار الغالب، يبدأ العمل في تطوير المنهج بدعم جوانبه الإيجابية وتلافي سلبياته، وتكون النتيجة منهجاً مطوراً.



الشكل (٧): المراحل الست لنموذج التقييم النهائي للمنهج (السميري، ١٩٩٧، ٩٦)

ب- نموذج التقييم التراجعي لاكتشاف الخلل:

وضع الشبلي هذا النموذج عند اكتشاف نتائج سيئة في العملية التربوية، وأسماه بالتراجعي، لأنه يبدأ من آخر حلقة في المسلسل التربوي، وهي نتيجة التقييم. بتصرف من المراجع: (الشبلي، ٢٠٠٠، ٦٨-١١٣)، و(التميمي، ١٤٣٦هـ، ٢٩)، و(السميري، 1997م، 95).

❖ وصف الأنموذج:

ذكر (الشبلي، ٢٠٠٠، ٢٣٠-٢٣٨) أن نموذجه التراجعي يبدأ بأقرب مرحلة من النتائج، وهي التقييم وتنتهي بأبعد مرحلة وهي الفلسفة والنظرية التربوية وهي على النحو التالي:

المرحلة الأولى: التقييم:

يجب أن يراجع المقوم نفسه، ويجب بكل تجرد وموضوعية عن تساؤلات كثيرة منها:

هل كان اختيار أساليب التقييم اختياراً سليماً أو كان بالإمكان اختيار أساليب أخرى؟

هل كان بناء الأدوات المستخدمة سليماً وعلمياً روعي فيه شروط بناء كل أداة، وروعية فيه الموضوعية والصدق والثبات والوضوح.

هل كان الوقت المخصص للأداء مناسباً؟

هل كانت إدارة أسلوب التقييم سليمة؟ هل كانت أسئلة الاختبار مثلاً واضحة من حيث الطباعة؟ وهل كان المكان مريحاً، ومعاملة المقومين والمراقبين للمتعلمين طيبة؟

هل كان المشمولين بالتقييم بحالة نفسية وصحية جيدة؟ إذا كانت الإجابة عن جميع التساؤلات حول التقييم إيجابية يتحرك الفحص إلى المرحلة السابقة للتقييم.

المرحلة الثانية: المتعلم المشمول بالتقويم:

قد يكون الخلل في تفاعل المتعلم مع المنهج، وهنا يمكن فحص هذه القضية عن طريق الإجابة عن العديد من التساؤلات منها:

هل كان المتعلم مهتمًا بالتحصيل؟

هل كان متجاوبا مع منفذي المنهج؟

هل كان جادا نشطاً؟

هل كان يؤدي الواجبات والتعيينات بفاعلية أو كان كسولا؟

هل كان مواظباً على الحضور؟

في حالة لم يبق تقصير لدى المتعلم ننتقل إلى فحص جانب آخر.

المرحلة الثالثة: تنفيذ المنهج:

في هذا المجال نهتم بأمرين: المنفذين من ناحية، وما وضع تحت تصرفهم من طرائق ووسائل وأدوات ومعينات..... من ناحية أخرى.

المرحلة الرابعة: الكتاب المدرسي:

يتم فحص الكتاب في ضوء معايير ومواصفات الكتاب المدرسي وشروطه في كل مادة دراسية، وقد يكون تطبيق هذه المعايير عن طريق طرح عدد من التساؤلات منها:

١. هل الكتاب جذاب في شكله ومشوق في عرض مادته؟

٢. هل مادته العلمية سليمة وحديثة تتفق مع مرحلة نضج المتعلم؟

٣. هل عرضت المادة بأسلوب يراعي المبادئ والأسس النفسية والتربوية؟

المرحلتان الخامسة والسادسة: الخبرات التربوية والأهداف السلوكية:

هناك احتمال وجود الخلل في الخبرات التربوية والأهداف، لأنهما تحتاجان بالأساس إلى مهارة فنية فائقة، وقد يفاجأ المقومون بعدم وجود أهداف سلوكية إطلاقاً إذ كثيراً ما يتم تخطيطها إما لصعوبتها، ولعدم توفير الفنيين القادرين على صياغتها، أو لعدم

الايمان بها، فيكتفي بترجمة الأهداف العامة، وأهداف المرحلة، وأهداف المادة إلى خبرات تربوية تؤلف في ضوءها الكتب وتحدد النشاطات.

المرحلة الأخيرة: الأهداف والفلسفة التربوية:

إذا كانت جميع المراحل السابقة سليمة فإنه لا بد أن يتحول المقوم إلى الأهداف ذاتها، وقد يجد بعد أن يتفحصها بعناية أنها موطن سبب الخلل الذي ظهر في ناتج العملية التربوية-المتعلم- فقد يجد المقوم أن هذه الأهداف غامضة، أو غير متوازنة، الأمر الذي أدى إلى خلل في الخبرات التربوية تسرب إلى الكتب والوسائل وطرائق التدريس وجميع أساليب التنفيذ وتجسد في المتعلم.

أو قد يجد المقوم هذه الأهداف لم تراع متطلبات المجتمع، أو متطلبات الفرد كما ينبغي، أو أنها لم تهتم بالسلوك وبنائه وتعديله كما يجب، أو أنها لم توازن الموازنة السليمة بين الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية حركية.

شكل الأنموذج



شكل رقم (٨): مراحل النموذج التراجمي لاكتشاف الخلل للشبلي (الشبلي، ٢٠٠٠م، ٢٣١)

من خلال العرض السابق لنموذجي الشبلي نستنتج عدداً من الإيجابيات والسلبيات وهي كالآتي:

❖ إيجابيات نموذج التقويم النهائي:

وضع خطة للتقويم، وهذا الأمر يساعد في عملية التقويم، ويجعلها تسير بالشكل الصحيح.

ينظر إلى المنهج نظرياً وتطبيقياً؛ بهدف إعطاء صورة كاملة وشاملة مبينة سلبياته وإيجابياته على صعيد النظرية والتخطيط والتطبيق والتقويم.

يتم إجراء تقويم بنائي لكل مرحلة من مراحل بناء المنهج باعتبارها مرحلة مستقلة، وبالتالي يكون بناء المنهج سليماً ومتكاملاً.

❖ إيجابيات النموذج التراجعي:

من إيجابيات نموذج التراجعي أن التقويم يبدأ بالتوسع تدريجياً، بحيث يكون بأساليب التقويم، ثم يتوسع للمتعلم، وللمعلم، وللكتب، والوسائل التعليمية والخبرات التربوية، والأهداف السلوكية، وأهداف المادة، والأهداف التربوية العامة، والنظرية الفلسفية التربوية.

❖ سلبيات نموذجي الشبلي: تتلخص في أنهما لا يقومان على التقويم القبلي، أو البنائي، مما يعني عدم الاستمرارية فيهما، فالتقويم يبدأ من النهاية، ويبنى على التحصيل، بحيث إذا كان تحصيل التلاميذ مرتفعاً فهذا يعني أن التقويم مناسب، وهذا الأمر غير دقيق فالتحصيل ليس وحده معياراً كافياً للحكم على جودة وقيمة التقويم.

الخلاصة:

بحثنا في هذا الفصل معنى وتعريف نماذج المناهج وأهميتها لبناء وتصميم المناهج الدراسية، وأهم مراحل بنائها، وتعرفنا وبتفصيل مسهب على أشهر النماذج التي ظهرت في القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، فبيننا لكل نموذج أهم خطواته ومخططاته، وأهم الأسئلة التي يجيب عنها.... بحيث يتمكن الطالب من معرفة كيفية بناء المناهج وتصميمها.

الأسئلة:

١. عرّف نماذج المناهج.
٢. اذكر مراحل بناء المناهج.
٣. عدد تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية.
٤. عدد مداخل تصنيف نماذج المنهج.

٥. اذكر المدخل الموجه نحو المحتوى.
٦. بيّن مدخل الأهداف.
٧. وضّح مدخل النظم.
٨. عدد نماذج بناء المناهج الدراسية.
٩. عرّف نموذج ويلر مبيناً الشكل الذي يوضح خطواته ومراحله...
١٠. اقترح نموذجاً لتصميم مادة دراسية.....للصف وفقاً لما تعلمته من دراسة هذا الفصل.





الفصل الخامس

تصميم المناهج وبنائها

يتوقع من الطالب في نهاية الفصل أن يقوم بالأعمال الآتية:

١. يعرف مفهوم نموذج تصميم المنهاج.
٢. يذكر أنواع تصميمات المنهاج.
٣. يحدّد إيجابيات المنهاج المرتكزة على الموضوع.
٤. يذكر سلبيات المنهاج المرتكزة على الموضوع.
٥. يبيّن إيجابيات تصميم المنهاج التي يركز على المتعلم.
٦. يحدّد سلبيات تصميم المنهاج التي يركز على المتعلم.
٧. يوضح إيجابيات تصميم المنهاج التي يركز على المشكلة.
٨. يحدّد سلبيات تصميم المنهاج التي يركز على المشكلة.
٩. يبيّن إيجابيات تصميم المنهاج التي يركز على المجتمع.
١٠. يحدّد سلبيات تصميم المنهاج التي يركز على المجتمع.
١١. يقترح نموذجاً لتصميم مادة دراسية..... للصف.....
١٢. يحلّ الأسئلة.

يهدف هذا الفصل إلى تعريف الطالب بمفهوم نموذج تصميم المنهج، وفوائده، ووظائف هذا النموذج في بناء المنهج، وخصائصه وعيوبه، ثم تعريفه بأنواع التصميم المختلفة للمنهج، كي يتمكن الطالب من تصميم منهج وفق هذه النماذج في المواد الدراسية في مراحل التعليم العام.

أولاً: مفهوم نموذج تصميم المنهج:

تصميم المناهج الدراسية عبارة عن إطار فكري للمناهج يتم فيه تصور ترتيب جميع عناصر المنهج ومكوناته ووضعها في كيان واحد متسق ومتآلف، بحيث يؤدي تنفيذه إلى تحقيق الأهداف التي وضع هذا المنهج من أجلها.

- وتختلف المناهج الدراسية عن بعضها البعض اختلافاً واضحاً في التصميم.. حيث إن لكل منهج تصميمه الخاص الذي يميزه من غيره من المناهج الأخرى... ولعل هذا الاختلاف في تصميم المناهج يرجع بالدرجة الأولى إلى الاختلاف في فلسفة وأهداف ووسائل كل منها.

- فتصميم المنهج يعتمد على فلسفة مصممه ومعتقداتهم وقيمهم ونظرتهم إلى الحياة.. ونظرتهم أيضاً إلى المجتمع والفرد.

- ويتألف تصميم المنهج من مكونات، أو عناصر أساسية، وهي الأهداف، المحتوى، خبرات التعلم، التقويم وتشكيل هذه العناصر اللبنة الأساسية في تصميم المنهج.

وهي تطرح على مصمم المنهج أربعة أسئلة جوهرية مهما كان نوع التصميم الذي يتبعونه وهذه الأسئلة هي:

- لماذا هذا المنهج ؟
- ما المادة التعليمية التي يجب أن يتضمنها؟
- ما الاستراتيجيات والطرق والأنشطة التي يجب أتباعها؟
- ما الأساليب التقويمية التي ستستخدم للتأكد من نتائج المنهج ؟

تختلف المناهج الدراسية بحسب الأهمية التي يعطيها المصممون لهذه العناصر فبعض المناهج تبالغ في الاهتمام بالمحتوى، وتنظيمه المنطقي الأكاديمي فيظهر المنهج في صورة منهج مواد دراسية. والبعض الآخر يبالغ في الاهتمام بخبرات التعلم، أو الأنشطة فيظهر المنهج وكأنه منهج في الأنشطة... ومن ثم فإن الاختلاف في الوزن المعطي لعناصر المنهج في التصميم يفسر التنوع الكبير في المناهج المدرسية.. ذلك التنوع الذي يعكس التوجهات الفكرية لمصمميها (السميري، ١٩٩٧) بتصرف.

إن صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج عبارة عن تنظيم المناهج الدراسية في المقررات الدراسية أو الفصل الدراسي، وحينما يصمم المعلم منهجه فإنه يحدد ما الذي سوف يقوم به، ومتى سيفعل ذلك، وأيضاً يُحدد ما الهدف من كل حصة، والمنهج يشتمل على المعارف والمهارات التي يكون الطلاب بحاجة إلى إتقانها حتى ينتقلوا إلى المستوى التالي، وعن طريق التفكير في طريقة تصميم المناهج الدراسية فإن المعلمين يضمنوا أنهم قاموا بتغطية كافة المتطلبات اللازمة.

ثانياً: فوائد نموذج تصميم المنهج:

١. يركز الاهتمام على القضايا الأساسية في بناء المنهج.
٢. يزيد من احتمالية النجاح في العمل.
٣. يحقق الاقتصاد في الوقت والجهد.
٤. تسهيل الاتصال والتنسيق بين المشاريع أو المجالات ذات العلاقة (بودي، ٢٠١٦).

ثالثاً: وظائف النموذج في بناء المنهج:

- (١) الوصف: وصف الخصائص الموجودة في الاصل بصورة أقل تعقيداً.
- (٢) التنبؤ: أي إيجاد العلاقات السببية بين أشكال وصور الشيء وأصله.
- (٣) التخطيط: بمعنى انه يفيد في تقديم المنهاج وطريقة التنبؤ منه.

٤) التنظيم: مساعدة مصممي المناهج على حسن تنظيم المناهج وخصائصها وتقييمها وتطويرها.

٥) بناء النظريات: يساهم في بناء النظريات المتعددة (الخوالدة، وعبد ٢٠١١).

رابعاً: خصائص نموذج تصميم المنهج:

من أبرز خصائص نموذج تصميم المنهج ما يأتي:

١. الانطلاق من نظرية واضحة.
٢. الدراسة الدقيقة للسياق التعليمي.
٣. الانطلاق من رؤية متكاملة للمنهج.
٤. التحديد الدقيق للخطوات المتبعة في تصميم المنهج.
٥. التغذية العكسية.
٦. إمكانية الإثبات أو التحقق من صلاحيته.
٧. الدقة.
٨. التحديد.

سلبات نماذج تصميم المنهج:

بعض النماذج فيها تعقيد لاحتوائها على عمليات فرعية متعددة ومتداخلة.

خامساً: أنواع التصميم المختلفة للمناهج:

يوجد العديد من التصميمات المختلفة للمناهج، ولعل من أهم هذه التصميمات:

١-٥ - تصنيف سايلور: (Saylor)

٢-٥ - تصنيف بوندي: (Bondi)

٣-٥ - تصنيف أورنستين وهنكنز & Ornstein, 1988 Hunkins

٤-٥ - تصميمات تتمحور حول المادة الدراسية Subject- Centered Designs

٥-٥- تصاميم تتمحور حول المتعلم Learner- Centered Designs

٥-٦- تصاميم تتمحور حول المشكلات Problem –Centered Designs

فيما يأتي عرض لهذه التصنيفات:

٥-١- تصنيف سايلور:

صنف سايلور (Saylor,1981,p.15) تصاميم المناهج الدراسية المختلفة في خمس

فئات هي:

✚ تصاميم الموارد وأنظمة المعرفة Subject Matter / Disciplines Designs وهي التصاميم التي تؤكد اتخاذ البناء المعرفي للمادة أساساً في تصميم المنهج، ويندرج في هذه الطائفة تصاميم المواد الدراسية.

✚ تصاميم الكفايات والتقنيات Competencies / technology Designs، وتتميز هذه التصاميم بأنها تحليلية متسلسلة تؤكد السلوك المرغوب إحداثه عند التعلم.

✚ تصاميم السمات البشرية والعمليات Human Traits /Processes Designs وهي تصاميم تؤكد سلوك الإنسان، وسماته المميزة وسلوك الجماعة والعمليات التي تتم عند حدوث التعلم.

✚ تصاميم الوظائف الاجتماعية والنشاطات Social unction's Activities Designs، وهي تصاميم تؤكد حياة الجماعة، وحاجات المجتمع وخصائصه، وتوجه المنهج وفق هذه الخصائص المميزة والحاجات القائمة والمنتظرة.

✚ تصاميم الحاجات والاهتمامات الفردية Individual Needs and Interests Designs، وهي تصاميم تؤكد التمرکز حول حاجات الطفل واهتماماته، بما يتضمنه المنهج من نشاطات وعمليات وأهداف ومحتوى.

٥-٢- تصنيف بوندى:

قام بوندى Bondi بتصنيف تصاميم المنهج في ست فئات هي:

- تصاميم الفئات العقلية المحافظة Conservative Liberal – Arts Designs وتتميز هذه التصاميم بأنها تؤكد المواد والأنظمة المعرفية.
- تصاميم التقنيات التعليمية Educational Technology Designs وهي تصاميم تؤكد نتائج التعليم ومراميه، والموضوعية والكفاءة التعليمية.
- التصاميم الإنسانية Humanistic Designs هي تصاميم تؤكد أن التلميذ بما لديه من حاجات واهتمامات، وميول هو محور الاهتمام عند تصميم المنهج.
- التصاميم المنهجية Vocational Designs وهي تصاميم تؤكد الجوانب الاقتصادية ذات الصلة بالمهن التي يمكن للتلميذ أن يمارسها مستقبلاً في حياته.
- تصاميم إعادة البناء الاجتماعي Social Reconstruction Designs وهي تصاميم محورها المجتمع من حيث طبيعته، ومشكلاته، وهدفها تطوير المجتمع وتنميته.
- تصاميم تقلل من دور المدرسة Des schooling Designs وهي تصاميم تؤكد التعليم المفتوح، وتقلل من الدور التقليدي للمدرسة.

٥-٣- تصنيف أورنستين وهكنز Hunkins, 1988 Ornstein & :

صنف أورنستين وهكنز تصاميم المنهج في ثلاث فئات رئيسية هي: (قرني، ٢٠١٦، ١٦٢)

١. تصاميم تتمحور حول المادة الدراسية Subject- Centered Designs

٢. تصاميم تتمحور حول المشكلات Problem –Centered Designs

٣. تصاميم تتمحور حول المتعلم Learner- Centered Designs

ولما كان هذا التصنيف هو الأكثر شيوعاً في مجال المناهج لذا سوف نحاول إلقاء الضوء على كل فئة من فئاته الثلاث، وذلك بشيء من الإيجاز مع عرض أمثله عليها.

أ- تصاميم تتمحور حول المادة الدراسية:

يركز منهج المواد الدراسية على المادة الدراسية (تاريخ، جغرافيا، علوم، رياضيات) وما تتضمنه هذه المواد الدراسية من معارف ومعلومات ومفاهيم وقواعد قوانين.

ويندرج تحت هذا النوع من المناهج ما يأتي: (مصطفى، ٢٠٠٠، ص ١٢٧ -

(١٧٠)

١- أ- منهج المواد الدراسية المنفصلة.

٢- أ- منهج المواد الدراسية المتصلة.

٣- أ- منهج الإدماج

٤- أ- منهج المجالات الواسعة

وفيما يلي توضيح لكل منها:

١- أ- منهج المواد الدراسية المنفصلة:

لقد كان من نتيجة التباينات التي استعرضناها سابقاً استعادة المختصين في العلوم دورهم السابق، وحظي لذلك تخطيط المناهج على أساس البناء المنطقي للعلوم من جديد بالاهتمام الأكبر، وضعف الاهتمام بمتطلبات المتعلم. وفي سياق تطويرهم لمنهج المادة طلب من المختصين بإعداد المواد التعليمية بما يعتقدون أن له علاقة بمتطلبات المجتمع وسوق العمل.

وهو أقدم تصاميم المنهج، وأكثرهما شيوعاً وأقربها إلى المعلم والطالب، وولي الأمر، ولعل من أهم خصائصه:

❖ الفصل بين المواد الدراسية، بحيث تدرس كل مادة على حدة، ويوجد كتاب لكل مادة، وأستاذ لكل مادة أيضاً، ويتم تقسيم المعرفة ضمن كل مادة إلى وحدات وفصول تتسم في معظم الأحيان بالتفكك فيما بينها.

❖ ترتيب الموضوعات على أساس التدرج من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن القديم إلى الحديث، ومن الجزء إلى الكل وهكذا.

❖ يعد الكتاب المدرسي هو الدعامة الرئيسية التي يركز عليها المنهج. تعرض هذا المفهوم لكثير من الانتقادات من منطلق أن المعلومات أصبحت غاية في حد ذاتها، وأصبح كل من المدرس والتلميذ في خدمة المعلومات بعد أن كان المفروض أن تكون المعلومات في خدمة التلميذ. كذلك غدت الوسائل غايات، والغايات وسائل.

❖ يلعب المعلم دوراً مركزياً في هذا النوع من المناهج فهو المسؤول عن توصيل، وشرح المعلومات فهو يحاضر، ويدير الحوار والنقاش، لذا فإن طرائق التدريس الأساسية في الغالب هي طرائق تعتمد على عرض المعلم وسلبية المتعلمين، ويدافع أنصار هذا التصميم عن ذلك بأنه الأسلوب الأفضل لنقل المعرفة الإنسانية إلى التلاميذ.

❖ للأنشطة دور هامشي في هذا النوع من المناهج، وهي في الغالب تعد نوعاً من الترفيه. كما تعد الوسائل التعليمية مجرد نوع من الترف أيضاً.

ويوجه النقد إلى هذا التصميم في الأمور الآتية:

- لا يراعي هذا التنظيم ميول واهتمامات واحتياجات التلاميذ.
- تفتيت المعرفة وتجزئتها.
- البعد عن واقع المتعلم وحياته اليومية.
- إهمال البيئة والمجتمع وعدم ارتباط المدرسة بها.
- إهمال الخبرات المباشرة، والتركيز على الخبرات غير المباشرة، وهي التي يمر بها المتعلم من خلال الاستماع والقراءة أو المشاهدة فقط.
- عدم الاهتمام بالأنشطة وطرائق التعلم القائمة على جهد المتعلمين خلال الموقف التعليمي (مثل: طرائق حل المشكلات، الاستقصاء) والتركيز فقط على نقل

المعلومات بواسطة المعلم والكتاب إلى التلاميذ، مما أدى إلى تربية السلبية لدى التلاميذ.

- عملية التقويم في إطار هذا التنظيم قاصرة على الاهتمام الجوانب التحصيلية المرتبطة بالمعارف، وإهمال شخصية المتعلم واتجاهاته وقيمة وطرائق تفكيره.

كما وجهت إليه انتقادات أخرى كثيرة، نذكر منها:

- إن (منهج المادة) يركز على التقسيم المنطقي المتتابع للمادة، وعلى تسلسل المعلومات وبالتالي فمشكلات التعليم، في هذا المنهج، هي مشكلات ترتبط بوجود الكتب المدرسية التي تنظم، وتقسّم فيها الموضوعات على أساس التتابع المنطقي. والتعليم، عند هؤلاء، يعني تقديم هذه المادة بالصورة نفسها في أثناء عملية التدريس. فالمادة العلمية هي الغاية، وهي التي تحدد الطريقة لتوصيلها. أما الطفل المتعلم فهو ببساطة ذلك الكائن غير الناضج الذي علينا أن نمده بالمعلومات ليغدو ناضجاً، وخبرته ضيقة ومحدودة وعلينا توسيعها وتنميتها. فهو كائن سلبى يستقبل ويقبل كلما يلقي عليه، ودوره يؤدي كاملاً عندما يصبح هادئاً ووديعاً (قرني، ٢٠١٦).
- انصب اهتمام منهج المادة على إتقان المادة الدراسية، وأصبح هذا الإتقان غاية في حد ذاته بغض النظر عن جدواه وأهميته بالنسبة إلى التلميذ.
- استبعد كل نشاط يمكن أن يتم خارج غرف الدراسة، ويمكن أن يسهم في تنمية مهارات التلميذ الحركية، ويزيد من ثقته بنفسه، كذلك استبعاد تنمية الاتجاهات النفسية السليمة، واكتساب طرائق التفكير العلمية.

كذلك أضاف عميرة أوجه نقد أخرى منها (عميرة، ١٩٩٨):

- إن هذا المنهج يجزئ المعرفة، ويفتتها، فالمفاهيم والحقائق تعلم في ظل انعزالية المواد التي تنتمي إليها، ولا توجد فرص تذكر لربطها بغيرها، مما يدرس في مواد أخرى، وبذلك تفقد المعرفة معناها وعمقها وشموليتها. وهذا أفقد المنهج الذي يدرسه المتعلم في الصف نفسه وحدته، وساعد على هذا أن المنهج لا يقدم معارف متماسكة،

موحدة، تتصل بمحور معين أو هدف محدد.

■ تصميم المنهج، وتنظيم المادة قد يكون مناسباً، لإعداد المتخصص، ولكنه ليس الأنسب حين يكون الهدف إعداد الإنسان المتكامل الشخصية والمواطن الفعال في المجتمع، فهو محدد في أهدافه بحدود تعليم المواد، ولا يتجاوز ذلك إلى الأهداف التي تتعلق بالنجاح والفعالية في الحياة.

■ إن هذا المنهج لا يعد المتعلمين لعالم سريع التغير، فالقول إننا نتعلم من الماضي (التراث الثقافي) كيف نحل مشكلات الحاضر والمستقبل، لا يصدق إلا في عالم ساكن، لا يتغير كثيراً؟ أما العالم سريع التغير الذي نعيش فيه، فإنه يتطلب مناهج تتغير باستمرار، وتكون حساسة للمتغيرات الاجتماعية، وتلبي الحاجات التربوية في الحاضر والمستقبل، كما يتطلب أن يتدرب التلاميذ من خلال هذه المناهج على أساليب حل المشكلات.

■ إن المعرفة الإنسانية في تطور مستمر، وزيادة في حجمها، وبالتالي فإن تطوير المنهج المدرسي في هذه الحالة يكون بإضافة مواد جديدة، ويترتب على ذلك زيادة غير محدودة في حجم وعدد المواد الدراسية. وهذا يؤدي إلى بروز صعوبة في نقل المعارف، أو تزويد المتعلمين بها في عالم متغير من ناحية، وإلى المبالغة في تقدير حجم المواد والمعلومات التي ينبغي للتلميذ تعلمها من ناحية أخرى.

٢-أ- منهج المواد الدراسية المتصلة (المتراصة):

ظهر هذا المنهج نتيجة للانتقادات العديدة التي وجهت لمنهج المواد الدراسية المنفصلة بقصد تحسينه... ولعل الفكرة التي بني عليها هذا المنهج، هي محاولة الربط بين مادتين أو أكثر.. مع الاحتفاظ بالتقسيم المعتادين هذه المواد بمعنى أن الحواجز المصطنعة قائمة كما هي حيث أن لكل مادة دراسية يظل كتابها ومعلمها المتخصص فيها.. ولكن مع وجود محاولات لإظهار الصلات أو العلاقات الطولية والعرضية بين المواد الدراسية

المختلفة كلما أمكن ذلك. فهناك علاقة بين التاريخ والآداب والفن، وهناك علاقة بين التاريخ والجغرافيا والاجتماع والاقتصاد. (قرني، ٢٠١٦، ١٧٣-١٧٥)

كمثال على ذلك بأن يقوم معلم اللغة العربية بتناول الجوانب الأدبية بمصر والتي أبرزت خلال حرب أكتوبر ١٩٧٣ بينما يقوم معلم التاريخ بتدريس الإحداث التاريخية لهذه الفترة.

أو أن يقوم معلم الرياضيات بتدريس حل المعادلات من الدرجة الأولى قبل أو أثناء تدريس لعلم العلوم لموضوع الروافع، والتي تطلب معرفة الطالب بحل المعادلات من هذا النوع. أو أن يقوم معلم الجغرافيا بتدريس قناة السويس، وموقعها الجغرافي، والبحار التي تربط بها والمدن الواقعة على ضفافها.. بينما يقوم معلم التاريخ بتناول الحملات العسكرية التي حاولت غزو مصر عن طريق قناة السويس.. وفي ذات الوقت أيضاً عن الممكن لمعلم الجيولوجيا تناول طبيعة المنطقة جيولوجياً.. وايضاً معلم الاقتصاد من الممكن أن يتناول اقتصاديا القناة بينما يقوم أيضاً معلم الاجتماع بتدريس عادات وتقاليد السكان في منطقة القناة مثلاً.. هكذا.

وقد يكون الربط عرضياً حيث يقوم له المعلم عرضاً وفي أثناء التدريس وعندما يشعر أن هناك ثمة علاقة بين ما يقوم بتدريسه، وغيره من المواد، وعادة لا يكون هذا الربط في قوام المادة ذاتها كما يحتويها الكتاب المدرسي، كما انه لا يأتي من خلال تنظيم محتويات المنهج.

ويتأثر هذا النوع من الربط بعدة عوامل منها طبيعة وخصائص المواد التي يتم بينها الربط، حجم المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسه، رغبة المعلم أو عدم رغبته في الربط، وحجم المعلومات التي يلم بها المعلم، والوقت المتاح ومدى كفايته أو عدم كفايته.

وقد أخفق هذا الربط في تحقيق الهدف المنشود منه، ولم يهتم به عدد كبير من المعلمين لعدة أسباب منها عدم قناعة المعلمين، وعدم بذلهم أي جهد يذكر في مجال الاطلاع في تخصصات أخرى فجاءت معلوماتهم ضحلة، وغير كافية لتحقيق الهدف

المنشود، هذا بالإضافة إلى أنه لم يكن هناك أي إلزام للمعلم من قبل السلطات التعليمية لكي يقوم بعمليات الربط الأساسية، مما جعله يتجنبها دون أن يقع عليه أي مسؤولية.

وهناك صور أخرى من صور الربط، وهي الربط المنظم وهو يعني وضع خطة تسير عليها عملية التدريس، وهذه الصورة تعد أكثر تطوراً من الربط العرضي.. إذ لم يكن الأمر متروكاً للصدفة أو للرغبة، وإنما كان يتم وفق تخطيط جماعي يشترك فيه الموجه مع المعلم كما كانت تصل إلى المدارس في بداية كل عام نشرات توضح الجوانب التي يجب الربط فيها بين المواد المختلفة.

وبالرغم من هذا فلم يكن هذا النوع من الربط يتم بالشكل المطلوب إذ خرج أيضاً إلى حيز الوجود ضعيفاً، وغير قادر على تحقيق الهدف المنشود (مصطفى، ٢٠٠٠، ١٣٤).

٣-أ- منهج الإدماج:

يعد هذا التصميم محاولة لإزالة الحواجز بين المواد الدراسية، وذلك بدمج الموضوعات المترابطة معاً في موضوع واحد جديد، ويشترك له اسم مناسب، وعلى سبيل المثال: فقد ظهرت مادة جديدة هي علوم الأرض كنتيجة لالتحام موضوعات معينة من العلوم الطبيعية والجغرافية والجيولوجيا والكيمياء.

كما ظهر نوع من التاريخ أطلق عليه اسم تاريخ العالم، وفيه تم دمج وتوحيد عدد من الموضوعات من التاريخ نفسه. كما ظهر منهج العلوم الحياتية؛ نتيجة دمج موضوعات من علم النبات، والحيوان، والتشريح ووظائف الأعضاء.

ومن الطبيعي أن فكرة الاندماج تقوم على أساس الانصهار بين المواد التي تربطها علاقة.. بحيث تدمج المعارف المستمدة من أكثر من مادة لتكون مادة واحدة.

ومن الطبيعي أن يقوم معلم واحد بتدريس هذه المواد المندمجة في صورتها الجديدة.. ومن ثم يكون أقدر على بيان فكرة وحدة المعرفة وتكاملها.

وإذا كان هذا النوع من المناهج يعد خطوة إيجابية نحو تحقيق تكامل المعرفة، ومع ذلك فقد وجهت إليه نواحي نقد كثيرة، ومنها: إن المواد المندجة كثيراً ما تغفل فيها عملية ربط الخبرات المجزأة والموزعة على المواد المتقاربة، الأمر الذي يجعل منها محاولة شكلية لتطوير المواد الدراسية المنفصلة بحيث أن عملية الدمج لم تتم بإحكام دقيق.

هذا بالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يجعل الدراسة على درجة كبيرة من السطحية، فالمتعلم حينما يدرس جوانب متعددة من مجالات مختلفة لمعالجة موضوع ما نجده يخرج بفكرة عامة، أو تصور عام غير متعمق في التفاصيل الأساسية أو الضرورية للموضوع.. هذا فضلاً عن أن هذا النوع من المناهج يحتاج تنفيذه إلى معلم قادر على إدراك الصلات الوظيفية بين المعارف من مجالات مختلفة. وهو الأمر الذي لم يوضع في الحسبان عند إعداد هذا المعلم مثل الالتحاق بالخدمة أي في سنوات إعداد الجامعي. (قرني، ٢٠١٦، ١٧٧).

٤-أ- منهج المجالات الواسعة:

يعد هذا النوع من المناهج محاولة لضم وتجميع المواد الدراسية المتشابهة، ومزجها في مجال واحد، بحيث تظهر وكأنها كيان واحد متجدد، وتزول الحواجز بينهما.. تماماً وعلى هذا الأساس يتكون المنهج من عدة مجالات؛ لذا فقد أشتق اسمها المعروف بمنهج المجالات الواسعة. ومن أمثلتها:

- مجال العلوم ويشمل الفيزياء، الكيمياء، الأحياء.
- مجال المواد الاجتماعية ويشمل التاريخ، الجغرافيا، الاجتماع، التربية الوطنية.
- مجال التربية الفنية ويشمل الرسم، النحت، التصوير، الموسيقى.
- مجال التربية الدينية ويشمل الفقه، القرآن، الحديث، التفسير، التوحيد.
- مجال اللغات ويشمل القواعد والنصوص، الأدب، البلاغة.

ويعتبر منهج المجالات الواسعة من أكثر المناهج شيوعاً في صفوف مرحلة التعليم الاساسي، ومع ذلك فقد تعرض للنقد من زاويتي العمق والاتساع، صحيح أنه يحقق الاتساع في المعرفة وترابطها إلا أن ذلك أن ذلك يكون على حساب التعمق فيها. هذا التعمق ضروري مع تقدم الطالب في الصفوف الدراسية، مما يحدّ من اتباع هذا التصميم في مناهج المرحلة الثانوية بشكل كبير.

كما ينتقد هذا التصميم في الممارسات التي جرت فيها عملية الربط والتوحيد في كثير من المناهج الدراسية، إذ يغلب عليها أن تكون على شكل وحدات منفصلة كل وحدة قائمة بذاتها، ومثال على ذلك: منهج الاقتصاد المنزلي الذي يضم وحدات عن الغذاء، التغذية، الملابس، الحياة الأسرية، صحة الأم والطفل، وغيرها. ويظهر المنهج عبارة عن صفائح رقيقة جمعت من هنا وهناك، ووضعت في جسم واحد من دون إيجاد رابط حقيقي بينها. (سليم، ٢٠٠٦، ٢١٤-٢٤٠).

ب- تصاميم تتمحور حول المشكلات:

يؤكد هذا النوع من التصميم المشكلات الحالية أو المستقبلية التي تخص المجتمعات والأفراد أيضاً، ويركز بشكل كبير على المحافظة على التقليد، وإبراز الحاجات الاجتماعية، ومع أنها تنظر إلى الطفل كفرد في المجتمع، إلا أنها تتخذ من المشكلات الإنسانية، وليس المتعلم محوراً لها.. وفي ضوء هذه المشكلات يتم تحديد المحتوى واختياره من مختلف حقول المعرفة، وبذلك يحدث التداخل فيما بين المواد الدراسية المختلفة بحسب طبيعة المشكلة المطروحة. وفيما يأتي عرض للمنهج المحوري كمثال يعبر عن هذا النوع من المصاميم المنهجية:

المنهج المحوري

جاءت تسمية هذا التصميم المنهجي بالمنهج المحوري من فكرة المحور التي يقوم عليها.. فنجد أن دعاة هذا التصميم قد تصوروا أن الخبرات التعليمية التي يتضمنها المنهج المدرسي يمكن تقسيمها إلى قسمين كبيرين باعتبار وظيفتها:

- القسم الأول: خاص بالخبرات التعليمية المشتركة، أو التي تعتبر ضرورية لجميع التلاميذ، وهي خبرات لازمة لهم للتكيف مع المجتمع، وفهم مؤسساته، وتعلم قيمة واتجاهاته.

- القسم الثاني: الخبرات الخاصة التي تختلف حاجة التلاميذ إليها نظراً إلى اختلاف قدراتهم وميولهم المنهجية والحرفية.. ويعتبر أنصار المنهج المحوري أن القسمين متكاملان كأفهما وجهان لعملة واحدة.

وقد عرف (كارول) المنهج المحوري على أنه " سلسلة مستمرة من الخبرات المخططة المبنية على أساس مشكلات ذات أهمية شخصية واجتماعية، والتي تعني بنواحي التعلم التي تهمّ كلّ الطلاب بصفة عامه ".

بينما نجد " أندرسون " ينظر إلى طبيعة المنهج المحوري فيعتبره طريقة تنظيم بعض خبرات التعليم في المرحلة الثانوية باستخدام أسلوب حلّ المشكلات (من حيث الطريقة) والمشكلات التي تهمّ الطلاب (من حيث المحتوى) والسلوك الذي يتطلبه المجتمع الديمقراطي (من حيث الهدف)

وبصفة عامه فإنه يمكن تسمية المنهج المحوري بالتعليم المشترك، أو ما يحتاج إليه الطلاب بصرف النظر من ميولهم المهنية أو تطلعاتهم الوظيفية.. ومن شأن هذه الخبرات المشتركة أن تساعد على:

- فهم المواطنة وتعلم مواصفات المواطن الصالح.
- فهم النظام الاقتصادي للمجتمع والعلاقات الاجتماعية السائدة منه.
- فهم النظام الأسري والعلاقات الأسرية.
- تكوين عادات ايجابية نحو الإنتاج المكافئ والاستهلاك الرشيد.
- تقدير الجمال وتذوق الفنون.
- تنمية مهارات الاتصال والتعامل الإيجابي مع الآخرين.

- تكوين مهارات التفكير العلمي.

- التدريب على عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات وتحمل المسؤولية.

- تكوين عادات واتجاهات وقيم إيجابية للمحافظة على البيئة وحمايتها.

والجدير بالذكر أنه يمكن التمييز بين المنهج المحوري والبرنامج المحوري على اعتبار أن البرنامج جزء من المنهج، وأن البرنامج المحوري هو ذلك الجزء الخاص بالخبرات العامة اللازمة لجميع الطلاب. أو بعبارة أخرى هو طريقة تنظيم محتوى الخبرات، ومن هنا فإن فكرة " المحور " تنطبق على المنهج، وعلى البرنامج، أي أنها لا تقسم المنهج إلى برنامج محوري خاص بالخبرات المشتركة، وآخر تقليدي خاص بالمواد الدراسية. لأن المنهج المحوري هو عبارة عن تنظيم الخبرات التعليمية بطريقة كلية متكاملة يهتم بجانب منها. وهو البرنامج المحوري بالخبرات المشتركة التي يحتاج إليها الجميع، ويهتم الجانب الآخر بتنمية المهارات الخاصة المبنية على أساس مراعاة الفروق الفردية والميول والقرارات والطاقات.

من هنا نجد أن المنهج ككل - سواء الخبرات العامة أو الخاصة.. يستخدم طريقة واحدة للتعليم، وهي: حل المشكلات، واتجاه واحد، هو اكتساب السلوك الوظيفي، أو المهارات الاجتماعية المتصلة بحاجات الفرد والمجتمع معاً.

• خصائص المنهج المحوري:

١. تستند فكرة المحور على مبدأ أساسي في التعليم وهو اعتبار الخبرات أساساً لتعديل السلوك.

٢. يتم تنظيم محتوى المنهج على أساس المشكلات التي تهم الفرد والمجتمع.

٣. طريقة التدريس السائدة في المنهج المحوري هي طريقة حل المشكلات

٤. ينظر إلى المعلم على أنه عضو في فريق عمل، وليس مدرّس مادة.

٥. ينظر إلى المعلم على أنه معلم وموجه ومرشد في الوقت نفسه.

٦. يقتضي التنسيق العام بين وجهي المنهج: الوجه العام أو المحوري والوجه الخاص أو الأكاديمي.

٧. يقتضي استخدام وحدات زمنية مطولة.. وهذا من سمات طريقة حلّ المشكلات.

٨. العمل التعاوني والتخطيط المشترك صفة أساسية من صفات المنهج المحوري.

• إيجابيات المنهج المحوري:

١. يراعى اهتمامات وحاجات التلميذ عن طريق استخدامه لمشكلات واقعية متصلة بالتلميذ والبيئة.

٢. يساعد التلاميذ على اكتساب مهارات اجتماعية مهمة وضرورية مثل التعاون – التخطيط – العمل الجماعي – احترام الرأي الآخر.

٣. يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث إن كل تلميذ يتفاعل على الموقف التعليمي تفاعلاً مختلفاً ومنفرداً.

٤. يسمح للمدرس بمعرفة تلاميذه معرفة حقيقته، وذلك لطول الفترة الزمنية المخصصة للدراسة من ناحية.. ومن ناحية أخرى، بسبب استخدام طريقة تعليمية يكون فيها المتعلم إيجابياً ومشاركاً؛ مما يساعد المعلم على فهم اهتمامات وميول تلاميذه.

٥. يحقق التكامل بين ما يدور داخل الحجرات الدراسية وخارجها.

٦. ينقل محور الأفكار في العملية التعليمية من التلقين إلى حل المشكلات، ومن ثم ينقل دور المعلم من ملقن إلى موجه ومرشد لعملية التعليم.

٧. يخترق حواجز المواد بين أجزاء المعرفة، ويساعد التلاميذ على إدراك وحدة المعرفة الإنسانية والصلة بين فروعها عن طريق معرفة وظيفتها وفائدتها في الحياة العملية.

٨. يسمح بتنويع مصادر الخبرة التعليمية، بحيث لا يقتصر النشاط التعليمي على الفصل الدراسي، أو الكتاب المدرسي، ولكن هناك مصادر أخرى منها المكتبة، ومؤسسات المجتمع، وغيرها.

الجوانب السلبية في المنهج المحوري:

هناك بعض الانتقادات التي وجهت إلى المنهج المحوري منها:

١. إنه تنظيم يفقد المواد الدراسية قيمتها النابعة من دراستها في سياق تسلسلها المنطقي.
٢. عدم توفر المعلمين مهنيًا وتربويًا لتنفيذ مثل هذا النوع من المناهج. فالمعلم في مصر مثلاً يتم إعدادُه لتدريس مادة معينة، وقد يجد أحياناً صعوبة في تدريسها.. فما الحالة عند تنفيذ منهج يتطلب منه سعة الاطلاع، وتنوع الخبرات والاستعداد الدائم للبحث والفهم الدقيق وحل مشكلات المتعلمين وميولهم وحاجاتهم.
٣. عجز المنهج المحوري عن تحقيق ترتيب الخبرات، وتسلسلها واتصالها في صورة تحقق مبدئي الاستمرار والتتابع.
٤. يتطلب تطبيق المنهج المحوري تغييراً شاملاً في بناء المدارس، وتجهيزات المعامل، والفصول، والمكتبات، وتزويد المدارس بالوسائل والإمكانات اللازمة لتيسير قيام التلاميذ بالأنشطة المتعددة.
٥. صعوبة تحديد الخبرات المناسبة لمستوى نضج التلاميذ.
٦. صعوبة إعداد الجداول الدراسية؛ نظراً إلى طول الفترة الزمنية المستخدمة في الدراسة المحورية.
٧. لا يراعي مدى تركيز التلاميذ، ضمن المعروف أن قدرة التلاميذ على التركيز لدى التلاميذ محدودة جداً، والمنهج المحوري يخالف هذا المبدأ.
٨. يعتبر تنظيمًا منحازاً إلى طبيعة المجتمع وخصائصه، وذلك على حساب الفرد وميوله واهتماماته. (مصطفى، ٢٠٠٠، ١٤٥-١٥٢).

ج-تصاميم تتمحور حول المتعلم:

خلافًا لمنهج النشاط القائم على أساس تحليل مواقف الحياة المختلفة؛ ونتيجة للنجاح الذي تحقق في تحليل المهن (Job Analysis) فإنه أمكن بناء منهج مهني

(Vocational Curriculum) خلال الحرب العالمية الثانية (١٩١٨ - ١٩٣٨) حاول من خلاله جون ديوي تطوير منهجاً آخرًا للنشاط يركز على ميول ورغبات التلاميذ، ويحقق النفع الشخصي لهم. ويعني ذلك إن اختيار الأهداف، أو استخدام الطرائق يجب أن يتم وفقاً للخبرات والمعاشية الحالية للتلاميذ، وإعدادهم لممارسة النشاطات المستقبلية التي ترضي طموحاتهم.

ولتحقيق أغراض هذا المنهج طور ديوي ما يعرف بطريقة المشروع، فالتعلم برأيه حلّ المشكلات من خلال التجارب، وهو ما يتطلب اختيار عدد من المشاريع ذات الصلة المباشرة بحياة التلاميذ؛ لتكون المرتكز الأساسي لتشكيل الدرس، وتحفزهم لمعالجتها بصورة ذاتية ومستقلة، وتعامل مع المحتوى التعليمي باعتبار أن له قيمة ثانوية. لذلك أصبح الاهتمام في هذا المنهج بإكساب التلاميذ للمؤهلات المهنية التي ستعود عليهم بالنفع في حياتهم اللاحقة (قرني، ٢٠١٦، ١٨٧-١٩٧).

ولقد كان من سلبية منهج المادة إهماله لخصائص التلميذ ومتطلبات المجتمع، فإن عدم مراعاة الفلسفة التربوية السائدة حينها لخصائص الإنسان وإهمالها لمتطلبات المجتمع، ومتطلبات البناء المنطقي للعلوم، وبالنتيجة إهمال دور المختص هي سلبيات لمنهج النشاط. ولذلك فإن أفكار ديوي لم تتحقق في الولايات المتحدة. وعجز منهج النشاط في تزويد التلاميذ بخبرات حية (lively) وكذا بمعارف وقدرات راسخة. كما أن النظرة البرغماتية، النفعية للدرس واعتبار أن وظيفته الرئيسة إكساب التلاميذ للمؤهلات المهنية والحياتية التي يحتاجونها في حياتهم اللاحقة قد أضعفت الإمكانيات التعليمية والتربوية لمحتوى الدرس، ولم يحقق للتلاميذ اكتساب تعليم علمي عام ومتين يخدم تطورهم المتكامل، وهو ما يمكن الاستدلال إليه من خلال المآخذ على منهج النشاط التي منها ما يلي:

- عدم مساعدة التلاميذ على إتقان المواد الدراسية، مما يترك في ثقافتهم فجوات كبيرة تحول دون حصولهم على المبادئ العامة التي تنظم المعرفة تنظيمًا منطقيًا.

• توجيه الاهتمام إلى حاجة الطفل، وإهمال التراث الثقافي الذي ينحدر إليه من الماضي، كذلك إهمال ما ينبغي للطفل أن يكون عليه في المستقبل لمواجهة المشكلات التي تنتظره.

• إن تصميم النشاط/ الخبرة ينطلق من حاجات التلاميذ واهتماماتهم فمن الممكن إهمال الأهداف الاجتماعية للتربية، وبالتالي الخصائص الثقافية الواجب تعلمها من قبل جميع التلاميذ.

• إن منهج النشاط/ الخبرة لا يوفر ترابطاً بين عناصر المنهج، أي الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية.

ظهر هذا التوجه في تصميم المناهج تعبيراً عن أصحاب الفكر التربوي التقدمي، وقد استفاد أصحاب التربية التقدمية من النقد الموجه إلى المؤسسات التربوية التقليدية، وما يمثلها من مناهج تتمحور حول المتعلم، إذ يعتمد هؤلاء أن الطالب هو محور العملية التعليمية بما فيها المناهج. لذا فقد جاء مضمون الفكر التقدمي مشيراً إلى ضرورة نقل الاهتمام من المعرفة المجردة إلى التعلم ذاته، وقد ارتبط بذلك أمر مهم هو ضرورة مشاركة المتعلم بصورة إيجابية في المواقف التعليمية بدلاً من موقفه السلبي في منهج المواد الدراسية، وقد عبر ديوي عن هذه الفكرة بالإشارة إلى أن الطفل هو نقطة البداية والوسط والنهاية. وهو المادة العلمية.

ولعل من أهم التصميمات التي تتمحور حول المتعلم هي:

- منهج النشاط

- المنهج الإنساني

وسوف نحاول فيما يلي إلقاء الضوء عليها بإيجاز:

١ - ج - منهج النشاط:

تمكن جون ديوي سنة ١٨٩٦ من وضع أفكاره، وأفكار باركر في موضع التنفيذ في مدرسته العملية التي أنشأها بجامعة شيكاغو. وقد صمم المناهج في هذه المدرسة حول

ما أطلق عليه اسم الروافع البشرية، مثل: الروافع للتأقلم مع الجماعة، والدافع للتساؤل، والدافع للتجريب، والدافع للبناء، والدافع للتفنن.

ويرى ديوي أن نمو الطفل وتطوره يتوقف على استخدام هذه الدوافع استخداماً نافعاً.

والنشاط في هذا المنهج لا يعني مجرد الحركة واللعب والانطلاق والنشاط العضلي فقط؛ لأن ذلك قد يتم دون حدوث تفاعل وبالتالي دون محصلة في النهاية، أي دون تعلم، ولكن النشاط في هذا المنهج يعني تهيئة مواقف تعليمية يتم اختيارها في ضوء حاجات المتعلم بحيث تضمن إقبال المتعلم على الموقف إقبالاً ذاتياً متحمساً، وتحقيق التفاعل الكامل بين المتعلم والموقف، ويؤدي في النهاية إلى إكسابه أشياء جديدة ذات معنى بالنسبة إليه عن المجتمع والعالم الذي يعيش فيه.

ومن ثم فإن منهج النشاط من وجهه نظر ديوي يقوم أساساً على مبدأ الإيجابية والفاعلية من جانب المتعلم، ويتم من خلال ممارسة الفرد لأنواع من النشاط لها معنى، ودلاله بالنسبة إليه، ومن خلال هذه الممارسة يكتسب المعارف والمهارات، ولكن تختلف عملية الاكتساب هذه عن مثيلتها في المنهج التقليدي فهذه المعارف والمهارات تصبح في منهج النشاط وسائل وليست غايات، ويتعلمها الطفل عندما يكون مستعداً لتعلمها ومحتاجاً إليها أساساً.

وبناء على ما تقدم يمكن القول أن مفهوم النشاط - في هذا المنهج - في مقابل المنهج التقليدي يعتمد أساساً على:

- إيجابية التلميذ وفاعليته خلال الموقف التعليمي، وذلك في مقابل الموقف السلبي للتلميذ في المنهج التقليدي.

- ممارسة التلميذ لأنشطة ذات معنى من خلالها يكتسب المعارف والمهارات على خلاف تلك الحقائق التي لا معنى لها في المنهج التقليدي.

- ارتباط موقف الخبرة التي تهيأ لتلميذ، كذلك النشاط الذي يمارسه بحياته ومطالبه وحاجاته في المجتمع الذي يعيش فيه، وذلك على خلاف انعزال المنهج عن حياة التلميذ في المنهج التقليدي.

والخلاصة إن منهج النشاط هو في الواقع محاولة لإصلاح بعض عيوب منهج المواد الدراسية (المنهج التقليدي)، وأهم هذه العيوب الجمود، والعقم، والبعد عن حاجات المتعلم وميوله، والنظرية التي وراء منهج النشاط تقوم على مبدأ إيجابية المتعلم، ويتوفر هذا الأساس عندما يشترك المتعلم في حلّ مشكلات ذات معنى بالنسبة إليه، فالتعلم عملية إيجابية لا يتم إلا إذا أخذ المتعلم دوراً إيجابياً ونشطاً في عملية التعليم، ويمكن أن تحقق ذلك إذا كان الموقف التعليمي متفقاً مع ميول التلميذ ويلي حاجاته.

خصائص منهج النشاط:

١. ميول التلميذ وحاجاتهم هي التي تحدد محتوى المنهج:

يقوم منهج النشاط على ميول التلاميذ، ويتم على هذا الأساس اتخاذ قرارات بشأن ما سيتم دراسته، وهذه هي نقطة البداية في منهج النشاط.. لذا لا بد منذ البداية تحديد تلك الميول، والتأكد من أنها حقيقة، وليست مجرد ميول وقتية أو طارئة.

٢. منهج النشاط لا يعد مقدماً:

يقوم منهج النشاط على أساس ميول التلاميذ، بحيث إن هذه الميول تتغير بتغير الظروف، وتتعدد بتعدد التلاميذ، وتختلف من وقت إلى آخر فإنه يصبح من المتعذر التنبؤ بهذه الميول، ويترتب على ذلك أيضاً تعذر أنواع النشاط المرتبطة بهذه الميول التي تكون محتوى المنهج.

ومعنى هذا أن منهج النشاط لا يخطط مسبقاً بل تصبح عملية تخطيط عملية مستمرة ومشاركة بين المعلم والتلاميذ.

وقد أثارت هذه الخاصة بعض الاعتراضات، إذ قيل كيف يمكن أن نطلق مفهوم المنهج على شيء غير معد أو غير محدد.. إلا أن هذا الاعتراض قام على أساس عدم

الفهم العميق لهذه الخاصية.. وذلك أن عدم القدرة على تحديد محتوى هذا المنهج وتنظيمه بشكل مسبق لا يعني ترك العملية التعليمية تبدأ مما سماه البعض " بلا منهج "، بل يعني في الحقيقة إلقاء العبء والمسؤولية على عاتق المعلم، والعاملين بالمدرسة، إذ يتطلب الأمر هنا بذل الجهد في الكشف عن ميول التلميذ. وتحديد ما تفهمها وتقوّمها، ثم تحويلها إلى أهداف تعليمية يمكن أن تشكل ألواناً من النشاط الذي يمارسه التلميذ تحقيقاً لهذه الأهداف؟

٣. يحرص هذا المنهج على وحدة المعرفة وتكاملها:

من أهم ما يميز هذا المنهج من غيره من المناهج الأخرى هو أن محتواه ليس مواداً دراسية، أو وحدات مرجعية نمطية، ولكن محتواه عبارة عن موقف وأنشطة يمارسها التلميذ ليحل من خلالها مشكلة من المشكلات، ولكي يحلّ التلميذ هذه المشكلة فهو بحاجة إلى مجموعة من المعارف والمهارات ترتبط كلها بدائرة واحدة هي دائرة المشكلة. لذا فإن المعرفة داخل هذا المنهج تكتسب مترابطة ومتكاملة، وذلك في أثناء دراسة التلاميذ لموضوع معين، أو حلّ مشكلة معينة في إطار منهج النشاط.

٤. الطريقة المرتبطة بطبيعة هذا المنهج والمناسبة له هي طريقة حل المشكلات:

فمعظم المواقف التي يقوم عليها هذا المنهج مواقف تمثل مشكلات خفيفة يحس التلاميذ بحاجتهم ورغبتهم في دراستها، وحله؛ لذا فهم يتدربون على تحديد كل مشكلة والبحث عن البدائل المختلفة لحلها، ثم تخطيط العمل الذي يصل بهم لهذا الحل، وتوزيع المسؤوليات على أفراد العمل والمعلم معاً. يقوم بدورة في الإرشاد والتوجيه خلال كل مرحلة.

وقد بين بعض المختصين أن طريقة حلّ المشكلات في هذا المنهج تعني إهمال المعرفة والتقليل من قيمتها، ولكن الحقيقة تخالف ذلك.

ففكرة إهمال طريقة حلّ المشكلات تتنافى مع طبيعة عملية التفكير فالمعرفة لا تبني إلا على أساس مجموعة من الحقائق والمدرجات والقوانين والنظريات؛ أي أنه لا توجد

معرفة دون وجود مادة علمية. هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن عملية التفكير تتم مرتبطة بموضوع معين، أو قضية معينة، وتصبح مادة أو محتوى القضية هما مادة عملية التفكير ذاتها، ومن ثم فعملية التفكير تستند أيضاً إلى مجموعة من الحقائق والقوانين والنظريات، وتصبح هذه القوانين والحقائق والنظريات المادة التي تعمل فيها، وبها عملية التفكير، وعلى هذا نجد ترابطاً كثيراً بين كلٍّ من المعرفة وعملية التفكير إلا أن ما يجب أن تلاحظه هو اعتبار المادة العلمية في منهج النشاط وسيلة لحلّ المشكلة، أي وسيلة للتفكير، وليست غاية في حد ذاتها.

٥. يقوم منهج النشاط على أساس العمل الجماعي:

كل ما يقوم به المعلم والتلاميذ في منهج النشاط يقوم على التخطيط المشترك والعمل الجماعي، وهذا ما يعبر به عن إيجابية المتعلم وفعاليته، وهذا الأسلوب يكسب المتعلم خبرات مفيدة تمهد لتعليم خبرات أخرى في المستقبل.

والعمل بهذا الأسلوب يكسب التلاميذ اتجاهات مرغوبة، مثل: كيفية العمل الجماعي، والتعامل مع الآخرين، ومهارات الاتصال، وما يرتبط بها من آداب الاستماع، وآداب الحديث الإيجابي، واحترام الرأي الآخر وغيرها من المهارات الحياتية الضرورية.

منهج النشاط وأشكال تحقيقه:

أخذ منهج النشاط عند تطبيقه عدة صور، وأشكال مختلفة وارتبط كل شكل بمبدأ أو أكثر أو خاصية، وعلى ذلك يمكن أن نميز منها ثلاثة أشكال:

الأول: يلتزم التزاماً حرفياً وكاملاً بالمبادئ والخصائص التي يقوم عليها منهج النشاط، لذا يمكن تسمية (منهج النشاط التلقائي).

الثاني: يقوم على مبادئ وخصائص منهج النشاط إلا أنه يحاول ترجمة هذه الخصائص إلى صورة واقعية يمكن تطبيقها، وهذا يسمى (منهج المشروعات).

الثالث: لا يلتزم التزاماً كاملاً بخصائص ومبادئ منهج النشاط، ولكنه يسترشد فقط بميول التلاميذ ونشاطاتهم التلقائية من دون التركيز عليها فقط عند تحديد محتوى المنهج وتنظيمه، ويمكن أن نسميه (منهج النشاط غير المباشر).

إيجابيات منهج النشاط:

١. ظهر هذا المنهج كرد فعل للتربية التقليدية التي كانت تنظر إلى النشاط كنوع من الترقية بينما نرى في هذا المنهج أن التلميذ يتعلم كل شيء عن طريق النشاط، ويكتسب المعارف والمهارات والاتجاهات وطرائق التفكير عن طريق النشاط.
٢. يتيح منهج النشاط التقليدي النمو في جميع جوانب شخصيته، وذلك بما يعرف بتحقيق النمو الشامل والمتكامل، والذي عجز عن تحقيقه التربية التقليدية التي ركزت على الجانب العقلي فقط.
٣. دور التلميذ إيجابي في هذا المنهج فهو الذي يختار القضايا والموضوعات وفقاً لميوله وحاجاته، وهو الذي يشارك في التخطيط لها، وهو الذي يبحث عن المعرفة، ويحلل، ويستنتج المعلومات.
٤. يقوم كل تلميذ بالعمل الذي يتناسب مع ميوله وقدراته؛ لذا فهو يراعي الفروق الفردية.
٥. يتيح منهج النشاط للمعلم أن يؤدي رسالته التربوية على أكمل وجه فهو موجه، ومرشد يساعد التلاميذ عندما يحتاجون المساعدة، وهو مشجع، وميسر لعملية التعليم، وليس مجرد ملقن للمعلومات.
٦. يحقق هذا المنهج العديد من الأهداف التربوية المهمة قبل تنمية القدرة على التفكير العلمي، مثل: احترام العمل، تنمية القدرة على العمل التعاوني، مهارات التواصل مع الآخرين.
٧. يحقق هذا المنهج مبدأ وحدة المعرفة فهو يزيل الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة.

سليات منهج النشاط:

١. ركز هذا المنهج على الميول كأساس لاختيار الموضوعات وتنفيذها وقد يحدث أحياناً أن تكون هذه الميول ليست لها فائدة تربوية.
٢. يجب أن تؤخذ ميول التلاميذ بعين الاعتبار إذا كانت في الاتجاه المرغوب فيه، ولها قيمه تربوية، أما إذا كانت قليلة القيمة التربوية أو تكون في الاتجاه غير المرغوب فإنها تصبح فجوات تعلّم يجب أن تسعى المؤسسات التربوية إلى علاجها..
٣. يسهل هذا النوع من المناهج تقويم الكثير من المعلومات المهمة، بحيث أن هناك معلومات ضرورية لابد للتلميذ اكتسابها.. ولكنها لا ترتبط بميول التلاميذ، وبالتالي لا يتم تقديمها، وهنا قد يحرم التلاميذ من أشياء مهمة بحجة عدم رغبتهم في دراستها.
٤. تحديد الميول عملية صعبة، لأن الميول تختلف من تلميذ إلى آخر، كذلك تتغير بتغير الظروف.
٥. يحتاج منهج النشاط إلى معلمين أعدوا إعداداً خاصاً وإلى مدارس ذات إمكانيات خاصة من معامل وملاعب وورش وقاعات مجهزة.. الخ

٢-ج- المنهج الإنساني:

- يقوم المنهج الإنساني على قبول المتعلمين لفكرة تحمل مسؤوليتهم عن تعليم أنفسهم، واتخاذ القرارات بأنفسهم، وتأكيد تنمية المشاعر، والتفكير ودراسة الموضوعات التي تهم المتعلمين لاكتساب معرفة جديدة.
- يؤكد المنهج الإنساني أهمية تربية المتعلم كإنسان له كيان متكامل من حيث معارفه، ومهاراته، واهتماماته، ومفهوم الذات لديه، ويتم تأكيد أيضاً التفاعل بين الفكر، والمشاركة، والعمل مع ملاءمة محتوى المنهج مع حاجات التلميذ وحياته.
 - يكون دور المعلم في المنهج الإنساني موجّهاً ومرشداً للمتعلمين، وعليه مراعاة متطلبات المتعلمين، وتحقيق التعاون بينهم، وعدم فرض حلول جاهزة للمشكلات

التي تواجههم، وتيسير عملية التعليم، وإزالة الشعور بالخوف، أو التوتر لدى المتعلمين.

- يقوم المنهج الإنساني على أساس تشاركي وتفاعلي، ويركز على العلاقات الاجتماعية بين جميع أطراف العملية التعليمية، ويؤكد أهمية روح التعاون بين المتعلمين والمعلم وبينهم جميعاً، ويقدم القيم الإنسانية بطريقة عملية من خلال مواقف تعليمية تعتمد على مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية.

- يوجه النقد إلى هذا التصميم كما هي الحالة في جميع تصاميم المناهج التي تتمحور حول المتعلم في أن المعلم لا يستطيع متابعة الفردية، والتنوع الكبير في تلاميذه، ويلبي احتياجات كل منهم، كما أن توفير المواد التي يحتاجها التلميذ الفرد بما يساعد في تحقيق ذاته قد تكون عملية صعبة التحقيق.

- ينتقد هذا التصميم في أنه لا يؤكد أن التلميذ إنسان فريد، له نشاطاته المشتركة التي يمارسها جميع التلاميذ بالرغم من تفرد كل منهم.

منهج النشاط المتمركز حول الموقف الاجتماعي:

- يمثل هذا المنهج رد فعل للانتقادات التي وجهت لكل من المناهج المتمركزة حول المادة، والمنهج المتمركز حول المتعلم. وذلك بسبب إهمال كل منهم حاجات المجتمع ومشكلاته وخصائص الثقافة ومتطلباتها، هذا بالإضافة إلى عدم اكتساب المتعلم المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي يحتاج إليها في مستقبل حياته عندما يقوم بأدوار يطلبها منه المجتمع الذي يعيش فيه، أو ينتمي إليه.

- كان التفكير في تنظيم منهجي يتغلب على التناقضات التي ظهرت في المناهج السابقة بحيث يركز على مواقف الحياة الاجتماعية، وإعداد المتعلم من خلال تلك المواقف، وذلك من منطقة النظر إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر للمجتمع الكبير الذي تعيش فيه.

- ينطلق منهج النشاط القائم على الموقف الاجتماعي من فكرة مؤداها أن المدرسة مؤسسة اجتماعية، وأن مستقبل وحياة المجتمع يعتمد بدرجة كبيرة على نوعية الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها الطلاب من خلال المناهج المدرسية؛ لأن هؤلاء الطلاب هم مواطنو المستقبل، وأنهم سوف يتحملون مسؤوليات وأدوار متعددة داخل المجتمع.
- يذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أن المجتمعات التي تحتاز مراحل انتقال عديدة تعاني من بعض المشكلات سواء كانت مشكلات موضوعية تعتمد جميع حلولها على الحقائق التي يكشف العلم مثل: مشكلة الطاقة، ومشكلة التلوث، ومشكلة نقص الدخل القومي وغيرها، بالإضافة إلى بعض المشكلات الجديدة الناتجة عن الصراع بين القيم مثل: مشكلة الاختلاط بين الجنسين، مشكلة تحديد النسل، ومشكلة المرأة ودورها في المجتمع، ومثل هذه المشكلات فإنها تحتاج إلى معالجة تقوم على التفكير السليم؛ من أجل تحقيق تطور المجتمع وتقدمه. الأمر الذي يفرض على المنهج المدرسي ضرورة القيام بدور إيجابي في حلّ المشكلات الموجودة في المجتمع، وذلك من منطلق إيمان أصحاب هذا الاتجاه بالدور القيادي للمدرسة في عملية التغيير الاجتماعي.
- ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى المجتمع المحلي على أنه معمل يحتوي في داخله على العديد من القضايا والمشكلات الثقافية والوطنية والاقتصادية والاجتماعية، ومثل تلك المشكلات يمكن تنظيم المنهج المدرسي حولها، وذلك من أجل تنمية قدرات المتعلمين في مواقف اجتماعية ذات قيمة.
- يأخذ هذا التنظيم المنهجي مسميات عديدة ومتنوعة منها: منهج الأنشطة الاجتماعية، ومنهج مجالات المعايير، ومنهج المشكلات الاجتماعية، ومنهج الوظائف الحياتية.

خصائص منهج النشاط القائم على المواقف الاجتماعية:

١. تنظيم منهجي يستمد خبراته من واقع الحياة في المجتمع ومشكلاته؛ من أجل دراستها ومعرفة كيفية التعامل معها.

٢. تختلف المعرفة وتتعدد في هذا المنهج باختلاف المواقف الاجتماعية التي يقوم عليها وتنوعها. وقد ترتبط تلك المواقف بمجالات مختلفة، مثل: نظافة البيئة وحمايتها، والمحافظة على الصحة العامة، والتعاون والمشاركة في المجتمع المدني.. والوعي الإنتاجي والاستهلاكي وغيرها من المجالات.

٣. يرتبط هذا المنهج ارتباطاً وثيقاً بالبيئة، أو المجتمع الذي تكون فيه المدرسة.

٤. يهتم هذا المنهج بتحقيق الترابط والتكامل بين فروع المعرفة المختلفة، بحيث يمكن أن يستفيد من المتعلم ممارسة مجالات المعرفة المختلفة عند مواجهته لموقف معين في محيط أو سياق اجتماعي محدد.

٥. يتم تخطيط هذا المنهج بشكل مسبق من جانب المتخصصين في ميادين الحياة الاجتماعية، وأهل الخبرة فيها باعتبارهم أكثر قدرة من غيرهم على اختيار المواقف المتباعدة والمشكلات الاجتماعية التي يجب دراستها.

٦. يتم تقديم الطلاب في ظل هذا التنظيم المنهجي من منظور اجتماعي، إذ يهدف هذا المنهج إلى إعداد الطلاب للحياة الاجتماعية، ومن ثم تهتم بتقويم النمو الذي حدث لديهم في هذا الجانب من حيث فهم المواقف الاجتماعية، وزيادة الوعي بها، والوقوف على الاتجاهات والقيم المرتبطة بها والمهارات التي يسهم في مواجهتها.

وفي ضوء ما تقدم من خصائص يمكن الوقوف على أهم الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية لهذا المنهج.

الجوانب الإيجابية لهذا التصميم المنهجي:

١. يساعد هذا التصميم على جعل المدرسة مؤسسة اجتماعية تلعب دوراً مهماً في عملية التشكيل الاجتماعي للناشئة.

٢. يقدم هذا التصميم المنهجي مواقف تعليمية تنطوي على خبرات من واقع المجتمع.

٣. يقوم هذا التصميم المنهجي على معارف ومهارات واتجاهات متنوعة ومتراصة، مما يساهم في تكامل الخبرات التعليمية.

٤. يحقق هذا التصميم المنهجي شروط التعلم الجيد من حيث مراعاة الإدراك العقلي من جانب الطلاب للمواقف الاجتماعية التي يقدمها. كما أنه يوفر شرط الممارسة في أثناء التعلم، لأنه يؤكد نشاط المتعلم وإيجابياته في مواجهه المشكلات الاجتماعية.

الجوانب السلبية:

بالرغم من تعدد الجوانب الإيجابية لهذا التنظيم قد لا يخلو من جوانب سلبية تتمثل في منطلقاته، ومواطن تركيزه ولعل من أهمها:

١. تميز هذا التصميم المنهجي للمجتمع ومشكلاته على حساب المتعلم، بحيث جعل المجتمع منطلقة الرئيسي في تحديد أهداف واختيار محتواه، وتنظيم خبراته، وأنشطته التعليمية.

٢. أغفل هذا التنظيم المنهجي الاهتمام بالذات الثقافي، والمحافظة على الأصل منه، وذلك نتيجة تركيزه على دراسة المشكلات الاجتماعية المالية والمستقبلية التي يتعرض لها أفراد المجتمع. كذلك لم يقدم المعرفة المتعمقة والشاملة بشكل كاف؛ لأنه نظر إلى المعرفة عن منظور اجتماعي بحت. لذا جاءت المعرفة في شتى المجالات سطحية ترتبط بمشكلة اجتماعية معينة.

٣. يؤدي هذا التنظيم إلى قبولية المتعلمين في قوالب اجتماعية واحدة متشابهة إلى حد كبير، وذلك على اعتبار أنهم يتعرضون إلى مواقف اجتماعية واحدة.. ومن ثم يصبحون متشابهين في تفكيرهم واتجاهاتهم ومهاراتهم.

٤. يهتم التقويم في ظل هذا التنظيم المنهجي بالوقوف على مدى ما تحقق من نمو في شخصية المتعلمين من منظور اجتماعي بحت في ضوء ما درسوه، أو تعلموه من مواقف اجتماعية، وذلك دون الاهتمام بمعرفة ما استفاده المتعلمون في جميع جوانب

شخصياتهم سواء في المجال العقلي المعرفي، أو المجال الوجداني، أو المجال النفسي حركي بشكل محايد، وبعيداً عن التحيز الزائد للمجتمع.

٥. يحتاج هذا التنظيم المنهجي إلى مهارات خاصة عند مخططي المناهج ومنفذيها، والعاملين على تقويم أثرها.

وفي نهاية عرض التصاميم يمكن أن نطرح سؤالاً إلى الطلاب والباحثين:

هل يمكن أن يكون هناك تصميماً واحداً يناسب جميع المناهج، وجميع المراحل العمرية ومختلف الصفوف الدراسية؟

هناك رأي قائل: لا بد من تغير في التصميم بحسب تدرج التلميذ في الدراسة منهج النشاط باعتباره أكثر التصاميم انسجاماً مع خصائص الطفل وميولة واهتماماته، وهو مناسب مع بداية دخول الطفل إلى المدرسة، ويليه في ذلك المنهج المحوري، بحيث يصمم حول مفاهيم رئيسية كبرى تتكامل حولها المعرفة.. وربما يكون من المفيد الأخذ بهذين التصميمين في مرحلة التعليم الأساسي فقط.. أما في المرحلة المتوسطة فنهتم بتقديم ثقافة عامه للمتعلم مثل: تصميم مناهج المجالات الواسعة، أو المواد المتجمعة أو المترابطة. أما في صفوف المرحلة الثانوية فإنه يجب الأخذ بتصميم منهج المواد الدراسية المنفصلة، وذلك لأنها تعتبر بمثابة قهينة المتعلم لدخول الجامعة، ومواصلة التعليم العالي في أحد مجالات التخصص، وبذلك فإنه ينتقي من هذه المواد الدراسية المنفصلة انتقاء بحسب توجيهاته التخصصية في الجامعة لاحقاً.

وواقع الأمر يؤكد أن مصممي المنهج قد لا يعتمدون على أي من التصاميم التي يطورها المنظرون في المناهج.. وهم في الغالب يهتمون بالاستفادة من كل التصاميم بما يحقق أكبر مردود في التعليم من وجهه نظرهم.

وهناك تصاميم أخرى تسهم في دراسة المتطلبات العامة للمجتمع، ومتطلبات المتعلم والعلوم والموازنة بينها، منها:

١- المنهج المتمركز على المجتمع، والمتعلم، والعلوم:

إن التربية نمو شامل لجميع قوى الإنسان وملكاته نمواً طبيعياً وفي اتساق وانسجام كما وصفها بيستالوتزي، وهي إعداد للحياة الكاملة، كما يرى هيربرت اسبنسر، ووسيلة راقية ومهذبة لدعم العقيدة التي يؤمن بها شعب أو بلد وتغذيتها بالاقتناع الفكري القائم على الثقة والاعتزاز، وتسليمها بالدلائل العلمية، إذا احتاج إليها بحسب رأي جون ديوي.

كما إن عدم إرضاء المجتمع في عدد من البلدان عن واقع حال النظام التربوي فيها يعود إلى إضافة أشياء أخرى، ووجود الفصل بين التعليم والتربية. فيتم تأكيد جانب واحد من جوانب تطوير شخصية التلميذ، وهو الجانب المعرفي؛ إثراؤه بالمعارف العلمية، وتطوير قدراته ومهاراته، وهو ما يعرف بالتعليم، ويهمل الجانب التربوي؛ وتطوير قناعاته ومواقفه تجاه الكون والطبيعة والمجتمع، والتأثير في تشكيل قيمه الاجتماعية والثقافية، وكذا التأثير في تشكيل سلوكه وطباعه، بما ينسجم مع قيم ومعايير المجتمع. لذلك فإنه يجب تأكيد وحدة التعليم والتربية، كذلك تأكيد ضرورة أن يترجم الدرس النظرة الشمولية إلى التلميذ الذي ينبغي أن نكرس جهودنا كلها من أجله.

لقد كان ينظر إلى تطوير مثل هذه الخصائص في التلاميذ باعتبارها مهمة، أو وظيفة للكنيسة والمنزل، وليس للمدرسة، كما أوضح ذلك رولف تايلور بدعوى تحرير التلاميذ، وعدم إخضاعهم إلى ضغوط والتأثيرات الدينية والسياسية. إلا أن السلبات الكثيرة والاختلالات المتنوعة في سلوك النشء قد جعل الكثيرين يتراجعون عن مواقفهم السابقة حولها، والنظر إليها باعتبارها من الوظائف الأساسية للمدرسة. فطالب جالوب بول وجون نيسبت (مرجع انترنت ١) من الولايات المتحدة الأمريكية بضرورة أن تتحمل المدرسة مسؤولية أكبر لتطوير السلوك الأخلاقي والقيمي للطلبة.

لذلك فإنه من واجب مخطط المناهج دراسة المتطلبات العامة للمجتمع، ومتطلبات المتعلم والعلوم والموازنة بينها، وأن يعملوا على ترجمتها في الأهداف والمحتوى والطرائق

والتقويم باعتبارها العناصر الرئيسة لتخطيط المنهج، وعدم إهمالها لأي سبب كان. وبهذا يسهم التعليم العام في تحقيق تعليم علمي عام وموحد لجميع التلاميذ، والتأثير التربوي الفاعل في تطوير قناعاتهم ومواقفهم وسلوكهم وقيمهم... إلخ. كما إن التطورات في العلوم والتكنولوجيا، وما رافقها من انفجار معرفي، وما طرأ بنتيجتها من تغيير في نوع وطبيعة المهن القائمة، وظهور مهن جديدة، وما أحدثه من تغيير في مجالات الحياة المختلفة قد ضاعف من مسؤوليات المؤسسات التعليمية، لمواكبة هذا التطور والتفاعل معه.

وبهذا المجال أوضح أحد الباحثين أن على المدرسة أن تحدث تغييراً جذرياً في برامجها من أجل إعداد طلبتها، وتأهيلهم للحصول على فرص عمل، وللتفاعل المرن مع متطلبات التطور العلمي والمهني في مختلف المجالات، وأن توفر للطلبة إمكانية التعليم المستمر، وعدم المبالغة في التخصص، وأن تعمل على تطوير قدراتهم، وبخاصة قدرات التفكير المنطقي وقدرات الاعتماد على الذات، والثقة عند اتخاذ القرار (Lunenburg, 2011).

لذلك بذلت محاولات كثيرة لتطوير نظرة جديدة للدرس تخدم التطور المتكامل للتلميذ عبرت عنها عدد من النظريات العلمية والتي من أهمها النظرية السلوكية التي استند إليها رولف تايلور (Tyler) وغيره في تطوير نموذج المنهج المعتمد على قياس النتائج بالاستناد إلى الأهداف السلوكية، واعتبر أن التلميذ والمجتمع والعلوم ركائزه الأساسية، وهي نظرة تقدمية عن مضمون الدرس إلا أن ترجمتها إلى واقع ملموس قد شابها نوع من القصور.

تتميز هذه المناهج بأنها لا تحدد أهداف ومحتوى التعليم فحسب، وإنما تحدد مسبقاً أيضاً السياق الطرائقي وتتطلب قياس النتائج النهائية بدقة، وهو ما يوضح استنادها إلى ما يعرف بأهداف التعلم الإجرائية (operational objectives) أو (process objectives) وكذا الدرس المبرمج (programmed instruction) بحيث تأتي

الأهداف في المقام الأول وتلحق بها عناصر المنهج الأخرى.

الجوانب الإيجابية:

- توضع في مستوياتها المختلفة بصورة مركزية، ولهذا فإنها تتميز بطابع رسمي.
- يقوم بتطويرها خبراء غير متجانسين - من دون أن يكون لذوي الصلة المباشرة بالعملية التدريسية، ويعايشونها دور فاعل في تخطيطها.
- تعتمد إجراءات تطويرها على تحديد النتائج، ووضع معايير محددة لقياسها، أي تطوير برنامج تعليمي متكامل لمادة تعليمية، أو مجال تعليمي محدد يجب على المعلمين الالتزام به، وعدم إدخال أية تعديلات عليه.
- ثبات استراتيجية التعليم والتعلم يثير تساؤلات عديدة حول إمكانية تحقيق التلاميذ لعدد من الأهداف، كتطوير قدرات الاستقلال الذاتي، قدرات اتخاذ القرار، التفكير الناقد وغيرها، كما تضعف النشاط الإبداعي للمعلم، وتجعل منه منفذاً مطيعاً لخطة نشاطات موضوعة مسبقاً.
- إن الميزة الغالبة في هذه المناهج هي تبعية وارتباط اختيار المحتوى، وطرائق التدريس والتقييم بأهداف التعلم.
- تعبّر هذه الآراء حول ارتباط المحتوى، وطرائق التدريس، والتقييم بالأهداف من دون الاهتمام بعلاقة التأثير المتبادل بينها وبين محتوى الدرس من وجهة نظر اتباع النظرية السلوكية في تخطيط المناهج، والذين يعتبرون بالاستناد إلى فكر عالم النفس السلوكي سكينر، إن أهداف التعلم (السلوكية) هي الأساس في تحديد باقي عناصر المنهج، (المحتوى والطرائق والتقييم).

فمن أجل تطوير مهارة التفكير لدى التلاميذ فإنه يجب اختيار طرائق تدريس تتناسب مع هذا الهدف كطريقة حل المشكلات مثلاً، إلا أنهم لم يوضحوا لنا، هل يمكن تحديد الأهداف بمعزل عن المحتوى؟ كما أنهم لم يوضحوا لنا أيضاً ما هي علاقة محتوى الدرس باختيار طرائق التدريس؟ وما هي علاقة اختيار طرائق التدريس بتحديد

الأهداف؟ وعلاقة اختيار كل منهما بالظروف الذاتية والموضوعية المؤثرة في العملية التدريسية؟. كما أنهم لم يوضحوا لنا إن كانت توجد علاقة تأثير متبادل بين أهداف الدرس ومحتواه وطرائق تدريسية والظروف المؤثرة فيه؟.

وبذلك فإنهم، أي السلوكيين (باتريشا ل. سميث، تيلمن ج. راغن ترجمة مجاب الإمام. ٢٠٠٥، التصميم التعليمي، بتصرف) كما عبر عن ذلك هوبر يقللون من مكانة المحتوى في عملية تخطيط المناهج. فيتعلم التلاميذ من قصيدة هاملت عدداً من المهارات، وعدداً من المفردات وغيرها لكن لا يتعلمون مضمون القصيدة ذاتها. وقد أفصح عن ذلك جون ديوي صراحة عندما أكد الطابع الوظيفي والنفعي للمحتوى، واعتبر إن له قيمة ثانوية. فالتعلم بالنسبة إليه يعني حل المشكلات من خلال التجارب كما أوضحنا ذلك مسبقاً واعتبر تسيمرمان Zimmermann أنه من غير اللائق الحديث عن طابع وظيفي للمحتوى وشكك في إمكانية هذا المحتوى في تحقيق أهداف تدريسية متنوعة.

كما طالب بيكمان بإلغاء تقديس أهداف التعلم السلوكية، وتحدث هـ. ل. مايار عن عبث التوجه نحو مثل هذه الأهداف.

وفي مقابل هذه النظرة للأهداف أوضح كلينجبرج وشولتز (Schultz) وكلافكي ومايار وناومان وكثيرون غيرهم على وجود علاقة ارتباط متبادل بين أهداف الدرس ومحتواه وطرائق تدريسه وأنه من الصعب تخطيط أي عنصر من هذه العناصر من دون مراعاة علاقته بالعناصر الأخرى.

إن علاقة الأهداف بالمحتوى والطرائق والتقييم هي في الأصل علاقة بين النتيجة والوسيلة، وإن الفصل بينهما (بين النتيجة والوسيلة) كما عبر عن ذلك هوبر هو سبب عقم كثير من النقاشات حول المناهج، كما اعتبرت هيلدا تابا أسلوب تطوير المنهج الذي يهتم بتحليل الأهداف والفلسفة، ويهمل تنظيم المحتوى بأنه أسلوب لا ينتج عنه سوى تعليمات على الورق لا قيمة وتأثير مباشر لها في غرفة الدرس (يونس، ٢٠٠٧م).

وتأسيساً على ما سبق عرضه يتضح إنه من غير الممكن تحديد واختيار أهداف

الدرس بمعزل عن المحتوى والطرائق التي ينبغي أن تحققها كما انه من غير الممكن اختيار طرائق التدريس بمعزل عن أهداف الدرس ومحتواه وإنه من الصعوبة بمكان اختيار محتوى الدرس من دون أن نعرف الأهداف التي ينبغي أن يحققها، ودون أن نعرف ما هي طرائق التدريس التي يمكنها تحقيق تفاعل المعلم والمتعلمين معه، ومن أجل تحقيق الأهداف. أخيراً فإن فاعلية هذه العناصر يتطلب أيضاً مراعاة علاقتها بأساليب وإجراءات تقويمها. ولذلك فإن اتخاذ قراراً حول أحد هذه العناصر مرتبط باتخاذ قرار حول العناصر الأخرى.

وخوفاً من أن تتأثر حرية التربية بالقيود التي تفرضها المناهج النمطية (المناهج المغلقة) تم بالاستناد إلى الخبرات الإنجليزية تطوير مناهج بديلة أكثر ارتباطاً بالواقع المدرسي وتفسح المجال واسعاً للنشاطات الواعية للمعلمين والتلاميذ، وصرف النظر عن صياغة أهداف التعلم في صورة سلوك يمكن قياسه إضافة إلى اعتراضها على نوع التخطيط الذي يحدد مسبقاً التفاصيل الدقيقة لمجريات عمليتي التعليم والتعلم وهو ما جعل البعض يصفها بالمناهج المفتوحة.

فعلى عكس المناهج المغلقة تتميز المناهج المفتوحة بأن إجراءات تطويرها تتسم بالديناميكية، وعدم ثبات استراتيجيات التدريس فيها، وبذلك توفر مجالاً لحرية الحركة، وتنويع نشاطات التعليم والتعلم وفقاً لمستوى تطور التلاميذ، وتوفير الإمكانات المادية والفنية في المدرسة وبمراعاة الظروف المؤثرة في العملية التدريسية.

وبذلك فإنها تتعامل مع التلميذ كعنصر فاعل في عملية التعلم ويتمتع المعلم فيها بحق اتخاذ القرار بحسب الإمكانات المتوفرة وبمراعاة المعطيات والظروف المؤسسية.

٢- المنهج المتمركز على المجتمع:

يعرف هذا النوع من المناهج بمنهج النشاطات القائمة على مواقف الحياة الاجتماعية (نموذج كلباتريك) أو منهج الكفايات أو المؤهلات الحياتية كما عبر عنها الألماني روينسون.

وينظر إلى التربية في هذا النوع من المناهج بأنها إعداد المتعلم لمواجهة مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة من خلال اكتسابه للكفايات الضرورية لتحقيق ذلك.

ولذلك أستاذ في تطوير هذا المنهج إلى دراسة وتحليل النشاطات الضرورية التي تتطلبها الحياة (من خلال استطلاع آراء العلماء والخبراء وأرباب العمل والتلاميذ أنفسهم إضافة إلى تحليل مجالات العمل وملاحظة النشاطات التي يقوم بها التلاميذ في أوقات فراغهم). ويتم في ضوء نتائجها تحديد نوع الكفايات التي ينبغي تطويرها في التلميذ. ثم يتم بعد ذلك اختيار المحتوى المناسب لتحقيقها. فتكون للكفايات إضافة إلى المحتوى الدور الرئيس في تحديد الأهداف، أي إن هذا المنهج قد حاول الجمع بين متطلبات النشاط الاجتماعي ومحتوى العلوم في تحديد الأهداف.

ولذلك واجهت تطوير هذا المنهج كثير من الصعوبات أعاقت تحقيقه لتطلعات المتحمسين له من أهمها:

- تنوع الكفايات وصعوبة المفاضلة بينها.
 - التباين الحاد في آراء الخبراء والمختصين في العلوم.
 - المغالاة في دور العلوم.
 - تعارضه مع السياسات التربوية القائمة التي تؤكد عدم كفاية صياغة أهداف المدرسة على أساس المتطلبات الحالية للمجتمع وإهمال أهداف التعلم المستقبلية.
 - الكلفة الكبيرة والفترة الزمنية الطويلة والكم الكبير من الكادر البشري الذي يحتاجه تطويره إضافة إلى تعقد أساليب وأدوات تحليل المواقف الحياتية.
 - عدم مراعاته لمتطلبات المستقبل، إضافة إلى صعوبة التنبؤ بها.
 - تأخر نتائج البحث القابلة للتطبيق بالنسبة للواقع المدرسي.
- فيما يأتي عرض لثلاثة أنواع من التصاميم:

٤- تصميم المناهج الدراسية المرتكز على الموضوع:

يتمحور تصميم هذه المناهج حول موضوع معين، أو نظام دراسي معين. على سبيل المثال، قد تركز المناهج على الرياضيات، أو الأدب، أو علم الأحياء...، ويميل هذا النوع من تصميم المناهج الدراسية إلى التركيز الكامل على الموضوع بدلاً من التركيز على المتعلم. غالباً ما يدور تصميم هذه المناهج حول ما يجب دراسته وكيفية دراسته.

هذا النوع من المناهج موحد، حيث يعمل المعلم على وضع قوائم للموضوعات أو يتم إعطاء المعلمين قائمة بمجموعة من الأشياء التي تحتاج إلى دراسة جنباً إلى جنب مع أمثلة محددة لكيفية دراسة هذه الأشياء.

كان هذا هو النوع الأكثر شيوعاً من المناهج الدراسية الموحدة المستخدمة في المدارس، وفي مرحلة التعليم العالي فإن تلك المنهجية توجد في الغالب في الفصول الجامعية، أو الكليات الكبيرة بحيث إن المعلمين يركزون على أحد الموضوعات، أو التخصصات المحددة مع مراعاة القليل لأساليب التعلم الفردية.

يتمثل العائق الأساسي في تصميم المناهج المتمحورة حول الموضوع في أنه لا يتمحور حول الطالب. هذا الشكل من تصميم المناهج الدراسية أقل اهتماماً بحاجات الطلاب الفردية، وأساليب التعلم الفردية مقارنة بالأشكال الأخرى لتصميم المناهج، مثل: التصميم الذي يركز على المتعلم. يمكن أن يتسبب ذلك في ظهور مشكلات متعددة في مشاركة الطلاب وتحفيزهم، وقد ينتج عنه أيضاً تراجع دراسي للطلاب في الصف وقلة استجابة.

٥- تصميم المناهج الدراسية المتمركز حول المتعلم:

يدور هذا النوع من التصميم حول المتعلم، فيأخذ في الاعتبار احتياجات كل فرد واهتماماته وأهدافه. وتقر هذه التنظيمات بأن الطلاب ليسوا متجانسين، ويجب ألا يخضعوا إلى مناهج موحدة، لأنهم أفراد مختلفون، ويهدف ذلك المنهج إلى تعليم الطلاب

كيفية تكوين تعليمهم عن طريق الخيارات المتاحة لديهم. كذلك يهدف إلى تمكين المتعلمين، والسماح لهم بتشكيل تعليمهم من خلال توفير عدد من الخيارات. إن الخطط التعليمية في المناهج التي تركز على المتعلم ليست جامدة كما هي في تصميم المناهج التي تركز على الموضوع.

المناهج الدراسي الذي يركز على المتعلم يمنح الطلاب في كثير من الأحيان الفرصة لاختيار المهام الدراسية، أو خبرات التعلم، أو الأنشطة. هذا يمكن أن يحفز الطلاب، ويساعدهم على الاستمرار في المشاركة في المواد التي يتعلمونها.

نقاط الضعف في هذا الشكل من تصميم المناهج الدراسية هو أنه يضع الكثير من الضغط على المعلم لإنشاء تعليمات وإيجاد المواد التي تساعد على تلبية احتياجات كل طالب. قد يكون هذا صعباً جداً على المعلمين بسبب التقيد بالوقت، أو نقص الخبرة أو المهارات. كما قد يكون من الصعب أيضاً على المعلمين موازنة احتياجات الطلاب واهتماماتهم مع احتياجات الطلاب والنتائج المطلوبة والأهداف المرجوة.

٦- تصميم المناهج الدراسي الذي يركز على المشكلة:

إن تصميم المناهج المتمحورة حول المشكلة هو أيضاً شكل من أشكال التصميم الذي يركز على المتعلم. وهو يهتم بتعليم الطلاب كيفية النظر إلى المشكلة، ويبحث عن حل لها، للتوصل إلى حل لها. ويعد هذا شكلاً أصيلاً من أشكال التعلم؛ لأن الطلاب يتعرضون لقضايا ومشكلات واقعية في حياتهم بحاجة إلى حل، من خلالها يتدرب الطلاب على خطوات ومهارات متنوعة، ويشجع هذا الشكل من تصميم المناهج الدراسية الإبداع، والابتكار، والتعاون بين المتعلمين في الصف، مما يساعدهم على تطوير مهارات قابلة للتحويل إلى الحياة المعاشة (الواقعية).

يزيد تصميم المناهج المتمحورة حول المشكلة من أهمية المناهج الدراسية، ويسمح للطلاب بالحصول على الإبداع والابتكار في أثناء التعلم.

ويؤخذ على هذا الشكل من تصميم المناهج الدراسية هو أنه لا يأخذ دائماً أساليب التعلم بعين الاعتبار، ولا يهتم دائماً في أنماط التعلم الفردية.

إرشادات في تصميم المناهج:

يمكن أن تساعد الإرشادات التالية الكثير من المعلمين في إدارة كل مرحلة من مراحل عملية تصميم المنهاج الدراسي:

- تأكد من تحديد احتياجات الطلاب في وقت مبكر من عملية تصميم المناهج الدراسية. يمكن القيام بذلك من خلال جمع وتحليل الاحتياجات، والذي يتضمن جمع وتحليل البيانات المتعلقة بالمتعلم. قد تتضمن هذه البيانات ما يعرفه المتعلمون بالفعل، وما يحتاجون إلى معرفته ليكونوا ماهرين في مجال، أو مهارة معينة. وقد يتضمن أيضاً معلومات حول تصورات المتعلم، ونقاط القوة ونقاط الضعف.
- إنشاء قائمة واضحة من الأهداف والنتائج التعليمية المتوقعة يساعد هذا على التركيز على الغرض المقصود من المنهاج، ويسمح لك بتخطيط التعليم الذي يمكن أن يحقق النتائج المرجوة. فأهداف التعلم هي الأشياء التي يريد المعلمون أن يحققها الطلاب في الفترة التعليمية، وهي مخرجات التعلم - المعرفة والمهارات والمواقف والقيم - التي يجب على الطلاب تحقيقها من خلال هذه المناهج.
- حدد القيود التي ستؤثر في تصميم المناهج. على سبيل المثال، يعتبر الوقت قيداً شائعاً يجب أخذه بعين الاعتبار. لا يوجد الكثير من الساعات أو الأيام أو الأسابيع أو الأشهر. إذا لم يكن هناك ما يكفي من الوقت، لتقديم جميع التعليمات التي تم التخطيط لها، فستؤثر في نتائج التعلم.
- ضع في اعتبارك إنشاء خريطة للمناهج الدراسية (تعرف أيضاً باسم مصفوفة المناهج الدراسية) حتى تتمكن من تقييم تسلسل وترابط التعليمات بشكل صحيح. وهذا التحليل سيوفر المخططات البصرية، أو الرسوم البيانية المرئية. يُعد تحليل التمثيل المرئي

للمناهج طريقة جيدة لتحديد الثغرات المحتملة، أو التكرار بسرعة وسهولة في تسلسل التعليمات. يمكن إنشاء خرائط المناهج على الورق، أو باستخدام برامج، أو خدمات عبر الإنترنت مصممة خصيصاً لهذا الغرض.

■ حدد الأساليب التعليمية التي سيتم استخدامها خلال الدورة التدريبية، والنظر في كيفية عملها مع أساليب تعلم الطلاب. إذا لم تكن الطرائق التعليمية مناسبة للمناهج، فيجب تغيير التصميم التعليمي أو تصميم المناهج وفقاً لذلك.

■ إنشاء طرائق تقييم سيتم استخدامها لتقييم المتعلمين والمعلمين والمناهج الدراسية. سيساعدك التقييم على تحديد ما إذا كان نموذج تصميم المنهاج يعمل بنجاح أم لا. ومنها سيتم استنتاج كل نقاط القوة والضعف في المناهج، ومعدلات التحصيل المتعلقة بنتائج تعلم الطلاب.

تذكر أن تصميم المناهج الدراسية ليس عملية من خطوة واحدة؛ والتحسين المستمر هو شرط ضروري. يجب تقييم تصميم المنهاج بشكل دوري وصقله بناءً على بيانات التقييم. قد ينطوي هذا على إجراء تعديلات على التصميم بشكل جزئي خلال مدة زمنية محددة، لضمان تحقيق نتائج التعلم، أو مستوى معين من الكفاءة في نهاية المرحلة الدراسية أو دورة تدريبية.

الخلاصة:

بحثنا في هذا الفصل معنى وتعريف تصميم المناهج وأهميتها وأغراضها للمعلم، وتعرفنا وبتفصيل مسهب لثلاثة أنواع منها، فبيننا أهم خطواته ومزاياه ونقاط الضعف فيه.

الأسئلة:

١. عرّف نموذج تصميم المنهاج.
٢. حدّد أنواع تصميمات المنهاج.
٣. حدّد إيجابيات المنهاج المرتكزة على الموضوع.
٤. اذكر سلبيات المنهاج المرتكزة على الموضوع.
٥. بيّن إيجابيات تصميم المنهاج التي يركز على المتعلم.
٦. حدّد سلبيات تصميم المنهاج التي يركز على المتعلم.
٧. وضح إيجابيات تصميم المنهاج التي يركز على المشكلة.
٨. حدّد سلبيات تصميم المنهاج التي يركز على المشكلة.
٩. اقترح نموذجاً لتصميم مادة دراسية..... للصف..... وفقاً لما تعلمته من دراسة هذا الفصل.



الفصل السادس

تصميم المنهج الرقمي، أسسه، تصميمه، بناؤه

يتوقع من الطالب في نهاية الفصل أن:

١. يعرف المنهج الرقمي.
٢. يبين تسميات التنظيمات الحديثة للمنهج.
٣. يذكر مراحل تطور المنهج الرقمي عبر ثلاثة أجيال.
٤. يحدد ظهور المنهج الرقمي.
٥. يحدد أسس المنهج الرقمي.
٦. يعدد معايير المحتوى الرقمي.
٧. يعدد أدوات المحتوى الرقمي.
٨. يذكر الكفايات العامة للمحتوى الرقمي والمصادر التعليمية.
٩. حدّد الأساس النظري والفلسفي (النظرية) في تصميم المنهج الرقمي.
١٠. حدّد معايير تصميم المنهج الرقمي.
١١. اذكر خطوات تصميم المنهج الرقمي.

يهدف هذا الفصل إلى تعريف الطالب بالمنهج الرقمي، وأسس، وتصميمه وبناءه، لمواكبه التطورات المعاصرة في العصر الرقمي، ويتمكن من تصميم وحدة تعليمية رقمية في مادة من مناهج التعليم العام.

أولاً: التعريفات والمفاهيم

المنهج الرقمي: Digital Curriculum

صيغة إلكترونية للمنهج في نسق ييسر تعلمه بأساليب التعلم الإلكتروني، الذي يتم من خلال الاتصال عبر شبكة المعلومات أو من خلال وسيط تقني رقمي، وذلك لإتاحة الخبرات التعليمية للمتعلم من خلال أشكال الاتصال بين معرفة الخبير والمتعلم، وذلك لتطويع الإمكانيات الهائلة تقنية المعلومات والاتصالات في دعم منظومة المنهج بجميع عناصره (الخريجي، ٢٠٠٠).

رقمنة المناهج: Digitalization Curriculum

يقصد بها تحويل المعلومات والمفاهيم العلمية والتعميمات والنظريات والقوانين والنصوص والأشكال والأصوات والتجارب وغيرها من مكونات منهج العلوم إلى سلاسل الصفر والواحد (وفقاً لنظام الأعداد الثنائي الذي يعمل على أساسه الكمبيوتر ونظم المعلومات) حتى تصبح قابلة للمعالجة الآلية والانصهار والدمج في الوسائط المتعددة المختلفة؛ كما تشمل عملية الرقمنة تقنيات متقدمة لانسائية تدفق المعلومات المرئية والسمعية بأسلوب الاتصال المباشر بحيث يمكن دمجها فور بثها في الخدمات التي تقدمها مواقع الإنترنت، والتي يستفيد منها كل من الوسيط الرقمي والمتعلم للمنهج (حجازي، ١٣٤، ٢٠٠٥).

مفهوم المنهج الرقمي:

المنهج التكنولوجي الذي يعبر عن منظومة إنتاجية تسعى إلى استخدام وتطبيق التكنولوجيا وما تقتضيه من تشغيل منطقي للعمليات العقلية في عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات للعملية التعليمية من خلال مواد وبرامج ذات أهداف سابقة

التحديد، وإلى استخدام خطوات تتابعيه في عملية التعلم مبنية على أسس من علم السلوك بما يتضمنه من نظرية التعلم السلوكية والتعلم الشرطي التأثري أو الإجرائي (عبيد، عزيز، ١٩٩٩، ٨١)

ويرى (الصالح، ٢٠٠٢، ٢٣) أن المنهج الرقمي يمثل شكلاً جديداً من أشكال الاتصال بين معرفة الخبير والمتعلم. وبدلاً من المنهج التقليدي الذي يحصل عليه المتعلم غالباً عن طريق الاتصال بالكتاب والمعلم، أصبح هذا الاتصال رقمياً من خلال الشبكة المعلوماتية أو من خلال وسيط رقمي آخر مثل الأقراص المدمجة.

والتعريف الذي يمكن اعتماده هو أن المنهج الرقمي هو محاولة لرقمنة المناهج بجميع عناصرها الأساسية المتعارف عليها بشكل عام (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، أساليب التقويم)، في حين يحرص آخرون مفهوم المنهج الرقمي في المحتوى المعرفي بعد معالجته ليصبح فاعلاً بدرجة عالية في تحقيق التعليم الذاتي للطالب من خلال الحاسب الآلي. (مجلة المناهج، ٢٠٠٢، ٢١).

ثانياً: تسميات التنظيمات الحديثة للمنهج الرقمي:

المنهج الرقمي - المنهج التكنولوجي - المنهج الافتراضي - المنهج الشبكي - المنهج الإلكتروني - المنهج المبرمج - المنهج الموديولي - المنهج العالمي والمنهج البيئي. مراحل نشأته: تطور المنهج الرقمي خلال ثلاثة أجيال:

- ١- بدأ في أوائل الثمانينيات، حيث كان المحتوى الرقمي على أقراص مدمجة، وكان التفاعل من خلالها فردياً بين المتعلم والمعلم مع التركيز على دور المتعلم.
- ٢- مع بداية استعمال الشبكات، بحيث تطورت طريقة إيصال المحتوى إلى طريقة شبكية، وتطور معها المحتوى، وتطورت عملية التفاعل والتواصل.
- ٣- بدأ مع ظهور مفهوم التجارة الإلكترونية والأمن الإلكتروني في أواخر التسعينيات من القرن الماضي، وتزامن ذلك مع تطور سريع في تقنيات الوسائط المتعددة وتكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الاتصالات عبر الأقمار الصناعية،

ثالثاً: ظهور المنهج الرقمي:

طور هذا التنظيم للمنهج في سياق بروز التعلم والتعليم الإلكتروني في الميدان التربوي قرابة بداية القرن الحادي والعشرين.

عد المنهج الرقمي عنصراً أساسياً في التعلم/ التعليم الإلكتروني المدرسي، فإن ذلك يقتضي وجود منهج يتم تعليمه للطلاب رقمياً تحت إشراف وتوجيه مؤسسة تعليمية سواء أكانت هذه المؤسسة واقعية أو افتراضية، ومن ذلك يفهم أن المنهج الرقمي ليس مرادفاً للتعليم والتعلم الإلكتروني، ولكن المنهج الرقمي هو أداة التعليم والتعلم الإلكتروني لإحداث التعلم لدى الطلاب، فهو جزء من منظومة التعلم والتعليم الإلكتروني.

أ- أسس المنهج الرقمي:

١- مرونة المنهج وديناميته فهو يصلح لكل بيئات الفصول الدراسية، ومستويات العقول، ويراعي النمو المتسارع للمعرفة العلمية، بحيث يمكن توظيف سريع للمعلومات والمعارف والخبرات، وتديدها باستمرار.

٢- اتسام المحتوى بالبعد المعرفي والأخلاقي، بحيث يتمكن المتعلم من الوصول إلى المعارف الحيوية التي تسهم في تنميته الذهنية، وتفي بمتطلباته الحياتية.

٣- تركيز المحتوى العلمي على المفاهيم الأساسية والأفكار المحورية.

٤- بناء المحتوى على شكل وحدات معرفية صغيرة، مما يجعل المادة التعليمية ذات قابلية.

ب- مزايا المنهج الرقمي:

١. قابلية تحميل الملفات، فطبيعته الرقمية وفرت الحيز المكاني.

٢. يخدم القراءة، وتنزيل المعلومات من الشبكة متاح يومياً.

٣. قابليته للبحث بالكلمات المفتاحية بشكل سريع ودقيق.

٤. تتوافر خاصية (النص التشعبي).

٥. يحتوي على وسائط متعددة.

٦. سهولة تحديث المنهج الرقمي.

٧. إضفاء جو متميز في البيئة الصفية والبعد عن التقليدية.

٨. سرعة وسهولة التغذية الراجعة بين المعلم والطالب.

٩. تنوع طرائق واستراتيجيات التدريس في هذا المنهج.

ج- عيوب المنهج الرقمي:

١. الحاجة إلى أدوات وسيطة للقراءة من أجهزة وبرمجيات، وهذا من أبرز العيوب بسبب ارتفاع تكلفة هذه الأجهزة.

٢. إمكانية انتهاك حقوق الملكية الفردية للكتب الرقمية وصعوبة السيطرة على ذلك.

٣. كثرة الاطلاع على جهاز الحاسوب تصيب المستخدم بالصداع والإجهاد البصري.

٤. قلة العناوين المنشورة إلكترونياً فهي قليلة قياساً للمطبوعات الورقية.

٥. صعوبة استخدام الطلاب للمنهج عبر الشبكة، ويمكن دخولهم إلى مواقع غير مناسبة، التي قد تؤثر سلباً في المتعلم.

٦. تتطلب بعض المناهج الرقمية وجود الشبكة للدخول على الروابط الإثرائية أو الارتباطات التشعبية، وهذا يؤدي إلى تقليل الفائدة في عدم الربط الشبكي.

رابعاً: المحتوى الرقمي:

هو شكل من أشكال المواد التعليمية المتاحة رقمياً، والتي يصل إليها المتعلم أو يتفاعل معها لتحقيق نتائج التعلم ذات الصلة (Parsons,2016)

أ- معايير المحتوى الرقمي:

هي مواصفات فنية تساعد مطوري المحتوى الرقمي على تحقيق وضمان الجودة العالية للمحتوى الإلكتروني، وذلك بإنشاء معايير تطوير متسقة، والتواصل معها والحفاظ عليها، كذلك يجب ضمان الكتابة والتصميم النصي والرسومي والصفحة والأسئلة والاختبار والتفاعل والمعايير والمبادئ التوجيهية لصوت/ الفيديو قبل الانتهاء. أما ما يتعلق بجودة المحتوى الإلكتروني، يجب أن يكون صحيحاً، متكيفاً، تواصلياً، تفاعلياً، انعكاسياً، استكشافياً، موحداً (الدليل، ٢٣).

ب- إعادة استخدام المحتوى الإلكتروني (الرقمي):

هناك ثلاثة جوانب مهمة في إعادة استخدام المحتوى الإلكتروني:

التقنية، غير التقنية، والتربوية منها ذات الصلة.

❖ إعادة الاستخدام التقني للمحتوى الإلكتروني: يهتم بمختلف أنواع الأدوات

المستخدمة لدعم المحتوى الإلكتروني، فقد تضمن هذه الأدوات وثائق، مثل: الإرشادات والتعليمات المحفوظة بالمستودع.

❖ إعادة الاستخدام غير التقني للمحتوى الإلكتروني: ترتبط بمبادرات التقييس،

وحماية الملكية الفكرية، ونقل المعرفة، والجوانب التنظيمية والإدارية والاجتماعية، وما إلى ذلك.

❖ إعادة الاستخدام التربوية المتعلقة بعلم أصول التدريس: تشمل المحتوى

والسيناريوهات والمناهج التربوية، ويمكن تعديل المحتوى الإلكتروني، وإعادة استخدامه بسهولة (الدليل، ص ٢٨).

ج- الكفايات العامة للمحتوى الرقمي والمصادر التعليمية:

١. الشمولية بحيث يحوي الخطوط العريضة للمناهج الدراسية عامة، ويستند إلى ميزات مجموعة واسعة من التطبيقات التكنولوجية، وتركز على الأغراض التعليمية.

٢. التركيز على منهجية التعلم من خلال الحوسبة، والذي يتضمن تعلم الإنشاء

باستخدام مجموعة متنوعة من الأجهزة والبرامج، بحيث يكون مقدمة نحو محو الأمية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لكل مكونات العملية التعليمية.

٣. احتواء الإطار على تطبيقات للمناهج الدراسية لتكون نموذجًا للتعلم العملي والاستكشاف المفتوح لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٤. تعزيز الوعي اللازم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، على سبيل المثال:

التوعية في مجال قرصنة البرامج والسرقة الأدبية بشكل صريح وعدم تشجيعها.

٥. تعزز المناهج الكامل للبنية التحتية والموارد، ودمجها مع برنامج المدرسة. وتشجيع الوصول الشامل، وتعزيز الشعور بالملكية لضمان أقصى قدر من التأثير. يجب تعزيز طرائق مبتكرة للوصول إلى من لم يتم الوصول إليهم. (الدليل، ٢٦).

هـ- أدوات المحتوى الرقمي:

تتعدد أدوات وعناصر المحتوى الرقمي وتختلف تبعاً للمرحلة العمرية للطلبة وخصوصية المادة الدراسية، نذكر منها:

١- الكتاب المعزز: الاعتماد الأكبر على الكتب المعززة بالأنشطة التفاعلية كبديل عن الكتاب التقليدي، بحيث يلحظ من خلال تصفح الطالب للكتاب المدرسي المطبوع وجود رموز محددة لأنواع من المحتوى الإلكتروني المعزز، وعبر المتصفح الضوئي باستخدام الأجهزة الذكية لمكونات صفحات الكتاب المدرسي، مثل: الصور، الخرائط، الجداول والنصوص ذات الرموز في الكتاب، يتمكن الطالب من تناول الأنشطة التعليمية الإلكترونية المتعددة ما بين أنشطة الواقع المعزز، وأفلام الفيديو، ونماذج الدروس المصورة، والتدريبات، والاختبارات التفاعلية إلى القطع التعليمية، والملفات الصوتية، والقصص، ومكتبات الصور وغيرها من الأنشطة، وتكون متاحة أيضاً لاستخدامها داخل وخارج الحصص المدرسية من خلال الأجهزة الذكية عبر التطبيق الإلكتروني.

١- روبوتات المحادثة التعليمية: هي تطبيقات إلكترونية تستخدم خدمات الحوسبة السحابية، وتقنيات الذكاء الاصطناعي لإجراء محادثات محاكاة مع الطلبة، بحيث تتفاعل روبوتات المحادثة مع سؤال الطالب أو يتحدث عنه، وتستجيب الروبوتات المحادثة، وتوفر المعلومات أو تقوم بمهمة بسيطة. وتستخدم معالجة اللغة الطبيعية والتعلم الآلي لتوليد استجابات فريدة. تستخدم روبوتات المحادثة لدعم التعلم بشكل مباشر، وتوفر المعلومات على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع (على سبيل المثال، متى تسليم الواجبات).

- ٢- الواقع الافتراضي: الاستفادة من تكنولوجيا المحاكاة والتفاعل معها، ودمجها في الدروس والتجارب العلمية لتتضمن مستشعرات حسية متعددة بما في ذلك الرائحة، والصوت، واللمس، والمرئيات.
- ٣- النشاط التعلّمي والتدريب التفاعلي: يتحول إلى بيئة واقعية حياتية من خلال نظم المحاكاة (Virtual Reality) يتفاعل معه الطالب حسيّ وحركيّاً، ويرصد النشاط تفاعل الطالب وإجاباته، ويستجيب لها.
- ٤- مكتبة الدروس المرئية المفتوحة: هي مساق واسع عبر الشبكة من مكتبات الدروس الإلكترونية (Online Courses Massive Open) تسمح بأخذ مسارات تعليمية عبر الشبكة من خلال مكتبة من الدروس العلمية المرئية، وتتيح مشاركة عدد ضخم من المتعلمين، وخلق بيئة نقاشية تفاعلية بين المشاركين من المعلمين والطلاب.
- ٥- المخبرات الافتراضية: (Virtual Laboratory) تستفيد من تكنولوجيا المحاكاة في التجارب العلمية وتقنيات 7D لتتضمن مستشعرات حسية متعددة كالرائحة واللمس بالإضافة إلى الصوت والصورة الحركية المتداخلة، وتكون تجارب غاية في الإمتاع والفائدة، ويمكن تطبيقها في التجارب الخطرة، أو تجارب داخل جسم الإنسان أو الحيوان أو في أعماق الكون والبحار وغيرها من التطبيقات.
- ٦- التعلّم باللعب (Gamification): تحول المناهج الدراسية إلى ما يشبه لعبة فيديو تفاعلية بدلاً من دروس تقليدية. المتعلمون أمام ألعاب علمية بها تحديات وعناصر تفاعلية، وفرص لتطوير الاستراتيجيات، مع ردود فعل فورية، بحيث تنمى فيها شخصيات المتعلمين، مع الكثير من هذه العناصر تجعل تجربة التعلّم مثيرة جداً وتفاعلية وممتعة، بحيث يتشوق المتعلمون للمشاركة، وجني الفوائد من خلال إتقان المحتوى التعليمي.

٧- بنك التدريبات الإلكترونية: يعمل على تدريب الطلاب على نماذج الأسئلة لقياس مدى استيعاب الطالب للمادة العلمية والأهداف المطلوبة في المواد الدراسية المختلفة، وتحديد نقاط الضعف لديه، مقسمة بحسب الوحدات والموضوعات، وبحسب الفترات الدراسية للصفوف المختلفة.

٨- نظام الاختبارات الإلكترونية: هو أداة قياس إلكترونية محكمة ومقننة، تعتمد في بنائها على معايير التقويم والقياس لمتابعة أداء الطالب وقياس مدى تحصيله العلمي للأهداف والكفايات المطلوبة منه في المواد الدراسية المختلفة، كذلك يبنى عليه مجموعة من الإحصائيات والتحليلات المهمة، لمعرفة أوجه الخلل أو القصور في العملية التعليمية وتطويرها.

٩- المرافق التعليمية: يجب تطويرها وفقاً لأفضل المعايير والممارسات الدولية وبالشمل الذي يحقق الريادة، ويساعد على تحفيز الإبداع والابتكار لدى المعلم، ويعزز من فرص اكتشاف مهاراته، وتجهيزها بأحدث التجهيزات التعليمية والتقنيات الذكية (٣٢-٣٥).

خامساً: تصميم المنهاج الرقمي (الإلكتروني):

يجمع بعض خبراء المنهاج ومطورها أمثال (Mckenzie,2000,P.5) أن المنهج الرقمي يدعم الثقافة المعلوماتية للمتعلمين، ويساعد على إعدادهم وتهيئتهم لعالم موجه بالتقنية، وذلك إذا ما أحسن تصميمه وتطويره على ضوء من الأسس المعيارية.

أ- الأساس النظري والفلسفي (النظرية) الذي يعتمد عليه تصميم المنهج الرقمي:

النظريات التربوية التأصيلية للمنهج الإلكتروني (الرقمي):

النموذج الأول: أثرت المدرسة السلوكية في التربية والتعليم إلى درجة كبيرة. في هذا النموذج تستخدم التقنية كوسائط (أو المعلم) لنقل التعليم. بهذا الأسلوب تخزن المعلومات في التقنية خلال العملية التعليمية، يستقبل المتعلم المعلومات، ويحاول فهم

المحتوى المخزن فيها خلال تفاعله معه. هذا التفاعل لا يتجاوز ضغط أضرار معينة لكي يستمر عرض المعلومات أو الاستجابة لأسئلة معينة غالباً ما تكون حول مدى صحة الاستجابة. وحتى وقت قريب كان أغلب التقنيات التي أنتجت واستخدمت في التعليم هي مواد مسبقة التصميم بحيث لا يترك للمتعلم أو المعلم أية فرصة للتحكم، هذا النموذج سلوكي: المعلم أو أي وسيط آخر يقدم مثيراً يتطلب استجابة يعقبها تعزيز. أي التقنية في هذا النموذج تستخدم كأداة للتعليم.

هنا كانت معظم التقنيات مسبقة التصميم التي أنتجت في التعليم، ولم يتح للمعلم أو المتعلم تصميمها، فالتقنية كانت تستخدم كأداة للتعليم في الأنموذج السلوكي.

أما النموذج الثاني فهو قائم على أسس النظرية البنائية الذي تستخدم فيه التقنية كأداة لتسيير استقصاءات المتعلم في بيئة غنية بالمصادر، بحيث يقدم المحتوى ضمن سياقه الحقيقي، وتكون المعرفة نشاطاً تفاعلياً بواسطة التقنية، ويكون دور المعلم ميسراً للتعلم، ويتحول التركيز من المدخلات إلى المخرجات، أي التقنية وفق هذا النموذج تستخدم كأداة لبناء التعلم (الصالح، ٢٠٠٣)

وتعد تضمينات النظرية البنائية وأسسها من أبرز الموجهات التي انعكست على تصميم المنهج الإلكتروني ويشمل ذلك ما يأتي: (الميهي، ٢٠٠٣، ٣)

١- ضرورة بدء الموقف التعليمي بتهيئة حوافز مثيرة للطلاب تدفعه لأن يقبل على التعليم بشغف ورغبة.

٢- يجب على المعلم صياغة عدد محدد من الأهداف التعليمية التي يجب أن يحققها الطلاب بعد دراستهم للمواد التعليمية المتنوعة، وممارستهم للأنشطة التعليمية المتعددة المقترحة لكل موضوع.

٣- لابد من عرض المحتوى العلمي لكل موضوع بأشكال مختلفة ؛ لفظياً، وبلاستعانة بالصور الثابتة والمتحركة، والرسوم التخطيطية والتوضيحية، وبلاستعانة بالرياضيات، وبالكمبيوتر ... وغيرها، مما يساعد الطلاب على استيعاب ذلك المحتوى.

٤. يجب تحديد الأنشطة التعليمية التي سينفذها الطلاب، شريطة أن تكون تلك الأنشطة على درجة كبيرة من التنوع.

٥. تأكيد الدور الإيجابي الفعال للطلاب أثناء عملية التعلم، من خلال قيام الطلاب بالعديد من الأنشطة التعليمية ضمن مجموعات أو فرق عمل.

٦. يجب التركيز على التعلم التعاوني التفاعلي انطلاقاً من أن الطالب يبني خبراته بشكل أفضل من خلال تعاونه وتفاعله مع غيره من الطلاب.

٧. يجب توفر وسائل تقويم مناسبة تساعد في التحقق من حدوث التعلم لدى الطلاب.

٨. لا بد أن يصل الطالب في تعلمه إلى مستويات متقدمة في التحصيل والإنجاز. من خلال عرض النموذجين السابقين والمبادئ والأسس التي تبنى عليها النظرية البنائية ونرى أن أنسب النموذجين في بناء وتصميم المنهج الرقمي وتطويره هو النموذج الثاني الذي يعتمد على النظرية البنائية، وذلك يرجع إلى ما يلي:

١. في بيئة التعلم البنائية يكون المتعلم نشطاً، وتستخدم التقنية كأداة لتيسير استقصاء المتعلم في بيئة غنية بالمصادر تقدم المحتوى ضمن سياقه الحقيقي في هذه البيئة، المعرفة ليست شيئاً (أو منتجاً) ينقل للمتعلم، وإنما نشاط تفاعلي (عملية) يدعم بواسطة التقنية. ويوجه المتعلم تعلمه مستعيناً بمصادر التقنية، ويصبح المعلم ميسراً للتعلم، كما يصبح التعلم وليس التدريس هو الجزء الحيوي من التربية، أي تحول التركيز من المدخلات إلى المخرجات.

٢. إن نظرية التعلم البنائية تقدم علاجاً لمشكلتين رئيسيتين في التعلم هما: مشكلة الحافز، ومشكلة نقل التعلم إلى مواقف جديدة من خلال تقديم مهام التعلم في مواقف حقيقية ونشاطات تفاعلية يقوم فيها المتعلم بدور نشط ويتحكم بتعلمه ويوجه هذا التعلم. (صالح، ٢٠٠٢، ٢٤).

٣. إن إدارة المتعلم لتعلمه ذاتياً تساعد على أن يشارك في التخطيط لتعلمه، ويختار، وينفذ، ويتدرب على استراتيجيات التعلم والتقويم الذاتي لخطط تعلمه، وبذلك يصبح

متعلماً منظماً ذاتياً للمعرفة Self-Regulated Learner يقوم بإنجاز مهامه مدفوعاً برغبته الذاتية وكفاءة فاعلة.

٤. إن من أهم مضامين النظرية البنيوية هو عدم استخدام التقنية كأداة للتعليم، وإنما استخدامها كأدوات لبناء التعلم، أدوات يتعلم الطالب معها وليس منها ؛ وهذا يتطلب تحولاً في دور التقنية التقليدية إلى التقنية كشريك في عملية التعلم.

سادساً: معايير تصميم المنهج الرقمي:

حتى يتحقق هذا تم وضع مجموعة من المعايير التي في ضوئها يتم تصميم المنهج الرقمي وهي (وزارة المعارف، ٢٠٠٢، ٢٤-٢٥):

أولاً: أن يكون تطوير المنهاج ورقمته ضمن خطة شاملة معتمدة على التقنية. مع مراعاة العناصر الأساسية الآتية:

أ- أن يخضع تصميم المنهاج الرقمي وتطويرة إلى مبادئ التصميم التعليمي المعتمدة على أسس نظرية وفلسفية، تلي حاجات المتعلمين في منهج دراسي معين.

ب- تدريب المعلمين تدريباً يمكنهم من توظيف المنهج الرقمي في التعلم من منظور مختلف كلياً عن تنفيذهم المنهج التقليدي.

ج- إدخال التعديلات المطلوبة لتيسير دمج المنهج الرقمي في تعليم العلوم وباقي المواد الدراسية.

ثانياً: موجهات تصميم محتوى المنهج الرقمي، وتشمل:

أ- عدم إجبار المتعلم على اتباع مسار محدد، وإتاحة الفرص لتمكينه من التحكم بتسلسل محتوى المنهج.

ب- تقديم مفاهيم المنهج على هيئة مهام هادفة، ومشكلات ذات علاقة بالعالم الواقعي.

ج- تمحور مفاهيمه لتعميق الفهم واستراتيجيات البحث، وعدم الاقتصار على تغطية محتوى كبير واسع فقط.

ثالثاً: يحفز الطلاب على المشاركة الفعالة في الأنشطة العلمية لتعلم مفاهيم المنهج، وذلك من خلال:

أ- أن يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه، من خلال البحث عن المعرفة، والفهم الموجه بأسئلة وقضايا تدفعه للبحث والاستقصاء.

ب- استشارة دافعية المتعلمين لحل المشكلات من خلال أنشطة تفاعلية تبرز أهمية المنهج وقيمه للمتعلمين.

ج- التشجيع على استخدام المتعلم الاختيارات الفاعلة المتعمقة لاستراتيجيات البحث والحل.

د- التعلم من خلال التعامل مع مهام تعلم حقيقية وتكاملية.

مثال على ذلك: يتبع في تصميم دروس العلوم وفقاً للمنهج الرقمي نموذج التعلم الذاتي في التصميم السلوكي والمعرفي، الذي يبدأ بصوغ الأهداف، وتحليل المحتوى العلمي، واختيار الطرائق والاستراتيجيات واستخدامها، وإجراء التطبيقات والتدريبات والتقييم البنائي لبناء التعلم، والتقييم التراكمي للتقدم التدريجي خطوة خطوة، حتى تكتمل الأهداف والأغراض الدراسية في نهاية الدرس كما يقيسها الاختبار. (الدبسي، ٢٠٠٢، ٩٩)

ويحدد (مازن، ٢٠٠٤، ٤٦) ست مراحل /خطوات رئيسية لمنظومة منهج تعليمي إلكتروني (المنهج الرقمي) هي:

١. تحديد وتحليل المادة العلمية إلى مجموعة من الأطر الصغيرة التي يسهل تعلمها.
٢. صياغة الأهداف التعليمية السلوكية في عبارات قابلة للملاحظة والقياس.
٣. جمع محتويات المادة العلمية وإعداد التصميمات الخاصة بالبرمجة الإلكترونية.

٤ . كتابة البرنامج وإعداده حاسوبياً.

٥ . تجريب البرنامج المحوسب ثم تعديله في ضوء التطبيق المبدئي.

٦ . الوصول بالبرنامج إلى الصيغة النهائية القابلة للتطبيق والتعميم.

أما (حجازي، ٢٠٠٥، ١١١) فيشترطان عند تصميم المحتوى الخاص بالتعلم الإلكتروني المرتبط بالمنهج الرقمي تحقيق المعايير التالية:

١. ألا يكون المنهج قياسياً، ثابتاً ومحددًا، يصلح لكل بيئات الفصول ومستويات العقول. من جانب آخر يتطلب النمو المتسارع للمعرفة العلمية أن يتسم المنهج بالدينامية في سرعة توظيف المعارف والخبرات المكتسبة وإحلالها بأخرى جديدة.

٢. أن يكون محتوى المنهج ذا بعد معرفي وأخلاقي، وعدم حرمان المتعلم من معارف ربما تكون حيوية بالنسبة إلى تنميته ذهنياً ومطالب حياته العلمية.

٣. ضرورة تركيز المحتوى العلمي للمنهج على المفاهيم الأساسية والأفكار العلمية المحورية، وهذا يتطلب من مصممي محتوى المنهج الإلمام بأسس نظرية المعرفة ومهارات استخدام مخططات المفاهيم Conceptual graphs والشبكات الدلالية Semantic nets.

٤. أن يتم بناء محتوى المنهج على هيئة وحدات معرفية صغيرة Modules مما يجعل المادة التعليمية ذات قابلية للتشكيل لتلبية المطالب التعليمية المختلفة.

٥. تجسيد المفاهيم المجردة في هيئة المحسوس وذلك من خلال أساليب "الترئية" Visualization التي تتيحها تقنية المعلومات.

ونخلص في هذا الجانب إلى أن تصميم المنهج الرقمي يجب: أن يحقق التحول من بيئات تعلم مغلقة معتمدة المنهج التقليدي والمعلم والكتاب كمصادر وحيدة للمعرفة العلمية، وموجهة بوساطة المعلم، إلى بيئات تعلم مفتوحة ومرنة وغنية بالمصادر التقنية الموجهة بوساطة المتعلم. بيئات تعلم لا تعتمد على التقنية فقط، وإنما على نظرية تربوية

في بناء المناهج، وأفكار تربوية في طرائق التدريس التي يمكن أن توجه من خلال التطبيقات التقنية في تعلم العلوم ووفق خطوات أو مراحل علمية. (مطاوع، ١٤٣٩، ١٤٤-١٤٣).

رابعاً- خطوات تصميم المنهج الرقمي:

- ١- تحديد الأهداف التعليمية في عبارات قابلة للقياس والملاحظة.
- ٢- جمع محتويات المادة العلمية، من محتوى وأنشطة وأساليب تقويم وغيرها.
- ٣- إعداد التصميمات الخاصة بالبرمجة الإلكترونية.
- ٤- وضع المادة التعليمية في ذلك التصميم الإلكتروني.
- ٥- تجريب المنهج في صورته الأولى.
- ٦- الوصول بالبرنامج إلى الصيغة النهائية القابلة للتطبيق والتعميم.

خلاصة:

استعرضنا في هذا الفصل المنهج الرقمي، وذكرنا تسمياته المختلفة على الشائكة، وعرفنا الطالب بمراحل تطور المنهج الرقمي عبر ثلاثة أجيال، ومتى ظهر المنهج الرقمي، وحددنا أسسه، وتصميمه، ووضحنا مزاياه، ومعاييره، وأدوات المحتوى الرقمي، وكيفية تصميم المنهج الرقمي.

الأسئلة:

١. عرّف المنهج الرقمي.
٢. بين تسميات التنظيمات الحديثة للمنهج.
٣. اذكر مراحل تطور المنهج الرقمي عبر ثلاثة أجيال.
٤. حدد ظهور المنهج الرقمي.
٥. حدد أسس المنهج الرقمي.
٦. عدد معايير المحتوى الرقمي.

٧. اذكر الكفايات العامة للمحتوى الرقمي والمصادر التعليمية.
٨. عدد أدوات المحتوى الرقمي.
٩. حدّد الأساس النظري والفلسفي (النظرية) في تصميم المنهج الرقمي.
١٠. حدّد معايير تصميم المنهج الرقمي.
١١. اذكر خطوات تصميم المنهج الرقمي.



الباب الثاني: عملي

الفصل السابع: تصميم المناهج وبنائها: الخطوات العملية

الفصل الثامن: نماذج تطبيقية في تصميم المناهج وبنائها





الفصل السابع

تصميم المناهج وبناءها : الخطوات العملية

أهداف الفصل:

يتوقع من الطالب في نهاية الفصل أن يقوم بالأعمال الآتية:

١. يعدّ خطوات تصميم المنهاج.
٢. يعدّ خطوات نموذج بناء المنهاج.
٣. يقارن بين نماذج تصميم المنهاج في ضوء خطوات التصميم.
٤. يحل الأسئلة.



يهدف هذا الفصل إلى تعريف الطالب بخطوات تصميم المنهاج، والنماذج التي يمكن الاستعانة بها في تصميم وحدات دراسية في المناهج التعليمية في مرحلة التعليم العام.

تمهيد:

تعد المناهج الدراسية الأداة الرئيسية لتحقيق الأهداف المتعلقة ببناء شخصية المتعلم في كافة المجالات، وهي المحور الرئيس والعنصر الأهم في كل مكونات النظام التربوي، فلا يمكننا الحديث عن نجاح الإصلاحات التربوية إذا لم يتم التخطيط لمناهجها بالكيفية التي تجعلها قابلة للتطبيق، وملبية لاحتياجات المجتمع المتجددة، والأهم محققة للأهداف التي صممت من أجله في ظل عصر اتسم بالتقدم العلمي والتكنولوجي والذي أدلى بظلاله على كافة مناحي الحياة وجعل حجم المعرفة العلمية تتضاعف بشكل متسارع.

وبطبيعة الحال لن تستطيع المؤسسات التعليمية مواجهة تلك القضية دون تغيير وتطوير وبناء مستمر لمناهجها، فهي الترجمة الفعلية لأي نظام مجتمعي في ترجمة أهدافه ونقلها إلى الناشئة لإحداث التغييرات التي يرغبها وينشدها منهم، لذلك ينبغي أن يؤسس ويبنى على فلسفة تربوية مقبولة، تعكس صورة الواقع ويكون نافذة ليكتسب المتعلمون من خلاله سلوكيات ومهارات ومعارف وقيم.

ويستند واضعوا المناهج على مجموعة من الأسس عند تخطيطهم للمنهج المدرسي (حيث ورد ذكرها في هذا الكتاب سابقاً)، تلك الأسس التي تظهر في فلسفة التربية وأهداف المنهج وإجراءاته العلمية التي تؤكد نظريات بناء المناهج المتعددة.

وعليه فإن تصميم المناهج وبناءها خطوة أساسية وذات أهمية كبرى في طريق تحقيق الأهداف ومنها بناء الفرد والمجتمع، وعملية التصميم هذه تمر بثمان خطوات، حيث سنلاحظ أن هذه الخطوات تقسم إلى خطوات ذات علاقة بتخطيط وتصميم الهيكل العام للمناهج وأهدافها العامة ومحتوياتها وذلك وفقاً لاحتياجات المجتمع من ناحية ومواصفات العمل المطلوب من ناحية أخرى من جانب، ومن جانب آخر إلى خطوات

تمثل إعداد تفاصيل المنهج وتنفيذه وتقييمه، ويتم إنجاز وتصميم المنهج وفقاً لهذا السياق على مستوى المدرسة أو المؤسسة المعنية بالتعليم بالتعاون والتنسيق مع قطاعات المجتمع المستفيدة.

١- خطوات تصميم نموذج المنهج:

تتمثل فيما يأتي:

- ١- تحديد النموذج أو النظرية الخاصة ببناء المنهج.
- ٢- تحديد حاجات المجتمع.
- ٣- تحديد الأهداف التعليمية وأساليب التقييم.
- ٤- اختيار وتنظيم المحتوى المعرفي للمنهج.
- ٥- اختيار وتنظيم أنشطة عملية التعليم والتعلم.
- ٦- التطبيق التجريبي للمنهج.
- ٧- التنفيذ والتعميم.
- ٨- التقييم والضبط.

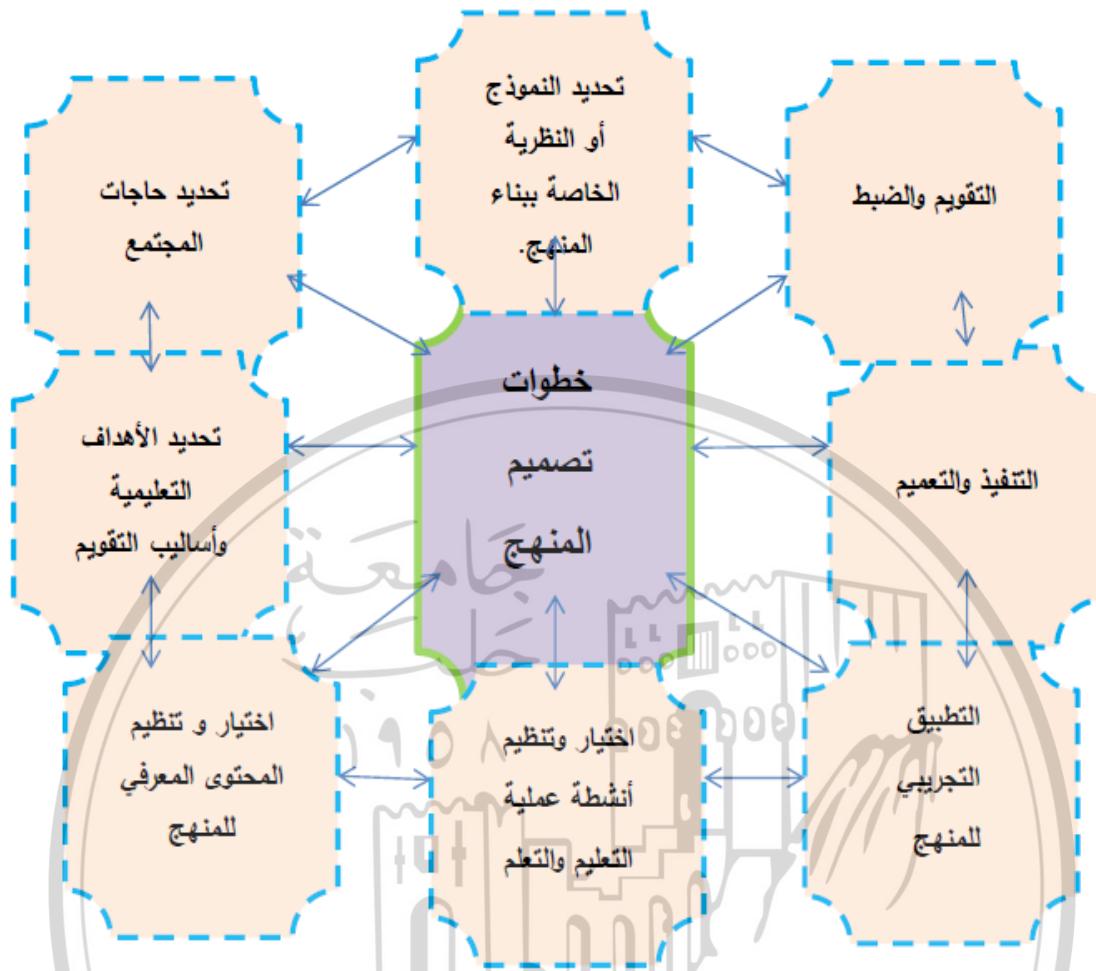
١-١- تحديد النموذج أو النظرية الخاصة ببناء المنهج.

مفهوم نموذج تصميم المنهج:

هنالك العديد من التعريفات التي تناولت تحديد مفهوم نموذج تصميم أو بناء المنهج، وسنذكر بعض منها كما أوردها عدد من الباحثين التربويين.

في مفهوم بناء نموذج المنهج: نذكر من أهم التعريفات:

جريفر ١٩٧٩ عرّفه بأنه "تمثيل مبسط للواقع المعقد يساعد على الفهم الأفضل للواقع". وعرفته أوليفيا ١٩٨٨ بأنه "مخطط يؤدي وظيفته كموجه للعمل التربوي، ويمكن أن يكون بمثابة محاولة لحل مشكلة تربوية محددة (شاهين، ٢٠١٠، ص ٢٠).



شكل (١) يوضح خطوات تصميم المنهج

ويعرف أيضاً بأنه تصور مبسط يشرح أهم الخطوات التي يجب أن تتبع عند بناء المنهج وتنفيذه والإجراءات التي يجب أن تتبع للتأكد من فعاليته. (عبدالله، وآخرون، ٢٠٠٦، ٨٢)

كذلك أشار زيتون (٢٠٠١، ص ١٣٢) على أنه تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء أو الظاهر أو الإجراءات واصفاً أو مفسراً شارحاً لها مما يجعلها قابلة للفهم والتطبيق.

وعموماً لهذه النماذج فائدة في عملية تصميم المنهج من حيث أنها تركز على القضايا الأساسية في بناءه، كما يزيد من فرص النجاح في العمل، ويحقق الاقتصاد في الوقت والجهد، ويسهل عملية الاتصال ما بين الفرد والمجتمع.



شكل (٢) يوضح نماذج تصميم المنهج

وفيما يلي استعراض أربعة من تلك النماذج هي:

- (١) نموذج تيلر Model's Tyler : ١٩٤٩.
- (٢) نموذج ليتون سوتو المتكامل: 1969 The Leyton Soto,s Integrated Mode.
- (٣) نموذج هيلدا تابا: 1962 Hilda Taba Model.
- (٤) نموذج كير John Kerr's Model, 1968.

١-أ- نموذج تيلر Model's Tyler : ١٩٤٩

جاء هذا النموذج في كتاب «المبادئ الأساسية للمنهاج وطرائق التدريس» لمؤلفه «رالف تيلر»، حيث وضع تيلر نموذج الشهير في تطوير المنهج The Curriculum Develop وقد أطلق عليه المتخصصون في مجال المناهج وطرائق التدريس قاعدة تيلر المنطقية، أو مبدأ تيلر The Tyler Rationale .

يحدد تايلور Tyler المنهج كأهداف وخبرات وأنشطة يقررها المتعلمون والمجتمع وتختارها وتنظمها الفلسفة التربوية ومبادئ علم النفس.

يقوم نموذج تايلور Tyler على تقييم المناهج المعتمدة في نظم التعليم الحديثة في الكثير من المدارس، والجامعات، والمؤسسات الأكاديمية، والتي تقوم على ما حدده رالف تيلر من أهداف في عمله الذي استغرق ثماني سنوات (١٩٣٣-١٩٤١) لدراسته، وهو من البرامج الوطنية، ويحتوي على (٣٠) مدرسة ثانوية، و(٣٠٠) كلية وجامعة، والتي قامت بمعالجة ضعف المناهج الدراسية في المدارس الثانوية، وقد قال (تيلر): كانت أهداف النموذج بسيطة بقدر الإمكان، لكنها استوعبت مبادرة عميقة كانت على وشك إعادة تعريف منهجية نظام التعليم الحديث. ويتعامل نموذج تيلر مع أربعة أسئلة أساسية هي:

- ❖ ما الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى لتحقيقها؟
 - ❖ ما الخبرات التربوية التي يمكن تزويدها بها للمساعدة على تحصيل هذه الأهداف؟
 - ❖ كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصورة فعالة في التدريس؟
 - ❖ كيف يمكن أن نقرر إذا ما كانت هذه الأهداف قد تحققت؟
- (علي، ٢٠٠٣، ٧٧-٧٨، وقرني، ٢٠١٦، ٤١) بتصرف.

تمثل هذه الأسئلة مراحل متتابعة لبناء المنهاج، فيما يأتي عرض لهذه المراحل:

١-أ-١- ما الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى لتحقيقها؟

الإجابة عن هذا السؤال تعني تحديد الأهداف التربوية؛ وقد عمل تيلر على توصية مخططتي المناهج أن يعملوا على اشتقاق الأهداف التعليمية بواسطة جمع المعلومات، ويكون هذا الجمع من خلال مصادر رئيسية وهي: المتعلم Learner، دراسة الحياة المعاصرة Contemporary Life، والمادة الدراسية Subject Matter، الفلسفة، سيكولوجية التعلم.

- المتعلم: ينبغي الأخذ في الاعتبار ظروف المتعلم وحاجاته الأساسية وميوله ورغباته واهتماماته، ويتم ذلك بطرائق عدة منها: ملاحظة المعلم للمتعلم، وإجراء المقابلات، والدراسات الميدانية التي تستهدف تعرف واقع المتعلم وإمكاناته.
- الحياة المعاصرة: يجب أن يؤخذ في الحسبان حياة المتعلم المعاصرة، ومجالاتها ومتطلباتها خصوصاً في مجال القيم والاتجاهات والعادات، ويكون من أهم واجبات المنهاج المدرسي تهيئة المتعلم للتكيف في تلك الحياة المعاصرة، بل وجعلها أكثر صلاحاً للعيش فيها.
- المادة الدراسية: لا بد من الانتباه إلى اختلاف المواد الدراسية في طبيعتها وأهدافها، فلكل مادة دراسية طبيعة تميزها من غيرها من المواد الدراسية، وأهداف خاصة بها، فضلاً عن اشتراكها كلها في العمل على تنمية العقل والوجدان عند المتعلم، ومساعدته على اكتساب المهارات العملية.
- الفلسفة: لكل مجتمع فلسفة قومية، وفلسفة تربوية تتعلق بطبيعة العملية التربوية وأهدافها وعملياتها، والإجراءات التعليمية/التعليمية والتقويمية التي يجب أن تُتبع، حيث تؤثر هذه الفلسفة في العمل التربوي بما في ذلك تأثيرها في المنهاج.
- سيكولوجية التعلم: توفر الدراسات النفسية المتصلة بطبيعة التعلم لمصمم المنهاج مصدراً رئيسياً من مصادر اشتقاق الأهداف، حيث تيسر له تنظيم الخبرات التعليمية تنظيمًا يسهل في تحديد نوعية السلوك المرغوب تعلمه، كما تسهم في تحديد المعايير الخاصة الدالة على السلوك المطلوب، واستعمالها كمحكات تدل على بلوغ المتعلم الأهداف المحددة له.

١-أ-٢ - ما الخبرات التربوية التي يمكن تزويد المدرسة بها للمساعدة على

تحصيل هذه الأهداف؟

يرى تيلر أن تحديد المحتوى أو الخبرة التعليمية Educational Experience يتم بتنمية خبرات التلميذ التعليمية لتحقيق هذه الأهداف.

تشير الخبرة إلى التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية للبيئة التي يتفاعل فيها المتعلم، ويؤدي هذا التفاعل إلى مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها، وبالتالي يحصل نوع من التعلم تبعاً لنوعية هذه الأنشطة، ويرى تيلر أنه لا يكفي أن يكون المتعلم متفاعلاً مع خبرة تعلمه؛ بل يجب أن يكون هذا التفاعل من النوع الملائم لإحداث تعلم جيد.

١-أ-٣ - كيف يمكن تنظيم الخبرات التعليمية لتحقيق التعليم الفعال؟

وقد رأى تيلر أن تنظيم الخبرة التعليمية يمكن أن يتم وفقاً للمعايير الآتية:

أولها الاستمرارية Continuity ويعني بها تيلر العلاقة الرأسية لعناصر المنهج أو إتاحة الفرص للمتعلم لممارسة المهارات المتنوعة، وثانيها التتابع Sequence الذي يشير إلى أن خبرات التعلم التي يتعرض لها المتعلم ينبغي أن تكون مبنية على خبرات سابقة لها، وثالثها التكامل Integration الذي يشير إلى العلاقة الأفقية لعناصر المنهج أو لعلاقة موضوعات المنهج المختلفة.

١-أ-٣-٤ - كيف يمكن أن نقرر إذا ما كانت هذه الأهداف قد تحققت؟ أي تقويم المنهاج:

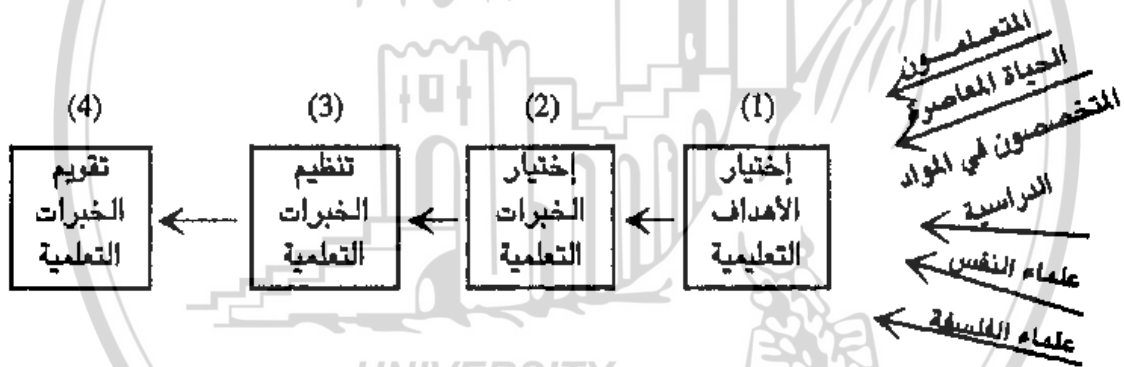
إن تقويم خبرات المتعلم Evaluation Learner Experience هو الخطوة الختامية في نموذج تيلر. بحيث يشير إلى أن التقويم يجب أن يركز على التغيير في سلوك المتعلم، لذا ينبغي أن تستخدم اختبارات قبلية Pretest تساعد المعلمين في معرفة ما إذا كان أداء المتعلمين أبدى تحسناً وفعالية.

وفي نموذج تيلر تجمع البيانات من خلال الامتحانات، والملاحظات، والمقابلات الشخصية، والاستبانات، والإنتاج الفعلي للمتعلم (قلادة فؤاد سليمان، ٢٠٠٤).

إن عملية التقويم تستخدم في سبع مراحل مختلفة في بناء المنهاج كالاتي:

- مرحلة التخطيط للمنهاج.
- مرحلة التجريب الميداني لخطة المنهاج ليتبين مدى فاعليته.

- مرحلة تعميم المنهاج وذلك بهدف التعرف على المشكلات والصعوبات فيه.
 - مرحلة إنتاج المنهاج.
 - مرحلة تعديل المنهاج وتحسينه.
 - مرحلة تقويم الأفكار، والوسائل والمواد المقترحة لتطوير المنهاج، بحيث يتم اختبارها لتوضيح مدى صلاحيتها.
 - المرحلة الأخيرة تتعلق بمدى فاعلية الخبرات التعليمية للمنهج في إحداث السلوك المطلوب، أو الأهداف التي استهدفها المنهاج عند المتعلمين.
- وتتعلق هذه المرحلة بما يجب أن تحققه المدرسة من خلال المنهاج المدرسي، وتحدد الإجابة عن هذا السؤال المثار بصدد هذا الموضوع تبعاً لظروف، وإمكانات المتعلم نفسه. ويمكن تلخيصه بالشكل (٢)



الشكل (٣): نموذج رالف تيلر لبناء المنهاج.

مما سبق نجد أن هذا النموذج يقوم على أربع مراحل وهي:

الأولى: يتم فيها تحديد الأهداف، بحيث تكون واضحة، والتي تتطلب تحديد نوع السلوك المرغوب فيه ويطلق عليها (الأهداف السلوكية). والثانية: مرحلة اختيار خبرات التعليم، والثالثة: مرحلة تنظيم هذه الخبرات لتعزيز بعضها البعض، والرابعة: مرحلة التقويم التي تؤدي إلى تغذية راجعة.

كذلك أوضح تايلور في تنظيمه للمنهج بعدين هما: **البعد الأول**: يهتم بالمحتوى، ويشمل المفاهيم والمهارات، و**البعد الثاني**: يهتم بالتقويم كأهداف مضافة في صياغة

سلوكية، وقد أشار عند تصميمه للمبادئ الأساسية استخدام الترتيب الزمني، وتحليل حياة المتعلمين.

٥-٢- إيجابيات نموذج تيلر:

- لنموذج تيلر عدد من الإيجابيات التي تجعله يُعتمد في مقابل سلبياته، وهي:
- إن وجود نموذج صارم يقوم المعلمون بالالتزام به من الممكن أن يجعل دروس التخطيط أقل في الإرهاق، ولا تحتاج إلى وقت طويل منهم.
- الجدول الزمني الصارم يدل كذلك على أن التلاميذ سوف يصبح لديهم فرصاً أفضل في الحصول على مناهجهم بصورة كاملة وشاملة.
- إن نموذج تيلر من أسهل النماذج بالنسبة للمعلمين، كما أنه يقوم بتوفير نظرة دقيقة في تصميم المناهج، وتحديد الأهداف التي يقوم عليها، والعمل على تنفيذها وتحقيقها. وهو نموذج: استنتاجي وخطي والزامي.

٥-٣- سلبيات نموذج تيلر:

- إن نموذج تيلر يحتوي على عدد من السلبيات الخاصة به، والتي يمكن أن تتوجه بواسطة المعلمين، ومن أبرز هذه السلبيات ما يأتي:
- يسير في اتجاه واحد خطي، وإن حلقاته لا ترتبط مع بعضها البعض، ويكون الاتصال بين أطراف العملية التعليمية هو اتصال غير مباشر، بالإضافة إلى عدم وجود التغذية الراجعة، ووضع التقويم في نهاية التخطيط؛ مما جعله هدفاً وليس وسيلة يتم الاستعانة بها لتحسين العملية التعليمية.
- يركز على أن يجعل المعلم يقوم بإكمال ما هو مطلوب تدريسه، في حين أنه لا يركز على الطريقة التي تجعل الطلاب قادرين على الاحتفاظ بالمعلومات.
- لا يوجد به إمكانية لأن يقوم التلاميذ بطرح الكثير من الأسئلة، أو مناقشة أفكارهم الخاصة، إذ إنه من المفترض أن يقوموا بالجلوس، والاستماع، ثم الاحتفاظ بالمعلومات

عن طريق المحاضرات والواجبات.

- الطلاب يمتلكون أساليب متنوعة يتعلمون بها، وتلك الطريقة لا تكون فعالة مع الجميع.
 - يقوم بالحد من مقدرة الطلاب على التعلم، كما يقوم بتقييد التعليم بمنهج مُعينة.
 - النموذج مُفتقر إلى التبرير الملائم للتقدم في جميع الجوانب، ولا يوجد به أيًا من وسائل التنظيم.
 - لا يضم صور التعلم التي لا تقبل القياس، أو غير المؤكدة في الحصول على نتائج محددة.
 - النموذج لا يهتم بالعوامل التي تتغير باستمرار في النظم التعليمية.
- على الرغم من السلبيات المذكورة في هذا النموذج انتشر انتشارا واسعا، بسبب وجود الكثير من الطلاب الذين تتلمذوا على يده، وهذا ما جعل طلابه ينشرون نموذجه. (سلامة، ٢٠٠٨م، ٥٩).

٢-ب- نموذج ليتون سوتو المتكامل:

The Leyton Soto's Integrated Mode, 1969

رسم سوتو في نموذجه ثلاثة عناصر أساسية هي: الفلسفة، وعلم النفس، والمصادر؛ وثلاث عمليات أساسية: الاختيار، والتنظيم، والتقييم؛ وثلاثة مفاهيم أساسية: الأهداف والأنشطة والخبرات، وقال تبين بوضوح العلاقة المتبادلة بين مختلف مكونات النموذج. وميّز بين خبرات التعلم، وأنشطة التعلم، وأعطى تعريفا للأهداف.

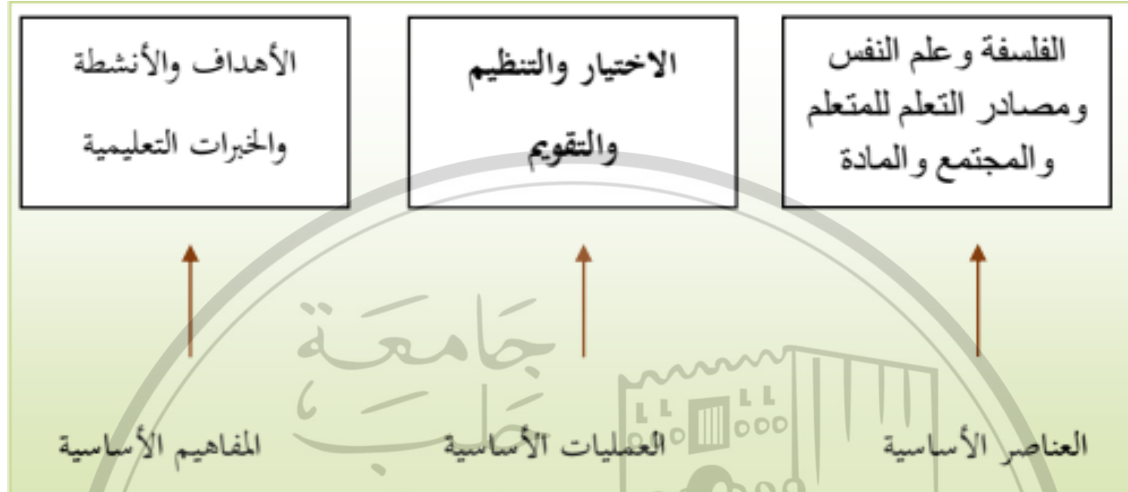
وصف النموذج: قسم نموذج سوتو - المعدل لنموذج تيلر - المنهاج إلى ثلاثة أقسام هي:

١- العناصر أو المكونات الأساسية: وتضم علم النفس والفلسفة ومصادر التعلم، ويقصد بها:

- الفلسفة: فلسفة النظام التعليمي واتجاهاته الفكرية، وهي ذلك التوجه العام الذي تتبناه الدولة ونظامها في رؤيتها للتعليم والتعلم والتربية بوجه عام.

• علم النفس: علم النفس التكويني وعلم النفس التعلم المرتبط بشروط التعلم ونماذجه وعملياته.

• المصادر: المتعلم والحياة المعاصرة والمادة العلمية. (فرج، ٢٠٠٧، ١٣٥)



الشكل (٤): العناصر الأساسية في نموذج سوتو

العلاقة بين العناصر الأساسية في نموذج سوتو: بحسب رأيه لا يتحدد الهدف إلا إذا عرفنا الحاجة، وبذلك تصاغ الأهداف بناء على متطلبات الحاجة سواء أكانت حاجة المتعلم أو المجتمع أو المادة الدراسية: ماذا نريد؟ ولماذا نريد؟ وكيف تحقق الإرادة؟ فالمرحلة الأولى هي فهم ما يريده النظام، وفهم عمليات التعلم، ثم تحديد حاجات المتعلم، والمجتمع، والمادة الدراسية بعد ذلك.



الشكل (٥): العلاقة بين العناصر الأساسية في نموذج سوتو (فرج، ٢٠٠٧، ١٣٥)

ويلاحظ أن سوتو لم يبدأ بالأهداف وصياغتها، كما فعل تيلر، وإنما بدأ بما أسماه بالمكونات الأساسية، وهي تلك الميادين التي يمكن أن تساعد على صياغة الأهداف في ميادني الفلسفة وعلم النفس.

وفي اقتراحات الفلسفة ومفاهيم وأفكار علم النفس يمكن أن تتحدد حاجات المتعلم، وحاجات المجتمع المعاصر، وحاجات المادة الدراسية.

٢- العمليات الأساسية:

وتتضمن اختيار الخبرات في المادة الدراسية، والتنظيم، والتقييم. وبهذا فالتقويم في نموذج سوتو ليس ختامياً، كما هو الحال في "نموذج تيلر"، بل مركزياً، أو كما اقترح سوتو عبارة «المدار المركزي»، وبذلك يتخلص سوتو من اعتبار التقويم مرحلة ختامية، إلى اعتبار التقويم مداراً مركزياً يحيط بكل عناصر بناء النموذج، ويساعد المخطط على متابعة عناصر المنهج، وتعديل بعض الأجزاء خلال عملية التخطيط، وليس في نهايتها كما اقترح تيلر.



الشكل (٦): العلاقة بين العناصر والعمليات والمفاهيم في نموذج سوتو (فرج، ٢٠٠٧، ١٤٠)

التقويم في نموذج سوتو:

أ- وإذا دققنا في الرسم التخطيطي الذي وضعه سوتو نجد أنه وضح تأثير التقويم في عملية الاختيار، ولم يوضح تأثير عملية الاختيار في التقويم كعملية، وهذا قد يقبل إذا اعتبرنا التقويم مكوناً. ولا بد من إظهار تأثير عملية الاختيار، وذلك عند وضع أساليب التقويم التي سنستخدم، وخصوصاً أنه أظهره كمكون عند استخدامه في تقويم الخبرات.

ب - لم يظهر تأثير عملية التقويم مباشرة للأهداف، والأنشطة، واكتفى بتقويم الخبرات، وذلك، لأن عملية التقويم للأهداف تتم بتقويم عملية اختيارها وتنظيمها.

ج - إن العمليات التنظيمية التي ذكرها (سوتو) الاختيار، والتنظيم، والتقويم يجب أن يظهر فيها التأثير المتبادل في التقويم، والاختبار، فكما ظهر تأثير التقويم في الاختيار، وهو ما

يطلق عليه التقويم البنائي، يجب أيضاً أن يظهر تأثير الاختيار في التقويم، وذلك عند اختيار أساليب التقويم التي ستستخدم. أما التقويم النهائي لاكتساب السلوك المتوقع فيجب أن يذكر كعملية نهائية.

٣- المفاهيم الأساسية:

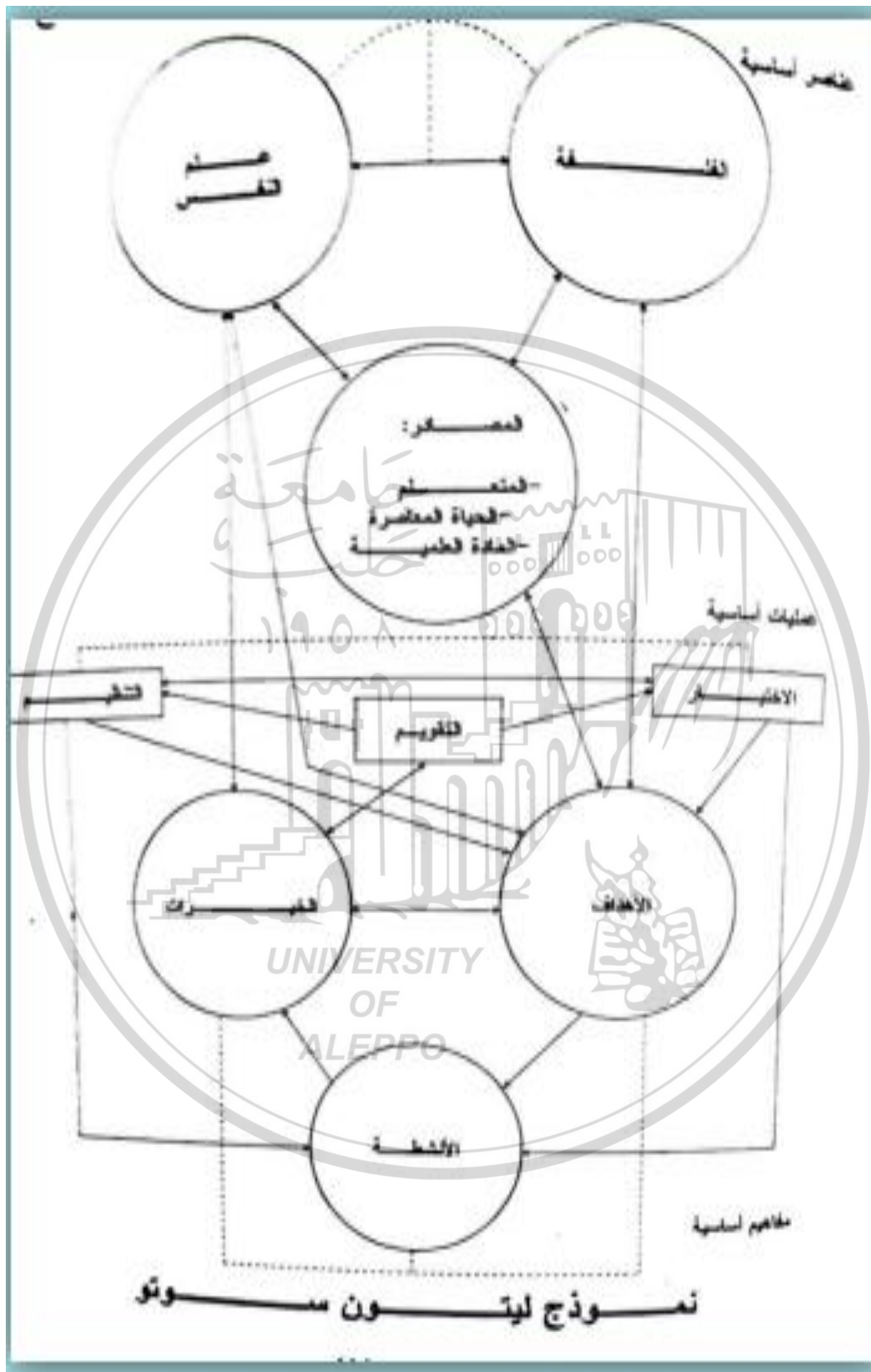
وتتضمن الأهداف والأنشطة والخبرات التعليمية:

وبلاحظ أن سوتو هنا قد ميّز بين الخبرة المعرفية المستمرة من المادة الدراسية، والخبرة النشاطية المصاحبة لخبرة التعلم. وقد عرف سوتو الأهداف بأنها مجموعة من الخبرات التي يحاول المتعلم تحقيقها. والخبرة في رأي سوتو هي تلك الأنواع من السلوك المصاغة على شكل أهداف. أما الخبرات النشاطية أو الأنشطة فهي الخبرات التي يكتسبها المتعلم وتتحقق في السلوك المتوقع تعلمه، فالسلوك المتوقع (الأهداف) والأنشطة يتم تنظيمها خلال الخبرة المعرفية ويتم أيضاً اختيارها. وكتطبيقات لنموذج سوتو، تم عمل برنامجاً تدريبياً بعنوان «تدريب المعلمين على استخدام التقنيات في تعليم الرياضيات وفق نموذج سوتو»، وبرنامجاً للموهوبين وفق نموذج سوتو أيضاً.



شكل (٧): المكونات المتدرجة لأنموذج سوتو

المنفتح من نموذج تيلر



الشكل (٨) نموذج سوتو

مقارنة بين نموذجي رالف تيلر (Ralph Taylor) وليتون سوت (Leyton Soto,s)

نموذج سوتو	نموذج تايلور	
بدأ في المكونات الأساسية	بدأ في الأهداف وصياغتها	الأساس
وبمتابعة الأسهم نلاحظ أن النموذج دائري، حيث تتضح التغذية الراجعة بين الأهداف والمصادر.	خطي	شكل النموذج
قسم سوتو نموذجه إلى ثلاثة أقسام متدرجة: العناصر والعمليات والمفاهيم، وقسم المرحلة الأولى إلى الفلسفة وعلم النفس والمصادر، وبذلك ضمن سوتو المصادر والمرشحين عند تايلور تحت العناصر الأساسية. بدأ بالمرشحين عند تايلور أي أنه عكس عملية التأثير.	بدأ تايلور نموذجه بالمصادر، ومرشحين هما الفلسفة وعلم النفس وبذلك ضم المرشحين مع المصادر عند تايلور تحت اسم عناصر أساسية، ولكن بدأ هذا النموذج بالمرشحين بدلا من المصادر الثلاثة -عند تايلور- ويتضح من ذلك أن المصادر الثلاثة نفسها هي التي تتأثر بالمرشحين: الفلسفة وعلم النفس.	رأس النموذج
التقويم مركزي: يحتل الوسط في تدرج مكونات بناء النموذج	التقويم ختامي: يحتل نهاية النموذج	التقويم

الشكل رقم (٩)

الإيجابيات:

- ١- ابتعد سوتو عن بعض الاعتراضات الموجهة إلى نموذج تيلر، وأضاف بعض التعديلات والتوضيحات في نموذجه.
- ٢- الشيء الظاهر في هذا النموذج أنه فصل بين العناصر والعمليات والمفاهيم.
- ٣- قدم سوتو نموذجا متكاملا وشاملا، لتطوير المناهج الدراسية من وجهة اختيار الأهداف إلى نقطة تقييم الخبرات.
- ٤- لاحظ سوتو طبيعة الخطية للنموذج تيلر، والفصل بين المصادر الثلاثة للأهداف،

وأضاف بعض من التحسينات والتوضيحات. أما السلبيات فلم يضع معايير للحاجة.

٣-ج- نموذج هيلدا تابا: Hilda Taba Model, 1962

هو عبارة عن نموذج خطي يعالج بعض نقاط الضعف التي ظهرت في نموذج تايلور، وأولى المعلمين أهمية في تطوير المناهج باعتبارهم الجهة المنفذة له، كما اهتم بدور كل من المدرسة والثقافة والمجتمع ومكانة علم النفس ومبادئه، ويؤيد المدخل الاستقرائي في بناء المنهج وتطويره (الحوالدة، ٢٠١١، ص ٢٨٦).

ويذكر سعادة وإبراهيم (٢٠١١، ص ٤٣٨) قيام هيلدا بمراجعة نموذج تايلور عام ١٩٦٢، وذلك لتحديد ثمان خطوات رئيسة لتطوير المنهج وهي (تحديد الحاجات، صياغة الأهداف، واختيار المحتوى، وتنظيم المحتوى، واختيار خبرات التعليم، وتنظيم تلك الخبرات، وتحديد ما سيقوم به الطالب، وكيفية تقويمه، التأكد من التوازن والتتابع)، كما عملت على تحديد معايير لكل خطوة من تلك الخطوات.

حددت هيلدا تابا خطوات النموذج الذي جاءت به بشكل أدق من نموذج تيلر، وأكدت أهمية الحاجات، ونواحي السلوك المراد تغييرها، وقامت بتوضيح العلاقة بين تلك الحاجات، وركزت على استخدام الطريقة الاستقرائية لتطوير المنهج أي البدء من الجزء إلى الكل، وذكرت (قرني، ٢٠١٦، ٤١) سبع خطوات فقط.

أما تابا فقد وضعت خمس خطوات لتطوير المنهج فهي:

١- إنتاج الوحدات الدراسية بحسب مستوى الصف الدراسي والمادة العلمية: وهذا يتطلب اتباع ثمان خطوات فرعية عند تطوير المنهج تتمثل في تحديد الحاجات، ونواحي السلوك المراد تغييرها (تشخيص الحاجات)، وصياغة الأهداف، واختيار المحتوى، وتنظيم المحتوى، واختيار الخبرات التعليمية، وتنظيم الخبرات التعليمية، وتحديد ما يمكن تقويمه وكيفية تقويمه، والتأكد من التوازن والتتابع.

٢- اختيار الوحدات التجريبية لمعرفة مدى صحتها.

٣- تعديل ودمج الوحدات الدراسية أو مراجعة وتعزيز الوحدة.

٤ - تطوير ودمج الوحدات الدراسية.

٥ - تنفيذ الوحدات الدراسية.

كذلك يذكر (سعادة، ٢٠١١) قيام تابا بمراجعة نموذج تيلر عام 1962، وذلك لتحديد ثمان خطوات رئيسة لتطوير المنهج وهي)تحديد الحاجات، صياغة الأهداف، واختيار المحتوى، وتنظيم المحتوى، واختيار خبرات التعليم، وتنظيم تلك الخبرات، وتحديد ما سيقوم به الطالب، وكيفية تقويمه، التأكد من التوازن والتتابع (كما عملت على تحديد معايير لكل خطوة من تلك الخطوات. بينما ذكرت زبيدة القرني سبع خطوات فقط لهذا النموذج (قرني، ٢٠١٦، ٤١).

ونظراً لأن تخطيط الوحدة يحتاج إلى أن يقسم إلى خطوات منظمة لضمان التفكير المنظم، قدمت هيلدا تابا ثماني خطوات متسلسلة لإنتاج وحده التعليمية وهي:

أ. تشخيص وتحديد الاحتياجات: يجب على المطور أن يبدأ بتحليل مشكلات المجتمع وظروف البيئة وتحديد حاجات المتعلمين ومطالبهم وخصائص نموهم للاستفادة منها في تحديد الأهداف الأساسية.

ب. صياغة الأهداف: تترجم الأهداف العامة إلى أهداف خاصة في ضوء ما شملته الوحدة ومن نواتج تحليل الحاجات، ورأت تابا أن يشمل مجال الأهداف: المفاهيم والأفكار التي ستعلم، الاتجاهات والمشاعر التي ستتمى، طرائق التفكير التي سوف تعزز، العادات والمهارات التي ستتقن.

ج. اختيار المحتوى: يقصد به طريقة الحصول على المحتوى العلمي بعد تحليل الحاجات، وقائمة الأهداف تعطى توجيهها إلى اقتراح النقاط لتأكيداها في المحتوى العلمي.

د. تنظيم المحتوى: يقصد به ترتيب مستويات المحتوى سواء من حيث: ترتيب مستويات المحتوى نفسه، وترتيب داخل كل مستوى من تلك المستويات بطريقة تسمح بترتيب عمليات التفكير بدلاً من تعطيلها.

هـ. اختيار الخبرات التعليمية: يجب اختيار الخبرات التعليمية التي يجد الطالب في داخلها المحتوى، وعند اختيارها يجب مراعاة المعايير التالية: التتابع، والشمول، والتوازن.

و. تنظيم الخبرات التنظيمية: يجب تنظيم الخبرات التعليمية بحيث تراعي عملية تشابها وترتيبها عند التنفيذ مع مراعاة معيار التنوع لمراعاة الفروق الفردية ومعيار التتابع، لجعل التعلم متراكماً ومستمرًا.

ز. تحديد ما يجب تقويمه وكيفية تقويمه: لكي يمكن تقويم مدى ما تحقق من أهداف يجب تحديد الأهداف المراد تحقيقها، ومن ثم اختيار أساليب التقويم الملائمة لكل نوع من أنواع الأهداف الموضوعية.

ح. التأكد من التوازن والتتابع: يجب التأكد من الانسجام في الأجزاء المختلفة لتدريس الوحدة والتتابع في الخبرات التعليمية والتوازن من أنواع التعلم المختلفة (التمييزي، ٢٠١٥، ١٣٨).

فيما يأتي توضيح لخطوات نموذج هيلدا تابا بالشكل التالي:

- ١- تحديد الحاجات
- ٢- صياغة الأهداف
- ٣- اختيار المحتوى
- ٤- تنظيم المحتوى
- ٥- اختيار الخبرات التعليمية
- ٦- تنظيم الخبرات التعليمية
- ٧- تحديد ماسيتم قيامه وكيفية تقويمه
- ٨- التأكد من التوازن والتتابع

نموذج
هيلدا تابا

شكل (١٠) يوضح خطوات نموذج هيلدا تابا

إيجابيات النموذج:

قدم تفسيراً للعلاقة بين المبادئ الأساسية التي قدمها تيلر والتربية، وممارسة بناء المنهج وتطويرة، ووضعت تابا معايير لكل خطوة من خطوات بناء المنهج، مثل: صدق

المحتوى وأهميته واتساقه مع واقع المجتمع، وإعادة صوغ الخبرات، لتناسب المراحل النمائية للمتعلمين، والبيئة التعليمية.

كما اعتمدت تابا التنوع كمعيار للأنشطة، لأنها وضعتها في ثلاثة أطوار رئيسة هي: النشاط كمقدمة، النشاط في أثناء اكتساب الخبرة، النشاط كتطبيق. وأكدت دور المعلم المشارك في عملية التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والتطوير للمنهاج.

سليات نموذج هيلدا تابا:

هو نموذج خطي العلاقة بين عناصره، وبالتالي تنسحب عليه السليات التي تم ذكرها في نموذج تيلر، كما أنه نموذج تخطيطي يخدم المستوى العام للتخطيط، وليس المستوى التدريسي، ولذلك لم يتناول عمليات التنفيذ، وعمليات التغذية الراجعة بين مختلف العناصر. كذلك وجود خطوات كثيرة (ثمان) يمكن تلخيصها بأربع (الأهداف التعليمية، المحتوى، الخبرات التعليمية، التقييم) وباقي الخطوات تمثل عمليات تتم في أثناء إنتاج الوحدة.

٤-د-نموذج كير John Kerr s Model,1968

ذكرت (قرني، ٢٠١٦، ٥٦) أن هذا النموذج كان عام ١٩٦٦، بينما ذكر كلاً من (السيد، ٢٠٠٣، ٨٧) و(شاهين، ٢٠١٠، ٣٥) و(التميمي، ١٤٣٦، ٢٠) أن كير ١٩٦٨ نظر إلى المنهج من خلال نمودجه على أنه جميع جوانب التعلم التي تم تخطيطها وتوجيهها من المدرسة، سواء تم تنفيذها بشكل جماعي أو بصورة فردية داخل المدرسة أو خارجها، كما أن كير قام بتحليل عدة نماذج لنظرية المنهج، وذلك بقصد الاستفادة منها في بناء نمودجه الذي قدم فيه توجيهات افتقدتها نماذج أخرى.

ويتكون نموذج جون كير من أربعة عناصر رئيسة هي: الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية، والتقييم. (إسماعيل، ٢٠٠٥، ٨٠).

١- الأهداف:

حدد كير الأهداف التعليمية، ومصادر اشتقاقها وهي: المجتمع من حيث طبيعته وظروفه، والمشكلات التي تعوق المتعلمين، التلاميذ: نموهم واحتياجاتهم وميولهم، والمجالات المعرفية الرئيسة: طبيعة المادة الدراسية، وأنواع التعلم التي قد تظهر من دراستها. كما صنف الأهداف التعليمية بحسب تصنيف بلوم إلى الأهداف المعرفية، والأهداف النفس حركية، والأهداف الوجدانية.

٢- المعرفة (المحتوى):

تستمد المادة العلمية بحسب نموذج كير من ميادين المعرفة المنظمة، وتتضمن اختياراً وتنظيماً للحقائق والمفاهيم والمبادئ، ويراعي في تنظيمها المعايير التالية: (الاستمرار، التكامل، والتتابع)

٣- خبرات التعلم:

اهتم كير بحسب ما ذكر (فرج، 2007، ١١١) بالخبرات التعليمية والعوامل التي تؤثر فيها، مثل: طرائق التدريس، ومحتوى الدرس، واستعدادات الطلاب، والفروق الفردية، وعلاقة المدرس بالتلاميذ والمجتمع المدرسي والفرص الاجتماعية.

٤- التقويم:

كما حدد وسائل التقويم في المنهج من خلال الاختبارات، والمقابلات، والتقدير. واهتم بالتغذية الراجعة لكل عنصر من عناصر النموذج، بالإضافة إلى ما ذكر سابقاً قام كير بوضع أربعة أسئلة أساسية تستخدم في حال بناء منهج جديد وهي:

(١) ماهي أهداف المنهج؟

(٢) ماهي المادة العلمية التي تقدم؟

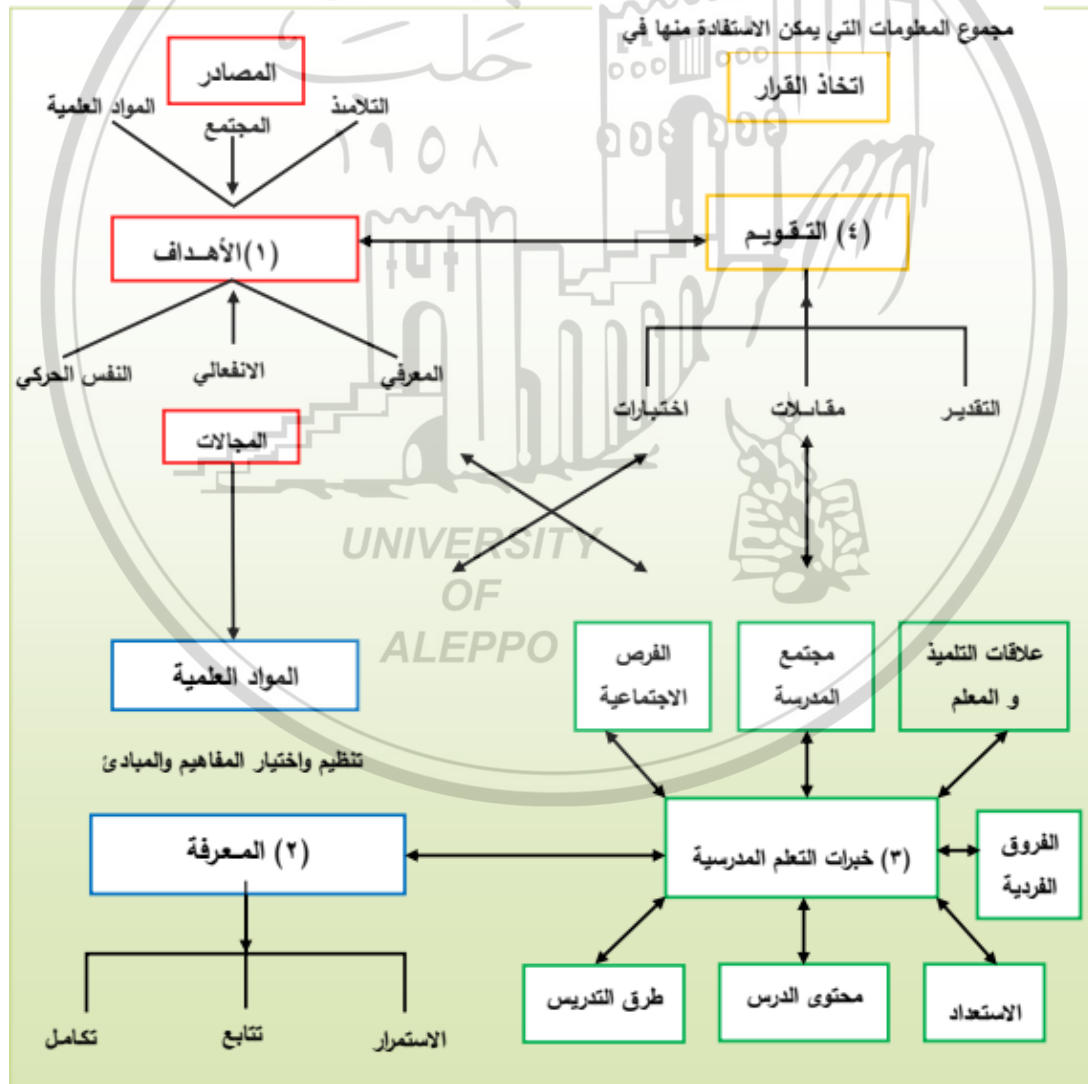
(٣) ماهي الخبرات التعليمية والتنظيم المدرسي الذي يعطى؟

(٤) - كيف يتم تقييم النتائج؟ (فرج، ٢٠٠٧، وإسماعيل، ٢٠٠٥، ٦٧، وشاهين،

٢٠١٠، ٣٢، وسعادة، ٢٠١٤، ٤٤١، ٦٧) بتصرف.



الشكل (١١): الأنموذج المبسط لكير



الشكل (١٢): التخطيطي لأنموذج كير Kerr (التميمي، ١٤٣٦، ٢٤)

-إيجابيات نموذج كير:

- ينظر كير إلى المنهج على أنه بناء متكامل تتداخل عناصره الأربعة، ويؤثر بعضها ببعض؛ فتطوير أحد عناصر المنهج يحتم تطوير العناصر الأخرى.
- حدّد كير مصادر اشتقاق الأهداف ممثلة في التلاميذ والمجتمع والأنظمة المعرفية التي تمثل طبيعة المعرفة التي تشتق منها المواد الدراسية.
- استخدم تصنيف بلوم في تصنيف تلك الأهداف إلى مجالات معرفية، ووجدانية، ونفس حركية أو مهارية.
- ربط كير المعرفة بالمواد الدراسية عن طريق اختيار المفاهيم والمبادئ المحددة، وتنظيمها مع ملاحظة أن تكون المعرفة متكاملة ومتتابعة ومستمرة. كذلك ذكر المادة العلمية في موضعين: الأول: عدّ المواد العلمية مواد خاماً بواسطتها نتوقع أهدافنا المكتوبة. الثاني: عدّ المواد العلمية المصدر الذي تخرج منه الخبرات الملائمة للتعلم. كذلك ذكر المعرفة على أساس تنظيم واختيار المفاهيم والمبادئ. وبعد اختيار المادة العلمية وتنظيمها يأتي مكون خبرات التعلم والمقصود به: التفاعل بين المتعلم والعوامل الخارجية المحيطة به والتي يتم من خلالها اكتساب المتعلم للخبرة. فقد اهتم كير بالخبرة التعليمية والتربوية، والعوامل التي تؤثر في هذه الخبرات بحسب طرائق التدريس، ومحتوى الدرس، واستعداد الطالب للتعليم، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وعلاقة المدرسة بالتلميذ وتأثيرها فيه، والمجتمع المدرسي وتأثيره والفرص الاجتماعية.
- أما مكون التقويم فيتطلب في هذه العملية جمع معلومات لاستخدامها في اتخاذ قرارات بشأن المنهج، وتستخدم فيه وسائل متعددة منها: الاختبارات، والمقابلات، والملاحظات، والتقديرات، وقد اهتم كير بالتغذية الراجعة مما يعني ان النموذج غير خطي، وهو ما اتصف به النموذج، وقد اتضح ذلك من خلال الشكل التخطيطي بواسطة الأسهم المتقاطعة بين المكونات الأربعة.

سلبيات نموذج كير: رغم سيادة قانون جون كير في القرن الماضي إلا أنه كان يحوي على بعض السلبيات التي أدت إلى اتجاه نظر الناس لمنهج آخر أكثر بساطة وسلاسة وتبسيط في تناول الموضوعات الدراسية:

➤ كان نموذج كير من النماذج التخطيطية التي خدمت مستوى التخطيط الدراسي فقط، ولم يراع جوانب الحياة التالية.

➤ لم يراع حاجات المجتمع فكان مصدر إلهامه الرئيسي هي حاجات المتعلم وسلوكه، وحل مشكلاته، وتلبية متطلباته.

➤ لم يعتمد النموذج الدائري في تطوير منهجه التعليمي، بل كان نموذج خطي عالق بين عناصره في اتجاه واحد، مما أدى إلى إخفاق التفاعل بين هذه المكونات.

➤ لم يتناول عمليات التنفيذ، وعمليات التغذية الراجعة بين مختلف هذه العناصر فلم يتم بالتقويم المستمر لكل هدف على حدة، بل خضع منهجه إلى التقويم النهائي فقط.

➤ كثرة العمليات التي استخدمها جون كير لشرح منهجه، مما جعله صعباً، واتجهت الناس إلى اتباع منهج آخر سهولة وسلاسة.

٥-٥- نموذج جريفز Graves Model, 1979:

قدم جريفز نموذجاً لتوضيح العلاقات بين مختلف الأبعاد الرئيسية للمنهج، وبدأ نموذج به بالأهداف العامة للتربية وصنفها إلى:

➤ الجانب المعرفي.

➤ اكتساب المعارف والمهارات الأساسية.

➤ اكتساب مهارات اجتماعية (السيد، ٢٠٠٣، ٩٦، وإسماعيل، ٢٠٠٥، ٣٩، ونور الدين، ٩٣، ٢٠٠٥).

وقد وضع جريفز أربع خطوات لاختيار المادة العلمية كالتالي:

١- تحديد الأهداف العامة للمادة.

٢- اختيار المحتوى الذي يتضمن مفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات.



شكل (١٣) نموذج جريفي لبناء المنهج (السميري، 1997 م، 36)

٣- تنظيم المحتوى في ضوء الصورة الكلية للمناهج مستفيدا من نتائج البحوث التربوية في علم النفس من جهة ومراعياً للاعتبارات الاجتماعية من جهة أخرى، مع مراعاة

الموقف التعليمي، والعوامل المكونة له مثل: موقع المدرسة وبنائها المعماري، ومصادر التعلم المحلية، وهيئة التدريس.

٤ إعداد الامتحانات وتقييم المنهج.

كما اعتمد جريفي في وضع نموذجة على عدة اعتبارات هي:

■ عملية تخطيط المنهج عملية أساسية ينبغي أن يقوم بها المختصون ويشارك فيها المعلم.

■ الغاية من التعليم هي دفع المتعلم للبحث والاكتشاف.

■ يكون المعلم ملماً بالعملية التربوية ككل، ولا يعتمد على الإمام بالمادة العلمية فقط (السميري، ١٩٩٧ ص ٣٦).

الإيجابيات:

هذا النموذج نظري على مستوى التخطيط العام أكثر من كونه مناسباً للتدريس.

السلبات: اهتم بالمادة الدراسية اهتماماً كبيراً، وهو نموذج معرفي بامتياز، ولم يحدد مصادر أهداف التربية.

٢- تحديد حاجات المجتمع

عند مراجعة ما خلده كتب التاريخ في تاريخ الأمم والحضارات على اختلافها حتى وقتنا الحاضر، نلاحظ أن المجتمع تعرض لتغيرات متباعدة من وقت لآخر، هذه التغيرات أثرت على أسلوب حياته ومتطلباته واحتياجاته، ويتميز هذا العصر بمجموعة من الخصائص. فهو عصر التقدم العلمي وهو عصر التغيرات والتخصصات والماديات وعصر السرعة وعصر القلق والتوتر النفسي. كل هذه الخصائص يجب أن يراعيها المنهج المطور.

والقطاع التربوي والتعليمي في وقتنا الحالي الواجهة الأساسية لتطور المجتمع أو العكس، وهنا لابد من استجابة المنهج المدرسي لكل ما يطرأ على المجتمع عن طريق استيعاب هذه التغيرات وتأصيلها إذا ثبت نفعها لكي تصبح جزءاً في النسيج الثقافي

والانساني والاجتماعي للمجتمع وهذا يتطلب أن يكون المنهج مرناً يقبل التعديل جزئياً أو كلياً في ضوء ما يستجد من أفكار وابتكارات نافعة في جميع الميادين.

وفي هذا السياق يمكننا ايجاز عدد من المبادئ التي تعكس حاجات المجتمع خلال عملية بناء المنهج والتي لا بد من الاهتمام والتأكيد عليها، ومن هذه المبادئ:

- الاهتمام بتبصير المتعلمين بمواطن القوة والضعف في العناصر التي تشكل النسيج الثقافي لمجتمعهم ووسائل تنقية الثقافة من الشوائب التي تعرقل تطورها ونموها.

- الاهتمام بمساعدة المتعلمين على فهم ومعرفة المبادئ الأساسية والفعالة في تكوينهم الثقافي مثل القيم والاتجاهات التي تضبط وتنظم استجاباتهم لمشكلات مجتمعهم وحاجاته. مثل احترام قيمة العمل كوسيلة لكسب العيش، وقيمة العمل الجماعي والتعاوني، وحل المشكلات العامة التي تواجه المجتمع وغيرها.

- تضمين المناهج المدرسية للعناصر المعرفية، والوجدانية والمهارية، اللازمة للمحافظة على المصادر الطبيعية في البيئة وتنميتها بصورة تحقق التوازن بين متطلبات الحياة الإنسانية، ومتطلبات البيئة ذاتها لتستمر في العطاء والانتاج وتحقيق التنمية المستدامة بأوجهها المتعددة.

- تدريب المتعلمين على التفكير العلمي واكتسابهم المهارات الصحيحة. وذلك عن طريق توفير المواقف التعليمية التي تساعد المتعلمين على مواجهة المشكلات ومحاولة دراستها وتقديم البديل أو البدائل التي يمكن أن تساعد على حل هذه المشكلات.

- مساعدة المتعلمين على فهم مسببات التغيرات الثقافية، ونتائج ذلك على الفرد والمجتمع. ويتم ذلك عن طريق ربط المناهج المدرسية بشكل مناسب بالأحداث والتغيرات الثقافية التي يعيشها المجتمع.

ومن جانب آخر متصل بما سبق أكد فرحاوي (٢٠١٧، ٤٧) أنه من أولى خطوات تصميم المناهج الدراسية الانطلاق من سوق العمل واحتياجات التنمية، وتقوم هذه المرحلة على دراسة طبيعة العمل الحالي وآفاقه المستقبلية وتحليلها، وكذلك المهارات

المطلوبة وتقدير الاحتياجات من الأيدي العاملة الماهرة، ويستلزم إنجاز هذه المرحلة الاستناد على خطط التنمية الوطنية والخطط المحلية الأخرى، كما تتولى هذه المرحلة بالرعاية والمتابعة واهتمام السلطات التربوية والمركزية بالتعاون مع خبراء وباحثين، كذلك مستشارين من قطاعات المجتمع المستفيدة

إذ إن إعداد الفرد ليغدو مواطناً منتجاً وفعالاً في بيئته ومجتمعه تشكل الأساس المتين للانطلاق في تصميم المنهج الدراسي لمختلف المراحل الدراسية، مع الاهتمام بخصوصية كل مرحلة، ولكي يتحقق ذلك يستلزم:

- التأكيد على العلاقة بين التعليم والعمل المنتج، كذلك ربطه بحياة المتعلمين والبيئة التي يعيشون فيها.
- تحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية في المناهج الدراسية المختلفة.
- تحقيق الترابط والاتصال بين مجالات الحياة المختلفة ولاسيما العلمية والمهنية بما ينسجم مع الظروف والأحوال لأي مجتمع.

٣- تحديد الأهداف التعليمية وأساليب التقويم

في عملية تصميم المنهج لا بد من الاعتماد على معايير علمية واجتماعية وثقافية ونفسية تضمن توافق أهداف المنهج مع أهداف الفلسفة التربوية وأن تتصف بالشمول والاتساع والاتساق والملائمة وأنها قابلة للتحقيق، يتوضح ذلك بالنقاط التالية:

١- تشمل الأهداف على كل جوانب ومستويات نمو المتعلم وتؤكد على:

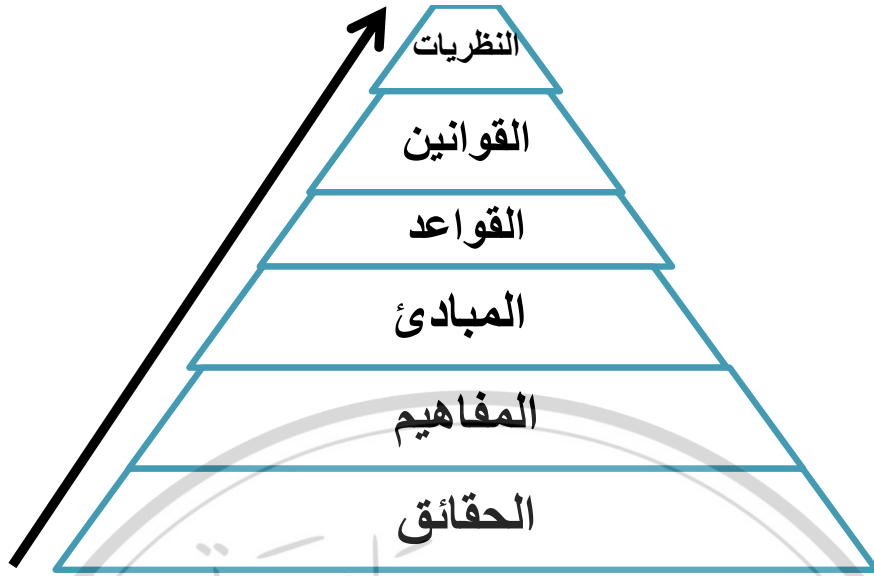
أ- **النمو المعرفي:** الذي يتضمن اكتساب المعرفة الأساسية التي تمكن المتعلم من التعامل مع الحياة ومعطياتها.

ب- **النمو العقلي:** يركز على تنمية المهارات العقلية للمتعلم وبالذات مهارات التفكير العليا مثل تنمية مهارات الإبداع والابتكار والتفكير الناقد ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.

- ت - النمو الوجداني: يركز على تحقيق ذات المتعلم واكتساب العادات والاتجاهات والقيم التي تؤدي إلى إنسان متكامل وذو سلوك سوي.
- ث - النمو الاجتماعي: يركز على تحقيق الوعي الاجتماعي والاتجاهات والقيم الاجتماعية الايجابية التي تؤدي إلى التكيف الاجتماعي السليم.
- ج - النمو الجسمي: هو الذي يتضمن اكتساب المهارات والعادات الصحية والسلوكية التي تسهم في تحقيق نمو جسمي سليم.
- ٢- تساير الأهداف المستويات العالمية.
- ٣- تفيد الأهداف في توجيه وتصميم وتنفيذ وتقييم جميع عناصر المنهج.
- ٤- تنوع الأهداف من حيث: العمومية والخصوصية- الفردية والجماعية.
- ٥- تحدد الأهداف التركيب السلوكي أو أنواع القدرات التي سيتخرج بها التلميذ نتيجة لما تعلمه في المدرسة.
- ٦- تستجيب الأهداف كما وكيفا لمتطلبات المجتمع وثقافته.
- ٧- تراعي الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها.
- ٨- تعكس الأهداف أبعاد الموقف الذي تمثله.
- ٩- تكون ذات أهمية وقيمة تربوية بالنسبة للطالب في الحاضر واستشراف المستقبل.
- ١٠- تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع.
- ١١- تدعم مفهوم الديمقراطية والحوار واحترام الرأي والرأي الآخر.

٤- اختيار وتنظيم المحتوى المعرفي للمنهج

ينبغي عند اختيار المحتوى أن يشتق من نواتج التعلم المستهدفة ليعكس كل من الجوانب (المعرفية والوجدانية والمهارية)، كما وتتضمن البنية المعرفية للمحتوى الدراسي وحدات تتمثل كما في الشكل التالي:



شكل (١٤) مكونات البنية المعرفية

وتتم عملية اختيار المحتوى في ثلاث خطوات مرتبة على التوالي كما يلي:

- ١- اختيار الموضوعات الرئيسية المرتبطة والمناسبة لأهداف المنهج ولا بد أن تكون هذه الموضوعات مترابطة ومتماسكة ومنسقة مع بعضها البعض.
- ٢- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات الرئيسية، ولا بد أن تكون هذه الأفكار محتوية على المعلومات الضرورية والكافية التي ينبغي أن يعرفها الطالب ليلم بالمادة.
- ٣- اختيار المعلومات الخاصة بالأفكار الأساسية، ولا بد أن ترتبط هذه المعلومات بأكبر قدر من أهداف المنهج، وتفي أكثر بحاجات البيئة المحلية والمجتمع، وتتوافق مع ميول واستعدادات وقدرات وخبرات الطلاب السابقة وطبيعة المادة (قربي، ٢٠١٦، ٨٨-٧٨).

- معايير اختيار المحتوى:

لا يمكن ان يكون المحتوى المختار ناجحاً إلا اذا توافرت فيه المعايير والشروط الآتية والتي تعد ضرورية للمعلم والمتعلم على حد سواء:

١. **الصدق:** أي أن تكون المعلومات الواردة فيه مأخوذة من مصادر موثوقة ومعروفة بالصدق، ومن الأفضل أن تكون متعددة مما يعطيها مصداقية أكبر، وكذلك لا بد من أن تكون ممكنة التطبيق في الواقع العملي.
 ٢. **الأهمية:** أن تمتاز معلوماته بالأهمية كأن تكون فيها حلولاً لمشكلات معينة، أو تواكب التغيرات والتطورات، وتلبي احتياجات المتعلم واهتماماته والمجتمع واهتماماته، وتتناسب مع تخصص المعلم.
 ٣. **الأهداف الموضوعة واضحة:** أي أن يكون ملائماً للأهداف المحددة له، ويتمشى مع أهداف المجتمع والفلسفة السائدة.
 ٤. **قابل للتفسير والتعليم:** أن تكون معلوماته مرتبة بأسلوب علمي منطقي يسهل فهمها وتفسيرها وتعلمها.
 ٥. **معقولة المعلومات الواردة فيه:** أن تتوافق معلوماته مع الثقافة السائدة، وتستند إلى الحقائق والأدلة، ويتعد عن كل ما يؤشر ضمن مجال الخرافة والاساطير.
 ٦. **يحقق المنفعة من تعليمه:** أن يكون أثره واضحاً في أنماط سلوك المتعلمين بعد دراستهم له.
- أما عن التنظيم فهو عملية أساسية في بناء وتطوير المناهج، ويمكن تعريف عملية تنظيم المنهج بأنها "تلك العملية التي يتم فيها بناؤه، وتشكيله من خلال تحديد مجاله، وتتابع خبراته وعلاقة هذه الخبرات بعضها ببعض (سليم وآخرون، ٢٠٠٦ ص ٢٣٠)، ومن أسس التنظيم لدينا التنظيم المنطقي، والتنظيم السيكولوجي، والتنظيم الزمني، وهذا يستخدم كثيراً في مواد التاريخ، والأدب، والفن، إلا أنه كثيراً ما يكون غير مقبول من الناحية السيكولوجية.
- وتتوقف عملية تنظيم المحتوى على طبيعة المجال الدراسي للمنهج، ونوعية أهدافه وفي هذه المرحلة تختلف وجهات نظر مخططي المنهج في النموذج الأمثل الذي يمكن اتباعه، أو الالتزام به في عملية اختيار وتنظيم المحتوى.

وهناك أبعاد لتنظيم المحتوى تتمثل فيما يأتي:

- **البعد (التنظيم) المنطقي:** ويقصد به تنظيم المادة بشكل يجعلها سهلة ومقبولة استناداً إلى التدرج من السهل إلى الصعب، أو من المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المعقد. أو من العام إلى الخاص، ومن المعلوم إلى المجهول. مثال ذلك: تعليم المتعلم (التلميذ) للقراءة والكتابة يبدأ من الحرف إلى الكلمة ثم الجملة وهكذا.
- **البعد السيكلوجي:** وهو تنظيم المحتوى بشكل ينسجم مع مستوى عمر المتعلم ونضجه واستعداداته وميوله، مثال ذلك: المحتوى الذي ينظم للمرحلة المتوسطة لا يمكن أن يقدم للمرحلة الابتدائية، لأنه أعلى من مستوى نضجهم وقدراتهم العقلية، في حين يكون المحتوى المعد للمرحلة الابتدائية أدنى من مستوى المرحلة المتوسطة. وهكذا لابد من مراعات الجوانب السيكلوجية للمتعلمين في الإعداد والتنظيم.
- **البعد الرأسي:** وهو تنظم المحتوى على أساس التسلسل الزمني، والذي يبدأ بالتصاعد التدريجي من التاريخ الأقدم إلى الأحدث وهكذا مثال ذلك: نبدأ بالتاريخ ما قبل الميلاد إلى التاريخ الميلادي ومن ثم الإسلامي وهكذا.
- **البعد الأفقي:** ويهتم هذا النوع من التنظيم بترتيب المحتوى أفقياً أي أن يكون هناك ترابط وتماسك بين المواد والموضوعات التي تُدرس في صف دراسي مثال ذلك: عندما تدرس مادة تاريخ العراق القديم تدرس معها مادة جغرافية العراق وهكذا بالنسبة إلى موضوعات في المقرر الواحد.

٥- اختيار وتنظيم أنشطة عملية التعليم والتعلم

هذه الخطوة لا تقل أهمية عن الخطوات السابقة وهي جزء لا يتجزأ من تصميم المنهج، ليتم إخراجه بالشكل الأمثل والأفضل، فاختيار الأنشطة وتنظيمها في المنهج يأتي موافقاً ومراعياً لرغبات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم، وذلك في ضوء الإمكانيات المتوفرة، والتي تكون تحت إشراف مباشر من المعلم والمدرسة، أو بتوجيه منهم لغرض

الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة، ويتم ذلك داخل غرفة الصف أو خارجها أو حتى خارج المدرسة (أنشطة صفية - أنشطة لا صفية) ولكن تحت إشرافها.

تبرز أهمية الأنشطة التعليمية في النقاط التالية:

١. يعد النشاط عاملاً فاعلاً في إثارة التشويق والانتباه إلى الموضوعات الدراسية.
٢. يساعد على بلورة سلوك المتعلمين وفقاً للأهداف المرسومة.
٣. يساعد على بناء شخصية المتعلم، وتنمية ثقته بنفسه.
٤. يعزز مبدأ العمل الجماعي، ومبدأ التعاون بين المتعلمين.
٥. يشجع على التنافس الإيجابي، ويعززه في نفوس المتعلمين.
٦. يقوي الروابط الاجتماعية بين المعلم والمتعلمين من جهة، والمتعلمين أنفسهم من جهة أخرى.

حدد التربويين والباحثون في هذا المجال مجموعة من الأسس لاختيار أنشطة عملية التعليم والتعلم، وستلخص كآآتي:

١. أن يؤمن المعلم بأن الأنشطة التعليمية مفيدة ومهمة، لإكساب المتعلم عدد من المهارات اللازمة.
٢. أن يخطط المعلم مسبقاً، لاختيار الأنشطة المناسبة والأوقات المناسبة لاستعمالها.
٣. أن يتم اختيار الأنشطة التعليمية وفقاً للإمكانات المتاحة، والبيئة التعليمية السائدة والمناهج المعتمدة.
٤. أن تكون ملائمة لحاجات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم.
٥. أن يعطى دور للمتعلمين في التخطيط للأنشطة التعليمية، أو على الأقل يؤخذ رأيهم من أجل إنجاح ممارستها.

٦- التطبيق التجريبي للمنهج

ذكر فرحاوي (٢٠١٧، ص ٥٠) قبل إقرار المنهج الدراسي في صيغته النهائية، من الأفضل تطبيقه وتجريبه في مدارس مختارة بطريقة عشوائية في مناطق مختلفة، ويعهد إلى

معلمين من ذوي الخبرة والكفاءة لتنفيذه، ويهدف التطبيق التجريبي إلى حصر النواقص والثغرات في المنهج والوقوف على مدى تفاعل الطلبة معه ومستوى تحصيلهم وأدائهم من خلاله، ونتيجة لذلك تجرى التعديلات الضرورية عليه بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة منه وإعداده في صيغته النهائية لتطبيقه على نطاق واسع.

٧- التنفيذ والتعميم

تمثل هذه المرحلة عملية تعميم ومتابعة تنفيذ وتطبيق المناهج الدراسية المصممة والبرامج التدريبية الممثلة لها والتي التي تم التأكد من صحتها وملاءمتها بعد تجريبيها مبدئياً وجزئياً وحقيقياً على عينة من المدارس المختارة بطريقة مقننة وعلمية، واعتمادها بعدئذ وفقاً للمحتويات والأسس والأساليب التي تم تبنيها في المراحل السابقة.

٨- التقويم والضبط

إن عملية تطبيق المنهج الدراسي ليست نهاية عملية التصميم فهناك مرحلة التقويم التي تمد المصمم بمراجعة نهائية كيف يحقق التعليم أهدافه. وفيما يلي بعض الأسئلة التي يمكن توضيحها خلال عملية التقويم وقد ذكرها شاهين (٢٠١١، ص ٢٨):

- ١- هل أحب المتعلمين المنهج الدراسي المصمم؟
 - ٢- هل حقق المتعلمون أهداف التعلم في نهاية هذا المنهج؟
 - ٣- هل غير المتعلمون سلوكياتهم؟
 - ٤- هل ساعد المنهج الدراسي المصمم المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها؟
- وبناء على نتائج عملية التقويم يتم تعديل المادة الدراسية في حال وجود جوانب سلبية به أو الإبقاء عليه كما هو، ومن ثم تطبيقه في المرحلة التعليمية التي صمم لها مع الثقة في النتائج التي ستحقق منه

وبموجب ذلك يمكن تطوير المناهج من خلال عملية التغذية الراجعة لتكون أكثر ملاءمة للأهداف المطلوبة، ويؤمن ارتباطها العضوي بواقع العمل والمتطلبات المرحلية للمشاريع التنموية.

من السبل المهمة في عملية تقويم المناهج تلك التي تجرى في ميدان العمل عن طريق متابعة الخريجين في مواقع عملهم للحصول على مؤشرات واقعية في مختلف الجوانب الإيجابية والسلبية في المناهج الدراسية وأساليب تنفيذها ومدى ملاءمتها لواقع العمل ومتطلباته.

الخلاصة:

استعرض هذا الفصل خطوات تصميم نماذج المنهاج، كي يستعين بها الطالب في أثناء تصميم وحدة تعليمية لمنهاج المواد الدراسية في التعليم العام، وذلك باختيار بعض النماذج التي تناسب طبيعة المواد الدراسية.

الأسئلة:

١. عدّد خطوات تصميم المنهاج.
٢. عدّد نماذج تصميم المنهاج.
٣. قارن بين نماذج تصميم المنهاج في ضوء خطوات التصميم.

UNIVERSITY
OF
ALEPPO



الفصل الثامن

نماذج تطبيقية في تصميم المناهج

يتوقع من الطالب في نهاية الفصل أن:

- ١- يعرف مفهوم نموذج تصميم المنهج.
- ٢- يذكر مراحل بناء المنهج.
- ٣- يذكر أسس تصميم المنهج.
- ٤- يحدد نماذج تصميم المنهج.
- ٥- يختار نموذجاً من نماذج التطبيقية في بناء المنهج.



نماذج تطبيقية في تصميم المناهج وبنائها

يهدف هذا الفصل إلى عرض نماذج تطبيقية في تصميم المناهج وبنائها، ليستفيد منها الطالب في التطبيق العملي، بحيث يتعرف كيفية تصميم وحدات تعليمية لمناهج المواد المختلفة.

تعريف:

النموذج في مجال المناهج "هو تصور مبسط يصف ويوضح ويلخص طبيعة المنهج وعناصره والعلاقات التي تربط بين تلك العناصر وعمليات بناء المنهج وتنفيذه وفقاً لخطوات منظمة متتابعة لتحقيق الأهداف المرسومة ممثلاً بالرسوم التخطيطية وموضحاً بالألفاظ" (السميري، ١٩٩٧، ١٠).

مراحل بناء المنهج:

رأينا في فصل سابق أن عملية بناء المناهج تشمل ست مراحل رئيسية وهي:

- ١- تخطيط المنهج،
- ٢- إنتاج المنهج،
- ٣- التجريب الميداني،
- ٤- تعديل وتحسين المنهج،
- ٥- تعميم المنهج،
- ٦- التقويم النهائي للمنهج.

هذه المراحل تمثل منظومة متكاملة متتابعة ومنسقة ومتفاعلة مع بعضها البعض، وتنظم هذه المراحل وفق خطوات رئيسية، ذكرها (الريعي، ٢٠١٦، ص ٢٤٣ - ٢٤٦) كما يلي:

١- التخطيط،

٢- استناد التطوير على دراسة علمية للطالب والبيئة والمجتمع والاتجاهات العالمية،

٣- التجريب،

٤- الشمول والتكامل والتوازن،

٥- التعاون،

٦- الاستمرارية.

نماذج تصميم المنهاج: يعتمد على تطبيق النماذج الآتية:

النموذج الهيكلي: هو أسهل أنواع النماذج المستخدمة في تصميم المنهاج، ويعتمد على توفير أمثلة مرسومة حول الكثير من الموضوعات الدراسية التي تحتاج إلى استخدام رسومات توضيحية لها، مثل: رسم التضاريس الجغرافية في الأرض.

النموذج الرياضي: يرتبط هذا النموذج مع المواد التي تحتوي معادلات رياضية، مثل: الرياضيات، والفيزياء، ويسهم في توضيح القوانين المستخدمة في حل هذه المعادلات، والرموز الرياضية العامة. نموذج المفاهيم: هو النموذج الذي يحتوي جميع التعريفات، والمصطلحات التي تتوفر في الكتب المدرسية، مع الحرص على تفسيرها بوضوح (السامرائي، ٢٠٠٠، ١٢٦).

٤- أسس تصميم المنهج: Principals of Curriculum Design

وتتمثل في الآتي:

- استخدام المعلومات التي قام مصمم المنهج بجمعها لوضع سياسة عريضة للمنهج، ويجب أن تتضمن تلك السياسة الأهداف العامة التي تستحق الاهتمام عند وضع البرنامج التعليمي.
- تحديد طبيعة الأفراد الذين سيدرسون المنهج.
- الأخذ في الاعتبار مدى مناسبة البرنامج لمجتمع بعينه.
- تأكيد أهمية تحليل الجوانب المختلفة للبرنامج لمعرفة إمكانية استخدامه وتوظيفه في الحياة العملية.

وهذا يتطلب أن يكون التصميم موجها نحو المتعلمين لمقابلة المستقبل الذي يختلف بشكل ملموس عن الحاضر، لذلك تكون التوجهات ضمن بإعادة تنظيم المنهج على أساس علوم المستقبل، والتي تحتوي على بعض التوقعات المستقبلية الممكنة.

لهذا عند تصميم المنهج يجب العمل على أساس تحديد أهداف واقعية، وتأكيدا في عبارات سلوكية، وهذا يسهم في وصف الكفايات التي سيتمكن منها التلميذ، نتيجة دراسة المنهج، وبالتالي يمكن تحديد الكفايات النهائية التي سيتمكن منها التلاميذ سواء أكان ذلك على مستوى المادة العلمية أم على مستوى الصف أو المرحلة.

وفي حالة وجود أهداف أشمل، يجب تحديد أهداف وسيطة كمحاولة لتحديد النتائج المتوقعة في كل مرحلة. مثال ذلك: ... يجب تحديد الأهداف بالنسبة لمن سيواصل الدراسة أو لمن سينقطع لفترات طويلة أو نهائية.

تصميم المنهج وتقويمه:

يمثل تصميم وتخطيط أي منهج للتعليم حالة إبداع وخلق مواقف تعليمية تكون أداة للعملية التعليمية ذاتها.

والتصميم: يعني وضع تقارير لنتائج الأنشطة والخبرات التي تتم على أساس فروض التعلم، التي يقوم بتحديد أفراد أو مجموعات. والتصميم هنا يفهم من خلال طريقتين...

التصميم فيها ربما يفهم كاسم، مثال ذلك... عندما ينظر أو يطلع البناء على تصميم المنزل، فالتصميم هنا يكون نموذجاً جاهزاً Design is Product أو يفهم التصميم فيها كفعل، مثال ذلك... عندما يصمم المهندس المعياري منزلاً. فالمثال هنا يكون التصميم فيه كعملية Design is Process.

وفيما يأتي توضيح لكل من الطريقتين السابقتين:

أ- التصميم كعملية Design as Product

يكون تصميم الأجزاء مماثل لتصميم العملية كليا والأجزاء تكون: (السياق النصي - المجال - الغرض - الأهداف والعمليات وتنظيمات المبادئ....)

(١) السياق Context

ونجد هنا أن التعليم قد يتحقق في أماكن مختلفة يتم فيها المشاركة بين الأشخاص بخصوص بعض الأعمال.

(٢) المجال Scope

يشير إلى خلاصة المنهج أو محتوى المنهج.

(٣) الغرض Purpose

الغرض من المنهج هو الغرض ذاته من التعليم، بحيث إن كل المجالات لأي علاقة يمكن رؤيتها من خلال جوانب جديدة واتجاهات عديدة، يجب أن ينص عليها الكتاب المدرسي.

(٤) العملية Process

حيث يتم فيها المشاركة الأعمق ارتباطاً والتزاماً، وتضم الحياة مع العمل.

(٥) أساسيات التنظيم Organizing Principle

يقدم تنظيم المبادئ التعليمية ووظيفة جوهرية، إذ يكون الممر لعبور الفجوة بين أغراض التعليم والمواقف التعليمية الحقيقية.

وفي إطار إبراز أهمية التعليم الذي يتم داخل من التملك (الخصخصة) توجد ست تقسيمات يمكن أن تفهم كسنة أجزاء لتصميم المنهج...

١. لماذا؟... الأسئلة حول الأهداف والأغراض.

٢. من؟... الأسئلة من الأفراد (مدرسون، تلاميذ)

٣. ماذا؟... الأسئلة حول المحتوى التعليمي.

٤. كيف؟... الأسئلة حول العمليات أو الأنشطة التعليمية.

٥. متى؟... حيث الاستراتيجيات المستخدمة.

٦. ماذا حدث؟... الأسئلة حول التقويم والقياس.

والتصميم عندما يكون كنموذج، فإنه يحتوي على أجزاء عديدة، قد تتضمن تغييراً في طرائق التدريب، التي يتم من خلالها اقتراحات لمصادر ومواقع جديدة للمنهج، أو تقرير حالات عن أهداف الدروس، وتتم أو تبدأ العملية من خلال خطة الدرس نفسه، ويأتي التقويم والقياس بعد انتهاء الوحدة الدراسية، ويتم فيها تحديد مدى الخبرات التعليمية لدى التلاميذ.

• التصميم كمنتج Design as Process

فالتصميم يمكن أن يكون كاسم عند التقليد أو النسخ، مثل تقليد برنامج خاص بالقيم والأعراف السائدة.

والتصميم يمكن أن يعبر عنه كفعل من خلال العمليات التي تؤدي إلى تقسيمات لخطة العمل بالنسبة إلى جميع جوانب عملية التعليم، أو وضع خطة دروس خاصة (إبراهيم، ٤٤ - ٤٧ بتصرف).

ج-العناصر المؤثرة في بناء المنهج:

هناك نوعان من العناصر، وهي:

أ- العناصر العامة: وهي الوسائل، والملاعب، والمبنى، والمختبر وجميع المرافق.

ب- عناصر البناء، وهي:

١- أهداف المنهج: الهدف هو غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها، وهو صيغة تصف سلوكاً محدداً يرجى تحقيقه لدى المتعلم، بعد مروره بخبرة تربوية.

أما مجالات الأهداف فهي (معرفي، مهاري، وجداني)

٢- محتوى المنهج: وهو الموضوعات الدراسية التي يتضمنها المنهج. أما الصعوبات التي

تواجه واضعي المنهج فهي:

- اتساع وتشعب مجالات المعرفة، وصعوبة الاختيار منها، لتحديد محتوى المنهج.

- عدم التجانس الواضح بين المتعلمين " مراعاة الفروق الفردية "

- التغيرات التي تحدث في المجتمع وفي العالم، مما يحتم إعادة النظر في المحتوى.
- ٣- استراتيجيات التعليم: ويعبر البعض بها عن طرائق التدريس، لأن المعلم يمكنه استخدام طرائق متنوعة في موقف تدريسي واحد (الريعي، ٢٠١٦، ص ٨٨).

د-آلية تطبيق نموذج تصميم النماذج:

- تحديد البيئة المستفيدة من النموذج.
- تعرف خصائص الأفراد الذي سيخدمهم، وتحديد دورهم في العمل.
- تحديد عناصر النموذج (المتغيرات) والعلاقات بينها.
- اختيار نوع النموذج تبعاً لأهدافه (وصفي، تنبؤي، معياري، إرشادي)
- صياغة الموضوع وتصوره.
- إخراج النموذج في صورته النهائية.

أنواع النماذج:

١. النموذج الحسي الملموس: وهو النموذج المجسم الذي يستخدم لإيضاح فكرة أو مفهوم معين. مثل: النموذج الذي يوضح الأعضاء في جسم الإنسان.
٢. النموذج المفاهيمي: يهتم هذا النوع بتمثيل المفاهيم مثل تشبيه المدرسة بمؤسسة تجارية أو مصنع.
٣. النموذج الرياضي: ويستخدم في العلوم الطبيعية حيث يوضح جوانب النظام بمعادلات رياضية.
٤. النموذج التخطيطي: ويعتمد على الرسوم بأشكالها وأنواعها، وهو يصف مكونات النظام والعلاقة بينها، وهو من أكثر النماذج انتشاراً في المجال التربوي وخاصة في مجال النظريات التربوية، ومن أمثلته: الرسوم البيانية والرسوم الإيضاحية والنماذج التعليمية.

تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية:

- أ- نماذج تشرح ما يحدث، أو تصفه، وهذه تسمى نماذج وصفية.

ب- نماذج إرشادية توجيهية تقترح الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات وهذه النماذج تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به (سلامة، ٢٠٠٦، ٥٨)

ج - نماذج تقييمية، وتكون فائدتها تقويم وتشخيص جوانب القوة والضعف التي قد تعترض المنهج.

فيما يأتي عرض لنماذج تطبيقية لتصميم المناهج وبنائها:

١- نماذج تطبيقية:

أ- مثال لنموذج تايلر:

نموذج تقييم المناهج الذي وضعه تايلر عبارة عن إطار عملي مفاهيمي يقوم بمنتهى البراعة بتحديد المنهجية التي تقوم بتقييم تقدم الطلاب مع التوافق مع المبادئ والأهداف التي تم تحديدها له، ويشتمل النموذج على أربع خطوات وهي:

١. تحديد الأغراض أو الأهداف.

٢. اختيار الخبرات التربوية المرتبطة بالغرض.

٣. تنظيم خبرات التعلم.

٤. تقويم أداء الطلاب.

ومن الجدير بالذكر أن جميع الموضوعات لها أهمية موضوعة في أي منهج مُحدد ومُعترف به، إذ إن كل المواد تحتوي على أهداف ومبادئ طبيعية تعتمد على مدى أهميتها للمناهج الدراسية المطلوبة، ولكن الشيء الهام هو تقديمها في ضوء الفلسفة الخاصة بالمؤسسة القائمة بالتعليم، إذ إن الأهداف لا بد وأن تتسق مع مبادئ المؤسسة.

فمثلاً في الخطوة الأولى سوف تقوم المدرسة التي تعمل على تطوير منهجاً للغة الإنجليزية بتوقع أن التلاميذ على دراية عالية باللغة بجميع صورها، وذلك سيجعلها من الأهداف التي ينبغي أن يتم تطويرها بالطبع في المناهج الدراسية حتى تتحقق بشكل جيد، فضلاً عن ذلك فإن القيام بتوضيح مفهوم الإنجاز الناجح لأحد الأهداف يحتاج

إلى التركيز التام عليه، إذ إن إهمال العناصر المترابطة من الممكن أن يتسبب بالإخفاق في تحقيق الأهداف كاملة.

والخطوة الثانية سوف تتعلق بتحقيق الهدف المرجو، ولهذا سوف يُكلف الطلاب بكتابة موضوعات باللغة الإنجليزية.

وعندما يطلب المعلمون كتابة مقالات باللغة الإنجليزية من الطلاب فمن الممكن القيام أولاً بكتابة مقال كمثال، إذ أن تقنية تقديم هدف معين تُعرف بأنها تجربة تعليمية والتجربة تنسجم مع هدف الكتابة.

أما الخطوة الثالثة من نموذج تايلر فهي تتمثل في تنظيم التجربة تبعاً للعوامل التي تُقابل الأهداف.

ويتطلب من المعلم القيام بتحديد العوامل وتنفيذها بناءً على هذا، ولكن هل ينبغي على المعلم أن يظهر في البداية أم يجب على الطلاب أن يتعلموا الكتابة فوراً؟ الإجابة هي أنه من الممكن أن تكون هناك عدة وسائل وطرق في التنفيذ فيمكن القيام بالحالتين.

وآخر خطوة من نموذج تايلر هي القيام بتقييم الهدف ثانيةً، ويوجد طرائق متنوعة من أجل تقييم مقدرة الطلاب على كتابة مقال باللغة الإنجليزية، وفي حال كان الطلاب قادرين على كتابة المقالات دون الحاجة إلى أن يُساعدهم أحد، فإن الهدف قد تحقق، والهدف الرئيسي من نموذج تايلر هو القيام بتحديد مدى تقدم الطلاب.

ب- تطبيق نموذج سوتو:

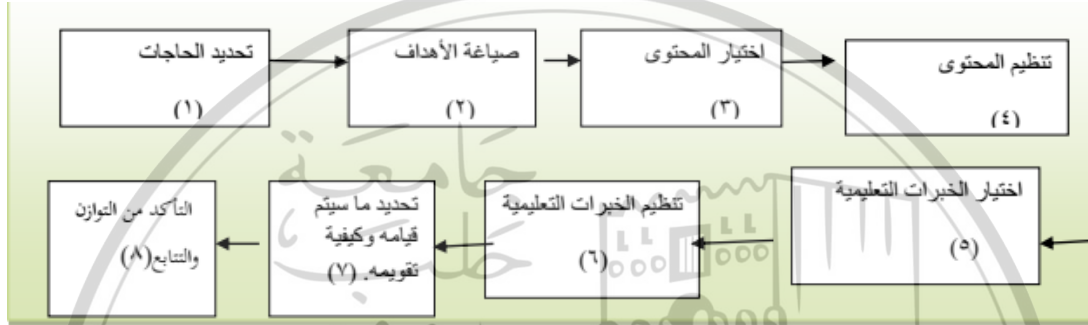
برنامج تدريس بعنوان (تدريب المعلمين على استخدام التقنيات في تعليم الرياضيات) وفق نموذج سوتو.

مراحل النموذج	التفصيل	التطبيق
العناصر الأساسية	الفلسفة التربوية وعلم النفس	فلسفة التربية في المملكة العربية السعودية تقوم على الأطر الثقافية التي تسود المجتمع من مثل وقيم وعادات وتقاليد، وعلى طبيعة الفرد بخواصه النفسية والبدنية وعلى مفهوم المادة الدراسية ومبادئها ومفاهيمها
	حاجات المتعلمين	يحتاج المتعلم للتدريب على تقنيات الحاسب الآلي لتطوير إمكانياته وقدراته في مهامه الوظيفية والتعليمية ليكون أكثر تميزاً وإتقاناً.
	حاجات المجتمع	لزاماً على المجتمعات كي ترقى أن تواكب الزخم الهائل من التقدم التقني وتوظفه في تعليمها لبناء جيل قادر على مسايرة ركب الحضارة العالمية.
	حاجات المادة الدراسية	استخدام الحاسب بصورة مبسطة يذلل كثيراً من الصعوبات التي تواجه دارسيها
العمليات الأساسية	اختيار المادة الدراسية	-المادة الدراسية -الوسائل التدريسية
	تنظيم المادة الدراسية	-مدة البرنامج الزمني -الفئة المستهدفة -المدرسون -مكان تنفيذ البرنامج -الأساليب التدريسية
	التقويم المستمر لكافة العناصر	بعد نهاية البرنامج هناك اختبار لقياس مدى اكتساب المهارات الواردة في البرنامج.
المفاهيم الأساسية (نواتج البرنامج التدريبي والسلوك المتوقع تحصيله من الخبرات المعطاة)	الأهداف	تمت صياغة الأهداف
	الخبرات	تم دمج الخبرات مع الأنشطة في جدول واحد يتضمن الخبرات والأنشطة.
	الأنشطة	

ج- تطبيقات على نموذج هيلدا تابا:

وهي: برنامج التربية الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس باستخدام نموذج هيلدا تابا، وبرنامج الموهوبين في المرحلة الثانوية باستخدام نموذج هيلدا تابا، وتطبيق نموذج هيلدا تابا في استخدام الوسائل التعليمية.

شكل نموذج هيلدا تابا: مخطط نموذج هيلدا تابا



شكل رقم (١) نموذج هيلدا



نماذج تطبيقية في تصميم وحدات

وبناء وحدات في مناهج المواد الدراسية

النموذج الأول:

"فاعلية وحدة تعليمية مقترحة لقصص بعض الأنبياء في تنمية القيم

لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي" بشاير حامد البركاتي

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية وحدة دراسية مقترحة لقصص بعض الأنبياء في تنمية القيم لتلميذات الصف الثالث الابتدائي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة والقياس القبلي- البعدي لأداة البحث، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد الوحدة المقترحة لقصص بعض الأنبياء، كما تم إعداد دليلاً إرشادياً لتدريس الوحدة المقترحة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي، واختبار مواقف للقيم تضمن قياس القيم التالية: التواضع، والصبر، وبر الوالدين، والصدق، والمثابرة والاجتهاد، وإمالة الأذى عن الطريق، والاحتشام، والكرم، شكر الله، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتكونت عينة البحث من (٢٥) تلميذة من الصف الثالث الابتدائي بمدرسة دف زيني بمحافظة الجموم مكة المكرمة، وتم التحقق من صدق وثبات مواد الدراسة وأداتها؛ من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٨) تلميذة من المدرسة الابتدائية الأولى بالجموم. وأظهرت نتائج التجربة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات العينة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح القياس البعدي في كل قيمة أخلاقية من القيم الفرعية وفي الاختبار ككل، ووجود حجم أثر متوسط لكل قيمة وللمجموع القيم ككل، وتعتبر هذه النتائج مؤشر لفاعلية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية القيم، وقد أوصت الباحثة بعدة توصيات من أهمها: الاهتمام بغرس القيم الإسلامية في أذهان التلميذات باستخدام أحدث الاستراتيجيات

والطرائق الحديثة والمشوقة، الاستفادة من الوحدة التعليمية في بناء وحدات على غرارها لتلميذات الصفين الأول والثاني الابتدائي.

فيما يأتي عرض لخطوات الوحدة المقترحة:

١- الرجوع إلى عدد من المراجع والمصادر لبناء الوحدة.

ومن المصادر والمراجع التي تم الرجوع إليها: القرآن الكريم، (أيسر التفاسير) (الجزائري، ٢٠٠٩)، قصص القرآن (البجاوي وآخرون، ٢٠١٢) قصص الأنبياء (ابن كثير، ٢٠١٧)، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة (مخيمر، ٢٠١١)، قصص الأنبياء للأطفال (وهبه، ٢٠١٧) قصص الأنبياء للأطفال (النحاس، ٢٠٢٠)

٢- فلسفة بناء الوحدة: دمج أساسيات المعرفة لأنبياء وربطها بالقيم المناسب تعلمها لتلميذات الصف الثالث الابتدائي.

٣- أسس بناء الوحدة:

أ- الأساس العقدي: ربط معارف وقيم التلميذات بعقيدتهن الإسلامية ومنها: استخلاف الإنسان بالعيش على الأرض، ودور الإنسان في إعمار الأرض، والتلازم بين العلم والعمل

ب- الأساس النفسي: مراعاة خصائص النمو والاستعداد الفطرية في تعلم القيم لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي.

ج- الأساس المعرفي: تقديم نبذة معرفية عن بعض الأنبياء الأوائل ودورهم في إعمار الأرض وأهم ما يتميزون به من صفات تعكس قيمهم الدينية والأخلاقية والاجتماعية.

د- الأساس الاجتماعي: تنمية القيم التي تتفق مع مجتمع التلميذة، وثقافة بيئتها والتغيرات الاجتماعية، وأهمية تعلم القيم في التعامل مع الآخرين.

٤- الهدف العام من تدريس الوحدة: تنمية بعض القيم المناسبة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي.

٥-الأهداف التفصيلية: تتمكن التلميذة في نهاية الوحدة من:

أ -معرفة سيرة بعض الأنبياء عليهم أفضل الصلاة والسلام(آدم، نوح، هود، إبراهيم، موسى، عيسى)

ب -تقدير دور الأنبياء في تعريف البشر بنعم الله.

ج -استنباط القيم التي اتصف بها الأنبياء.

موضوعات الوحدة : اشتملت الوحدة على ثمانية دروس تناولت قصص الأنبياء بأسلوب سهل وميسر حتى يكون عوناً على معرفة أشرف الخلق وأفضل البشر.

الدرس الأول :مقدمة في سيرة الأنبياء والرسل عليهم السلام، وتشمل: مفهوم الأنبياء والرسل عليهم السلام والفرق بين المفهومين- خصائص الأنبياء والرسل عليهم السلام-

الدرس الثاني :مهن في حياة الأنبياء والرسل عليهم السلام ويشمل :مهن بعض الأنبياء عليهم السلام :الرعي، الحياكة، النجارة، الحدادة، التجارة، والقيم المستوحاة من الدرس :الإخلاص في العمل، التعاون.

الدرس الثالث :آدم عليه السلام :تعريفه، قصة خروج آدم عليه من الجنة، معنى الخلافة في الأرض .القيم المستوحاة من سيرة آدم عليه السلام :إكرام أهل العلم وتوقيعهم، شكر الله النعمة .التوبة من الذنب والرجوع إلى الله.

الدرس الرابع :نوح عليه السلام :تعريفه، دعوته لقومه، قصة سفينة نوح عليه السلام وهلاك الكافرين، القيم المستوحاة من القصة (الاستمرارية في تحقيق الهدف، الدعاء واللجوء إلى الله عند الشدائد، والتلطف في إسداء النصح)

الدرس الخامس :هود عليه السلام :تعريفه، نبذة عن قوم هود عليه السلام، وعاقبة قوم هود عليه السلام، القيم المستوحاة من القصة(النصح والمجادلة بالحكمة والموعظة الحسنة، الثقة بالله والايمان به، والتلطف في إسداء النصح)

الدرس السادس: إبراهيم عليه السلام: تعريفه، نبذة عن عبادة قوم إبراهيم عليه السلام، دعوته لقومه، انتقال إبراهيم عليه السلام وزوجته هاجر إلى مكة المكرمة معجزة ماء زمزم وبناء الكعبة، القيم المستوحاة من القصة(الصبر وتحمل الأذى، صدق التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب)

الدرس السابع: موسى عليه السلام: تعريفه، قصة موسى عليه السلام مع فرعون- نهاية فرعون ومن معه، الكتاب الذي أنزل على موسى، القيم المستوحاة من القصة(المؤازرة والتعاون، الشجاعة، التزام الأدب في مخاطبة ذوي الجاه والسلطان، الصدق، الثبات على المبدأ).

الدرس الثامن: عيسى عليه السلام: تعريفه، معجزة ولادة عيسى عليه السلام، الكتاب الذي أنزله الله على عيسى عليه السلام، معجزات عيسى عليه السلام، القيم المستوحاة من القصة(صدق التوكل على الله، الدفاع عن الحق، الصبر، التسامح) تضمنت الوحدة في بداية كل درس من الدروس الأفكار المتضمنة في الدرس، وأيضا أنشطة وتدريبات.

UNIVERSITY
OF
ALEPPO

النموذج الثاني:

فاعلية وحدة دراسية مقترحة في العمل التطوعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المواطنة المسؤولة لدى طالبات الصف الثامن بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان. سيف ناصر المعمري، وفوزية السعيدى ٢٠٢٠.

مواد الدراسة

• الوحدة الدراسية المقترحة في العمل التطوعي:

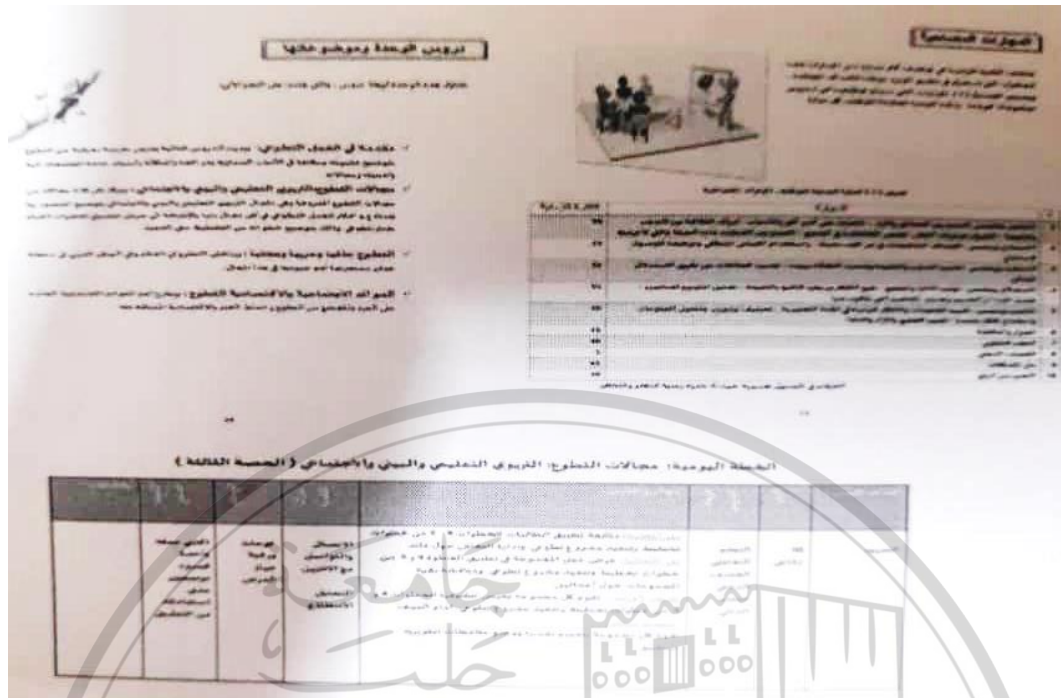
إعداد وحدة دراسية مقترحة في العمل التطوعي جاءت بعنوان "التطوع: تعلم الاهتمام والمسؤولية" للصف الثامن الأساسي ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية، حيث تضمنت الوحدة الدراسية أربعة دروس تم إعدادها من خلال سلسلة من الخطوات، تمثلت في تحديد الموضوعات التي تتناولها الوحدة الدراسية بعد القيام بالآتي:

- الاطلاع على الأدب التربوي الذي يتحدث عن العمل التطوعي.
- تحليل المقررات الدراسية في مادة الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان التابعة لوزارة التربية والتعليم التي توجد بها إشارات للعمل الاجتماعي والتطوعي.
- عمل لقاءات مع ذوي الاختصاص فيما يتعلق ببناء الوحدات وتطوير المناهج والمختصين في العمل التطوعي لوضع تصور عام للوحدة الدراسية.
- جمع المعلومات الإثرائية التي تعزز المعلومات التي تم الحصول عليها من الأدب التربوي.

- الاطلاع على البرامج والكتيبات والمواقع الإلكترونية، والمسابقات المعدة من قبل الجهات المعنية بالعمل التطوعي بسلطنة عمان.

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوعات إعداد الوحدات التعليمية، حيث اعتمد الباحثان على فلسفة منهج الوحدات مع مراعاة الجوانب الآتية عند تصميم الوحدة المقترحة:

- تعرف سمات المرحلة العمرية التي سوف تطبق عليها الدراسة.
- مظاهر النمو الاجتماعي للأفراد في هذه المرحلة.
- تحديد التصميم المناسب للوحدة الدراسية المقترحة، وذلك وفق منهج الوحدة الدراسية الواحدة، وهو النظام المتبع في مناهج التعليم بسلطنة عمان، وقد تألفت الوحدة الدراسية من أربعة دروس.
- تحديد الأهداف العامة للوحدة، حيث يتوقع من الطالبة خلال دراستها للوحدة الدراسية المقترحة أن تكون قادرة على أن:
 - تتعرف أسباب ودوافع التطوع.
 - تميز بين أشكال ومجالات التطوع.
 - تفسر حاجة المجتمعات للتطوع.
 - تدرك أهمية التطوع.
 - تشارك بأعمال تطوعية في بيئتها المحلية.
 - تقدر الجهود التي تبذل في مجال التطوع بشكل عام وجهود سلطنة عمان بشكل خاص.
 - تقترح أعمال تطوعية تسهم في تنمية الجوانب التربوية والاجتماعية والاقتصادية في البيئة التي تعيش فيها.
 - تستوعب المفاهيم والمصطلحات والتعريفات الواردة في الوحدة.
 - تصميم الوحدة الدراسية وإخراجها بصورتها النهائية.
- عرض الدليل على مجموعة من المحكمين للاطلاع عليه وإبداء ملاحظاتهم العلمية والأكاديمية واللغوية والتنظيمية والفنية بالحذف أو الإضافة أو التعديل. ويوضح الشكل الآتي مثلاً لبعض صور صفحات دليل الوحدة الدراسية المقترحة.



الشكل يوضح مثالاً لبعض صور صفحات دليل الوحدة الدراسية المقترحة
ويوضح الشكل التالي مثالاً لبعض صور صفحات الوحدة الدراسية المقترحة.



الشكل يوضح صور صفحات الوحدة الدراسية المقترحة

دليل الوحدة:

- أعد الباحثان دليل المعلم للاسترشاد به في تدريس موضوعات وحدة "التطوع تعلم الاهتمام والمسؤولية" للصف الثامن الأساسي وقد تضمن ما يأتي:

- معايير تصميم الوحدة الدراسية المقترحة.
- مقدمة الدليل وتشتمل على نبذة عن محتويات الدليل والهدف منه.
- أهداف الدليل.
- المدة الزمنية المقترحة لتحقيق أهداف الدروس.
- الأدوات والوسائل المصاحبة لتنفيذ خطط الدروس.
- الخطط اليومية لتنفيذ دروس الوحدة الدراسية المقترحة.
- كراس النشاط المرافق لتدريس موضوعات الوحدة الدراسية المقترحة.

وقد تم إعداد الدليل وفق المراحل الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي للتعرف على الطرائق والاستراتيجيات والأساليب المناسبة لتدريس العمل التطوعي، وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المواطنة المسؤولة.
- صياغة عناصر المحتوى المتمثلة في التمهيد والمفاهيم والتعميمات والقيم والاتجاهات والأساليب، وطرائق التدريس ومصادر التعلم والوسائل التعليمية وأدوات التقويم.

النموذج الثالث:

فاعلية توظيف بعض التطبيقات التعليمية الذكية في تقديم وحدة مقترحة عن الأمن السيبراني على التحصيل المعرفي والاتجاهات نحوه لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. أميرة عبد الرحمن حسن غوص ٢٠٢٢

إعداد مواد الدراسة:

أولاً - بناء وحدة مقترحة عن الأمن السيبراني مدعومة بالتطبيقات التعليمية الذكية.

١/ بناء محتوى الوحدة المقترحة عن الأمن السيبراني:

- كتابة الأهداف العامة والإجرائية للوحدة وتحديد احتياجات الطالبات.
- تحديد الموضوعات المتضمنة للوحدة.
- وضع التصميم المبدئي للوحدة، ويتضمن تصميم الأنشطة والتدريبات العملية والإثراءات بناءً على نظرية التعلم الموقفي.
- إنتاج المخطط الأولي للوحدة.
- تصميم عدد من الفيديوهات التعليمية باستخدام التطبيقات الذكية.
- تصميم عدد من الأنفوجرافيك والقصص الرقمية التي تدعم النصوص المكتوبة بالوحدة.
- تصميم رموز استجابة للواقع المعزز، يضم جميع الوسائط المتعددة المذكورة في الوحدة.
- تصميم غلاف الوحدة المقترحة والدليل الإرشادي.

٢/ إعداد التطبيقات التعليمية الذكية لوحدة الأمن السيبراني:

بعد مراجعة الأدبيات والبرامج المطروحة من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى بعض المواقع التي توفر رسوماً متحركة، وفي ضوء موضوعات

الوحدة الأربعة (الأمن السيبراني، التهديدات الإلكترونية "الهندسة الاجتماعية والبرمجيات الخبيثة"، المحافظة على هويتك، التنمّر الإلكتروني) قامت الباحثة بـ:

- تحميل بعض فيديوهات الرسوم المتحركة الجاهزة من موقع عين، وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات

- استفادت الباحثة من بعض الفيديوهات باللغة الإنكليزية، وقامت بعمل دوبلاج وترجمة للفيديوهات، واقتصاص لبعض اللقطات لتناسب البيئة المحلية.

- إنتاج الرسوم المتحركة القائمة على تطبيقات التعلم الذكية: لتغطية موضوعات الوحدة المقترحة، ولقد صممت الباحثة عدة قصص رقمية باستخدام تطبيق Plotagon وشمل مجموعة من الخطوات كما يأتي:

- اختيار موضوع من موضوعات الوحدة مثل الهندسة الاجتماعية.
- بناء الرسوم المتحركة على نظرية التعلم الموقفي، حيث تطرح مواقف حقيقية، وكيفية التصرف في حال مواجهة المشكلات المماثلة.
- إعداد السيناريو بلغة بسيطة ومفردات تناسب المرحلة العمرية.
- اختيار الشخصيات وتجميع المواد البصرية، وتسجيل الأصوات والحوارات.
- بعد الانتهاء من الوحدة المقترحة (المحتوى، تطبيقات التعلم الذكية)، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكّمين المختصين في مجال الحاسب الآلي، وتقنيات التعليم، وفي ضوء الملاحظات تم إجراء التعديلات للخروج بصورته النهائية للوحدة.

النموذج الرابع:

وحدة قائمة على مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة

والفنون والرياضيات، (STEAM)، رباب أحمد محمد أبو الوفا، ٢٠١٧

إعداد الوحدة في ضوء مدخل STEAM:

تم إعداد الوحدة بما تتضمنه من كتاب الطالب ودليل المعلم في ضوء مدخل STEAM بعد مراجعة الأدبيات السابقة، مثل: (غانم، ٢٠١١م؛ أحمد ٢٠١٦م؛ حسانين ٢٠١٦م؛ عبد الفتاح ٢٠١٦م).

وتمثلت إجراءات إعداد الوحدة في إعداد كل من كتاب الطالب ودليل المعلم وفق الآتي:

إعداد كتاب الطالب: أعد كتاب الطالب وفق الخطوات الآتية:

(P21, 2008p 2009; Barbagallo & Reese, 2012p Howes, Kaneva, Swanson & Williams, 2013p Massachusetts Department of Education, 2013p Bardige & Russell, 2014; Mc Guire, 2014p Goslins, Abodeely, Walkeer & Tower, 2015p Lewis, 2015p STEAM Coordination, 2015; Moroney & Brien, 2017)

(١) تحديد الأهداف العامة: وقد تمثلت هذه الأهداف بما يأتي:

- يكتشف خواص الضوء من خلال التجارب العملية.
- يفسر تكون الظل.
- يفسر رؤية الأجسام المعتمدة بألوان مختلفة.
- يقارن بين الأجسام الشفافة والمعتمدة بتجارب عملية.
- يكتشف العلاقة بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات.
- يمارس مهارات التفكير العلمي والهندسي.
- يمارس أساليب التعلم الذاتي والعمل بروح الفريق وتقبل الآخرين.
- يفكر تفكيراً ابتكارياً.
- يفكر تفكيراً ناقداً.

- يحل المشكلات.
 - يعمل بإبداع مع الآخرين.
 - ينفذ الابتكارات التي يخطط لها.
 - يتعاون مع الآخرين ويتواصل معهم بوضوح.
 - يصل إلى المعلومات ويستخدمها ويديرها.
 - يتكيف مع الآخرين بمرونة.
 - يدير الوقت بنجاح.
 - يعمل مستقلاً وفي فريق بالكفاءة ذاتها.
 - يوجه الآخرين ويتحمل المسؤولية معهم.
- ٢/ تحديد المفاهيم الحاكمة والبيئية المضمنة بوحدة الضوء المتكاملة: في ضوء أهداف الوحدة السابق تحديدها، تم تحديد المفاهيم الحاكمة والبيئية، ويوضح الجدول هذه المفاهيم:

المفاهيم الحاكمة والبيئية المضمنة بوحدة الضوء المتكاملة					
المفاهيم البيئية	العلوم	التكنولوجيا	الهندسة	الفنون	الرياضيات
-السبب والنتيجة	-مفهوم الضوء وخصائصه	-اختيار الأدوات واستخدامها بدقة وكفاءة	-التصميم الهندسي	-الإبداع	-حل المشكلة
-الأنماط	-الظل	-الوصول إلى المعلومات وتقييمها	-الإبداع	-عروض دمي الظل	-الدقة والقياس
-الأوضاع	-انعكاس الظل	-الوصول إلى المعلومات وتقييمها	-التصور البصري	-الرسم والتلوين بالظل والنور	-مساحة الدائرة
-المادة والطاقة	-ألوان الطيف	-استخدام المعلومات وإدارتها	-حل المشكلة	-خط الألوان	-الزاوية وأنواعها
-التركيب والوظيفة والأنظمة	-رؤية الأجسام الملونة	-رؤية الأجسام الشفافة ونصف الشفافة			قياس الزاوية
-الثبات والتغير	-رؤية الأجسام المعتمدة	-رؤية الأجسام المعتمدة			
	-الاستقصاء				

٣/ إعداد المحتوى العلمي: بناءً على ما تضمنته الوحدة من مفاهيم وفي ضوء الأهداف العامة السابق الإشارة إليها.

٤/ صياغة الأهداف التفصيلية (السلوكية).

٥/ إعداد الأنشطة والتدريبات وأوراق العمل: ومن أمثلة هذه الأنشطة: البحث والتقصي، والملاحظة، والاستكشاف، وتصميم تجارب وتنفيذها، وتحديد مشكلات، وتصميم هندسي، وكتابة تقارير، وعروض تقديمية، ورسم وتلوين، وتصميم نماذج، وعروض فنية بدمى الظل، وقياس ومقارنة، وعمل مجلات مصورة وملصقات، واكتشاف الأنماط وإكمالها، والاشتراك في جدل علمي بالأدلة، ورسم خرائط مفاهيمية، واستدلال عقلي، وقراءة جداول، وحل مشكلات، وغيرها.

٦/ صياغة الدروس: اشتملت صياغة الدروس على:

- عنوان الدرس.
- أهداف الدرس.
- المفاهيم الحاكمة والبنية المضمنة بالدرس.
- مهارات القرن الحادي والعشرين المضمنة بالدرس، والمستقاة من القائمة السابق إعدادها للمهارات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- عرض المحتوى وما يتضمنه من أنشطة وتدريبات.

٧/ تحديد أساليب التقييم: تنوعت أساليب التقييم على مدخل STEAM بحيث يكون بنائي (تكويني) ونهائي. وتشمل: اختبارات، وملاحظة، وقوائم التحقق، واختبارات أداء، كما تشمل أيضاً اختبارات عملية وشفوية وتحريرية، وقياس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ويتضمن أيضاً تقييم المعلم، وتقييم ذاتي، وتقييم أقران. وتنوعت أيضاً الأسئلة بين أسئلة مقالية وموضوعية، فضلاً عن عروض تقديمية، ومشروعات، وأبحاث، وأوراق عمل، وكتابة مقالات.

النموذج الخامس:

تصميم وحدة مقترحة في التاريخ قائمة على الصور واللوحات الفنية التاريخية

لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي. حمادة ناصر كامل بغدادي، ٢٠١٣

تصميم الوحدة المدعمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية:

- إعداد الوحدة المدعمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية.

* تحديد هدف الوحدة المدعمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية.

* المصادر التي اعتمد عليها في إعداد الوحدة.

* أسس إعداد الوحدة.

* محتوى الوحدة المدعمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية.

* ضبط الوحدة.

- إعداد الوحدة في ضوء الصور واللوحات الفنية التاريخية.

بعد تحديد قائمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية في مقرر الصف الثالث الإعدادي تصميم الوحدة المدعمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية في مقرر التاريخ للصف الثالث الإعدادي في ضوء الصور واللوحات الفنية التاريخية، وذلك للعمل على زيادة التحصيل الدراسي وزيادة دافعية التلاميذ لمادة التاريخ.

وقد قام الباحث بإعداد الوحدة المدعمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الوحدة المدعمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية:

تهدف الوحدة المدعمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية إلى تنمية التحصيل وزيادة دافعية التعليم لمادة التاريخ لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مقرر التاريخ للصف الثالث الإعدادي وذلك من خلال استخدام الصور واللوحات الفنية التاريخية المرتبة بمقرر التاريخ للصف الثالث الإعدادي.

- المصادر التي اعتمد عليها في إعداد الوحدة:

* كتاب مقرر التاريخ للصف الثالث الإعدادي:

حيث قام الباحث بتحليل أحداث وشخصيات مقرر الصف الثالث الإعدادي، ومن خلال ذلك حدد الباحث الأحداث والشخصيات التاريخية التي يمكن أن تكون مناسبة لتوظيفها لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في ضوء الصور واللوحات الفنية التاريخية.

* الكتب ومنها كتاب "كيف تُدرس التاريخ".

* مواقع الانترنت ومنها:

<https://ar.wikipedia.org>

<https://edheads.org>

* أسس إعداد الوحدة:

- أن تكون الأهداف محددة وواضحة الصياغة.
- شمول أهداف الوحدة المدعمة بالصور واللوحات في ضوء الصور واللوحات الفنية التاريخية على الأهداف التعليمية.
- أن تكون صياغة أسئلة الوحدة بلغة سهلة وواضحة مباشرة ومناسبة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.
- أن تكون الصور واللوحات الفنية التاريخية المستخدمة في الوحدة واضحة ومرتبطة بمقرر التاريخ للصف الثالث الإعدادي.

* محتوى الوحدة المدعمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية:

يتضمن محتوى الوحدة على ما يأتي:

- الأهداف التعليمية: تتضمن الأهداف التعليمية لمقرر الصف الثالث الإعدادي لكل درس من دروس الوحدة المقرر، حيث تشتمل الوحدة (مصر تحت الحكم العثماني) على أربعة دروس.
- الصور واللوحات الفنية التاريخية: يتضمن كل درس من دروس وحدتين مجموعة من الصور واللوحات الفنية التاريخية ويوضح الجدول الآتي عدد الصور واللوحات لكل درس:

الجدول يبين عدد الصور واللوحات في كل درس

الوحدة الأولى		الوحدة الأولى	
الدرس الأول	عدد الصور	عدد اللوحات	الدرس الأول
الدرس الثاني	٣	٧	الدرس الثاني
الدرس الثالث	٠	٦	الدرس الثالث
الدرس الرابع	١	٣	الدرس الرابع

ضبط الوحدة:

قام الباحث بتحديد عدد الصور واللوحات الفنية المستخدمة في الوحدة وصياغة أسئلة كل صورة ولوحة، والتأكد من مدى صلاحية الوحدة في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجل تحقيقها، حيث تم عرض الوحدة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس التاريخ والدراسات الاجتماعية، وذلك بهدف التعرف على آرائهم حول:

- مدى مناسبة اللوحات والصور للوحدة.
- مدى دقة صياغة الوحدة صياغة علمية.

وطلب من السادة المحكمين إبداء الرأي، واقتراح أي تعديلات أو الحذف أو إضافة يقترحونها، وبعد جمع آراء السادة المحكمين تمثلت فيما يأتي:

- وافق المحكمين بنسبة (٨٥%) على الوحدة المدعمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية.
- إعادة صياغة السؤال الثالث في الدرس الرابع.
- تعديل صياغ السؤال الأول والثاني والرابع في الدرس.
- تعديل صياغة السؤال السادس في الدرس الرابع.

وبعد إجراء التعديلات في الوحدة حسب توجيهات السادة المحكمين أصبحت الوحدة في صورتها النهائية. وبهذا يتم الإجابة عن سؤال البحث: ما صورة وحدة مدعمة بالصور واللوحات الفنية التاريخية من منهج التاريخ بالصف الثالث الإعدادي؟



النموذج السادس:

بناء وحدة تعليمية قائمة على التنشئة الاستهلاكية ضمن مادة التربية الاجتماعية والوطنية وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم الاستهلاكية والوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة، فهد بن علي العميري، ٢٠١٩.

بناء الوحدة التعليمية:

تم الاطلاع على الأدب التربوي في المجال الاقتصادي، ولاسيما ما يتصل منه بالتربية الاستهلاكية، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة في هذا المجال، وفي ضوء ذلك: تم بناء الوحدة التعليمية والتي تضمنت المفاهيم الاستهلاكية والوعي الاستهلاكي، وقسمت الوحدة على خمس موضوعات، بحيث يتكون كل موضوع من الأهداف الإجرائية، والمحتوى التعليمي، واستراتيجيات ونماذج التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والقراءات الإضافية، وأنماط التقويم وأدواته.

أولاً - أسس الوحد التعليمية: قامت الوحدة التعليمية على الأسس الآتية:

- تحديد الأهداف وصياغتها في عبارات إجرائية واضحة.
- مناسبة المحتوى للأهداف التي تسعى الوحدة التعليمية لتحقيقها.
- مراعاة الدقة والحداثة، والشمول في اختيار المحتوى، وتنظيمه لمواكبة المستجدات المعاصرة.
- التركيز على دور التلميذ في عملية التعلم في ضوء استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي.
- مراعاة التنوع والتوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية للوحدة التعليمية.
- مناسبة أنماط القويم وأدواته والقراءات الموصى بها للمواقف التعليمية وحاجات التلاميذ.

ثانياً - أهداف الوحدة التعليمية:

تُعد الأهداف التعليمية أولى المكونات الرئيسة لأي برنامج تعليمي على المستويين التخطيطي والتنفيذي نظراً لكون العناصر الأخرى للمنهج كالمحتوى وطرائق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية والتقويم تُبنى على أهداف البرنامج، فهي تمثل محور المنهج عند تخطيطه وتنفيذه وتقويمه، وقد تم عند صياغة أهداف الوحدة التعليمية مراعاة اشتقاقها من ثقافة المجتمع وحاجاته. وفلسفة التربية، ونوعية عمية التعلم، وطبيعة التلاميذ وحاجاتهم وميولهم، وخصائص المرحلة الابتدائية وأهدافها عامة ومنهج التربية الاجتماعية والوطنية على وجه الخصوص، وبصورة أكثر تحديداً. وتضمنت الوحدة التعليمية الأهداف الآتية:

- تزويد التلاميذ بالمفاهيم الاستهلاكية التي تمكنهم من رؤية واضحة عن الاستهلاك وأثره في حياتهم.
- توضيح قواعد السلوك الاستهلاكي والشرائي الصحيح للتلاميذ.
- المقارنة بين أنماط الاستهلاك بما يعين التلاميذ على التمييز بين الاستهلاك الرشيد والإسراف.
- تمكين التلاميذ من تحديد مواصفات المستهلك الرشيد.
- استنتاج أثر الإعلانات في السلوك الاستهلاكي للفرد.
- معرفة التلاميذ لحقوقهم وواجباتهم الاستهلاكية.
- اقتراح الحلول المناسبة للحد من التأثير السلبي للاستهلاك في البيئة.
- معرفة التلاميذ لأدوارهم في الحفاظ على الاستهلاك المستدام.
- تعرف التلاميذ على أهم المنظمات والجمعيات المعنية بالمستهلك وحقوقه.
- إكساب التلاميذ الوعي الاستهلاكي.

ولتحقيق الهدف الرئيس للوحدة التعليمية فقد تم صياغة أهدافها في ضوء المواصفات الآتية:

- شمولية نتائج التعلم لجميع المفاهيم المطلوب إكسابها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- صياغة النتائج في عبارات واضحة ومحددة يسهل قياسها، وملاحظتها، بحيث تكون جهود كل من المعلم والتلاميذ متجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة، مما ينعكس على تحقيق تعلم أفضل.
- مراعاة تطبيق قاعدة صياغ الأهداف الإجرائية عند إعداد محتوى موضوعات كل مجال بحيث تحتوي القاعدة على العمل الإجرائي الذي يشير إلى المحتوى التعليمي ونوع ومستوى الهدف، وشرط تحقيق الهدف، ومعيار السلوك المطلوب من التلاميذ الوصول إليه.
- اتصاف التقويم بالدقة، والموضوعية، بما يساعد في كشف درجة تحقيق الأهداف التعليمية.

ثالثاً - محتوى الوحدة التعليمية:

يُعد المحتوى أحد العناصر الأساسية التي يقوم عليها البرنامج التعليمي، ويقصد بالمحتوى في هذه الوحدة التعليمية نوعية المعارف والخبرات التي وقع عليها الاختيار، ونظمت بطريقة تمكن من تحقيق أهداف الوحدة، وأخذ في الاعتبار عند إعدادها الفروق الفردية بين التلاميذ، كما روعي في محتوى الوحدة التعليمية توافر مجموعة من المعايير تمثلت في الآتي:

- البناء على أهداف واضحة ومحددة.
- مراعاة التنظيم السيكولوجي والمنطقي عند إعدادها.
- اتصافها بالتوازن من حيث العمق والاتساع، بما يتناسب ومستوى التلاميذ

- إمكانية استخدام أكثر من استراتيجية للتعليم.
- الاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة.
- تصف الأنشطة المطلوبة من التلاميذ، مع إيضاح كيفية القيام بها، ودرجة تكرارها، ومستوى الأداء فيها.
- اشتغالها على أنماط وأدوات تقويم حديثة لتقدير درجة ما حققه التلاميذ.
- اشتغالها على خبرات تعلم تؤدي إلى إتقان تعلم المفاهيم الاستهلاكية المحددة.
- تقديمها مصادر القراءات الإضافية لغرض تمكين التلاميذ من الاستزادة المحددة.
- روعي في المجالات التي تغطيها الوحدة التعليمية احتوائها على مكونات أساسية، تتمثل في عنوان الدرس، والمفاهيم الرئيسة للدرس، وأهداف الدرس، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والمعلومات الإثرائية والتقويم.
- وقد تضمنت الوحدة التعليمية مجموعة من المفاهيم الاستهلاكية بلغ عددها (٤٦) مفهوماً كما يتضح من الجدول الآتي:

قائمة المفاهيم الاستهلاكية في الوحدة التعليمية المضمنة
في مادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الابتدائي

الرقم	المفاهيم الاستهلاكية	الرقم	المفاهيم الاستهلاكية
١	الاستهلاك	٢	الاستهلاك الوسيط
٣	الاستهلاك الرشيد	٤	الاستهلاك النهائي
٥	المستهلك	٦	المستهلك الرشيد
٧	المستهلك الواعي	٨	التنشئة الاستهلاكية
٩	التربية الاستهلاكية	١٠	الثقافة الاستهلاكية
١١	الوعي الاستهلاكي	١٢	القدوة الاستهلاكية
١٣	العادات الاستهلاكية	١٤	النزعة الاستهلاكية

١٥	السلوك الاستهلاكي	١٦	السلوك الشرائي
١٧	السلوك الإسرافي	١٨	السلوك التذيري
١٩	الأنماط الاستهلاكية	٢٠	السلع الاستهلاكية
٢١	الإنفاق الاستهلاكي	٢٢	الاعتدال في الإنفاق
٢٣	ترشيد الاستهلاك	٢٤	الترويج الاستهلاكي
٢٥	الإعلانات التسويقية	٢٦	الإعلانات المضللة
٢٧	التسوق	٢٨	التخطيط الاستهلاكي
٢٩	الميزانية الاستهلاكية	٣٠	التدبير المالي
٣١	حماية المستهلك	٣٢	الاستهلاك المستدام
٣٣	تدوير الاستهلاك	٣٤	الادخار
٣٥	التربية الادخارية	٣٦	عملية التطبيع الاستهلاكي
٣٧	الطبقات الاستهلاكية	٣٨	المعايير الاستهلاكية
٣٩	الحقوق الاستهلاكية	٤٠	الواجبات الاستهلاكية
٤١	مؤسسات التنشئة الاستهلاكية	٤٢	جمعيات حماية المستهلك
٤٣	منظمات حماية المستهلك	٤٤	الاتحاد العربي للمستهلك
٤٥	الاتحاد الدولي لجمعيات المستهلكين	٤٦	المنظمة الدولية للمستهلكين

تأسيساً على ذلك: تم بناء محتوى الوحدة التعليمية للمفاهيم الاستهلاكية والوعي الاستهلاكي المراد إكسابها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث تم تنظيم المحتوى في خمسة موضوعات يندرج تحت مظلة كل موضوع مجموعة من المفاهيم ذات الصلة به وذلك على النحو الآتي:

- **الموضوع الأول: الاستهلاك والوعي الاستهلاكي:** يتضمن مفاهيم الاستهلاك، والاستهلاك الوسيط، والاستهلاك النهائي، والوعي الاستهلاكي، والتنشئة الاستهلاكية، والتربية الاستهلاكية، والأنماط الاستهلاكية، والميزانية الاستهلاكية، والتخطيط الاستهلاكي، والاعتدال في الإنفاق، والتدبير المالي.
- **الموضوع الثاني: المستهلك والسلوك الشرائي:** يشتمل على مفاهيم المستهلك، والمستهلك الواعي، والثقافة الاستهلاكية، والسلوك الشرائي، والسلع الاستهلاكية، والترويج الاستهلاكي، والإعلانات التسويقية، والإعلانات المضللة، والتطبيع الاستهلاكي، والادخار، والتربية الادخارية، والقذوة الاستهلاكية.
- **الموضوع الثالث: الاستهلاك الرشيد والاستهلاك المستدام:** يحتوي على مفاهيم الاستهلاك الرشيد، وترشيد الاستهلاك، والمستهلك الرشيد، والاستهلاك المستدام، والنزعة الاستهلاكية، والتسوق، والسلوك الاستهلاكي، والسلوك الإسراف، والسلوك التبذيري، والعادات الاستهلاكية، والإنفاق الاستهلاكي، والمعايير الاستهلاكية، والطبقات الاستهلاكية، وتدوير الاستهلاك.
- **الموضوع الرابع: حقوق المستهلك وواجباته:** يتضمن مفاهيم حماية المستهلك، والحقوق الاستهلاكية، والواجبات الاستهلاكية.
- **الموضوع الخامس: منظمات وجمعيات واتحادات حماية المستهلك:** يشتمل على مفاهيم مؤسسات التنشئة الاستهلاكية، ومنظمات حماية المستهلك، وجمعيات المستهلك، والاتحاد العربي للمستهلك، والاتحاد الدولي لجمعيات المستهلكين، والمنظمة الدولية للمستهلكين.

تدريس الوحدة التعليمية:

- **الاستراتيجيات والنماذج التدريسية:** تصنف استراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة التي تعتمد على تفاعل التلاميذ مع بعضهم وتحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة منهم،

بحيث يكون دور المعلم قائد وموجهة للعملية التعليمية التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأهداف والمحتوى المحددة سلفاً. وبما يتوافق مع مستوى التلاميذ، والوقت المخصص لتقديم موضوعات الوحدة، وقد استخدمت استراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية التعلم بالأقران ونموذج التعلم التعاوني.

- الوسائل التعليمية: تمت الاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة عند تقديم موضوعات الوحدة التعليمية، فقد استخدمت السبورة الذكية، والعروض المرئية (الباوربوينت)، ومقاطع الفيديو، والصور التوضيحية، والأفلام التعليمية، بالإضافة إلى الاستفادة من بعض الوسائل التعليمية التقليدية مثل أوراق العمل المطبوعة.
- الأنشطة الصفية وغير الصفية: تُعد ممارسة الأنشطة التعليمية في أثناء التعلم من الأساسيات المهمة باعتبارها التنفيذ العملي، وقد تضمنت الوحدة التعليمية مجموعة من الأنشطة المنوط بالتلاميذ القيام بها. وقد روعي في تنظيمها التوازن والتكامل فيما بينها بما يسهم في تحقيق الأهداف، وقد تمثلت في الآتي:
 - إعداد نشرات توعوية عن بعض السلوكيات غير الرشيدة الموجودة في المدرسة.
 - جمع صور ورسوم تتعلم ببعض الموضوعات والتعليق عليها.
 - مناقشة مواقف افتراضية وإبداء الرأي فيها.
 - توظيف كافة الحواس للوصول إلى حقائق الأشياء، وفهم العلاقات فيما بينها. بما ينعكس إيجاباً على تنمية قدرات التلاميذ النقدية.
 - قُدمت بعض المعلومات الإثرائية لموضوعات الوحدة التعليمية التي يمكن الرجوع إليها للتعلم في جوانب معينة وللاستزادة المعرفية.

تقويم الوحدة التعليمية:

تهدف عملية التقويم إلى التأكد من تحقق الأهداف المرجوة، علاوة على إسهامها في قياس أنماط السلوك التي حددتها الأهداف، وتعريف التلميذ بالمستوى الذي وصل إليه وتمثل المراحل التقويمية في الآتي:

- **التقويم القبلي:** يُجرى قبل تطبيق كل موضوع من الوحدة التعليمية، بغية التعرف على درجة امتلاك التلاميذ لمفاهيم الاستهلاك ومستوى الوعي الاستهلاكي.
- **التقويم النهائي:** يتم بعد الانتهاء من دراسة موضوعات الوحدة التعليمية، ويمكن من خلاله تحديد مستوى التقدم الذي طرأ على أداء التلميذ، وبالتالي الحكم على درجة فاعلية الوحدة التي طبقت.



النموذج السابع:

فاعلية وحدة مقترحة باستخدام STEAM في تنمية الإبداع الرقمي

لدى طلاب كلية التربية بجامعة تبوك د. خالد ناصر القحطاني ٢٠٢٢ .

بناء الوحدة المقترحة:

تم تصميم الوحدة المقترحة باتباع أسلوب STEAM وبالإشراف ببرنامج Microsoft لتصميم مناهج STEAM

ومصادره متوفرة بالموقع الإلكتروني الخاص بمصادر التعلم للمعلمين، وتتكون الوحدة

من:

- ١- أهداف الوحدة: تم تحديد أهداف الوحدة وهي كما يلي:
 - أن يعرف الطالب كل من (الماء - المسطحات المائية - تلوث الماء - جودة الماء)
 - أن يصمم الطلاب جهاز قياس موصلية الماء للكهرباء من خامات رخيصة .
 - أن يقيس الطالب جودة الماء لعدد من العينات من البيئة المحلية من مناطق مختلفة .
 - أن تنشئ كل مجموعة مشروع باستخدام تطبيق flipgrid يحتوي على النتائج التي تحصلت عليها.
 - أن يشارك الطالب المشروع الذي أنشأته مع غيره من الطلاب.
 - أن يصمم كل مجموعة مجلة الكترونية باستخدام Arduino science journal وتنشرها لمجموعة الصف أو المدرسة أو المجتمع المحلي.

٢- محتوى الوحدة.

تم تحديد محتويات الوحدة وتتكون من خمس حصص شاملة لما يلي:

الدرس الأول : الماء وخواصه.

الدرس الثاني : طرق حساب التركيز.

الدرس الثالث : أنواع الماء.

الدرس الرابع : التلوث .

الدرس الخامس:مراجعة واختبار الوحدة .

٣- الاستراتيجيات والأنشطة لتنفيذ الوحدة.

الاستراتيجيات:

- التفكير العلمي
- التفكير المنطقي
- التفكير الابتكاري
- الذكاءات المتعددة
- حل المشكلات
- التفكير الناقد

الأنشطة:

- تصميم مستشعر أو جهاز قياس الموصلية من مواد بسيطة.

إنشاء مشروع باستخدام Flipgrid

<https://info.flipgrid.com/>

- تصميم مجلة الكترونية باستخدام Arduino Science journal

<https://www.arduino.cc/education/science-journal>

- كتابة تقرير علمي عن التجربة لقياس الموصلية للماء وأثر الأملاح الذائبة فيه على الإنسان

٤- مصادر التعلم للوحدة.

تم استخدام مصادر التعلم الخاصة بشركة: Microsoft

<https://learn.microsoft.com/en-us/training/educator-center/instructormaterials/hacking-stem>

٥- أساليب التقويم.

تم تصميم اختبار إلكتروني خاص بالطلاب الذين يدرسون الوحدة المقترحة.

النموذج الثامن:

فاعلية وحدة مقترحة لتنمية بعض مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية

لدى طفل الروضة، هبه أحمد أحمد البنا ٢٠٢١.

بناء وحدة المواطنة الرقمية لطفل الروضة في ضوء المبادئ الآتية:

١. إن طفل الروضة ليس لديه خبرة سابقة في موضوعات المواطنة الرقمية.
 ٢. إمكانية إعداد محتوى في مفاهيم مهارت المواطنة الرقمية يناسب طفل الروضة.
 ٣. تأكيد العديد من الدراسات على أهمية ضرورة تدريس مفاهيم مهارت المواطنة الرقمية لطفل الروضة.
- بناء أنشطة الوحدة المقترحة في ضوء عدة أسس هي:
١. أن يرتبط محتوى الأنشطة بالهدف الذي صممت من أجله.
 ٢. أن يتناسب محتوى الأنشطة مع خصائص نمو أطفال الروضة وميولهم وقدراتهم.
 ٣. أن تتنوع الأنشطة لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
 ٤. أن تكون الأنشطة جذابة وممتعة وتزيد من المشاركة الفعالة للطفل في عملية التعلم.
 ٥. أن تتدرج الأنشطة من البسيط للمركب ومن السهل للصعب.
 ٦. أن تتنوع الأنشطة بين أنشطة فردية وجماعية لتسمح بتبادل الآراء والحوار بين الأطفال.
 ٧. أن تتوفر في الأنشطة عوامل الأمن والسلامة للطفل.
 ٨. أن ترتبط الأنشطة بالمواقف الحياتية للطفل.

وتأسيساً على ما سبق من مبادئ تم إعداد الوحدة المقترحة وفقاً للخطوات الآتية:

١- المقدمة:

اشتملت المقدمة على الهدف من الوحدة وأهمية ضرورة تدريس مفاهيم مهارت المواطنة الرقمية لطفل الروضة، وعرض عام لكيفية تدريس الوحدة لطفل الروضة، والاستراتيجيات المستخدمة وخطوات السير في تقديم النشاط للطفل.

٢- أهداف الوحدة:

أولاً- الهدف العام من الوحدة:

تنمية بعض مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طفل الروضة.

ثانياً- الأهداف الإجرائية للوحدة:

تحدد الأهداف الإجرائية للوحدة المقترحة فيما يأتي:

١. يستخدم الإنترنت في الاتصال بأفراد المجتمع الافتراضي في المناسبات المختلفة.
٢. يقدر دور الإنترنت في الاتصال بأفراد المجتمع الافتراضي في المناسبات المختلفة.
٣. يحترم خصوصية الآخرين عند استخدام التكنولوجيا والإنترنت.
٤. يستخدم الإنترنت في البحث عن المعرفة.
٥. يقدر أهمية استخدام الإنترنت في البحث عن المعرفة.
٦. يتعرف قواعد التجول الآمن على الإنترنت.
٧. يتعرف معني البصمة الإلكترونية.
٨. يقدر أهمية المحافظة على تكوين بصمة رقمية إيجابية له عند استخدام الإنترنت.
٩. يهتم بوجود برامج حماية من الفيروسات على الأجهزة التي يستعملها.
١٠. يحدد الأوقات المناسبة لاستخدام الألعاب الإلكترونية.
١١. يدرك ضرورة تطبيق قواعد الاستخدام الآمن للأجهزة التكنولوجية في المحافظة على صحته.

١٢. يتعرف مهارات البيع والشراء من خلال الإنترنت.

٣- الخطة الزمنية لتدريس وحدة المواطنة الرقمية.

٤- محتوى وحدة المواطنة الرقمية:

اشتملت وحدة المواطنة الرقمية المقترحة على 10 أنشطة وكل نشاط احتوى على

العناصر الآتية:

اشتمل كل نشاط من الأنشطة المقترحة على العناصر الآتية:

- اسم النشاط : ح رصت الباحثة على اختيار اسم مشوق يجذب انتباه الأطفال لكل نشاط من الأنشطة، وملائم لمحتوى النشاط.
- الأهداف الإجرائية تم صياغة أهداف كل نشاط في صورة إجرائية، بحيث يسهل تحديد المطلوب منها في كل نشاط بشكل محدد وواضح.
- مدة النشاط : تم الإشارة في كل نشاط إلى المدة المستغرقة له، مع الحرص ألا تكون طويلة جدا حتي لا يشعر الطفل بالملل.
- الأدوات والوسائل المستخدمة : تم توفير جميع الأدوات والوسائل المساعدة لكل نشاط واستخدام الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى النشاط والهدف منه، وكذلك تشجيع الأطفال على المشاركة في أثناء تنفيذ الأنشطة.
- الاستراتيجية: اعتمدت الأنشطة المقترحة على استخدام استراتيجيات متنوعة مثل: الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والقصة، والدراما، وتنوعت الأنشطة بين أنشطة فنية، وقصصية، ودراما إبداعية.
- مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية :تضمن كل نشاط مجموعة من مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية التي تم تحديدها.
- خطوات سير النشاط :أن يتضمن كل نشاط الخطوات التفصيلية لتنفيذه بشكل واضح، مع الحرص على أن يبدأ النشاط بالتهيئة والإثارة من خلال سؤال مشوق يثير فضول الأطفال أو رواية قصة قصيرة عليهم أو عرض بطاقات مصورة، ثم بعد التأكد من تهيئة الأطفال بصورة جيدة يتم عرض النشاط مع مراعاة استخدام أسلوب الإثارة والتشويق في أثناء عرض النشاط، والحرص على مشاركة الأطفال في النشاط، وتشجيعهم على التفاعل والحوار في أثناء تقديم النشاط.
- التقويم :يتضمن كل نشاط عدد أوراق العمل والمهام التي تشمل تدريب الأطفال على مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية.

النموذج التاسع:

التكامل بين مهارات اللغة العربية في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في

الجمهورية العربية السورية وتصميم وحدات دراسية وفق منهج التكامل

- دراسة تحليلية ميدانية في محافظة حماه-

علي، نسرين زيد، ٢٠١٧/٢٠١٦

عنوان تصميم الوحدة: الاتجاه الإنساني في الأدب العربي الثالث الثانوي

ولو ففتشوا رأسي لصادروه

الكاتبة: غادة السمان غادة السمان غادة السمان هي كاتبة وأديبة سورية ولدت في دمشق عام ١٩٤٢ لأسرة شامية عريقة، ولها صلة قرى بالشاعر الكبير نزار قباني. من مؤلفاتها المجموعات القصصية الروايات الكاملة **مجموعة أدب الرحلات**.
برلين الغربية:

السادسة والنصف من صباح الأحد، وأنا أتحج إلى مطار "تبلهوف" والنحاس ما زال يمتلكني حتى زحاح المطر عبر نافذة سيارة الأجرة لم تفلح في إيقاظي.
كانت ساعاتي في برلين حلاًماً سريعاً، ولم أكن أنوي أن أصحو منها بسرعة. كنت في طريقي إلى (فرانكفورت). فلماذا لا يستمر الحلم خلال مدة الطيران القصيرة بين برلين وفرانكفورت؟

في ذلك الصباح المبكر بدا كل شيء ودياً وأليفاً، الورد البرية التي قدمها لي صبي المصعد في فندق "كمبينسكي" مودعاً، رائحة تبغ السائق، وابتسامة الحمّال، وترحيب موظف شركة الطيران بزبونة الصباح الأولى في المطار، تلقّت حولي، كان استرخاء عام

يلفّ جو المطار في تلك الساعة المبكرة، والتثاؤب المرتسم على الأفواه يجعل كلّ شيء مطمئناً بعيداً عن التوتر الأوربي المشهور.

لكن حين تناول موظف "بان أميركان" جواز سفري، وقرأ أنني عربية لبنانية قطع تثاؤبه، وبدا عليه أنّه استيقظ تماماً. وحين قرأ أنني من مواليد دمشق، وسورية الجنسية قبل زواجي، جحظت عيناه، واستيقظ الهاتف الموضوع أمامه كما لو كان اسم سورية إصبع ديناميت مشتعل الفتيل! ونطق ببعض كلمات بالألمانية التي أجهلها، كانت له لهجة إنسان يبلغ عن وقوع حريق، أو لهجة شخص يتسلّق شرفته رجل ملثم! وكما لو انفجرت قبلة توتر في المكان، وانطلقت كهارب التوتر من الذين حولي، ويلمح البرق أحاط بي عملاقان جرمانيان بملابس مدنية، تنبئ عضلاتهما المفتولة عن طبيعة مهنتهما، وانقض الأول على حقبيتي وأوراقتي، وآلة تصويري لتفتيشهما، بينما تولى الآخر حراستي! وانصبت العيون كلها على شعري الأسود وبشرتي السمراء التي تعلن هويتي (العربية)، ترفّني بفضول وتحفز. حدث ذلك كلّ بسرعة تكنولوجية مذهشة، وتهذيب بارد.

وتحول نعاسي كله إلى دهشة، أجل دهشة وبكل بساطة أخرجت المرأة من حقيتي لأتأمل وجهي. هل فيه ما يستدعي هذا (الاستفسار)؟! لم تكن لي أيّة أسنان طويلة متدلّية كمصاصي الدماء، ولا مخالب، ولم أكن أعقد شعري بعظمة بشرية كما فعل آكلو لحوم البشر، لم أشاهد في المرأة سوى وجه كملايين الوجوه العربية السمر. ولعلّ الشرطيّ عدّ إخراج المرأة في مثل هذا الموقف نوعاً من الاستخفاف بحضوره، وبروداً لا يليق بالواقفين بين يديه، لذا تقدّم مني لتفتيش حقيتي اليدوية، وكان فيها القلم الذي أكتب به الآن (إصبع ديناميتي الخاص)، ولكنه لم يلحظه، ولم يصادره! كما كان فيها بطاقتي الصحافية، ولم يلحظها.

وبالتهذيب نفسه، أخذ أحدهم جواز سفري، وأعادته إليّ بكل لطف، وما كادا ينسحبان حتى جاء رجل شرطة بالملابس الرسمية هذه المرة طالباً أيضاً جواز سفري، ومضى به إلى غرفة تعجّ برجال الشرطة.

وشعرت بالفرح، بفرح حقيقيّ طاغٍ! لقد تجولت في أوروبا بعد هزيمة عام (١٩٦٧) طويلاً، وكنت أشعر في المطارات بنجل عظيم حينما يفتح موظف الأمن جواز سفري ليجد أنني عربية، ويتم ختمه بلا مبالاة ودون اهتمام، كما لو كنا دباباً يعبر الحدود، بل كان بعضهم يتعمّد تذكيري بهزيمة الصهاينة لنا في ستة أيام، وكان من الصعب أن أقول له في تلك الظروف إنّ الشعب العربي لم يحارب يومئذٍ أصلاً كي يهزم!

وها هو ذا أيّ جوازٍ عربيّ اليوم كفيل بإثارة التوتر في أيّ مطار غربي، وأخذت أروح جيئةً وذهاباً أمام باب غرفة الشرطة، والشرطة في الداخل، وجواز سفري معهم، وهواتف تقرر، وأخرى تصمت، وكانت ابتسامة عريضة تملأ وجهي. ابتسامة فخر وفرح (ربما كانوا يظنونني أخفي بابتسامتي خطة جهنمية لخطف طائرة مثلاً، فازدادت شكوكهم وتحريّاتهم. ربما ظنّوا برودي هذا ستاراً من قوة الأعصاب، ولكن كيف أشرح لهم أنني كنت سعيدة حقاً لمعاملتهم هذه وفخورة بها؟!

وحتى حينما بدأت حفلة التفتيش الرسمي قبل الصعود إلى الطائرة، لم يضايقني أن الشرطة الموكل إليها أمر ذلك أخذت توقيع (اوتوغراف) كاتبة ألمانية كانت تقف أمامي، دون أن تفتشها، لكنها حرصت على تفتيشي بإتقان بحفلة تعرية شبه كاملة!.

وحتى لحظة الصعود إلى الطائرة ظلّت "عينٌ حارسةٌ" ترصدني، كنت أبدو فرحة أكثر من اللازم، مثل شخص نجح في تهريب سلاح فتاك، وكانوا بطريقة ما على حقّ، فقد كنت عربية نجحت رغم سنوات من القهر والتشكيك والإذلال في تهريب شعورها بالعزة والكرامة، والمحافظة على ثقّتها بنفسها وبشعبها العربي العظيم.

ذلك هو السلاح الذي استطعنا تهريبه من بين أيدي الجميع؛ إنّهُ سلاح الشعب العربي كلّهُ، سلاح العزّل وغير العزّل، سلاح الإيمان بإمكانات الشعب العربي.

وشكراً برلين لوعيك بوجود هذا السلاح، وشكراً لتذكيرنا به حتى في لحظات النعاس الصباحية، وشكراً لذاكرتي السيئة، فلولاها لتذكرت شراء مسدس -لعبة من

البلاستيك- لطفلي (أوصاني به قبل سفري بكلّ ما في أعوامه الثلاثة من قدرة على الإصرار)، ولو فعلت لوجدت نفسي في ورطة حقيقية.

إذ يبدو أنّ المسدس في يد دمشقّيّة حدث خطير في مطارات أوروبا!! حتى ولو كان مسدس أطفال....!.

الاستماع:

١- استمع جيداً إلى النص، ثمّ أجب عن الأسئلة الآتية:

أ- ما اسم كاتبة النص؟

ب- ما الفكرة الرئيسة للنص المسموع؟

ت- حدّد جذر كلّ كلمة من الكلمات الآتية: (التأؤب - إثارة - آلة).

ث- هات أضداد كلّ من الكلمات الآتية: جحظت، الاستخفاف، الإذلال، خطير.

ج- لمّ بدا الصباح وديّاً وأليفاً للكاتبة؟

ح - ما السبب الذي جعل موظف المطار يرتعد عند ختم جواز السفر؟ ضمنية

خ- ما الذي لفت الانتباه في شخصية الكاتبة في المطار؟

٢- استمع مرة ثانية إلى المقطع، ثمّ أجب:

أ- ما السلاح الذي هرّبته الكاتبة؟

ب- فتشت الكاتبة في المطار في أكثر من موقف في القصة. حدّد هذه المواقف كما وردت في النص، ثمّ بيّن الدوافع التي وراءها.

ج- أثار زعر الموظفين الألمان في المطار عدّة أشياء، بم تعلل ذلك؟

د- لم ترعج الازدواجية في التعامل عند موظفة المطار الكاتبة، بل شعرت بالفرح، ما هي الأدلة على مظاهر هذه الازدواجية؟ هل تلك الأدلة حقيقية أم خيالية؟

هـ- اعتمدت الكاتبة النمط السردى في نصّها: علل سبب اختيارها هذا النمط، ثم هات من النص مؤشرين على ذلك.

و- حدد بعض المشاعر العاطفية التي برزت في النص.

٣- التحدث:

تعالج الكاتبة في هذا النص تواطؤ الغرب على الإنسان العربي وقضاياها وتظهر بذلك زيف ادّعاءاته بالحضارة والمساواة. حدث زملاءك في القول السابق؛ مظهرًا الممارسات الازدواجية التي يمارسها الغرب تجاه العرب، مراعيًا ما يأتي:

- ١- اختيار مفردات صحيحة تعبر عن المعنى.
- ٢- استخدام جمل تُعبر عن المعنى.
- ٣- مراعاة صحة تركيب الجملة واكتمال أركانها.
- ٤- توظيف الصور البلاغية والمكتسبات اللغوية والمعجمية لخدمة للمعنى.
- ٥- مراعاة القضايا النحوية والصرفية أثناء التحدث.
- ٦- الربط بين التراكيب اللغوية بشكل جيد.

٤- القراءة:

- ١- اقرأ النص قراءة جهرية مطوعاً نبرة صوتك لمواقف السخرية والاعتزاز والأسى.
- ٢- قالت الكاتبة: "كان فيها القلم الذي أكتب به، ولكنّه لم يلحظه، ولم يصادره وكان فيها بطاقتي الشخصية، ولم يلحظها، لكنّهم لم يفتشوا رأسي ولو فعلوا لصادروه!".

- في رأيك لماذا ستصادر الشرطة الألمانية الأشياء السابقة؟

- ٣- عادة السمان كاتبة التزمت قضية عربية ذات بعد إنساني، كيف تجلّت إنسانيتها في هذا النصّ؟

٤- مرّت الكاتبة في أثناء تجوالها في أوروبا بنوعين متناقضين من التعامل، ما هما؟

٥- تحمل ألفاظ الكاتبة طاقات شعورية واضحة، استخرج من النص ألفاظاً وتراكيب توحى بشعور: الألم والحسرة - الزهو والانتصار - الفرح والارتياح - الخوف والقلق.

٥- الكتابة:

١- قالت الكاتبة: إذ يبدو المسدس في يد دمشقية حدث خطير في مطارات أوروبا حتى ولو كان مسدس أطفال؟ اكتب بما لا يزيد عن خمسة أسطر، بحيث تربط هذا القول بالقضايا الوطنية والقومية في العصر الحالي؛ مراعيًا:

- أ- استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.
- ب- مراعاة الطول المناسب للموضوع.
- ج- اتباع قواعد الهجاء الصحيحة في الكتابة.
- د- الكتابة بخط واضح وجميل مع مراعاة صفات رسم الحرف داخل الكلمة.
- هـ- مراعاة الشكل التنظيمي للفقرة (ترك فراغ في بدايتها، ومراعاة الهوامش، ونظافة الورقة).

البلاغة:

٦- سمّ الصور الآتية، ثمّ وضع القيمة الفنية لكل صورة:

القلم أصبع ديناميّتي حقيقي لو فتشوا رأسي لصادروه
استرخاء عام يلفّ جوّ المطار كما لو كنا ذباباً يعبر الحدود

العروض:

٧- حدد منبعين من منابع الموسيقى الخارجية في النص.

١- النحو

٨- أ- حوّل الجمل الآتية إلى أسئلة، ثمّ أعرب اسم الاستفهام الذي استخدمته:
نطق ببعض كلمات بالألمانية التي أجهلها.

لذا تقدم الشرطي من الكاتبة لتفتيش حقيبتها اليدوية.
ذلك السلاح هو السلاح الذي استطعنا تهريبه من بين أيدي الجميع.

تذكر:

تعريف الاستفهام: الاستفهام طلب العلم بشيء لم يكن معلوماً من قبل وله أدوات كثيرة.

أنواعه: ينقسم الاستفهام إلى نوعين:

أ. الاستفهام المثبت. ب. الاستفهام المنفي.

ولا فرق بين النوعين، إلا أن الأول يخلو من أحرف النفي، والثاني يكون منفيًا.

مثال الأول: هل ذهبت إلى برلين؟ ومثال الثاني: ألم تذهب إلى برلين؟

تنقسم أدوات الاستفهام إلى قسمين:

١. حرفا الاستفهام وهما: هل، والهمزة.

٢. أسماء الاستفهام وهي: ومن، وما، ومتى، وأيّان، وأين، وكيف، وكم، وأيّ، وأي.

(من) اسم استفهام للعاقل. (ما) اسم استفهام لغير العاقل. (متى وأيّان) للظرفية الزمانية.

(أين) للظرفية المكانية. (أيّ) يفيد للزمان والمكان. (كيف) لتعيين الحال. (كم) يفيد

العدد. (أي) تعيين التمييز.

ب- اضبط بالشكل بنية الكلمات في الجمل الآتية: لَمْ أَكُنْ أَنْوِي أَنْ أَصْحُو مِنْهَا
بِسُرْعَةٍ. كانت له لهجة إنسان يبلغ عن وقوع حريق، أو لهجة شخص يتسلق شرفته رجل
ملثم.

٩- الصرف:

أ- وضح النوع الصرفي للكلمات التي تحتها خط فيما يأتي:

مثل شخص نَحَجَ في تهريب سلاح فتاك.

يبدو أنّ المسدس في يد دمشقية حدث خطير.

ب- انسب الكلمات الآتية، ثم وضح قاعدتها: (الساعة - يد - الأسود - السمراء).

١٠-الإملاء:

- علل:

أ- الوصل من كتابة (يومئذ).

ب - حذف الياء في كلمة (طاغ) في قولها: بفرحٍ طاغٍ.

ج - كتابة الهمزة المتوسطة في كلمة (جيئة).

١١- الخط

إذ يبدو أنّ المسدس في يد دمشقية حدث خطير في مطارات أوروبا!! حتى ولو كان مسدس أطفال...!!

اكتب المقطع الأول مراعيًا التقيد بقواعد الرقعة كتابة ذاتية.

النص الثاني

أغاني إفريقيا

محمد الفيتوري:

ولد عام ١٩٣٦ في السودان نشأ في مدينة الاسكندرية، يعد من رواد الشعر الحر الحديث ويلقب بشاعر إفريقيا والعروبة. عمل محرراً أديباً بالصحف المصرية والسودانية.

يا أخي في الشرق، في كلّ سكن... يا أخي في الأرض، في كلّ وطن

أنا أدعوك... فهل تعرفني؟... يا أخاً أعرفه... رغم الحن

إنني مزّقت أكفان الدّجى... إنني هدّمت جدران الوهن

لم أعد مقبرة تحكي البلى... لم أعد ساقية تبكي الدمن
أنا حيّ خالد رغم الردى... أنا حرّ رغم قضبان الزمن
إن نكنُ سرنا على الشوك سنيناً... ولقينا من أذاه ما لقينا
إن نكن بتنا عراة جائعيناً... أو نكن عشنا حفاة بئسينا
فلقد ثرنا على أنفسنا... ومحونا وصمة الذلّة فينا
يا أخي في كلّ أرض عريت... من ضيائها وتغطّت بدجاها
يا أخي في كلّ أرض (وجمت)... شفتاها واكفهرت مقلتها
قم.. تحرّر من توابيت الأسي... لست أعجوبتها... أو موميها
ها هنا (واريت أجدادي)... هنا... وهم (اختاروا) ثراها كفنا
وسأقضي أنا من بعد أبي... وسيقضي ولدي من بعدنا
و ستهديها إلى أحفادنا... وسيحمون علاها مثلنا

شرح المفردات:

الاستماع

١- استمع إلى قراءة المدرس أو أحد زملائك للنصّ مراعيّاً آداب الاستماع.

أ- ما معنى الكلمات الآتية: حال - علي - حميه.

ب- اذكر مفرد كل من الجموع الآتية: (قضبان - بناء - أنفـس - حفدة)، ثم هات من عندك جموعاً تماثلها في الوزن.

ج- ما الفكر الرئيسة في النصّ؟

٢- استمع مرة ثانية إلى النصّ، ثم أجب:

أ- تدرّج الوعي الثوري في القصيدة عبر مراحل، وهي كالآتي: (الدعوة إلى التشبث بالأرض - وحدة المعاناة الإنسانية - النهوض بوعي الإنسان لرفض واقعه - الدعوة إلى الثورة الإنسانية الشاملة)؛ رتب المراحل السابقة وفقاً لأهميتها.

ب- ما هدف الكاتب الرئيس في النص؟

٣- التحدث:

الإرهاب ظاهرة عالمية جديدة من ظواهر الاستعمار، عانت منه الكثير من المجتمعات الإنسانية، وذقت ويلاته واكتوت بناؤه، وما زالت تعاني وتتمنى أن تعيش ببناء ورغد عيش بعيداً عنه.

تعاون أنت ورفاقتك على إعداد ندوة عن الإرهاب مسترشداً بما يأتي، ثمّ قدمها أمام رفاقك في الصف.

١- ضمنّ الندوة ما يأتي: تعريف الإرهاب، أهدافه، أسبابه، أنواعه، سمات الإرهابي، الدول الراعية للإرهاب، المجتمع والإرهاب (المجتمع وحاجته للأمن).
تذكر:

تذكر: الندوة نشاط شفوي تواصلي بين مجموعة من المتحدثين، بقيادة شخص ما يدير الحوار بينهم؛ بغية إيصال معلومات أو تبادل خبرات، أو تغيير فكر، أو للبحث والمشاورة في أمر معين، أو توضيح بعض الأمور المستجدة أو الغامضة للجمهور ضمن زمنٍ محدد.

بطاقة التعريف بالندوة:

الموضوع:	
مدير	
الندوة:	
الضيوف:	
الزمان:	
المكان:	

٢- لا تنس:

- من صفات المحاور الناجح في الندوة أن يكون:
- أ- ملماً بموضوع الندوة وذا خبرة في مجالها.
 - ب- موضوعياً يقدم الأدلة والبراهين على ما يقدمه من فكر.
 - ت- لبقاً يحترم آراء الآخرين.
 - ث- متمتعاً بالرصانة والاتزان ويضبط انفعالاته.
 - ج- متمثلاً آداب الحديث.
 - ح- واثقاً وجريئاً.
 - خ- ملتزماً الوقت المحدد له، ويعتمد إلى استخدام الوسائل الإيضاحية في الوقت المناسب.

٣- لا تنس:

- من صفات مدير الندوة:
- أ- التحدث باللغة العربية الفصيحة.
 - ب- تأييد صاحب الحجّة الأقوى من المشاركين في الندوة.
 - ت- اللباقة في طرح الأسئلة واستقبالها.
 - ث- الفطنة وسرعة البديهة.
 - ج- التركيز وتثبيت النظر باتجاه الجمهور.
 - ح- التواصل البصري مع المشاركين والجمهور.
 - خ- حسن الافتتاح والختام.
 - د- الموضوعية في التأييد، أو الرفض لوجهة نظر المشاركين.
 - ذ- احترام حق غيره في التحدث.

ر- تقبل الآراء المعارضة باحترام.

ز- البرهان على فكره وآرائه.

س- التحدث بهدوء وتوازن.

ش- طرح الأسئلة بثقة وجرأة.

ص- الالتزام بالوقت المحدد.

تخيّل أنك مدعوّ لتكون محاوراً في هذه الندوة. ما الخطوات التي سوف تتبعها؟

٤- قبل الندوة:

أ- أجمع المعلومات.

.....

ب- أعمل مخططاً لعناصر الموضوع.

.....

ج- في أثناء الندوة:

- أعرض فكري وفق تسلسل مقنع وبهدوء وروية.

.....

.....

د- بعد عرض المتحاورين فكرهم:

أشكر وأثمن الأسئلة الموجهة للمتحاورين.

.....

.....

أنت مدير لهذه الندوة ماذا تفعل؟

هـ- قبل الندوة:

أتواصل مع المتحاورين.

.....-.....-.....

و- في أثناء الندوة:

-أقدم لمحة عن الموضوع.

.....-.....-.....

ز- بعد عرض المتحاورين فِكرهم:

-أشكر المتحاورين:

.....-.....-.....

٤- القراءة:

أ- اقرأ النص قراءة جهرية سليمة، متمثلاً معاناة الشاعر في قراءتك.

ب- رتب الكلمات الآتية بحسب ورودها في معجم يأخذ بأوائل الكلمات: (حيّ - حفاة - واريت - أحفادنا)

ج- أعلن الشاعر تمردّه على مأساته، ما ملامح هذا التمرد كما تجلّى في المقطع الأول ؟

د- رسم الشاعر في المقطع الثاني صورة لمعاناته، تقصّ هذه الصورة.

هـ- إلام يدعو الشاعر أخاه في المقطع الثالث ؟

و- بمَ علل الشاعر تشبته بأرضه في المقطع الأخير؟ ما رأيك في ذلك؟

ز- تصاعد حبّ الشاعر لأرضه في المقطع الأخير. ما مقوّمات هذا الحب؟

ح- من سمات الأدب الخالد العبور من المحليّة إلى العالمية، والانطلاق من النزعة الوطنية

إلى النزعة الإنسانية، وضّح ذلك من النص.

ط-النص من الأدب الملتزم الذي يبدو فيه البطل الثوري متسلحاً بالوعي، ومؤمناً بالثورة سبيلاً للخلاص، وبوحدة النضال الإنساني. هات من النص ما يؤيد ذلك.

ي- وازن بين بيت الشاعر القروي الآتي، وما يماثله في المقطع الأخير من نص الفيتوري من حيث المضمون:

زرعوا الأرض سيوفاً وقناً ثم رووها بإحسانٍ وجود

ك- ما منبع الصدق العاطفي في النص؟

ل- حدّد الوسائل الفنية التي اعتمدها الشاعر في النص لإبراز عاطفته.

م- بم توحى كلّ من التراكيب الآتية: أكفان الدجى، جدران الزمن، توابيت الأسى، قضبان الزمن؟

٥- الكتابة

انثر مقاطع النص بأسلوبك؛ مراعيًا:

أ-اختيار مفردات صحيحة تعبر عن المعنى.

ب-استخدام كلمات عربية فصيحة.

ت- اختيار كلمات لها معنى دلالي ومجازي مناسب للفكرة.

ث-اختيار كلمات صحيحة من الناحية الاشتقاقية والصرفية.

ج- مراعاة صحة تركيب الجملة، واكتمال أركانها.

ح- اتباع قواعد النحو الصحيحة في الكتابة.

خ- استخدام صور وأخيلة مناسبة لخلق انطباع خيالي أو عاطفي.

د- استخدام أدوات الربط المناسبة استخداماً صحيحاً أثناء الكتابة.

ذ- اختيار الأسلوب المناسب للحالة التي ترغب في التعبير عنها.

٦- البلاغة:

- أ- النص غني بالصور الجميلة التي عبر بها الشاعر عن معاناة الإنسان، هات مثالاً لكل مما يأتي: (تشبيه . كناية . استعارة مكنية . استعارة تصريحية).
- ب- من مصادر الجمال في الأدب التنوع بين الإنشاء والخبر. استخرج من النص أمثلة لكل مما يأتي: (إنشاء طلي بصيغة النداء إنشاء طلي بصيغة الاستفهام . خبر ابتدائي . خبر إنكاري)، ثم حدد الغرض منها.

٧- الموسيقى الشعرية: العروض

- أ- تكرر بعض الأساليب والتراكيب والمفردات ظاهرة واضحة في النص زادت من جمالية الإيقاع الموسيقي في النص. مثل لذلك بمثالين لكل نوع.
- ب- ساهمت القافية وحرف الروي في تشكيل الموسيقى الخارجية للنص وضح ذلك.
- ت- أقام الشاعر قصيدته على بحر الرمل، قطع بيتاً منها وحدد عروضه وضربه.

٨- النحو:

- أ- بدأ الشاعر البيتين الأول والثاني من المقطع الثاني بأداة الشرط (إن). حدّد فعلي الشرط وجوابهما، ثمّ بيّن علاقة الشرط كأسلوب نحوي بالمعنى.
- ب- في قول الشاعر: (يا أخي في الشرق)، وفي قولنا: (ظلم الإنسان أخاه الإنسان) أعربت كلمة أخ مرة بعلامة إعراب أصلية، ومرة بعلامة إعراب فرعية، وضح ذلك معلاً.

- ت- أعرب ما تحته خط إعراب مفردات، وما بين قوسين إعراب جمل.

٩- الإملاء

- أ- هات مصدر كل من الأفعال: (هدّمت . وارى . اكفهر).
- ب- اذكر وزن كل من: (الأماني . عشنا . أوهت . تغطّت).

١٠- الخط

- أ- علل كتابة (ما) منفصلة في قوله: (إن ما تفعله جميل).

ب- اذكر الحرف المحذوف من كلٍّ من الكلمات الآتية: (سرنا - تغطّت - مقلتهاها)، ثم اذكر سبب الحذف.

ت- علل كتابة الألف على صورتها في كلٍّ من الكلمتين الآتيتين: (الردى - علا).

الخط:

أنا حيّ خالد رغم الردى... أنا حرّ رغم قضبان الزّمن

١١- اكتب البيت السابق مراعيّاً التقيد بقواعد الكتابة بنوعين من أنواع الخطوط.

النص الثالث

الطريق

سميح القاسم: أحد أهم وأشهر الشعراء العرب والفلسطينيين المعاصرين الذين ارتبط اسمهم بشعر الثورة والمقاومة من داخل أراضي العام ٤٨، مؤسس صحيفة كل العرب. سُجن أكثر من مرة كما وُضِعَ رهن الإقامة الجبرية والاعتقال.

أبدأ على هذا الطريق !!

راياتنا بصرُ الضرير.. وصوتنا أملُ الطريق

أبدأ.. جحيماً عدونا.. أبدأ.. نعيمٌ للصديق

بضلوع موتانا نثيرُ الخصبَ في الأرضِ اليبابُ

بدمائنا نسقي جنيناً.. في الترابِ

ونرُدُّ حقلاً.. (شاح فيه الجذعُ).. في شرخِ الشبابِ

ونصبُ في نبض المصانع..
للمرئى.. والحقائب.. والشباب
نبضَ القلوب المؤمنات..
بكلِّ أقداس الحياة !!

- ٢ -

أبدأً على هذا الطريق !
نذوي فدى أشواق سنبله على وعدِ العطاء !
(أبدأ.. على هذا الطريق !)
شرفُ السواقى.. أئها تفى فدى النهر العميق !!
والنهرُ يجري دافقاً.. يجري ويكتسحُ السدود
وانظر إلى الأفق البعيد.. انظرُ إلى الأفق البعيد
فهناك.. كانت ثورةٌ كبر.. وكانت بيور سعيد
وهناك شيخٌ ميتٌ.. وهناك ميلادٌ جديد
وهناك ناسٌ أصدقاء
(صنعوا) الحياة.. ونسّقوا خُضرَ الجنائن في الجليد
وهناك منجم أنبياء
جلدوا القياصرة الطعاهُ الأغبياء
وترمّدوا.. لتعيش فوق رمادهم شعلُ الضياء !

- ٣ -

وانظر إلى الأفق البعيد.. انظرُ إلى الأفق البعيد
فهناك.. في أعماق إفريقيا الجوارى والعبيد

فجرٌ.. يمرُّ بكفِّه فوق الجباه الشاحبات
ويصبُّ فيها النور والدم.. والحياة !
وهناك.. في أعماق أمريكا الجريمة والتمزق والضياع
طبلٌ.. يدقُّ بلا انقطاع
لمدينة تُشرى.. وزنجيُّ (يُباع) !

- ٤ -

وهناك.. في الأفق القريب.. هناك في الأفق البعيد
ليست تتم الأرض دورتها بلا نصرٍ جديدٍ
فاحمل لواءك.. وامض.. في هذا الطريق..
أبدأ.. على.. هذا.. الطريق !!
شرفُ السواقي.. أُنْها تفنى.. فدى النهر العميق

١- الاستماع:

- أ- النص بعنوان الطريق؟ ماذا تتوقع أن يكون مضمونه؟
ب- استمع إلى النص الآتي مراعيًا آداب حسن الاستماع ثم أجب:
- أطلق الشاعر في مطلع القصيدة شعاراً كرره غير مرة، حدده ثم اربطه بكل:
(من تجربة الشاعر - النضال العربي - نضال الشعوب المضطهدة).

٢- استمع إلى النص مرة ثانية ثم أجب:

- أ- نقل الشاعر بظلال مفرداته وتراكيبه ومشاعره وأحاسيسه إلى المتلقي. ما الشعور الذي
تثيره كل من العبارات الآتية: راياتنا بصرُ الضير، وصوتنا أمل الغريق. فهناك كانت
ثورة كبرى، وكانت بور سعيد.

ب- قال الفيتوري

- قم تحرر من توابيت الأسى لست أعجوبتها.. أو موميها
وازن بين نظرة كل من الفيتوري وسميح القاسم إلى الإنسان، وموقف كل منهما.
ج- ما الجديد الذي أضافه الأديب إلى نضال الشعوب برأيك؟

٣-التحدث:

ضع عنواناً لكل مقطع، محدثاً زملاءك عن شرح مضمون تلك المقاطع.

أ- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

ب-التحدث بصوت واضح.

٤- القراءة:

أ- اقرأ النص قراءة معبرة مراعيًا ما يأتي:

١- نطق الأصوات نطقاً صحيحاً.

٢- نطق الكلمات نطقاً صحيحاً مضبوطاً بالشكل.

٣- القراءة في جمل تامة، والبعد عن القراءة المتقطعة.

٤- حسن الوقف عند اكتمال معنى الجملة.

٥-مراعاة علامات الترقيم أثناء القراءة.

٦- قراءة النص بانطلاق وسرعة مناسبة.

ب-عُد إلى أحد المعجمات اللغوية والبحث عن:

- مرادف اليباب - ندوي - نستقوا

- مفرد: أقداس - جنائن.

ت- حدد الكلمة المفتاحية في النصّ مع التعليل:

الكلمة (الطريق)، وتعني طريق النضال والفداء والتضحية.

ث- يحملُ النضالُ الخيرَ للوطن شعباً وأرضاً، تقصّر ملامح هذا الخير في المقطع الأول.
ج- يجمع الشاعر بين الفعلين (ندوي، ونصيح) ليوضح حالة نفسية محددة في ظرف نضالي واحد، وضح ذلك، ثمّ اربطهما بالسواقي والنهر.
ح - جعل الشاعر من بورسعيد شاهداً على ميلاد جديد، وزوال عهد قديم، وضح ذلك.

خ - النضال في الوقت الحاضر هو امتداد للنضال العربي والعالمي عبر التاريخ، أين ورد ذلك في النصّ؟

د- الشاعر مؤمن بالنضال الجماعي. هات دليلاً على ذلك من النصّ.
ذ- رصد الشاعر بعضاً من القضايا الإنسانية في إفريقيا وأمريكا الجنوبية، ودعا إلى نصرّة الشعوب في كلّ منهما وضح ذلك من النصّ. اقترح حلولاً أخرى لنصرّة الشعوب المضطهدة.

ر- الشاعر متفائل بحتمية انتصار الشعوب العربية وشعوب العالم. هات من النصّ ما يؤكد ذلك.

ز- اقترح أكثر من عنوان جديد للنص.
س- عدد بعض الأمثلة لشعوب أخرى مضطهدة في العالم.

ش- تجلّت العاطفة في مطلع القصيدة قويّة، وحافظت على ذلك النفس القويّ حتى نهايتها، وضح ذلك أمثلة من النصّ.

ص- استخدم الشاعر الرمز للتعبير عن مقاصد تتلف لتشكّل رؤيا متكاملة للقصيدة في ضوء ذلك صنّف الألفاظ الآتية وفق الجدول:

السواقي - النهر - شعل الضياء - خضر الجنائن - الجليد - السدود
الحياة الكريمة - الصعاب - النضال العربي - النضال الإنساني - الأحرار - الاستعمار
خضر الجنائن - السدود - السواقي - النهر - شعل الضياء - الجليد

ض- اعتمد الشاعر على حقلين معجميين للتعبير عن فكره وهما (المقاومة -الطبيعة)
وضح ذلك من النصّ بأمثلة.

٥- الكتابة

تناول الأديب العربي القضايا الإنسانية المتنوعة، منها: - مواجهة العنصرية والتخلص من المعاناة الإنسانية. كما عالج القضايا الوطنية من منظور إنساني؛ كتمجيد الشهادة والمقاومة ضد قوى القهر والاحتلال. والتزم أيضاً قضايا العرب برؤية إنسانية. ناقش واستشهد بالشواهد المناسبة.

فائدة:

أقسام الموضوع: مقدمة- عرض- خاتمة.

المقدمة: تكون عامة للموضوع، والمقدمة مدخل وتمهيد، فلتكن موجزة محكمة، واذكر فيها شيئاً من محتوى الموضوع.

العرض: ابدأ كتابة عرض الموضوع بالربط بين المقدمة والعرض، ثم اشرح الفكرة الأولى شرحاً مفصلاً قبل الشاهد، ثم يأتي الشاهد بعد الفكرة، ويمكن كتابته بإحدى طريقتين؛ الطريقة الأولى كتابة التعليق قبل الشاهد، والثانية كتابة التعليق بعد الشاهد، ويكون دور التعليق توضيح المقصود من إيراد الشاهد، ويجب كتابة اسم الشاعر أو الأديب قبل الشاهد، وأن يخلو الشاهد من النقص أو الغلط. ولا بدّ من الربط بين الأفكار حتى يخلو الموضوع من التفكك.

الخاتمة: وآخر الموضوع الخاتمة وهي تلخيص موجز لأفكار الموضوع.

أولاً: المقدمة:.....

ثانياً: العرض: يمكن الاستفادة مما يأتي:

أ- مواجهة العنصرية والتخلص من المعاناة الإنسانية عند محمد الفيتوري:

١- تصوير وحدة المعاناة الإنسانية من الظلم والعبودية:

-يا أخى فى الشرق فى كل سكُن يا أخى فى الأرض فى كل وطن

-أنا أدعوك فهل تعرفنى؟ يا أخاً أعرفه رغم المحن

٢- الدعوة للتمرد على واقع الظلم ومأساة العنصرية:

-إننى مرقت أكفان الدجى إننى هدمت جدران الوهن

-أنا حى خالد رغم الردى أنا حر رغم قضبان الزمن

٣- تصوير حياة المظلومين وواقعهم المؤلم ومعاناتهم والنهوض بوعي الإنسان لرفض الظلم والاستعباد:

٤- الدعوة لثورة إنسانية شاملة على الظلم والاستعباد:

٥- الدعوة للتشبث بأرض الأجداد وتوريثها للأحفاد:

أ- معالجة القضايا الوطنية من منظور إنساني عند سميح القاسم:

١- تأكيد دور النضال والشهداء فى حمل الخير لكل الوطن: أبدأ على هذا الطريق!!

راياتنا بصر الضير وصوتنا أمل الغريق

أبدأ جحيماً عدونا أبدأ نعيماً للصديق

بضلع موتانا نثير الخصب فى الأرض الياب

بدمائنا نسقي جنيناً فى التراب

ونرد حقلاً شاخ فيه الجذع فى شرخ الشباب

٢- تمجيد النضال والشهادة من أجل استمرار الحياة واستعادة الأرض والحقوق المغتصبة

وبناء المستقبل:

أبدأ على هذا الطريق!

ندوي فدى أشواق سنبله على وعد العطاء

ونصيح من فرح غزير الدمع في عرس الفداء

أبدأ على هذا الطريق

شرف السواقي أتما تفنى فدى النهر العميق!!

والنهر يجري دافقاً يجري ويكتسح السدود

٣-الإشادة بالنضال العربي القومي ضد المستعمرين في بور سعيد وجعله ميلاداً جديداً:

٤-تمجيد حركات التحرر والنضال الإنسانية ضد الظلم والعبودية والجريمة في إفريقيا وأمريكا
ونصرة المظلومين:

٥- التأكيد على ضرورة النضال والتضحية لاستمرار الحياة ومباركة آلام المناضلين
وتضحياتهم:

ج-التزام أيضاً قضايا العرب برؤية إنسانية.

١- تواطؤ الغرب على الإنسان العربي وقضاياه وإظهار زيف ادّعاءاته بالحضارة والمساواة.
فهي تقول مفتخرة وقد فتشها رجال أمن المطار في ألمانيا بعد حرب تشرين:

(لقد كنت عربية نجحت رغم سنوات من القهر والتشكيك والإذلال في تهريب
شعورها بالعزة والكرامة والمحافظة على ثقافتها بنفسها وبشعبها العربي العظيم ذلك السلاح
الذي استطعنا تهريبه من بين أيدي الجميع إنه سلاح الشعب العربي كله سلاح العزل وغير
العزل سلاح الإيمان بملكات الشعب العربي).

٢-.....

ثالثاً: الخاتمة:.....

٦- البلاغة:

- أ- ميّز التشخيص من التجسيم فيما يأتي (أشواق سنبله - يصبُّ فيها النور).
- ب- أورد الشاعر الطباق في المقطع الأول لإيضاح المعنى وإثارة الخيال مثلاً لذلك من النصّ

ت- يزخر النصُّ بالصور الشعرية الموحية، اجث فيه عن صور وفق الجدول:

الصورة	الإيحاء

٧- العروض:

- أ- ادرس الموسيقى الداخلية في النصّ من حيث التكرار - المحسنات اللفظية - التقابل بين الكلمات والعبارات - التفعيلة الداخلية.
- ب- ما منابع الموسيقى الخارجية للنصّ؟
- ت- النص من شعر التفعيلة، قطع المقطع الأول منه، وادرس تفعيلاته.

٨- النحو:

١- علل ما يلي:

- أ- رفع كلمة (منجم) في قوله هناك منجم أنبياء.
- ب- إعراب (ليس) حرف نفي لا عمله في قوله ليست تتّم الأرض دورتها.
- ج- حذف حرف العلة من آخر الفعل (امض) في قوله (احمل لواءك وامض).
- ٢- علق الجار والمجرور فيما يأتي: نصب نبض القلوب المؤمنات بكلّ أقداس الحياة.

٩- الصرف:

١ صنف الأسماء وفق الجدول: (ضرير، الجوّاري، الطّغاة، الأنبياء موتانا، خصب)

اسم فاعل	صفة مشبهة

٢- اجمع كلمتي (كبرى- الحياة) جمعاً سالماً، ثم اذكر التغيير الذي طرأ على كتابتهما مع التعليل.

١٠- الإملاء

أ-وضح الفرق في الحالتين الإملائيتين الآتيتين:

كتابة التاء مربوطة في كل من: (الحياة، الطغاة).

ب-علل ما يأتي:

١-الألف مقصورة في كلمة تغنى.

٢- همزة الوصل في كلمة انظر.

١١- الخط:

اكتب المقطع الأول مراعيّاً التقيد بقواعد الرقعة كتابة ذاتية.

النموذج العاشر:

تصميم منهج مقترح للتربية الفنية

في المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء الأهداف التربوية.

طه، نبيل محمد أحمد، ٢٠٠٣

المنهاج المقترح للتربية الفنية يتألف من:

الأهداف: عناصر العمل الفني التي تتضمن الخط واللون والشكل والكتلة وعلاقتها بالمحتوى.

المحتوى العلمي: موضوعات من البيئة الفلسطينية تتناول دراسة عناصر العمل الفني من خط ولون وشكل وكتلة وعلاقتها بالأهداف.

الأنشطة التعليمية المقترحة: بحيث تتناسب وطبيعة قدرات التلاميذ وارتباطها بالأهداف والمحتوى.

الطرائق والوسائل التي تتناسب وقدرات وطبيعة التلاميذ وارتباطها بباقي عناصر المنهج.

أساليب التقويم المقترحة التي تتناسب وقدرات وطبيعة التلاميذ وارتباطها بباقي عناصر المنهج وخاصة الأهداف.

خاتمة:

استعرضنا في هذا الفصل النماذج التطبيقية لتصميم وحدات من منهاج مادة دراسية، وبناء وحدات بحسب الأهداف المنشودة منها، وذلك في المواد الدراسية المختلفة.

التدريبات:

- قم بتصميم وحدة دراسية مستعيناً بنموذج من النماذج السابقة.

المراجع العلمية

- إبراهيم، مجدي عزيز، ٢٠٠٠: تنظيمات حديثة للمناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- إبراهيم، مجدي عزيز: ٢٠٠٠ موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- إبراهيم، فوزي طه، والكلزة، ورجب أحمد، ١٩٨٦: المناهج المعاصرة، مكة المكرمة، مكتبة الطالب الجامعي.
- أبو الوفا، رباب أحمد محمد، ٢٠١٧: وحدة قائمة على مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات، STEAM، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور المجلد التاسع - العدد الثالث.
- آلن، أ. جلاتون، ١٩٩٤: قيادة المنهج، ترجمة سلام ورفاقه. جامعة الملك سعود.
- باتريشال. سميث، تيلمن ج. راغن ٢٠٠٥. ترجمة مجاب الإمام. التصميم التعليمي، ط٣. جامعة اوكلاهوما. الولايات المتحدة الأمريكية، نشر مكتبة العبيكان ٢٠١٢، السعودية، الرياض.
- البركاتي، بشاير حامد، ٢٠٢١: "فاعلية وحدة تعليمية مقترحة لقصاص بعض الأنبياء في تنمية القيم لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد ٣١، تاريخ الإصدار ٢ أيار.
- بشارة، جبرائيل، الياس، أسما، ٢٠١٠: المناهج التربوية، منشورات جامعة دمشق، التعليم المفتوح.
- بشارة، جبرائيل، الياس، أسما، ٢٠١٣: المناهج التربوية، منشورات جامعة دمشق.
- بغدادي، حمادة ناصر كامل، ٢٠١٣: تصميم وحدة مقترحة في التاريخ قائمة على الصور واللوحات الفنية التاريخية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي. رسالة ماجستير منشورة إلكترونياً. جامعة ٦ أكتوبر. مصر.

- بودي، زكي، ٢٠١٥، بناء وتطوير المناهج. الهفوف.
- بودي، زكي، ٢٠١٦: بناء وتطوير المناهج، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، ص ٢٠٠.
- بوشامب، جورج، ١٩٨٧، نظرية المنهج. ترجمة د. ممدوح سليمان ورفاقه. القاهرة. الدار العربية للنشر والتوزيع.
- البناء، هبة أحمد أحمد، ٢٠٢١: فاعلية وحدة مقترحة لتنمية بعض مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طفل الروضة، "مجلة دراسات في الطفولة والتربية" - جامعة اسيوط، العدد السابع أبريل.
- التميمي، خلود، ٢٠١٥: نماذج المناهج. (قراءة وتحليل). ورقة عمل لمقرر تخطيط المناهج، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.
- تايلور، رالف، ترجمة: أحمد كاظم، جابر عبد الحميد ١٩٩٧: أساسيات المناهج، دار النهضة العربية. القاهرة.
- تيلور، رالف، ترجمة أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد، ١٩٨٢: أساسيات المناهج، القاهرة، دار النهضة العربية.
- توفيق، أحمد، ومحمد أحمد، ٢٠٠٠: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، دار المسيرة، عمان.
- توفيق، طراد، ٢٠٢٠-٢٠٢١: تصميم وبناء المناهج التربوية، جامعة أكلي محند أولحاج- البويرة. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.
- التميمي خلود، ٢٠١٤-٢٠١٥ نماذج المناهج: قراءة وتحليل. جامعة الامام محمد بن سعود، كلية العلوم الاجتماعية. السعودية.
- جاد، عزمي نبيل، ٢٠٠٨: تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جاكوبز، هايدس هايز. ٢٠١٢: ترجمة نيفين الزاغة. منهاج القرن ٢١ التعليم الأساسي لعالم متغير، نشر مكتبة العبيكان، السعودية، الرياض.

- جبر، سعد محمد، والعرنوسي، ضياء عويد حربي: ٢٠١٥، المناهج - البناء والتطوير. ط ١، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الجبالي سعد أحمد، ٢٠٠١: إعداد المناهج الدراسية - مدخل النظم - القاهرة - اتش للطباعة.
- الجعيد، بسمة مطلق، الأحدي، رهام حامد: ٢٠١٨، نماذج بناء وتطوير المناهج. جامعة أم القرى، السعودية.
- الحاوري، محمد عبد الله، وقاسم، محمد سرحان علي، ٢٠١٦: مقدمة في علم المناهج التربوية. ط ١، دار الكتب. اليمن.
- حمدان، محمد زياد، ١٩٨٨: المنهج المعاصر، عناصره ومصادره وعمليات بنائه. دار التربية الحديثة. عمان. الأردن.
- حميدة، إمام مختار وآخرون، ١٩٩٨، تنظيمات المناهج وتطويرها. ج ٢. دار زهراء الشرق للنشر والتوزيع. القاهرة.
- الحيلة، محمد محمود، ١٩٩٩: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط ٧، دار المسيرة للنشر، عمان.
- الحيلة، محمد محمود، ٢٠٠٣: أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط ٢، دار المسيرة، عمان.
- خالدي، هشام، ٢٠١٩: الأسس العامة لبناء المناهج المدرسية، محاضرات، جامعة تلمسان. الجزائر.
- الخريجي، صالح، ٢٠٠٠: التعليم في عصر النشر الإلكتروني والإنترنت، دار الفیصل الثقافية، الرياض.
- الخليفة، حسن جعفر ٢٠٠٥: المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرشد، الرياض.
- الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين محمد، ٢٠١٥، استراتيجيات التدريس الفعال، مكتبة المتنبي، الرياض.

- الخوالدة، ناصر أحمد، وعبد، إسماعيل يحيي، ٢٠١١: المناهج أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها. عمان: زمزم للنشر والتوزيع.
- الربيعي، محمود داود، ٢٠١٦: المناهج التربوية المعاصرة، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الدريج، محمد، الحنصالي، جمال، الموسوي، علي، عمار، سام، حسن، علي سعود، الشيخ حمود، محمد، ٢٠١١: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي. الرباط.
- الدوسري ريماء محمد والدوسري صيته معيوف والميزي حمد عبدالله: ٢٠١٩، نماذج بناء المنهج المدرسي، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، كلية التربية.
- رشدي، لبيب وآخرون، ١٩٨٤: المنهج منظومة المحتوى للتعليم، دار الثقافة للطباعة، القاهرة.
- زيد، نسرین علي، التكامل بين مهارات اللغة العربية في كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية وتصميم وحدات دراسية وفق منهج التكامل - دراسة تحليلية ميدانية في محافظة حماه - ٢٠١٦/٢٠١٧
- زيتون، حسن حسين، ٢٠١٠: مدخل إلى المنهج الدراسي، رؤية عصرية، الدار الصولتية للتربية، الرياض.
- الزامل، علي، الصارمي، عبدالله، كاظم، علي كاظم، ٢٠١٩: مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، الفلاح.
- سرحان، الدمرداش عبد المجيد، ١٩٨٥: المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح.
- سعد، ٢٠٠٦: المناهج الدراسية أسس بنائها وتطويرها، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- سعادة أحمد جودت، إبراهيم عبد الله محمد، ٢٠٠٠: المنهج المدرسي الفعال، ط ٤، الأردن، دار عمار.
- سعادة، جودت أحمد، ٢٠٠٤، المنهج المدرسي المعاصر، ط ١، دار الفكر، عمان.

- سعادة أحمد جودت، إبراهيم عبد الله محمد: ٢٠١١، المنهج المدرسي المعاصر، ط٦، الأردن، دار الفكر.
- سعادة أحمد جودت، إبراهيم عبد الله محمد: ٢٠١٤، المنهج المدرسي المعاصر، الأردن، دار الفكر.
- سلامة، عادل أبو العز أحمد، ٢٠٠٦: تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.
- سلامة، عادل أبو العز أحمد، ٢٠٠٨: تخطيط المناهج المعاصرة. دار الثقافة: عمان. الأردن.
- سلام، علي عبد العظيم، ٢٠٠٥: المنهج: مفهومه، أسس بنائه، عناصره، تنظيماته، نظرياته، جامعة الإسكندرية: كلية التربية بدمهور.
- سليم، محمد صابر وآخرون، ٢٠٠٤: بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان.
- سليم، محمد، ومينا فايز، وشحاته حسن، وسليمان يحيى عطية، وعفيفي يسري، وفراج محسن: ٢٠٠٦، بناء المناهج وتصميمها، ط١، دار الفكر، الأردن.
- السامرائي، هاشم، ٢٠٠٠: المناهج، أسسها وتطويرها ونظرياتها، دار الأمل، ط٢، القاهرة. ص ١٢٢-١٢٦.
- السر، خالد خميس، ٢٠١٦: المنهج التربوي، ط٧، جامعة الأقصى، فلسطين.
- السميري لطيفة صالح، ١٩٩٣: نموذج مقترح لتطوير تدريس مقرر أسس المناهج وتنظيمها في ضوء أسلوب النظم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- السميري، لطيفة صالح، ١٩٩٧: النماذج في بناء المناهج. دار عالم الكتب للنشر: الرياض.
- السوداني خليفة والخليلي خليل، ١٩٩٧: المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيائته، الإمارات، دبي، دار القلم.

- السيد ، محمود أحمد ، ١٩٨٧ : تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام بالوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية ، تونس .
- الشافعي، إبراهيم محمد وآخرون، ١٩٩٦، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض.
- الشبلي، إبراهيم مهدي، ٢٠٠٠: المناهج: بناؤها. تنفيذها. تقويمها. تطويرها (باستخدام النماذج) ط.٢. دار الأمل: الأردن.
- شحاته، حسن، ٢٠٠٨، تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية.
- شاهين، عبد الحميد حسن، ٢٠١٠: تصميم المناهج. جامعة الإسكندرية: مصر.
- صابر ، محمد وآخرون، ٢٠٠٤، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان.
- الصالح، بدر عبدالله، ٢٠٠٧: المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين، مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، كلية التربية بجامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة.
- طه، نبيل محمد أحمد، ٢٠٠٣: تصميم منهج مقترح للتربية الفنية في المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء الأهداف التربوية في محافظات غزة. رسالة دكتوراه، فلسطين.
- عبد اللطيف، فؤاد، ١٩٨٣، المناهج وأسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، ط ٥، مكتبة مصر، القاهرة.
- عبد الله، سامي، محمود، الهواري، خالد فاروق، عثمان، الديب خلف، عطية السيد عطية، شاور، فتحي الكلز، رجب، إبراهيم، فوزي، ٢٠٠٠: المناهج المعاصرة، الإسكندرية، نشأة المعارف للنشر والتوزيع.

- عبد الرحمن حسن غوص، أميرة، ٢٠٢٢: فاعلية توظيف بعض التطبيقات التعليمية الذكية في تقديم وحدة مقترحة عن الأمن السيبراني على التحصيل المعرفي والاتجاهات نحوه لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. مجلة التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، العدد (١٩٥) الجزء (٣) يوليو.
- عبد المنعم، منصور أحمد، ٢٠٠٧: المنهج: النظرية والنموذج والتحديات. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- عرفان خالد محمود محمد، (٢٠١٢). المناهج المدرسية. مكتبة الرشد: الرياض، السعودية.
- العجمي، مها محمد، ٢٠٠٥: المناهج الدراسية، مكتبة الملك فهد، المملكة العربية السعودية.
- العرنوسي، ضياء عويد حري وجبر سعد محمد، (٢٠١٥). المناهج " البناء والتطوير"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط١.
- عبد الموجود، محمد عزت، ١٩٨١: أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
- عطيه، محسن علي، ٢٠١٣: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطية محسن علي، ٢٠١٥: المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر.
- علي، محمد السيد، ٢٠٠٣: تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علي، محمد السيد، ٢٠١١: المنهج المدرسي (تصميمه، تخطيطه، تنظيمه، تقويمه). دار الفكر العربي. القاهرة.

- علي، محمد السيد، ٢٠١١: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.
- عميرة، إبراهيم بسيوني. ١٩٩٨: الأنشطة العلمية غير الصفية ونوادي العلوم. الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- العميري، فهد بن علي، ٢٠١٩: بناء وحدة تعليمية قائمة على التنشئة الاستهلاكية ضمن مادة التربية الاجتماعية والوطنية وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم الاستهلاكية والوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (٤)، العدد (٢)
- فالوقي، محمد هاشم، ١٩٩٧: بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، الاسكندرية، المكتب الجامعي.
- فرج، عبد اللطيف حسين، ٢٠٠٧: صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج. دار الثقافة: عمان.
- فرج، عبد اللطيف، ٢٠٠٨: تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد، عمان.
- فراحوي، كمال، ٢٠١٧: تصميم المناهج التعليمية. دار الخلدونية. الجزائر.
- فلاته، إبراهيم وفلمبان، سمير: ١٩٨٥، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج. المكتبة الفيصلية.
- القحطاني، خالد ناصر، ٢٠٢٢: فاعلية وحدة مقترحة باستخدام STEAM في تنمية الإبداع الرقمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة تبوك، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد (١٤) العدد (٤) الجزء (٣)
- قرني، زبيدة محمد، ٢٠١٦: المناهج الدراسية رؤى وتوجهات معاصرة، ط ١، المكتبة العصرية، ط ١.
- قزموز، محمد، ٢٠١٨/٢٠١٩ محاضرات تصميم وبناء المنهاج التربوي. المركز الجامعي نور البشير بالبيص. الجزائر.

- قلادة فؤاد سليمان، ٢٠٠٤: نظرية المنهج والنموذج التربوي، مكتبة بستان المعرفة، القاهرة.
- قنديل يس، ٢٠٠٢: عملية المنهج رؤية في تكنولوجيا المنهج المدرسي، مكتبة الرشد للنشر: الرياض.
- قورة، حسين، سليمان، ١٩٧٧: الأصول التربوية في بناء المناهج، ط ٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- قورة، حسين، سليمان، ١٩٨٢: الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف بمصر.
- القيسي، ماجد أيوب، ٢٠١٨: المناهج وطرائق التدريس، ط ١، دار أمجد للنشر والتوزيع. العراق.
- كوجك كوثر، ١٩٩٥: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- كوجك، كوثر حسين، ١٩٩٧: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط ٢، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الكسباني محمد السيد، ٢٠١٢: المنهج المدرسي المعاصر. الإسكندرية: حورس الدولية للنشر.
- اللقاني، أحمد حسين، ١٩٨٩: المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب للنشر والتوزيع. القاهرة.
- اللقاني أحمد حسين ومحمد فارعة حسن (٢٠٠١): مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة، عالم الكتب.
- مازن، حسام الدين محمد، ٢٠٠٩: تخطيط وتطوير المناهج التربوية، ط ١، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢٠٠٢، العدد ٢٢.

- مجيد، سوسن شاكر، ٢٠١٢، معايير المنهج الدراسي، مجلة الحوار المتمدن الإلكترونية، العدد ٣٧٢٨.
- المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية، Recscft، خطة برنامج الدليل المرجعي لتطوير المحتوى الرقمي للمناهج والمصادر التعليمية.
- مرعي، توفيق وآخرون، ١٩٩٣: تصميم المناهج، وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن.
- مذكور، علي أحمد، (١٩٨٤). نظريات المناهج العامة، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد، ٢٠٠٠ - ١٤٣٠ هـ. المناهج الدراسية (عناصرها وأسسها وتطبيقاتها). الرياض، دار المريخ.
- مطاوع، ضياء الدين محمد، والخليفة حسن جعفر، ٢٠١٧: اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية، ط ١، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع. السعودية.
- مطاوع، ضياء الدين محمد، والحصان، أماني محمد، ٢٠١٤: مناهج المدرسة الابتدائية بين الحداثة والجودة، مكتبة المتنبي، الدمام.
- المعمري، ناصر سيف، والسعيد، فوزية، ٢٠٢٠: فاعلية وحدة دراسية مقترحة في العمل التطوعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المواطنة المسؤولة لدى طالبات الصف الثامن بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان. مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد (١٧)، العدد (٦٥).
- المكاي، محمد أشرف، ٢٠٠٦: أساسيات المناهج، الرياض، دار النشر الدولي.
- موسى، فؤاد محمد، ٢٠٠٢: المناهج، (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، جامعة المنصورة، مصر.
- الميهي، رجب السيد، ٢٠٠٣: أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية

مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارج، مجلة التربية العلمية، المجلد (٦)، العدد (٣)، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

- نمر، محمد، ٢٠٢١: بناء وتصميم المناهج التعليمية بالمدرسة الجزائرية- المقاربة بالكفاءات - نموذجًا، مجلة الكلم، المجلد (٦) العدد (٢)، ص ٣٠٤-٣٢٣.
- نور الدين، وداد، ٢٠٠٥: نماذج المنهج دراسة تحليلية. مكتبة الرشد للنشر: الرياض.
- ياسين، مختاري، ٢٠١٧/٢٠١٨: تصميم وبناء المناهج التربوية. جامعة الجزائر، معهد التربية البدنية والرياضية، دالي إبراهيم، الجزائر.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، معايير المنهج.
- الوكيل حلمي والمفتي محمد، ١٩٨٧: أسس بناء المناهج، القاهرة، دار الكتاب الجامعي.
- الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، ومحمد أمين، ١٩٩٨ : المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، ط ٣، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، ومحمد أمين، ٢٠٠٧: أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للتوزيع والنشر، عمان.
- الوكيل، حلمي أحمد، وحسين بشير، ١٩٩٩: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير المناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ٢٠١٦-٢٠١٧: الأسس التي اعتمدها الفريق الوطني في بناء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي، المركز الوطني لتطوير المناهج.
- وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ، الإدارة العامة للمناهج ، مشروع "وطني نت". وزارة المعارف، ٢٠٠٠، ص ٣٢.

- يوسف، فادية، ٢٠١٠، المناهج الدراسية في عصر المعلوماتية، ط٢، عامر للنشر، المنصورة.
 - يونس، فتحي وزملاؤه، ٢٠٠٤: الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير، ط١، دار الفكر. بيروت.
 - يونس، وفاء، ٢٠٠٧: أثر استخدام أنموذج هيلدا تابا في الدافع المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء، مجلة التربية والعلم، المجلد (١٤) العدد (٣) رسالة منشورة.
- المراجع الأجنبية:

- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*, MacMillan Publishing Company, New York, USA.
- Lunenburg, Fred C. (2011), *Curriculum Development: Deductive Models*, Schooling, Volume 2, Number 1.
- Olive Peter F. (2008), *Developing the Curriculum*, (7th ed.), published by Pearson college Div., Boston, MA, USA.
- Saylor, J. Galen.; Alexander, William. M., (1981), *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning* (4th ed.), Houghton Mifflin Harcourt School, New York, NY, USA.
- Tyler, Ralf. W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Bobbitt, John Franklin (1918), *The Curriculum*, Houghton Mifflin Company, Boston, USA.
- Brady, Laury (1995), *Curriculum Development*, (5th edition), Sydney, New York, Toronto, Mexico, New Delhi, London, Tokyo, Singapore, Rio de Janeiro: Prentice Hall.
- Beauchamp, George A. (1975), *Curriculum Theory*, third edition, The Kagg press, Wilmette Illinois, USA.
- Dewey, John (1916), *Democracy and Education*, MacMillan Publishing Company, New York, USA.
- Hass, Glen (1983), *Curriculum Planning, a New Approach*, Allyn and Bacon, London.
- Kiskey, Craig (1981), *Curriculum Planning for Social Studies Teaching: A Cross-Cultural Approach*, Published by John Wiley & Sons, New York, USA.

- Lemlech, Johanna Kasin (1990), *Curriculum and Instructional Methods for the Elementary and Middle School*, Macmillan Pub. Co., New York, USA.
- Oliva, F. Peter (1988), *Developing the Curriculum*, published by Little, Brown and Company, London.
- Lowton, Denis (1986), *School Curriculum Planning*, (Studies in Teaching and Learning, Vol. 1), Princeton Book Publishing Co.
- Marrison, Kith & Ridley Ken (1988), *Curriculum Planning and the Primary School*, Paul Champman publishing Co.
- Oliver, Ron & others (1997) *Creating Effective Instructional Materials for the World Wide Web*, Ausweb 97 conference, <http://ausweb.scu.edu.au>
- Al Musawi, Ali Sharaf (2013), *Current Aspects and Prospects of ICT in the Arab Higher Education Sector: Literature Review*. Source Title: Information Systems Applications in the Arab Education Sector, p. 22.
- Parsons, David (2016), chapter 16, The Future of Mobile Learning and Implications for Education and Training 1, *Transforming Education in the Gulf Region: Emerging Learning Technologies and Innovative Pedagogy for the 21st Century*, by Khalid Alshahrani, Mohamed Ally, Routledge, London.

مواقع الشبكة:

- تصميم وبناء المناهج الدراسية - موقع أكاديمية التدريس:
<https://www.teachingacademy2021.com/2021/09/Curriculum-building.html>
- مكتبة نور: تصميم المنهج المدرسي: <https://www.noor-book.com/tag>
- تصميم المناهج الدراسية: التعريف والغرض والأنواع <https://eferit.com/>
- استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية
https://www.zaid-alwan3204.com/2021/03/blog-post_22.html
- الكلية: كلية التربية للعلوم الإنسانية. القسم: قسم التربية وعلم النفس المرحلة ٢
أستاذ المادة حاتم جاسم السعدي
<https://humanities.uobabylon.edu.iq/Default.aspx?fid=10>

الغريب زاهر إسماعيل، ٢٠٠٩، المقررات الالكترونية تصميمها إنتاجها نشرها تطبيقها
تقويمها، الناشر: عالم الكتب.

<https://www.noor-book.com/tag>

• بوابة المحتوى الرقمي للمناهج - وزارة التربية والتعليم - البحرين
<https://www.moe.gov.bh/moecontent.aspx>

• صحيفة المختصر الإخبارية <http://almokhtsar.com/node/7234>

• وزارة التعليم ٢٠٠٢، المناهج الرقمية

<https://www.moe.gov.sa/Arabic/PublicAgenciesAndDepartments>

• التربية العلمية وتصميم المناهج د. مجدي رجب إسماعيل
<http://magdyscienceedu.blogspot.com/2010/12/digital-curriculum.html>

موقع المناهج الرقمية

http://d-curriculum.blogspot.com/p/blog-page_6380.html

مدونة تهتم بالتعلم الالكتروني وتصميم وتطوير المناهج الرقمية
[http://ahmad1428.blogspot.com/2014/11/digital-curriculum-199981-](http://ahmad1428.blogspot.com/2014/11/digital-curriculum-199981-2002-23.html)

[2002-23.html](http://ahmad1428.blogspot.com/2014/11/digital-curriculum-199981-2002-23.html)

مصطلحات الكتاب

C

Competencies / technology Designs	تصاميم الكفايات والتقنيات
Conservative Liberal – Arts Designs	تصاميم الفئات العقلية المحافظة
Contemporary Life	دراسة الحياة المعاصرة
Contex	السياق
Continuity	الاستمرارية

D

Des schooling Designs	تصاميم تقلل من دور المدرسة
Design as Process	التصميم كمنتج
Design as Product	التصميم كعملية
Digital Curriculum	المنهج الرقمي
Digitalization Curriculum	ورقمنة المناهج

E

Educational Experience	تحديد المحتوى أو الخبرة التعليمية
Educational Experience	الخبرة التعليمية
Educational Technology Designs	تصاميم التقنيات التعليمية
Evaluation Learner Experience	تقويم خبرات المتعلم

H

Human Traits /Processes Designs	تصاميم السمات البشرية والعمليات
Humanistic Designs	التصاميم الإنسانية

O

Ornstein & Hunkins	تصنيف أورنستين وهنكنز
Organizing Principle	أساسيات التنظيم

I	
Individual Needs and Interests Designs	تصاميم الحاجات والاهتمامات الفردية
Integration	التكامل
J	
Job Analysis	تحليل المهن
L	
Learner	المتعلم
Learner- Centered Designs	تصاميم تتمحور حول المتعلم
M	
Model Curriculum	نموذج المنهاج
P	
Pragmatism Theory	النظرية البراجماتية
Pretest	اختبارات قبلية
Principals of Curriculum Design	أسس تصميم المنهج
Problem –Centered Designs	تصاميم تتمحور حول المشكلات
Process	العملية
Purpose	الغرض
S	
Scope	المجال
Sequence	التتابع
Social Reconstruction Designs	تصاميم إعادة البناء الاجتماعي
Social unction's Activities Designs	تصاميم الوظائف الاجتماعية والنشاطات
Subject- Centered Designs	تصاميم تتمحور حول المادة الدراسية
Subject Matter	المادة الدراسية

Subject Matter / Disciplines Designs

تصاميم الموارد وأنظمة المعرفة

T

The Curriculum Develop

تطوير المنهج

V

Vocational Curriculum

منهج مهني

Vocational Designs

التصاميم المنهجية



دقق الكتاب علمياً:

الدكتور	الدكتور	الدكتور
أ.د. محمد قاسم عبد الله	أ.د. غادة شمة	د. ماريان نجم الأحمد

دقق الكتاب لغوياً:

