الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

معهد علوم وتقنيات النشطات البدنية والرياضية

مطبوعة

عنوان: تصميم وبناء المنهاج

ميدان: علوم وتقنيات النشطات البدنية والرياضية

الوحدة: أساسية

المستوى: ماستر 1 السداسي الأول الحجم الساعي أسبوعي 8 ساعات

المحاضرة: تصميم وبناء المنهاج

لقب وإسم الأستاذ: د. مسعودي طاهر

الرتبة العلمية: أستاذ محاضر- أ -

السنة الجامعية: 2019/2018

مقدمة:

يعد هذا المقياس أحد المتطلبات الاجبارية للحصول على ماستر وقد روعي في إعداد موضوعات وحداته الدراسية أهمية تزويد الطلبة بالمفاهيم الحديثة.

حيث يتناول طبيعة المناهج الدراسية ماهيتها ومكوناتها وأبعادها، كما يتناول الاستراتيجيات الحديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية والعلاقات المتبادلة ما بين تقويم المناهج الرياضة في المجتمعات الحديثة في عصر العولمة والتكنولوجيا، وتدريب الطلبة على عملية بناء وتصميم مناهج التربية البدنية والرياضية للمراحل التعليمية المختلفة في الإطار العام للمناهج التربوية الحديثة (المقاربة بالكفاءات) ولي تحقيق أهداف هذا المقياس تضمن الوحدات الدراسية التالية

الوحدة الأولى: منهاج التربية البدنية والرياضية

الوحدة الثانية: منهاج التربية البدنية والرياضية الحديث (المقاربة بالكفاءات)

الوحدة الثالثة: تصنيف الاستراتيجيات التدريسية

الوحدة الرابعة: تقويم المنهاج

والحدة الخامسة: تخطيط المنهاج

الوحدة السادسة: تطوير المنهج

الوحدة السابعة: تكنولوجيا التعليم والعولمة وتأثيرهما عل المنهاج

منهاج التربية البدنية والرياضية

ماهية المنهاج:

المنهاج في اللغة هو الطريق الواضح، وقد جاء في تنزيل الكريم قوله تعالي (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا)، والمنهاج يعني 'الخيرات التربوية والتعليمية التي يهيؤها المجتمع لإفراده داخل المؤسسات التعليمية والتربوية او خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع نواحي الحياة طبقا لأهداف المجتمع)، لذا هو الوسيلة الفعالة لتحقيق الاهداف التعليمية والتربوية المرسومة التي تدفعنا إلى وضع تخطيط لها من أجل تكوين جيل يتصف بالصفات التي ينبغي أو نطمح إلى الوصول اليها.

وان كلمة المنهاج تعني الطريق الذي ينتهجه الفرد حتى يصل إلى هدف معين.

فمثلا المدرسة او الكلية عندما تتبع المنهاج العلمي في الاهداف والمعارف والفعاليات المختلفة لتحقيق الاهداف التربوية فهذا الطريق المتبع يسمى منهجا.

وان المنهاج هي ما تقدمه النظم التعليمية من خلال مؤسساتها التعليمية إلى المتعلمين وفقا لخطة معينة وتحقيقا لرسالة محدودة وفي ضوء اهداف تعمل على تحقيقها.

ونتيجة لتقدم الدراسات السيكولوجية وظهور طبقة من المفكرين ونتيجة التغير الثقافي الناشئ عن تطور العلمي والتكنولوجي ونتائج البحوث أدى ذلك إلى؟ خبراء بناء المنهاج من النظرة المحددة للمنهاج واهتموا بالنهوض به فبعد أن كان الاهتمام منصب على الناحية العقلية للمتعلمين في ضوء المنهاج المحدود والذي انعكس مفهومه على التربية الرياضية المدرسية بإهمال الملاعب والأدوات وظهور المعتقدات الخاطئة على الرغم من اهتمامها بالنمو الشامل للمتعلم في جميع النواحي.

مما أدى إلى ظهور المنهج الحديث والذي ظهر بشكل شامل في الأفق التربوي معتمداً على مجموعة من الخبرات والأنشطة التربوية (رياضية – ثقافية – اجتماعية) والتي تنتجها المدارس للمتعلمين.

يعرف المنهج:

ان المنهج هو دميع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل الفصل او خارجه وفق اهداف محددة وتحت قيادة سليمة لتساعد على تحقيق النمو الشامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية.

وقد عرفه (روز نجلي) المنهج بأنه جميع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة في تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى افضل ما تستطيعه قدراتهم.

وقد عرفه (استيفان روميني) المنهج بانه هو كل دراسة او نشاط او خبرة يكتسبها او يقوم بها التلميذ تحت اشراف المدرسة وتوجيهها سواء اكان في داخل الفصل او خارجه.

وعرفه (كيلى) المنهج هو ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة ما يعدله المدرسون.

وكذلك عرفه (دول) المنهج هو كل الخبرات التربوية التي تتضمنها المدرسة او الهيئة او المؤسسة تحت اشراف ورقابة وتوجيه معين.

وعرفه (ريجان) المنهج هو جميع الخبرات التربوية التي تأتي إلى المدرسة وتعتبر المدرسة مسؤولة عنها.

ويرى تايلور أن المنهج هو جميع الخبرات التعليمية المخططة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية.

وكذلك سايلور ولويس فيعرفا المنهج بانه خطة لتحقيق مجموعة من الفرص التعليمية.

لماذا ندرس المنهج؟ ندرس المنهج من أجل لأن:

- نعرف ماهية المنهج ونفهمه.
- يصبح لدينا خبرة ومعرفة في موضوع المناهج.
- نعرف كيف نحلل المنهج.
- نعرف كيف نطور المنهج.
- نعرف كيف نبنى الكتب المدرسية

أهمية المنهج:

للمنهاج اهمية كبيرة في العملية وكفاءتها فهي الوسائل التي تستخدما المؤسسات التعليمية لتحقيق أهدافها المرسومة، اذا تترجم الأهداف في شكل مواقف يتعامل معها المتعلم ويكسب منها جميع المعارف والمهارات والخبرات.

ان اهمية المنهاج تتجلى في كون المؤسسة التعليمية اذا عانت من أية مشكلة فان اول ماى يقع عليه اللوم هو المنهاج وواضعيه على اساس انهم لم يضعوا في حسبانهم جميع الامور التي ادت إلى تلك المشكلات وان اهم المشاكل التي تواجه المنهاج الدراسية هي مرتبطة بأهداف المنهاج ونتائجه:

1- محتوى المنهاج وتنظيمه.
2- عمليات بناء المنهاج وتقويمه.

ومن الاهمية ان نتناول البحوث المتخصصة بمجالات المنهاج هذه المشكلات لأنها الاداة التي تستخدمها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها والتي اساسها الارتقاء بالمتعلم، فأهمية المنهاج تكمن بانها تسعى في المؤسسات التربوية والتعليمية المخلفة إلى إعداد كاملاً في أم المنهاج من اهم الركائز الاساسية في العملية التعليمية التربوية.

علم المنهج (Methodology)أو الميثودولوجيا:

هو علم الذي يدرس المنهاج البحثية المستخدمة في كل فرع من فروع العلوم المختلفة.

ويمكن تعريف علم المنهج على أنه:

- تحليل مبادئ وطرق وقواعد المطبقة من قبل تخصص معين في البحث والتحري عن النظريات
- او تطور المنهجية المطبقة في تخصص ما
- أو الإجرائيات العلمية أو مجموعة الإجرائيات.

ونستخلص أهمية دراسة المنهاج بالنقاط التالية:

- يبين معالم الطريق لكل فرد تربوي.

- يقدم مادة علمية علمية منظمة للمعلم والمتعلم.
- يقترح طرق التدريس التي يقترح على المعلم إستخداهما.
- يبين للمعلم الأهداف (إلى أين نسير بالتعليم؟)
- يبين التقويم في أهداف المنهج (أين نحن في التعليم؟)
- يبين الوسائل التعليمية عن طريق إستراتيجية التدريس.

مفهوم المنهج:

يعد المنهج وسيلة فعالة لتحقيق ما نرجوه من الاهداف التربوية المرسومة والتي تسوقنا إلى وضع تخطيط له التطبيق هي في مؤسسات التربية وبهذا نرسم الطريق لتكوين جيل يتصف بالصفات التي ينبغي.

أي نضع أساسا لمجتمع نطمح الوصول إليه وقد جائه في التنزيل الكريم (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا).

ويوضح لسان العرب المنهاج الطريق الصحيح، وبذا فأن التربية والتعليم الموجه تعد من أهم الوسائل التي يضع فيها لعالم ثقته في مستقبل البشرية فقد أوضحة أنلو (بان المنهج هو: المحتو التعليمي الموجه نحوة القيمة والهدف كوثيقة مكتوبة أو في عقول المعلمين تلك التي عندما يحركها)

ولا يوجد هناك خلاف لكون المنهج الدراسي من اهم الركائز الاساسية فلعملية التعليمية التربوية فهو الطريق الصحيح لكسب المعرفة والعلوم وهو الاساس الذي يبني عليه التعليم لتحقيق الهدف التربوي وإعداد جيل المستقبل فإذا لم يعطي لهو النصيب الأوفر من الاهتمام ينحرف ويضيع في متاهات غامضة.

المفهوم القديم للمنهج:

انه جل اهتمام هذا المفهوم منصبا على النواحي المعرفية والفعلية اكثر من أي شيء اخر مقتصرا بذلك عن النواحي التي من الواجب ان تتجه إليها المدرسة الحديثة والعناية كالنواحي التي تتصل بشخصية التلميذ التي تحوي على سبيل المثال لا حصر لخا نواحي نفسية

واجتماعية وجسمية وهذا ما حدى على سبيل المثال لا حصر لها نواحي نفسيو واجتماعية وجسمية وهذا ما حدى برجال التعليم وفقا للمفهوم القديم للمنهج.

ان يحصروا عنايتهم بالمادة الدراسية وبذلك أهمل المتعلم والفروق الفردية بينة المتعلمين واخيرا ربط المواد الدراسية بعضها ببعض ومدا اتصالها بالبيئة التعليمية.

فالمنهج القديم: يهتم بالمرحلة الاول بتعليم مهارات الاتصال الاساسية وهي القرائه والكتابة إلى جانب الحساب والدين وفي المراحل التالية كأنه يعني بتعليم المواد الدراسية النظرية الأكاديمية وكأنه ينضر إلى المتعلم في هذا المنهج على أنه عقل محول إلى جسد هذا الاهتمام بالمادة الدراسية جعله عملية اعداد المنهاج وتطويرها تتم عن طريق مختصين في المواد الدراسية فقط مبتعدين عن الاؤلائك الملمين في الجوانب التربوية.

والمنهاج وطرائق التدريس وعلم النفس بفروعهى هذا اضافة إلى جعل عملية تطوير المنهاج ماهي إلى اضافة أو حذف بعض المواضيع دونة الرجوع إلى اصل عملية تطوير المنهاج.

اما عيوب المنهج القديم من وجهت نضر سهير بدير فهي: الاقتصار على الناحية العقلية في نمو المتعلمين ـ عدم ربط المواد الدراسية ببعضها ـ عدم مساعدات المنهج بشكل القديم للمعلم لقيامه بدورة كاملا بتوجيه تلاميذه.

جعل الامتحان غاية في حد ذاته ـ أصبحت التربية الرياضية خارج المنهج وفق مفهوم هذا المنهج.

لذلك فالمنهج القديم كأنه يفتقد إلى الاساس الواقعي المبني على الخبرات الحسة المباشرة من مما أدا إلى فقدانه المعنى والمغزى لدا المتعلم اضفتا إلى عدم الشعور في حالات المتعلم الفيسيولوجيا والاجتماعية مما جعله المنهج يبتعد عن الواقع الذي يحتاج إليه المتعلم.

اما اكرم زاكي خطابية فيعتقد الكثير من العاملين في مجال المنهاج علة ان المنهج عبارة عن مجموعة المواد الدراسية ويتصف بما يلي:

1- الأهداف: اهداف معرفية يضعها المربون ويحققها الطلبة والتلاميذ.
2- مجالات التعلم: التركيز على المجال المعرفي دول الاهتمام بالمجال الانفعالي والمجال النفس حركي.

3- دور المعرفة: تكون المعرفة بالدرجة الأولى لنقل التراث من جيل إلى أخر
4- محتوى المنهج: يتكون المنهج من المقررات الدراسية وتتدرج بصورة يمكن للطلبة أو التلاميذ حفظها.
5- طرق التدريس: تستعمل طريقة التدريس اللفظية خلال المحاضرات لإعطاء المعلومات خلال وقت محدد.
6- دور المعلم: هو الذي يحدد المعرفة التي تعطى للطلبة أو التلاميذ.
7- دور التعلم: دوره سلبي وعليه حفظ ما يلقى عليه من المعرفة.
8- مصادر التعلم: الكتب الدراسية المقررة.
9- الفروق الفردية: لا تراعي الفروق الفردية لأن المواد الدراسية تطبق على الجميع.
10- دور التقويم: للتأكد من أن الطلبة أو التلاميذ يحفظون المواد الدراسية.
11- علاقة المدرسة بالبيئة والأسرة: لا يهتم بالعلاقة أم بين المدرسة والبيئة والأسرة.
12- طبيعة المنهاج: المفردات مطابقة للمنهج وثابتة لا يجوز تعديلها.
13- تخطيط المنهج: يعده المتخصصون بالمواد الدراسية هو الذي يحقق هدف المنهاج.

المفهوم الحديث للمنهج:

ويطلق عليه المفهوم الشامل أو الواسع للمنهج وقد برز هذا المفهوم إلى الوجود بعد فشل المنهج القديم (التقليدي) في تلبية حاجات المتعلمين والمجتمع وكذلك بعد ان عجز عن مسايرة تقدم وتطور الحياة الاجتماعية، لذا صار ينظر إلى المنهج على أنه أكثر من كونه مفردات المنهاج او كتاب المدرسي المقرر ومن ثم اخذ هذا المفهوم يسود الاوساط التربوية وبخاصة العاملين في تنظيم المنهاج واعدادها حيث اصبح هذا المفهوم يسود الاوساط التربوية وبخاصة العاملين في تنظيم المناهج وإعدادها حيث أصبح هذا المفهوم سائد بين المنفذين للمنهج ويعد ذلك تطورا كبيرا في الميدان التربوي ذلك أن النظرة إلى المنهج بهذه الصورة الواسعة تعتبر اتجاها جديداً وتطوراً على صعيد النظرية والتطبيق.

وفي مفهوم الدمرداش للمنهج الحديث هو "مجموعة الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النحو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا للأهداف التربوية.

فالمنهج يعد وسيلة تحقيق للأهداف التربوية والعلمية وترجمتها غلى مواقف وخبرات سلوكية مخططة (مقننة) تكون بمثابة الخطوط الرئيسية للتدريس الجيد على ان تبقى التفاصيل متروكة الابداع المدرس فهو الذي يكيف نفسه ومادته حسب الامكانيات وعلى ضوء ذلك يساهم المدرس في وضع المنهج ويتعلم كيفية صياغة الاهداف الخاصة بمادته على اساس الاهداف العامة.

فالمنهج الحديث يهدف إلى تعليم الطلبة وتقويم سلوكهم من خلال تفاعلهم مع الخبرات التربوية.

وكذلك يؤكد أكرم زكي:

1- الأهداف: تشتق من خصائص المتعلم وميوله وتصاغ على شكل أهداف سلوكية.
2- مجالات التعلم: تهتم بالنمو المتكامل معرفيا وانفعاليا ونفس حركيا.
3- دور المعرفة: المعرفة هدفها مساعدة المتعلم على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية.
4- محتوى المنهاج: يتكون المنهاج من الخبرات التعليمية التي يجب ان يتعلمها الطلبة أو التلاميذ ليبلغوا الاهداف.
5- طرق التدريس: تلعب طرق التدريس بطريقة غير مباشرة دورا في حل المشكلات التي يتمكن المتعلم من خلالها الوصول إلى المعرفة.
6- دور المتعلم: يتركز دوره في مساعدة الطلبة او التلاميذ على اكتشاف المعرفة.
7- دور المتعلم: له الدور الرئيسي في عملية التعلم، فعليه القيام بكافة الواجبات التعليمية.
8- نصادر التعلم: هي متنوعة منها الافلام والكتب ووسائل الاعلام الأخرى.
9- الفروق الفردية: تهيئة الظروف المناسبة لتلم التلميذ حسي=ب قدراته.

10- دور التقويم: يهدف التقويم لمعرفة من أن التلاميذ قد بلغوا الاهداف التعليمية في كافة المجالات.

11- علاقة المدرسة: الاهتمام الكبير في علاقة المدرسة مع الاسرة والبيئة بالبيئة والاسرة.

12- طبيعة المنهاج: المقرر الدراسي جزء من المنهاج وفيه مرونة، يمكن تعديله ويهتم بطريقة تفكير التلاميذ والمهارات وتطورها وجعل المنهاج متلائم مع المتعلم.

13- تخطيط المنهاج: يجب مساهمة جميع الذين لهم التأثير والذين يتأثرون به في تخطيط المنهاج.

وفي هذا الصدد يذكر محمود داود أن مناهج التربية الرياضية الحديثة تدرس كل ناحية لتحديد قيمتها وأهميتها بالنسبة إلى غيرها من النواحي، وتحاول الكشف عن أصلح الوسائل لنقلها وتقويمها على ضوء نتائج الماضي وخبراته مع مراعاة الاحتياجات الراهنة والتطور المنشود وضرورة اختيار نواحي وأسس فسيولوجية ونفسية واجتماعية ولقد أثرت في الرامج الحديثة عدة اتجاهات ندرجها فيما يلي:

1- الاهتمام بتدريس الألعاب الفرقية وألعاب الساحة والميدان وفي نهاية مرحلة الدراسة الابتدائية حتى تستمر في مرحلة الدراسة المتوسطة، وفيما بعد ذلك يمكن أن تتجه برامج الثانوية إلى زيادة العناية بألوان النشاط الترويحي الذي يمتد إلى مرحلة البلوغ وما بعدها.

2- اتخاذ المدارس مراكز اجتماعية أو مركز للخدمات العامة وخاصة في المجتمعات الصغيرة التي تعتبر المدرسة مركزا للإشعاع في البيئة فتتحمل هيئة التدريس مسؤولية القيادة في المراكز الاجتماعية المدرسية وتتحمل برامج التربية الرياضية بعض المسؤولية في تزويد هذه المجتمعات بألوان النشاط الرياضي الترويحي.

3- مسؤولية التكيف الاجتماعي والذاتي، مما لا شك فيه إن مدرسي التربية الرياضية يجب أن يتحملوا مسؤوليات أكبر من مجرد تحقيق النمو البدني للتلاميذ إذا أرادوا العمل في حقل التربية، وإذا أرادوا إنجاح برامجهم في مجال التربية الرياضية.

4- كذلك أصبح من المتفق عليه أن مهارات التربية الرياضية تعتبر عنصرا أساسيا مساويا للأهداف التي ترمى إليها البرامج الأخرى حيث ثبت بطرق التجربة بأن سلوك

الفرد يتعدل ويتكيف بشكل أفضل للحياة في المدرسة وخارجها بنمو المهارات الرياضية لديه.

5- تنمية القوة ..... والعناية بالجسم.

فمن الحقائق الثابتة أن نسبة كبيرة من الشباب يفتقر إلى القوة البدنية الكافية وخاصة في الذراعين والظهر وعلى ذلك برزت الحاجة إلى ضرورة جعل برنامج التربية الرياضية برنامجا شاملا يتضمن نواحي النشاط الذي يؤدي إلى تقوية الجسم بصورة عامة حتى يتحقق الهدف من التربية الشاملة.

II. المقاربة بالكفاءات:

أن أعتمد مدخل الكفاءات في نظام التعليمي يعني التعامل مع شخصية المتعلم من منظور شمولي باعتبارها بنية أو وحدة متكاملة، ذلك أن الكفاءة تتطلب الاهتمام بكل مكونات هذه الشخصية سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني أو الحسي أو الحركي وتظهر الشخصية سواء على مستوى المعرفي أو الوجداني أو الحسي أو الحركي وتظهر هذه المجالات الثلاثة في مؤشرات الكفاءات كل نشاط يقوم به التلميذ ولكن ظهورها متفاوت على اساس اختيار المجال فالمقاربة بالكفاءات مقاربة بيداغوجية معاصرة تهتم بمسار التعلم وصيرورته لكي تضمن للمتعلم انخراطا فعالا في بناء تعلماته مع القدرة على توظيفها في وضعيات جديدة.

وللكفاءة عناصر ثلاثة هي:

- الاستعدادات (وإن كانت هذه الاستعدادات كامنة، يمكن إيقاظها بواسطة التنشيط والممارسة الحرة).

- القدرات (إن أفضل طريقة مدرسية لتنمية قدرة ما هي أن يتدرب ويتمرن التلميذ عليها انطلاقا من محتويات المواد المقررة في المنهاج المدرسي).

- المهارات (فالمهارة مرتبطة جذا بالتطبيق والتدريب والإجراءات العملية التي تصل أحيانا إلى درجة الإتقان والتحكم الخاص بإنجاز أي مهمة).

إن الاستعدادات والقدرات تنقسم إلى قسمين: فطرية ومكتسبة، والمكتسبة لا تنمو ولا تتطور بشكل ملحوظ إلا عن طريق ممارسة المؤدية إلى التعلم. كما أن المهارات والكفاءات مكتسبة

وليست فطرية وعليه فلا يمكن للمتعلم أن يمتلك مهارات دون تعلم، ولا يستطيع الوصول إلى كفاءة ما إلا إذا اكتسب المهارات اللازمة لبنائها، وعلى هذا الأساس يتم الرتكيز على التعريف الذي يشمل هذه الجوانب الثلاثة التي لها علاقة مباشرة بشخصية المتعلم، لأن تعاريف الكفاءة متباينة والسبب يرجع إلى طبيعة المهنة وأهدافها ووسائلها ولذا ينبغي لنا أن نختار التعريف المناسب للتعليم وللموضوع.

II.1. تعريف الكفاءة:

الكفاءة مجموعة من المهارات (الجسمية- الحسية) والمهارات العقلية، والمهارات الوجدانية، يمكن ملاحظتها وقياسها والحكم عليها بالنجاح أو الفشل، فالنجاح يدل على وجود كفاءة، والفشل مؤشر على انعدامها، أو عدم اكتمالها لأسباب قد ترجع إلى:

- نقص الاستعدادات والقدرات اللازمة لتشكيل الكفاءة الجديدة في مجال من المجالات.

ولهذا السبب ينبغي البحث عن العوامل المباشرة وغير المباشرة المؤدية إلى الفشل، ثم القيام بالمعالجة اللازمة، أي سد الثغرات وتصحيحها، وعدم الانتقال إلى معلومات قبل التأكيد من امتلاك المعلومات السابقة لها وفهمها، واكتساب المهارة أو المهارات اللازمة لتوظيفها في وضعيات ومشكلات في مستوى التلاميذ من جهة، والمعلومات التي قدمت إليهم من جهة ثانية.

II.2. الإشكال البيداغوجي:

تقصد بالإشكال البيداغوجي تلك المجموعة من المشاكل البيداغوجية التي من المفترض أنها افتضت ظهور مثل هذه المقاربة لفعل التدريس، وحيث يمكننا القول أنه لا وجود البيداغوجية من دون أزمة على نفس القاعدة الابستمولوجية المعروفة والتي مفادها أنه ا علم من دون أزمة معرفة. ماهي إذن جملة المشاكل والصعوبات التي اعترضت فعل التعليم والتعلم والممارسة البيداغوجية بشكل عام، والتي افتضت ظهور مثل هذا التوجه البيداغوجي والإقبال السريع عليه وتبنيه هم في جانب منه لا يختلف عن نفس الإشكال الذي أدى منذ سنوات مضت إلى نفس الشيء مع مقاربة بيداغوجية جديدة آنذاك اعتبر اكتشافها اكتشافا ثوريا: بيداغوجيا التدريس بالأهداف، وكيفما كان الحال فالتدريس بواسطة الكفاءات يقدمه منظور باعتباره استمرارا نوعيا لبيداغوجيا الأهداف، واستمرار تحكمه ثنائية أو ميكانيزم التجاوز والاحتواء...

II.3. نشأة المقاربة بالكفاءات:

يتفق أغلب الباحثين على أن المقاربة بيداغوجية الكفاءات نشأت نتيجة للصراع بين نظرتين في التعلم، هما النظرية البنائية التي يتزعمها والعالم السويسري والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم الأمريكي WATSON والعالم الروسيPavlov فلما نجد أنصار النظرية الأولى ينطلقون من أ، التعلم يحدث على أساس مبدأ التفاعل بين الذات والموضوع، أي أنه يحدث من خلال العلاقة المتبادلة بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، نجد أنصار النظرية الثانية يحصرون التعلم في مبدآ (مثير- استجابة).

إن النظرية البنائية تنطلق من مسلمة مفادها أن الفرد الذي يتعلم نادرا ما يوظف كل طاقاته وقدراته أثناء التعلم، ومن ثمة، فإن تطوير القدرات إلى أعلى مستوى يمكن أن يتم من خلال تبني طرائق وأساليب بيداغوجية معرفية، إن الهدف الاسمي في هذه النظرية ليس هو تزويد المتعلم بمعارف وبمعلومات جاهزة، بقدر ما هو تطوير وتكييف نشاطه العقلي الوجداني والنفسي – الحركي، لكي يصبح قادرا على استثمار قدراته وطاقاته بشكل فعال، فالهدف إدن هو مساعدة المتعلم أثناء مواجهة المواقف والمهام على:

* معرفة كيفية استقبال المعلومات وتحليلها.

* التعرف على الاستراتيجيات المعرفية التي يفضلها أثناء عمليات التفكير والاستدلال والتخيل والإبداع...

* الوقوف على كيفية تخزينه للمعلومات، سواء تعلق الأمر بالذاكرة القصيرة المدى أو المتوسطة المدى أو البعيدة المدى.

* تحسين طريقة في التفكير وفي التعلم، من خلال جعله متحكما في نشاطه الذهني ومن خلال جعله قادرا على استبدال أو تعديل أو تغيير الاستراتيجيات المتبعة في التعلم وفي التفكير، من أجل الحصول على فعالية كبيرة في حل المشكلات التعليمية / التعلمية التي تعترضه أو يعرض عليه إيجاد حل لها، ويمكن القول أن المقاربة البنائية جاءت من أجل تعليم المتعلم كيف يتعلم وكيف يفكر بشكل فعال.

* إضافة إلى ما سبق، نستطيع القول بأن هذه النظرية تنطلق من مبدأ أن المعلم لا يقدم المعارف جاهزة إلى المتعلم، وإنما يقدم له توجيهات تثير فيه تساؤلات، تدفع بع إلى استغلال موارده لاكتساب المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه كتاب مدرسي...، ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات وحدودها وليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد من سلامة تلك الفرص، وبالتالي التوصل إلى تزويد المتعلم بمجموعة المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارس حياته.

II.4. المرجعيات النظرية والبيداغوجية للمقاربة بالكفاءات:

تعتبر المقاربة بالكفاءات حديثة التداول داخل الحقل التربوي والبيداغوجي حيث يرتبط بتصور تربوي يسعى إلى تحسين جودة فعالية المتعلمين معتمدة على مرجعية مؤسسة له في تحليل والبناء، وكذلك مستندة على مرجعية نظرية من علوم ونظريات ندرج بعضها كالتالي:

II.4.1. المرجعيات النظرية:

1. علم النفس الفارقي:

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقي التي مؤداها أن الأفراد لا يتشابهون أبدا حتى ولو توافروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما الحال للتوائم المتطابقة، فهناك فوارق بينهم، إن مجرد حدث وحيد عابر بغير مجرى حياة الفرد، فما بالك إذا علمنا أن الأفراد يمرون بتجارب وخبرات لا حصر لها، لا بد أن يكون لها أثر على شخصياتهم، تبعا لهذا:

فإن لكل متعلم خبرته وتجربته الخاصة وإستراتيجية الخاصة في التعلم، وهذا كان سببا في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلمات تبعا لحاجات واستراتيجية كل فرد.

2. نظرية الذكاءات المتعددة:

توصلت الأبحاث الحديثة إلى توفر الأفراد على ذكاء متعدد لم تكشف عنه فقط الاحتبارات التي تقيس تجلياتها في الانجازات، بل أكثر من ذلك، أثبتتها الدراسات العصبية والعقلية والبيولوجية والتشريحية للدماغ.

لقد بدأت مختلف الأنظمة التربوية على إعطاء الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي – الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع بعض الذكاءات الأخرى، وكا يهمن مجال تخصصنا (التربية البدنية والرياضية) اكثر هو الذكاء الجسمي الحركي:

يسمح هذا الذكاء لصاحبه استعمال الجسم لحل المشكلات والقييام ببعض الأعمال والتعبير عن الأفكار والأحاسيس إن التلاميذ الذين يتمتعون بهذه القدرة يتفوقون في الأنشطة البدنية وفي التنسيق بين المرئي والحركي وعندهم ميول للحركة ولمس الأشياء.

يتميز بهذه القدرة الجسمية الحركية الممثلون والرياضيون والجراحون والمقلدون والموسيقيون والراقصون والمخترعون.

ومن ميزات الذكاء الجسمي والحركي بأن له مهارة جسمية حركية يكتسب المعارف عن طريق الحركة، وهو يبرهن عن حركة دقيقة ، ويفضل معالجة المعارف بواسطة الإحساس الجسدي.

أما المؤشرات التعرف عليه ما يلي:

إن اصحابه قد مشوا في صغرهم مبكرا، فهم لم يحبوا طويلا، إنهم ينجذبون نحو الرياضة والأنشطة الجسمية، أنهم لا يجلسون وقتا طويلاً، فهم في نشاط مستمر.

إنهم يحبون الرقص والحركة الإبداعية ويحبون العمل باستخدام الأيدي في أنشطة شخصية كالعاجنين والصباغين...إلخ.

إنهم يحبون التواجد في الفضاء ويحتاجون إلى الحركة حتى يفكرون وكثيرا ما يستخدمون أيدهم وأرجلهم عند ما يفكرون، كما يحتاجون إلى لمس الأشياء حتى يتعلمون، يفضلون خوض المغامرات الجسمية كتسلق الجبال والأشجار ولديهم تآزر حركي جيد ويصبون الهدف في العديد من أفعالهم وحركاتهم ويفضلون اختيار الأشياء وتجريبها عوض السماع عنها أو رؤيتها..

أن المطلوب هو الاهتمام بمختلف الذكاءات نظرا لحاجة المجتمعات إليها جميعا ونظرا لأن بعض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى فينبغي اختارم هذه الاستعدادات، دون الإضرار بالتنوع والتكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة ومتكاملة.

3. نظريات علوم التربية:

يستند مدخل الكفاءات مرجعيته، على مستوى علوم التربية من مجموعة من النظريات التربوية كالنظرية البنائية والمعرفية والسوسيو – بنائية. وقد تم تبني هذه النظريات خاصة بعدما تبين للباحثين في هذا المجال محدودية الاتجاه السلوكي الكلاسيكي الذي يجزئ فعل التعلم إلى عناصر دقيقة تفتقد إلى المعنى، ولا تأخذ بعين الاعتبار العلاقات بين العناصر والتنمية الشمولية لشخصية المتعلم والسياق السوسيو – ثقافي الذي يتم فيه التعلم.

1.3. النظرية البنائية:

تقوم على مبدأ أن التعلم فعل نشط، وأن بناء المعارف يتم استناد على معارف سابقة (خبرات وتمثلات) فالمتعلم محور العملية التعليمية التعليمة، يبني المعرفة اعتمادا على ذاته فقط، يلاحظ، ينتقي، يصيغ فرضيات، ويحلل ويتخذ قرارات، وينظم ويستنتج ويدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين مكتسباته السابقة واللاحقة (التناوب بين التوازن واللاتوازن).

2.3. النظرية المعرفية:

تنظر هذه النظرية لتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم (معالجة المعلومات والفهم والتخزين في الذاكرة والاكتساب وتوظيف المعارف) فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة، وبطريقة اكتسابه، يزيد من نشاطه الميتامعرفي لتطوير جودة التعلمات.

3.3. النظرية السوسيو- بنائية:

تنظر أن المعارف تبني اجتماعيا من لدن المتعلم ولفائدته، فهو يبني معارفه بكيفية نشيطة ومتدرجة، من خلال سيلق قائم على التفاوض والتفاعل وإعطاء المعنى. كما ترى هذه النظرية بان المتعلم لا يطور كفاءاته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، أي في غطار التفاعل مع الجماعة أو الأقران والمحيط العام.

2.4.II. المرجعيات البيداغوجية للكفاءات:

تقتضي المقاربة بالكفاءات تجاوز البيداغوجيات التقليدية، المتمحورة حول المعرفة والاستاذ إلى بيداغوجيات تحول دور الأستاذ من ملقن إلى منشط وموجه وقائد...إلخ بما يقتضيه ذلك من انفتاح على طرق وتقنيات التنشيط وديناميةالجماعات وتوظيفها السوسيومترية والبيداغوجيات المتمركزة حول المتعلم:

1- بيداغوجيا حل المشكلات.

2- بيداغوجيا الفارقية.

3- بيداغوجيا الادماج.

4- بيداغوجيا

5- بيداغوجيا المشروع.

6- بيداغوجيا الخطا.

7- بيداغوجيا اللعب.

II.5. المعلم والمتعلم والمنهاج في المقاربة بالكفاءات:

1. دور المدرس في مقاربة الكفايات:

"لعل من اكبر الأخطاء التربوية في حق البشرية أن تضع شخصا اما التلاميذ كمعلم وهو لا يرغب في هذه المهنة أو لا يصلح لها أصلا، وهذا الخطأ شائع في كثير ممن بلدان العالم وبخاصة البلدان النامية بسبب الحاجة الماسة للمعلمين".

ولا يمكن أن ننظر جسامة المسؤولية التي يتحملها المدرس في النظرية البنائية للتعلم وفي مقاربة الكفايات، فهو يلعب دور الموجه والمنشط الذي يتيح الفرصة لأكبر عدد من التلاميذ، كي يجدوا حلولا مختلفة ومتفاوتة لمشكل واحد. فالإقصاء الذي كان يطال بعض التلاميذ (الكسالى) لم يعد مقبولا، بل لا بد من إدماجهم في العملية التعليمية – التعلمية وإكسابهم الكفايات الأساسية التي تعتبر الحد الأدنى المقبول من التعلم الذي يمكنهم منه متابعة دراستهم.

"يلخص هونيبين (Honebein 1996) دور المعلم في بيئة التعلم البنائية فيما يلي:

1- توفير خبرات تعليمية لعمليات بناء المعرفة.

2- توفير خبرات من وجهات نظر متعددة

3- جعل التعلم واقعيا ذا مضمون، بحيث يسهل تطبيقه في الحياة.

4- إعطاء المتعلم دورا في عملية التعلم.

4- إعطاء المتعلم دورا في عملية التعلم.

5- وضع المتعلم في خبرات اجتماعية.

6- تشجيع المتعلم على التعبير عن أفكاره بطرق متعددة قراءة، كتابة، تحدث...)

7- إعطاء المتعلم الثقة بقدرته على بناء المعرفة

نلاحظ من خلال هذه الأدوار التي قدمها هونبين، أنها تركز على المتعلم وتجعل منه المحور الرئيسي للعملية التعليمية – التعلمية، ولكي يعي المدرس جيدا هذه الأدوار فعليه أولا أن يفهم ما معنى مقاربة الكفايات، وما هو إطارها المرجعي، وما هو دورها في تجويد المنظومة التربوية، ولماذا هذا الاهتمام المتزايد بالمتعلم؟ .

2. دور المتعلم في المقاربة بالكفاءات:

ويتمثل دور المعلم المتعلم في المقاربة بالكفاءات في:

- بناء المعرفة وعرضها على المعلم، فالمتعلم في ظل التدريس بالكفاءات هو المحور الرئيسي الذي ترتكز عليه الأنشطة التعليمية، بينما يكتفي المعلم بدور المرشد أو المشرف، فمثلا قد يطالبه بتقديم عرض تاريخي أو مشروع صيانة جهاز أو آلة كهربائية، فهذه الأنشطة يكون الدور الكبير فيها للتلميذ بينما المعلم هو المشرف والموجه والمقوم لها، وبهذا المتعلم مطالب بتوظيف مهاراته ومعارفه العلمية السابقة لإثراء مواضيع وأنشطة التعلم، إلى أن يصل في نهاية المطاف إلى بناء الدروس بشكل كلين وهذا الدور مهم بالنسبة للعملية التقويمية التي يقوم بها المعلم، بحيث تظهر القدرات الابتكارية للمتعلم وتكون ملاحظة بوضوح وموضوعية في

نظر المتعلم، ومن خلال هذا يتم الحكم على بلوغ التلميذ للكفاءة المستهدفة جراء الأنشطة التعليمية، غذا أن المعلم يوظف تلك العملية التقويمية للاستدلال على مدى تحقق الكفاءات.

- توظيف المعرفة، فغذا كان المتعلم في بيداغوجية الأهداف مطالب فقط باستظهار المعارف والمعلومات المكتسبة في الامتحانات أو امام المعلم أثناء الأنشطة الشفهية، فإن المقاربة بالكفاءات وعلى العكس من ذلك تطالبه بتوظيفها (المعرفة) لحل المشكلات وغنجاز الأنشطة التعليمية، ويكون حل هذه الأخيرة هو الهدف الذي يصبو إلى تحقيقه، وبذلك تكون هذه المقاربة قد منحت للمتعلم دورا أسايسا في عملية التعلم، فإذا كان في المقاربات الخرى المعلم هو الذي يتولى حل المشكلات والمسائل وتقديمها جاهزة للمتعلم، فإن هذه المقاربة تجعل المتعلم هو الذي يجب عليه بتوظيف ما اكتسبه فيما سبق من معارف ومعطيات ومعلومات لأغراض إجرائية تطبيقية، سواء أكان داخل القسم أو أثناء التعامل مع مواقف الحياة اليومية.

- اختيار طريقة إنجاز الأنشطة التعليمية، ففي التدريس بالكفاءات على المتعلم أن يقوم هو بنفسه بتحديد الطريقة التي يراها مناسبة في التعامل مع الأنشطة والمشاريع والمشكلات المعروضة عليه في المواقف التعليمية، وذلك بما يتماشى مع ميوله ورغباته وقدراته العقلية بهدف إقامة علاقة متينة بينه وبين الوضعيات التعليمية، ويكون بذلك مركزا ومدفوعا لإنجاز الأنشطة التعليمية دون أن ينفصل عنها إلى غاية إنهائها بصورة كاملة، وبالتالي فهذه المقاربة هنا فالدور الفعال يجب أن يقوم به المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.

- المشاركة في عملية التقويم التربوي، فالتلميذ مطالب بالمشاركة في تقويم مدى بلوغه للكفاءات المستهدفة من خلال الأنشطة التعليمية، إذا أن التقويم في المقاربة بالكفاءات يتميز بالطابع التعاوني بين المعلم والمتعلم، كما يمنح فرصة للتميذ لتقويم ذاته دون الحاجة للمعلم في ذلك، وهذا على اعتبار أن التقويم في هذه البيداغوجية ينظر إلى المتعلم أنه حالة منفردة وذو شخصية بناءة للمعرفة العلمية، ولذا فمن الضروري إشراكه في عملية التقويم بمختلف أشكاله إلى جانب اعتماد أسلوب التقويم الذاتي القائم على تقويم المتعلم لذاته، بغرض منح الفرصة له لتحديد الأهداف التي بلغها وبالتالي تحديد الأهداف التي يسعى غليها مستقبلان

وهذا لا يعني إطلاقا إهمال أساليب التقويم الجماعي والدور الفعال الذي يقوم به المعلم في ذلك.

- إقامة علاقات تفاعلية إيجابية مع التلاميذ الآخرين، فإلي جانب بناء علاقات تفاعل بين المتعلم والوضعيات التعليمية، فإنه في هذه المقاربة يكون التلميذ مطالب أيضا بالتفاعل مع التلاميذ الآخرين في نفس القسم وحتى مع العلم، ومن هذه الناحية نمنح حرية للتلميذ في اختيار الفوج الذي يعمل معه في إطار العمل بالأفواج دون إكراه، ونفتح المجال للنقاش والحوار بينة وبين الآخرين بهدف تبادل الآراء والمعارف والمعلومات وهذه هي الميزة التي يعرف بها التعليم التعاوني، بحيث ومن خلال هذا نبعث جوا ديناميكيا مفعما بالحيوية والنشاط فترتفع دافعية التعلم والانجاز بين المتعلمين، مما يسهل عليهم عملية انجاز الأنشطة وحل المشكلات وبناء المعرفة وتوظيفها لبلوغ الكفاءات المستهدفة مع إتقانهم لها.

3. المنهاج الدراسي في إطار المقاربة بالكفاءات:

بينت المنظمات الدولية (البنك الدولي و OCDE واليونسكو واليونيسف وبرنامج الأمم المتحدة PNUD ومنظمات أخرى) من خلال أعمالها، أن تركيز الأنظمة التربوية على المردودية الكمية، كانت له عواقب وخيمة، لذا يجب استهداف – إلى جانب ذلك – مردودية كيفية، أي أن تزاوج بين الكم والكيف. ولهذا السبب برزت فكرة منهاج ينبني علة تعلم مجموعة من الكفايات الأساسية المرتبطة بحياة المواطنة، والتي تؤهل الشخص لكي يعيش في مجتمع يغلب عليه التطور الدائم.

حيث يقوم بناء المنهاج الدراسي في إطار المقاربة بالكفاءات على أسس تتمحور حول:

أ- التربية على الاختبار:

حيث يوفر المنهاج إمكانات ومقاربات سيكولوجية وبيداغوجية، وديداكتية، متنوعة تصلح لتحقيق التوازن بين البعد الاجتماعي الوجداني والبعد المهاراتي من جهة، وبين البعد التجريبي التجريدي من جهة أخرى.

ب- خصوصية المرحلة التعليمية:

حيث يهتم المنهاج في مرحلة دراسية معينة، بجميع جوانب النمو في شخصية المتعلم (النمو الجسمي والعاطفي والاجتماعي والعقلي والحركي واللغوي)، ويعتني بالفوارق الفردية والجماعية بين المتعلمين والمتعلمات. إذ أنه يتوخى مساعدة كل متعلم على النمو بالقدر الذي تسمح به قدراته واستعداداته ... ويربط تعلم المادة الدراسية بميول المتعلم واهتماماته وبالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، السائدة في محيطه بهدف أن تكون للمادة الدراسية معنى وقيمة وفائدة وظيفية عند المتعلم في حياته.

ج- الكفايات المراد اكتسابها:

حيث يتيح المنهاج الفرص للمتعلم للتمرس على أنماط السلوك المرغوب فيها، وعلى طرائق التفكير، وأساليب حلول المشكلات، ويشجع المتعلم على الابتكار، لأن قيمة المرء ليست في ما يحفظ من معلومات، بل تكون قيمته في إبداعاته، ومقدرته على التفكير والابتكار، وفي قوة إرادته. فالطفل يجب أن يكتسب في نفس الوقت المعلومات وطرائق العمل، لأن جانب المعلومات (المحتوى) وحده غير كاف ولا قيمة له بدون معرفة نظم التفكير التي ساعدت على الوصول إلى هذا المحتوى، كما أن اكتساب طرائق التفكير وحدها بدون ربطها بالمحتوى له معنى أو دلالة، لأنه عن طريق المعلومات يمكن إدراك أهمية طرائق التفكير المستخدمة ومدى ملائمتها للوضعيات التي استخدمت فيها.

د- تعلم القواعد والأفكار الرئيسية:

والتي تكون "بنية" المادة الدراسية وعن طريقها يمكن معرفة الكثير من المعلومات، وتفسير الكثير من الظواهر، وتعطي للعقل قدرة على مواجهة المواقف الجديدة والوصول إلى حلول للمشكلات.

هـ - إشراك المتعلم في تخطيطك أنشطة التعلم

و- دمج التقويم في العمل اليومي:

وذلك من خلال وضع المتعلم في وضعيات تربوية، تتيح للأستاذ ملاحظة وتتبع أنماط اشتغال كل متعلم.

II.7. إنجاز المناهج الدراسية الجديدة:

تم إعداد البرامج الدراسية وفق مقاربة جديدة: تدعى المقاربة بالكفاءات وهي متفرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات – إشكالية.

في هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي (البحث عن المعلومات، التنظيم، والترتيب، وتحليل الوضعيات، بناء الفرضيات، تقييم فعالية الحلول...) وذلك حسب وضعيات – إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية (في المدرسة والمجتمع) بوتيرة مبتكرة إلى حد ما.

إن هذه النشاطات المدرجة في صميم العملية التعليمية تمثل فرصا مناسبة لاكتساب المعارف وحسن التصرف وحسن التكيف وتطوير المهارات والقدرات وتعزيز الكفاءات: علما بأن تعريف الكفاءة هنا هو القدرة على استخدام مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف التي تسمح بإنجاز عدد معين من المهام.

إن اختيار هذه المقاربة البنائية، التي تضع التلميذ في صميم سيرورة التعليم/ التعلم وتجعله شريكا في بناء معرفته، لا تخلو من تأثير مباشر على منهجية إعداد البرامج الدراسية وعلى نمط المقاربات التعليمية (الديداكتيكية) وأسلوب التقييم ووظيفته.

وغنى عن البيان أن هذه المقاربة، والمتمركز حول نشطات التلميذ ومسعاه لحل الوضعيات الإشكالية، تفرض على واضعي البرامج التكفل بالمسائل المرتبطة بها وهي كما يلي:

- توظيف شتى المعارف المستوعبة في حل الوضعيات المعقدة التي سوف يصادفها التلميذ في حياته المدرسية ولاجتماعية والمهنية.

- التنسيق بين مختلف أنواع التعلمات بحثا عن أساليب مجدية تتيح تنظيم وترتيب تلك التعلمات واستخدامها عبر النسق الداخلي لمادة دراسية معينة والتكامل بينها وبين بقية المواد الدراسية.

- التكفل بحاجيات كل تلميذ ومراعاة تفرد قدراته وتميز مساره البيداغودي.

- تفعييل الوظيفة التكونية للتقييم والتي تتيح إمكانية تدراك الخل في أثناء عملية التعلم بصورة فورية.

أما بخصوص الطرائق النظرية المتعلقة بهيكلة البرامج الجديدة فينبغي التأكد بأنها تتمفصل حول عدد من العناصر الأساسية بعضها ذات بعد استراتيجي وبعضها الآخر ذات صبغة منهجية محضة.

أ. الأسس ذات البعد الاستراتيجي

- مقاربة ذات توجه مستقبلي، ذلك أنه علاوة على الاهتمام بتحسين أداء المنظومة التربوية فإن الأمر يتعلق هنا بانتهاج مسعى استشرافي في منظور مستقبلي من أجل تصور وإقامة مدرسة متجددة تليق بمجتمع يشهد تحولات يومية ويرنو نحو الغد الآتي.

- مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن لجميع العناصر التي تنطوي عليها البرامج الدراسية.

- مقاربة متدرجة باستمرار تضفى على البرامج الدراسية صفة ديناميكية ترنو دوما نحو المستقبل مع مقدرتها على دعم استقرار المعارف المؤقت والتدرج بخطى دؤوبة.

- مقاربة عملية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره مدونة الإجراءات والأهداف المحددة بكل وضوح وتعتمد على بناء الفرضيات وتحديد الإجراءات الدقيقة الكفيلة بوضع البرامج حيز التطبيق.

ب- الأسس المنهجية:

تحتل الأسس المنهجية مكانة مركزية في المساعي والمقاربات المذكورة آنفا، وتقوم على مجموعة من المتغيرات التي يمكن إنجازها على النحو التالي:

- مبدأ الكلية (الشمولية) الذي يأخذ بعين الاعتبار مجموع الأهداف المنشودة ويعني بتحقيق جميع الجوانب المبرمجة في ملمح التخرج قبل الشروع في بناء برنامج دراسي معين.

- مبدأ الاتساق أو التماسك والترابط بين مختلف مكونات المنهاج بدءا من اختيار الأهداف وانتهاء بضبط استراتيجيات التقيين المقترحة في المنهاج.

- مبدا القابلية للتطبيق أي الأخذ بعين الاعتبار مجموع عناصر السياق الدي يتم فيه تطبيق المنهاج وجدوى ذلك كله.

- مبدأ المقروئية أي وضوح عناصر البرنامج بحيث يكون من اليسير إدراك وفهم البرامج الموضوعية تحت تصرف المعلم والمتعلم.

- بدأ التقييم الذي يتطلب أن تكون البرامج مطابقة للأهداف المقررة وملائمة للحاجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع وتطلعاته.

تصنيف الاستراتيجيات التدريسية:

وقد اختلف المراجع والدراسات في الاتفاق على تصنيف الاستراتيجيات التدريسية، فهناك تصنيفات مختلفة، منها:

أولاً: تصنيف تبعا لطبيعة الاستراتيجية وهي:

- استراتيجيات التدريس المباشرة: كاستراتيجيات المحاضرة والالقاء، والعرض التوضيحي، والنموذج وغيرها.

- استراتيجيات التدريس الغير مباشرة، كاستراتيجيات التفكير (الناقد والإبداعي والاستقصائي والابتكاري ..... إلخ)، واستراتيجية التعلم التعاوني، والحوار والمناقشة والتعليم المبرمج وغيرها.

ثانياً: تصنيف يقوم على عدد المشاركين في العملية التعليمية وهي:

- إستراتيجيات تدريس الإعداد الكبيرة.

- إستراتيجيات تدريس الإعداد المتوسطة.

- إستراتيجيات تدريس الإعداد القليلة.

ثالثا: التصنيف الذي يعد أكثر شمولية وهو الذي يقوم على أساس دور ومهام كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية وهي:

- استراتيجيات قائمة على عمليات التفكير: كاستراتيجيات حل المشكلات والعصف الذهني، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير ما وراء المعرفي، والتفكير الاستقصائي، والتفكير الاستنباطي وغيرها.

- استراتيجيات قائمة على العمل الجماعي: كاستراتيجيات التعلم التعاوني، والاقران، والمشروعات، والرحلات العلمية وغيرها.

- استراتيجيات قائمة على المعل الذاتي: كاستراتيجية المحاكاة، والتعليم المبرمج، التعليم الذاتي وغيرها.

- استراتيجيات قائمة على النقاش: كاستراتيجية الحوار، السيمنار، وطرح الأسئلة، والمناقشة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين مع بعضهم، الندوة .... إلخ.

- استراتيجيات قائمة على الشرح: كاستراتيجية المحاضرة، والعرض، سرد القصص وغيرها.

- استراتيجيات قائمة على تقمص الأدوار: كاستراتيجية التمثيل، والالعاب، لعب الأدوار وغيرها.

ستناول في هذا الفصل الاستراتيجيات التدريسية الأكثر استخداما في دروس التربية الرياضية ومنها:

أولاً: إستراتيجية حل المشكلات

تعد استراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات الحديثة نسبيا في التدريس عامة وتدريس التربية الرياضية خاصة، وهي استراتيجية تعتمد على استشارة تفكير المتعلم نحو موقف أو سؤال أو مشكلة تجعله في حالة من الحيرة والشك تدفعه لممارسة أنشطة تعليمية للوصول إلى حل أو إجابة للمشكلة بهدف التخلص من حالة الشك والتردد.

لم يتفق التربويون والمفكرون على تعريف واحد لاستراتيجية حل المشكلات، فهناك الكثير من التعاريف التي طرحها التربويون والعلماء، فمنهم من يعرفها بأنها تصور عقلي يترتب عليه

شعور المتعلم بالقلق وعدم الاتزان وهو ما يدفعه لممارسة عدد من الأنشطة والخطوات التعليمية للتوصل إلى حل المشكلات بأنها استشارة ذهنية نتيجة وضع المتعلم في موقف يحتاج فيه إلى استخدام مهارات التفكير والبحث عن الحلول وفق خطوات علمية مدروسة للتغلب على الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة، وفي تعريف آخر يراها البعض بأنها قضية لم يسبق للمتعلم إن مر بها في حياته ويحتاج لحلها إلى ممارسة عملية لأنشطة فكرية وعلمية للوصول إلى حل الغموض، وأخيرا يمكن تعريفها بأنها استراتيجية تدريس يكون فيها المتعلم في حالة استشارة فكرية تحفزه على استخدام معلوماته ومعارفه وخبراته بطريقة منظمة لإكتشاف حل للمشكلة أو للموقف التعليمي للتقليل من حالة القلق الوصول إلى الاتزان الفكري والانفعالي.

وتعتبر خبرة حل المشكلات التعليمية في الصف من المهارات الحياتية المهمة للمتعلم، حيث يتنقل أثر تعلمها من المدرسة إلى حياته اليومية خارجها، كما أنها تمنحه شعورا ايجابيا نحو الذات وزيادة في الثقة بالنفس، كما انها تنمي مهاراته ومعارفه وخبراته، وهي من اكثر استراتيجيات التدريس اثارة لمهارات التفكير العليا لدى المتعلمين وتساعدهم على مواجهة التحديات وعلى الإبداع في عصر الاقتصاد المعرفي.

ان استخدام استراتيجية حل المشكلات تتطلب من المدرس الإعداد الجيد للموقف التعليمي بحيث يكون مناسبا لمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية والبدنية والمهارية، ويكون مرتبطا بالمهارة موضوع الدرس ومتصلا بالخبرة السابقة ويهيئهم للخبرة اللاحقة، كما أنه يضع المتعلمين في حالة من التفكير والتأمل للوصول إلى حلول مناسبة للموقف، فمدرس التربية الرياضية الجيد يأخذ بعين الاعتبار أن بعض المواقف التعليمية تحتاج إلى استخدام المكتبة أو مختبر الكمبيوتر لذلك عليه انتقاء المشكلة بعناية لتتناسب والمكانات المتاحة، وعليه أن يشجع المتعلمين ويحفزهم على العمل والبحث وعلى جمع المعلومات وتصنيفها، ملاحظة العوامل ذات الصلة بالموقف التعليمي وتحليلها وإيجاد التفسير العلمي في التفكير (في الصف أو المعلب) بأساليب فردية وزوجية وجماعية، وهو ما يساعده علة انتقال اثر التعلم في حياته اليومية الاجتماعية خارج المدرسة.

خطوات التعلم باستخدام استراتيجية حل المشكلات

أولاً: الشعور بالمشكلة وتحديدها:

يقوم المدرس باختبار المشكلة من مادته التعليمية وذلك بوضع سؤال أو جملة تصاغ بشكل واضح ومحدد لا يختلف عليه الطلبة ولا لبس فيه، وهذا الموقف أو السؤال يتحدى قدرات المتعلمين ويثير تفكيرهم واهتماماتهم ويتناسب مع قدراتهم وخبراتهم، كما يتفق ع ميولهم ورغباتهم، فإذا حدد المدرس المشكلة بشكل جيد فإن ذلك يساعد المتعلم على السير في خطوات الحل بشكل سليم.

ثانياً: فرض الفروض والحلول المقترحة:

يضع المتعلمون عدد من الفرضيات تحت إشراف المدرس، حيث يعرض المتعلمون لعمليات الملاحظة والتحليل والتجريب (الميداني) واستخدام المراجع والمختبرات العلمية إذا تطلب الأمر ذلك.

ثالثاً: اختيار الحل/ الحلول الأفضل:

يتم المفاصلة بين الحلول المقترحة من المتعلمين لاختيار الحل/ الحلول الأقرب للمنطق والأكثر مناسبة لطبيعة الموقف التعليمي.

رابعاً: التطبيق:

بعد أن يتم تحديد أفضل الحلول للسؤال أو الموقف التعليمي يتم تطبيق هذه الحلول وتجريبها للتأكد من صحتها عمليا.

خامساً: تقييم الحل/ الحلول:

وفيه يحكم الطلبة على كفاءة الحل وأهميته في حل المشكلة.

مميزات التعلم باستخدام استراتيجية حل المشكلات:

- ينمي اتجاهات التفكير العلمي لدى المتعلمين.

- يطور الثقة بالنفس لدى المتعلمين.

- ينمي الاعتماد على الذات في حل المشكلات التي تواجههم.

- يساعدهم على استخدام طرائق منظمة في معالجة لمواقف المختلفة.

- تسهم في إكساب روح العمل الجماعي والتعاوني مع الزملاء.

- تعزيز العلاقة بين المدرس والمتعلم وتزيد من الثقة المتبادلة بينهم وتصنيفها.

- تنمية مهارة التفكير العليا في حلل المشكلات واتخاذ القرارات.

- استخدام أنواع مختلفة من التفكير كالتفكير الناقد والإبداعي والتحليلي والمنطقي والتأملي وما وراء المعرفي وغيرها.

- تزيد من فهم واستيعاب المتعلمين للمعلومات والمهارات.

- تنمي مهارات المواظبة وتحمل المسؤولية لدى المتعلمين.

- تزيد من قدرة المتعلمين على توظيف الحلول في حياتهم اليومية.

- التعرف على مصادر متنوعة للمعرفة.

تربط بين المهارات الفكرية والمهارات التطبيقية العلية لها.

- تساعد المتعلمين على تثبيت المعلومات من خلال التطبيق الفعلي والعملي للمهارة.

- تساعد المتعلمين على التكيف مع البيئة المحيطة ومع المجتمع المحلي.

- تساعد المتعلمين على أن يكونوا أفراد فاعلين ومؤثرين في مجتمعاتهم.

عيوب التعلم باستخدام استراتيجية حل المشكلات:

- قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة بما يتلاءم وخصائص المتعلمين وقدراتهم وميولهم.

- تتطلب من المعلم معرفة جيدة بطبيعة المادة التعليمية لاختيار المشكلة المناسبة.

- تتطلب خبرة وكفاءة عالية من المعلم.

- تتطلب أحيانا إمكانات وأدوات قد لا تتوفر في المدرسة.

- قلة المراجع والمعلومات التي قد يحتاجها المتعلم لحل بعض المشكلات.

- قد لا يتوصل المتعلمون إلى حلول للمشكلة مما يؤثر سلبا على حالتهم النفسية ودافعيتهم نحو التعلم.

- قد يؤدي الوصول المستمر للحلول الصحيحة إلى شعور المتعلمين بالثقة الزائدة والغرور وبالتالي عدم الالتزام بالتعليمات لشعورهم بالتفوق على مدرسيهم.

ثانياً: استراتيجية الاستقصاء (التنقيبية)

تعد استراتيجية الاستقصاء من الاستراتيجيات الحديثة في العملية التعليمية، فهي عملية فكرية يقوم بها المتعلم للوصول إلى الإجابة، إذا يستخدم المتعلم المستقصى مجموعة من المهارات التي تساعده على توليد الأفكار والفرضيات، وتنظيم المعلومات (المتقصية) للوصول إلى حل للمشكلة أو الموقف التعليمي أو السؤال قيد الدراسة، وبعد ذلك يتم تطبيق ما تم التوصل إليه عمليا.

فالاستقصاء طريقة تعليم تشتغل على حل المشكلات والاكتشاف والعصف الذهني، فالمتعلم المتقصي يبحث وينقب للوصول إلى المزيد من المعنى في الموضوع، فهو يبحث عن تفسير للموقف التعليمي (المشكلة) بتنفيذ مجموعة من الأنشطة العملية التجريبية، فهي طريقة علمية في البحث في مصادر المعرفة واستخدام مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج بتوجيه من المدرس للوصول إلى حل المشكلة وتحقيق الأهداف المنشودة.

يعتمد المتعلم في تحليل الموقف التعليمي على عمليات التفكير العليا وذلك من خلال المناقشات والحوار وطرح الأسئلة وتوالد الأفكار. وتعرف هذه الاستراتيجية بأنها طريقة في التفكير لمعالجة المعلومات والبيانات لوضع فرضيات بطريقة تجريبية نشطة من قبل المتعلم لكشف الغموض وحل المشكلة، وعليها فالاستقصاء عملية عقلية وعلمية في آن واحد.

يختلف الاستقصاء عن الاكتشاف، وإن كان الكثير من التربويون يستخدمون الاستقصاء والاكتشاف للدلالة على نفس المفهوم وانه لا فرق بينهما، فالاستقصاء عملية تفكير وعمل، بينما الاكتشاف يركز على عمليات التفكير فقط وعليه فإن عمليات التفكير مشتركة بين الاستقصاء والاكتشاف، لذلك فإن الاستقصاء اشمل من الاكتشاف.

كيف يتم التعلم بالاستقصاء:

- قيام المعلم بطرح مشكلة تحدث إرباكا وحيره لدى المتعلمين وتدفعهم للبحث والحوار والنقاش.

- قيام الطلبة بتجارب وأنشطة عملية لجمع البيانات والمعلومات والبناء عليها من خلال توالد الأفكار.

- وضع الفرضيات وتنظيمها واختبارها وتقويمها.

- إصدار القرار حول الفرضيات الأفضل واستبعاد الضعيف والخطأ منها.

- الوصول إلى تفسير وحل المشكلة.

خطوات تنفيذ استراتيجية الاستقصاء:

تتشابه خطوات تنفيذ الاستراتيجية الاستقصائية مع خطوات استراتيجية حل المشكلات، وهذه الخطوات هي:

- أولاً: احساس الشعور بالمشكلة.

- ثانياً: تحديد الفروض (الحلول).

- ثالثاً: التحقيق من الفروض (الحلول) وجمع المعلومات وتحليلها.

- رابعاً: اختبار وتقويم الفروض في ضوء المعلومات وتحليلها.

- خامساً: الاستنتاجات والمقدمات.

مميزات استخدام استراتيجية الاستقصاء:

1. تحث المتعلم على البحث والعمل للوصول إلى المعرفة.

2. يكون المتعلم فعالا وإيجابيا وهو محور العملية التعليمية.

3. يكتسب المتعلم مهارات التحليل والتصنيف والاستنباط والمضاهاة وربط النتائج بأسبابها والتجريب وغيرها من المهارات العقلية والفكرية.

4. تساعد المتعلم على اكتساب مهارات التفكير المنظم.

5. تساعد المتعلم على التعامل مع المشكلات الجديدة بطريسقة أفضل.

6. يستثار المعلم لاستخدام مهارات تفكير مهمة بالنسبة له كالتفكير الناقد والإبداعي والتحليلي المعرفي .....وغيرها.

7. توفر عنصر التشويق والإثارة عند المتعلم.

8. تنمي القدرات الذاتية والتخلص من التبعية للغير في البحث وجمع المعلومات.

9. انتقال أثر التعلم من الصف والمدرسة إلى الحياة اليومية خارج المدرسة.

10. تساعد في تطوير مفهوم الذات وتحمل المسؤولية .

ثالثاً: استراتيجية التعلم التعاوني:

ينقسم التعلم إلى ثلاثة أنواع وهي التعلم الفردي والتعلم التنافسي والتعلم التعاوني، إذا يعتمد الطلة على أنفسهم في التعلم الفردي، أما في التعلم التنافسي فإن الطلبة يتعلمون من خلال التعاون فيما بينهم، وفي النوع الثالث وهو التعلم التعاوني فإن الطلبة يتعلمون من خلال عملهم في مجموعات تعاونية بحيث يساعد كل واحد الآخر للوصول تحقيق الأهداف المرجوة.

والتعلم التعاوني له العديد من التعاريف منها انه عبارة عن نوع من التعلم يقوم على عمل المتعلمين مع بعضهم البعض ويتم بينهم حوار ونقاش وتعاون ليتعلموا من بعضهم البعض لتحقيق أهداف وجدانية ومعرفية واجتماعية ونفس حركية، ويعرف أيضا بأنه إحدى استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم في مجموعات صغيرة (3-6 طلاب) غير متجانسة من خلال نشاط تعليمي له أهدافه المراد تحقيقها. وهو عمل جماعي تعاوني بين مجموعة من الطلبة غير المتجانسين (معرفيا ومهارياً واجتماعياً وانفعاليا) يهدف للوصول إلى تحقيق أهدف محددة، يمارس فيها الطلبة مسؤوليات فردية وجماعية وتنافسية ومهارات عقلية وعملية لإنجاز مهام تعليمية والوصول للحد الأعلى للتعلم.

خطوات تطبيق التعلم التعاوني:

تمر عملية تطبيق التعلم التعاوني في عدد من الخطوات والمراحل يتبادل خلالها المعلم والمتعلم الأدوار وهذه الخطوات هي:

المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط للدرس القائم على التعلم التعاوني

في هذه المرحلة يقوم المعلم بوضع الأهداف والنتاجات المراد تحقيقها في ضوء الموضوع العام أو الوحدة المراد تدريسها ثم يحدد الأدوات والأجهزة المراد استخدامها غذا تطلبت ذلك وبعدها يحدد حجم توزيع المجموعات وطبيعة العمل الذي سيقومون به، وأخيرا توزع الأدوار بين الطلبة من تحديد القائد والمؤدي، والملاحظ، والمساعد، والمتحدث باسم المجموعة (ويمكن أن يكون كل دور فيه أكثر من طالب واحد، كما يمكن إضافة أدوار أخرى وذلك حسب طبيعة المجموعات والهدف).

المرحلة الثانية: مرحلة تنفيذ الدرس

- يعرض المعلم الهدف والمعلومات التي سيتعاونون على توظيفها والعمل عليها لتكوين اتجاهات وأفكار جديدة.

- توزيع الطلبة إلى مجموعات وتسميتها وذلك تبعا لقدراتهم وخبراتهم والأهداف المراد تحقيقها.

- توزيع المهام والواجبات على مجموعات وما يجب عليهم القيام به.

- توضيح طبيعة العمل بالتعلم التعاوني.

- مراقبة الطلبة في أثناء العمل والتجول بيم مجموعات للتدخل والإجابة عن الاستفسارات.

- تشجيع الطلبة أثناء الأداء وزيادة دافعيتهم للعمل وتقديم الإرشادات والملاحظات إذا لزم الأمر.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإنهاء والتقويم

- تجهيز التقرير أو الملاحظات التي كتبتها المجموعة في ضوء ما توسلوا إليه.

- قيام كل مجموعة بعرض تقريرها أو كتابته على لوح أو جهاز عرض.

- مناقشة النتائج أو الملاحظات بين المجموعات أو بين المعلم وكل مجموعة.

- تقديم التعزيز للطالب أو المجموعات المتميزة التي توصلت للإجابة الصحيحة أو التي حققت الهدف المطلوب.

مميزات التعلم التعاوني:

- يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف الدروس والمهارات الحركية.

- يتماشى هذا التعلم ومتطلبات المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي والمهارات الحركية.

- يساعد الطلبة على تعلم مهارات حل المشكلات ونقلها من الصف إلى حياته اليومية.

- يتناسب مع جميع المراحل السنية من الروضة إلى الجامعة.

- يسهم في تحسين المستوى التعليمي للطلبة وبدرجة كبيرة.

- يتماشى هذا التعلم مع ميول واتجاهات الطلبة بدرجة كبيرة.

- يكسب الطلبة المهارات الاجتماعية والنفسية والعقلية والمهارية والانفعالية.

- يساعد الطلبة على التخلص من الاتجاهات السلبية نحو التعلم.

- يساعد الطلبة على التخلص من صفات الخجل والانطواء والعزلة.

- يعد هذا التعلم نوعا من أنواع التعلم النشط والفعال.

- يكسب الطلبة الصفات القيادية وتحمل المسؤولية.

- يكسب الطلبة القيم والاتجاهات التربوية المطلوبة.

- يزيد من الدافعية للتعلم.

المهارات الحياتية المكتسبة من التعلم التعاوني

إن ممارسة ومشاركة الطلبة في التعلم التعاوني يساعدهم في اكتساب الكثير من المهارات الحياتية التي يحتاجها الطلبة في حياتهم اليومية خارج غرفة الصف والمدرسة ويمكن توزيع وتصنيف المهارات الحياتية التي يمكن أن يكتسبها الطلبة كما يأتي:

مهارات حياتية تفكيرية

وهذه المهارات تساعد المتعلم في التعلم التعاوني على اكتساب ما يأتي:

- مهارات التفكير الناقد.
- مهارات التفكير الإبداعي.
- مهارات التفكير التحليلي.
- مهارات التفكير المنطقي.
- مهارات التفكير ما وراء المعرفي (توارد الأفكار).
- مهارات التفكير التأمليس.
- مهارات التفكير الابتكاري.

مهارات حياتية اجتماعية وقيمة

- احترام أفكار الآخرين – زيادة اواصر الثقة مع الزملاء.
- العمل بروح الجماعة – التعاون مع الزملاء.
- تقدير الاخر واحترامه – التغاضي عن أخطاء الزملاء.
- الانتماء للجماعة – مساعدة الزملاء عند الحاجة.
- تكوين صداقات – تفهم حاجات الزملاء.
- التعامل بسرور مع الزملاء – معاملة إخرين بطريقة مؤدبة.

- مدح الآخرين عند قيامهم بعمل جيد – التعاطف مع الزملاء ضعيفي المستوى.

- الاهتمام بأداء الزملاء وتقديرهم – تفهم انفعالات الزملاء.

- تحمل المسئولية – التكيف مع جميع الزملاء.

- تقديم مصلحة الجماعة على المصلحة الخاصة – الاعتذار عن الخطأ.

- الاهتمام بتوجيهات الزملاء – الاعتراف بالخطأ.

مهارات الاتصال والتواصل

- الاهتمام بالرأي الاخر– عدم مقاطعة الزميل اثناء الحديث.

- حسن الاصغاء – اظهار تقبل الرأي الاخر.

- اظهار ردود فعل ايجابية نحو الزملاء – احترام الآراء التي لا تتوافق مع رأيي.

- استخدام كلمات مناسبة – تفهم حالات الغضب عند الزملاء.

- احترام الدور في الحديث – تحفيز زملائي على مواصلة طرح الأفكار.

- عدم تجريح الزميل – اشعار الزميل بأهمية رأيه بالنسبة لي.

- تقبل النقد – التصرف بطريقة لائقة أمام الزميل.

- اعطاء تغذية راجعة للزميل – استعمال لغة الجسد.

- التعبير عن الرأي في الموضوع – ابراز الشخصية أمام الزملاء.

مهارات اتخاذ القرار

- تقديم الحلول المناسبة – اشارك الزملاء في اتخاذ القرار.

- اصدار أحكم على الآداء – تحمل مسؤولية القرار.

- اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب – تجنب القرارات الخاطئة.

المهارات النفسية والانفعالية

- إظهار الاحترام للمدرس والزملاء – إكتساب الروح الرياضية.

- إكتساب الفضائل والقيم – التعامل مع الزملاء بصدق وأمانة.

- بناء الثقة المتبادلة مع المدرس والزميل – تقبل النقد من الزملاء.

- الشعور بالارتياح عند التعامل مع الزملاء – تقديم العون والمساعدة.

- التماسك والسيطرة عند الغضب – عدم استخدام عبارات وكلمات جارحة.

- تقدير الآخرين.

رابعاً : إستراتيجية العصف الذهني

تسعى المؤسسات التعليمية المتقدمة إلى استخدام استراتيجيات التدريس الأكثر تأثيراً في بناء شخصية المتعلم، واكثر تطويرا لقدراته وذلك من خلال أنشطة تعليمية مختارة تتمركز حول المتعلم ومشاركته الذهنية والبدنية الفعالة، ومن الاستراتيجيات المهمة التي تحفز القدرات الفكرية وتأثيرها عند المتعلمين هي استراتيجيات العصف الذهني، التي تعد من الاستراتيجيات الحديثة التي تطلق الطاقات الفكرية لدى المتعلمين وتشجع استخدام مهارات تفكيرية عديدة منها الناقدة والابداعية والتحليلية وغيرها وتعرف هذه الاستراتيجية بأنها تقوم على انتاج وتوالد أكبر قدر من الأفكار بطريقة عملية لمعالجة وحل مشكلة يطرحها المدرس، فهي كفيلة بوضع الذهن في حالة من التأهب والإثارة لإنتاج أفكار إبداعية وبسرعة العاصفة.

مبادئ وخطوات العصف الذهني

- طرح المشكلة أو السؤال أو المواقف التعليمي وعرضه على المتعلمين.

- ترك الحرية للمتعلمين لإنتاج الأفكار، وبغض النظر عن نوعها ومستواها وعددها فالمجال مفتوح لأكبر عدد من الأفكار المتوالدة.

- تسجيل جميع الأفكار المطروحة من قبل المتعلمين دون نقد، وفتح المجال أمامهم لإبداء أفكار جديدة في ضوء الأفكار المطروحة والبناء عليها بأفكار جديدة.

- نقد وتقويم الأفكار المطروحة ثم حصرها واستثناء الأفكار البعيدة عن الموضوع والوصول إلى الأفكار المفيدة والقابلة للتطبيق ثم يقوم المعلم أو رئيس الجلسة بتقديم خلاصة وحل المشكلة أو موضوع الحوار.

وتستخدم هذه الاستراتيجية كأسلوب للتفكير الفردي أو الجماعي للتدريب على التفكير الإبداعي في حل المشكلات كأسلوب للتفكير الفردي أو الجماعي للتدريب على التفكير الإبداعي في حل المشكلات المطروحة بطريقة لا تخللو من التمادي أو المناقشة مع الآخرين، ولا يوجد قواعد خاصة تقيد انتاج الأفكار، وتتسم بالبساطة وفيها نوع من التسلية والحرية وتدريب الخيال، ويقوم المعلم بإثارة المتعلمين بأسئلة تتطلب استشارة فكرية، ويشجع على اطلاق أفكار كما يهيئ البيئة المناسبة دون صعوبات.

مراحل حل المشكلات في استراتيجية العصف الذهني

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص مراحل حل المشكلات في استراتيجية العصف الدهني بالاتي:

- استشارة قدرات المتعلمين الذهنية الإبداعية.

- جعل المتعلمين في حالة نشاط بعيده عن الخمول الفكري.

- كسر حاجز الخوف من عدم قبول الفكرة لأن الأفكار جميعها تعد مقبولة.

تنمية مهارات مختلفة من أنواع التفكير الإبداعي والناقد والابتكاري والتحليلي والتأملي.

يسمح لأكبر عدد من الطلبة بالمشاركة.

تقويم المنهاج

التقويم:

يعد التقويم عنصر من عناصر المنهج، ولقد ارتبطت العملية التربوية بالتقويم منذ زمن طويل وذلك لمعرفة ما تحققه الجهود التربوية من نتائج.

ويعتمد التقويم على جمع البيانات بطرق متعددة منها الاختبارات وبطاقات الملاحظة، ومقياس التقدير، والمقابلات، والاستبيانات وبذلك تزداد أهمية التقويم في المجال التربوي بهدف تحسين العائد ومواكبة التقدم المعاصر في التربية.

ويرتبط تقويم منهج التربية الرياضية بالأهداف الموضوعة مسبقاً حيث تتوقف عملية تقويم المنهج على هذه الأهداف.

ويقصد بالتقويم هو "الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية باعتبارها التغيرات والتعديلات المتوقعة في سلوك المتعلمين".

كما أن مفهوم التقويم يتضمن معاني التقدير ووضع القيمة والمحاسبة، ولأن قيمة الشيء نسبية وليست مطلقة فإن تقويم البرنامج في التربية البدنية يعني تقدير قيمته بإضفاء صفة تتروح ما بين الامتياز مندرجة في الهبوط إلى درجة السوء أو عدم الصلاحية.

وكثيراً ما كان ينظر إلى التقويم في مجال التربية البدنية على أنه جهد لا فائدة من روائه، فكان المدرسون ينظرون إلى التقويم على أنه عملاً صعبا ويستهلك وقت وجهد كبير في الوقت الذي لا تتعامل مادة التربية البدنية كباقي المواد الأخرى من نجاح وروسوب، ولكن إذا لم يكن هناك تقويم لمنهج التربية الرياضية ولعمليات التعلم فكيف ستتم المحاسبة لنتائج هذا التعلم، وكيف نطمئن إلى صلاحية المنهج الذي يتم تدريسه، وكذلك كيف نستطيع تحديد جوانب القصور فيه.

وإذا نظرنا إلى مفهوم المعاصر للتقويم في التربية البدنية نجده لا يقتصر على تصنيف الجماعات، أو التسجيل الموضوعي للنتائج بل يجب أن يعني بالأداء الشامل المؤسس على قياس نتائج التعلم، والذي يقيس شتى جوانب مخرجات التعلم السلوكية من صفات بدنية ومهارات حركية والاتجاهات والدوافع والسلوك الاجتماعي والقيم فضلا عن المعرفة الرياضية.

علاقة التقويم بعناصر المنهج:

إن العلاقة بين التقويم وعناصر المنهج الأخرى (الأهداف – المحتوى – الأنشطة – الوسائل التعليمية وطرق التدريس) ليست علاقة خطية أي أن التقويم ليس هو العنصر الأخير عن عناصر المنهج، بل إن علاقة التقويم بعناصر المنهج الأخرى علاقة دائرية وهذا يعني أن

التقويم يؤثر في جميع عناصر المنهج ويتأثر بها، فالتقويم يقوم بالتغذية الراجعة لمعرفة أي التغيرات التي تطرأ على سلوك الطلاب بالفعل، ودراسة العوامل التي تساعد على تحقيق الأهداف أو عدم تحقيقها وهكذا فإن معلومات التغذية الراجعة التي نحصل عليها ن التقويم تجعلنا نعيد النظر في بعض أو معظم مكونات المنظومة التي تشكل المنهج.

خطوات عملية التقويم:

تسير عملية التقويم وفقاً للخطوات التالية:

1- تحديد الأهداف التربوية تحديداً دقيقاً، بحيث تصبح أهدافاً سلوكية إجرائية على شكل نواتج تعلم، متوقعة من المتعلم، بعد اكتسابه خبرات تعليمية.

2- جمع البيانات والمعلومات عن سلوك المتعلم عن طريق استخدام أدوات موضوعية مناسبة لكل هدف من هذه الأهداف، بحيث تكون هذه الأدوات متنوعة وشاملة لختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

3- إصدار حكم بعد مقارنة البيانات التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق الأدوات المتنوعة من جانب والأهداف التعليمية من جانب آخر وهنا يجب تحديد مستويات الجودة والإتقان والتمكن.

خصائص التقويم الناجح:

1- يجب ألا يقتصر التقويم على جانب واحد، فمثلاً يجب ألا يقتصر التقويم على جانب الحركي أو البدني ويتجاهل الجانب النفسي أو المعرفي أو الإجتماعي.

2- يجب أن يتمشى برنامج التقويم مع أهداف المنهج ويعبر عنها. حيث ينبغي أن يقيم التلميذ سلوكياً من منظور الأهداف والأعراض التعليمية.

3- يجب أن تنظم عملية التقويم وتجمع نتائجها بحيث يصبح تفسيرها مفيد في عملية التحسين والإصلاح والتطور للأفضل.

أغراض تقويم المنهج:

حدد ميلوجرانوا melograno (1996) أغراض التقويم في المناهج على النحو التالي:

1- الدافعية:

حيث تدفع نتائج التقويم التلاميذ إلى تحسين قدراتهم بشكل إيجابي أكثر منه سلباً، وهذا يتوقف على الواجبات التعليمية.

2- خبر التعلم:

حيث لا ينبغي التركيز على ما يجده المدرس من تلاميذه، بل يجب توفير الفرص للتلميذ، وقد يلاحظ هذه الخبرة في العمل الزوجي عندما يتلقى التلميذ تقدير زميله خلال الأداء.

3- التوجه والتغذية الراجعة:

تساعد عملية التقويم إلى إمداد التلميذ بالتغذية الراجعة سواء كانت من المعلم أو من الزميل، فالتلاميذ أن يفهموا توقعات التحسن والنجاح في التعلم سواء كان حركياً أو معرفياً أو انفعالياً.

4- التشخيص:

يستخدم التقويم في تقدير جوانب القوة والضعف للتلاميذ فالنتائج التي نحصل عليها من عملية التقويم تعطي قاعدة من البيانات لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تعديل أو تحسين، وفي نفس الوقت للتأكد على المجالات التي أثبتت نجاحها في تحقيق الأهداف.

5- تقدير الحالة:

يستخدم التقويم في تحديد مستوى أداء التلاميذ سواء كان في نهاية فترة زمنية أو بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية أو بعد عام دراسي حيث يمكن عمل مقارنة بين المستويات الأولية قبل المنهج والمستويات بعد المنهج.

6- مراجعة البرنامج وتحسينه:

يساعد التقويم من مراجعة الجوانب التي تحتاج تعديل أو تحسين في ضوء ما تم تحقيقه من أغراض تعليمية. والمحك الأساسي للحكم على فعال البرنامج هو المستوى العام للتلاميذ ويتم ذلك من منظور:

- سرعة أو بطئ عمليات تنفيذ الوحدات وأغراض التعلم.

- سهولة أو صعوبة المادة التعليمية.

- المادة مشوقة ومتسلسلة.

- مدى اتصال المحتوى بالأغراض التعليمية.

نماذج لعمليات تقويم عناصر المنهج:

أ- تقويم الأهداف:

يتوقف نجاح عملية التقويم في أي جانب من الجوانب التربوية على وضوح الأهداف، وأن تتوافر الأهداف بجميع مستوياتها، وبما أن تقويم نتائج العملية التعليمية يتم في ضوء الأهداف السلوكية، وبذلك يكون من الضروري للقائمين على عملية التقويم التأكد من سلامة الأهداف ووضوحها.

أهم العناصر التي يجب مراعاتها في تقويم أهداف الوحدة الدراسية هي:

1- ارتباط أهداف الوحدة الدراسية بأهداف المنهج.

2- أن تكون الأهداف موضوعة بصورة سلوكية تسمح بملاحظتها وقياسها.

3- ملائمة الأهداف لمستوى نضج المتعلمين على متابعة الدراسة في المستويات التالية.

ب- تقويم محتوى المنهج:

وهذا يشمل تقويم محتوى العناصر الأساسية للمقرر الدراسي، وهي تمثل الخطوط العريضة التي يقوم بوضعها لجان المناهج.

ومن أهم ما يجب مراعاته في تقويم مقررات المنهج ما يلي:

1- ارتباط المحتوى المقرر بالأهداف التعليمية الموضوعة.

2- ارتباط المحتوى لأحدث ما وصل إليه التطور العلمي.

3- أن يكون المحتوى ملائم مع مستوى نضج التلاميذ وارتباطها بخبراتهم وحاجاتهم وميولهم.

4- أن ترتبط مع ثقافة المجتمع وقيمه وأهدافه.

5- مرعاة التكامل بين المحتوى المقرر في صف دراسي مع باقي المقررات في الصفوف السابقة واللاحقة في نفس المجال.

6- تنظيم المحتوى بحيث يساعد على استخدام الطرق والأساليب لاحديثة في التعليم، كالاكتشاف، التعلم الذاتي.

تقويم دليل المنهج:

يعد كتال دليل المنهج من أسس تصميم المناهج، وهو إطار مكتوب للمحتوى الأساسي في مادة معينة أو مقرر من هذه المادة، ويحتوي دليل المنهج على الوحدات الدراسية المرتبطة بموضوعات المقرر الدراسي ويتضمن طرق عرض وتقديم المادة، دور المتعلم، المصادر الإضافية.

ما يجب مراعاته في هذا الدليل:

1- أن تحدد الأهداف التعليمية بوضوح قبل عرض كل وحدة.

2- أن تكون لغة العرض مناسبة لمستوى نضج المتعلمين.

3- البعد عن الإطالة المملة.

4- يجب تنوع أساليب عرض المادة كاستخدام الأمثلة والرسوم والصور مما يساعد على توضيح المفاهيم وجذب انتباه المتعلمين.

5- أن يتلاءم حجم المادة العلمية مع الزمن المحدد في الخطة.

6- أن يحتوي الدليل على مصادر ومراجع تساعد المتعلمين في التعلم الذاتي.

7- مراعاة الشروط الفنية في إخراج الدليل من حيث جودة الطباعة، متانة التجليد وملائمة الحجم، نوعية الورق مناسبة وحجم الكلمات مناسب.

ج- تقويم أساليب التدريس:

تتنوع الأساليب الحديثة كالاكتشاف وحل المشكلات والتعلم الذاتي ولكل منها مميزاتها، ويتوقف نجاح كل أسلوب على شخصية المدرس وخصائص المتعلمين التعليمية، ونوع المادة الدراسية وأياً كان الأسلوب المستخدم فإن هناك عناصر أساسية ينبغي الاهتمام بها عند تقويم مدى كفاءته ومنها:

1- توفير فرص لتحقيق نمو المتعلمين.

2- المساعدة على إثارة إهتمام المتعلمين ودوافعهم.

3- توفير فرص العمل التعلم الذاتي.

4- الحفز على التفكير والابتكار.

5- الاستخدام الفعال للتقنيات التربوية.

6- الاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في البيئة التعليمية.

7- إمكانية التطبيق في ظل ظروف المدرسة وامكاناتها من حيث سعة الفناء والأجهزة والأدوات المتاحة وكذلك الوقت المتاح في البرنامج.

8- توفير الكفاءة المهنية للمعلمين.

د- تقويم الوسائل التعليمية:

تعتبر الوسائل التعليمية جزء متكامل مع أساليب التدريس وتعد من الركائز الأساسية لنجاح العملية التعليمية ومن أهم العوامل التي يجب أن تراعى عند تقويم هذا الجانب ما يلي:

1- أن تتمشى الوسيلة مع الهدف.

2- ملائمتها لسن ومستوى وقدرات المتعلمين.

3- أن تعمل على استشارة دوافع المتعلمين.

4- سهولة استخدامها وصيانتها وإصلاحها.

5- الاستفادة من الخامات الطبيعية المتوفرة في البيئة.

6- إمكانية الاستفادة منها لفترات طويلة.

7- دقة المصطلحات المستخدمة فيها.

8- أن تكون قليلة التكاليف.

المعاملات العلمية للتقويم التربوي

إذا كان التقويم بهذه الأهمية، وجب أن تكون له أدواته التي يمكننا من أن يكون التقويم موضوعياً وهي ما يطلق عليها المعاملات العلمية لأدوات التقويم وهي:

1- الموضوعية: ويقصد بها عدم تأثر نتائج التقويم (الاختبار والقياس) بالعوامل الذاتية للمقوم، فالموضوعية هي أن نبتعد بمشاعرنا وعواطفنا عن نتائج القياس وإجراءاتهن ولضمان الموضوعية يجب أن تنوع أساليب التقويم من ملاحظة وتقارير واختبارات، إذا كل جانب منها يكشف عن جانب معين من جوانب السلوك، وكلما استخدمنا أجهزة صالحة للقياس زادت الموضوعية ويرى علاوى، نصر رضوان أن الموضوعية يمكن أن تحقق من خلال:

- تعليمات واضحة ودقيقة لإجراءات تنفيذ أداة التقويم.

- سهولة وبساطة تنفيذ هذه الإجراءات.

اختيار محكمين أو مساعدين مدربين جيدا لتطبيق الاختبار.

- استشارة دافعية المساعدين للحصول على أقصى موضوعية.

2- الصدق:

ويعني مدى صدق الأداة المستخدمة من أجله، بمعنى إذا تضمنت العملية التعليمية خبرات تتصل بالتذكر فإن اختبار يقيس التطبيق لا يعد صادقا وبالمثل إذا تضمنت العملية التعليمية خبرات تتصل بالقدرات الحركية فإن اختبار يقيس المهارات الحركية لا يعد صادقا، وبالتالي لا يصلح لأنه يقيس ظاهرة غير التي صمم من أجلها، وبذلك يتعلق الصدق بنتائج الاختبار أو أداة التقويم وليس بالاختبار أو الأداة نفسها.

3- الثبات:

ويعني ثبات نتائج التقويم انه إذا ما أجرى التقويم على عينات مختلفة من المفحوصين ولفترات زمنية مختلفة أن تظل النتائج ثابتة. وفشل أدوات التقويم في إعطاء نتائج دقيقة تعني أنها غير ثابتة. ويعني الثبات أنه إذا أعيد تطبيق الاختبار على التلاميذ أنفسهم بعد فترة زمنية أسبوعاً تقريباً فإنه يعطي نفس النتائج تقريباً، ولكن إذا أعطى الاختبار نتائج مختلفة عن النتائج الأولى عند تطبيقه على نفس العينة فهذا يؤكد أن الأداة التي استخدمت بها قصور ويستوجب تغييرها.

أنواع التقويم

أولاً: التقويم التكويني البنائي:

يهدف هذا النوع من التقويم إلى مراجعة المواد وتنقيح البرامج ويعد مسئولية مطورى البرامج والمواد، وهو الذي يصاحب الأداء أو التنفيذ ويهدف إلى تصحيح المسار عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل يعترض عملية التعليم والتعلم من عقبات.

والتقويم التكويني يستخدم في مجال مناهج التربية البدنية والرياضية ليساعدنا في تحديد التعديلات أو التحسينات على منظومة التعلم حيث مازالت هناك فرصة لإصلاح البرنامج،

فالتقويم التكويني يمكننا من تقرير ما يجب أن نستمر في تعليمه من وجهة نظر كل من التلميذ والمدرس، فقد تكون المهارة المدرجة في البرنامج فوق مستوى التلميذ وهذا يستلزم تعديل أو تغيير أو تبسيط بما يتناسب مع الهدف التعليمي.

ثانيا: التقويم النهائي (التجميعي):

وهو أكثر أنواع التقويم ألفة لدى المعلمين والمتعلمين على السواء، وهو يستخدم لتقرير إلى أي مدى ينجح التلميذ في تحقيق غرض أو أغراض تعليمية، ويستخدم في أداء التقويم النهائي الاختبارات في نهاية الفصل الدراسي أو الوحدة الدراسية أو العام الدراسي، كالاختبارات البدنية والحركية والمعرفة الرياضية والمهارات الحركية ويعرف هذا النوع من التقويم بأنه: "التقويم الذي يتم في نهاية أي خطة تعليمية أو نشاط لتقرير فعالية هذا النشاط"

ويطلق على التقويم النهائي كذلك التقويم التجميعي لأنه يعتمد على تجميع البيانات أو الدرجات التي تعبر عن تقدم التلميذ خلال وحدة التعليم أو النشاط، ويساعد هذا النوع من التقويم في تصنيف مستويات التلاميذ وتقدير ما بينهم من مستويات في شكل تقديرات، كما يعتمد على هذا النوع من التقويم في بعض البلدان التي تعتبر التربية البدنية والرياضية مادة نجاح ورسوب.

ثالثا: التقويم مرجعي المحك:

وهو التقويم الذي يعتمد على تقدير الفرد بلنسبة لمستوى معين أكثر من تقدير أدائه بالنسبة لبقية الأفراد أو بالنسبة لمتوسط الأداء في مجموعة وأن هذا النوع من التقويم (مرجعي المحك) يقدر أداء الفرد بالقياس إلى مستوى من المحتوى أو المضمون محدد سلفا من قبل خبراء متخصصين فإذا قام المدرس بعمل اختبار في التصويب في كرة السلة وتم ترتيب تلاميذ الفصل ما بين جيد، جيد جداً، ممتاز، فإن التلميذ الذي حصل على امتياز لا يصلح لأن يلعب في فريق كرة السلة بالمدرسة لأنه ممتاز نسبياً بالنسبة لأقرانه، بينما اللعب في فريق المدرسة يتطلب مستوى أخر يحدده خبراء اللعبة.

رابعاً: التقويم مرجعي المعيار:

وهو ما يعرف بالتقويم الذي يبحث في مقارنة أداء الفرد بالمتوسط العام للأداء لمجموعة مماثلة من الأفراد.

ويوضح جابر عبد الحميد أن الاختبار مرجعي المعيار هو ذلك الذي يستخدم الأداء الاختباري للآخرين على نفس أداة القياس كأساس لتفسير أداء الفرد في الاختبار، وبهذا يتيح لنا المقياس مرجعي المعيار أن نقارن فرداً بآخرين.

أدوات التقويم التربوي في التربية البدنية:

أولاً قوائم التقدير:

وهي عبارة عن مجموعة مختارة من البنود تمثل أنماط من السلوك ومجموعة مهارات أو أفكار، يراجع المدرس لهذه القائمة ليسجل منها ما يجده وما لا يجده من النواحي التي يلاحظها وقد استخدم هذا النوع من التقارير في المجال التربوي كنظام لإرسال تقارير عن حالة تقدم التلاميذ إلى أولياء الأمور ومنها:

1- المقياس الوصفي:

وهي تتضمن عدداً من العبارات تحدد درجات مختلفة للصفات مثل:

دائما أحياناً أبداً

2- مقياس التقدير الرقمي:

وهو يتكون من عدد من البنود تعبر عن جوانب موضوع القياس بحيث يخصص لكل منها قيمة عددية وفي النهاية تجمع هذه الدرجات إجمالاً وتنسب للدرجة الكلية للمقياس:

الصفة	الدرجة المقدرة	الدرجة النهائية
تحضير الدرس	3	5
قراءة الدرس قبل الحصة	2	4
يحضر الأدوات قبل الحصة	3	5
المجموع	8	14

ثانيا: السجل الروائي:

وهو سجل يقوم المدرس بتدوينه عن تلاميذ بأسلوب يشبه الكتابة الروائية ولكن باختصار عن أوجه نشاط معينة أو عن تفاعله في الدرس ويتضمن السجل الروائي أسماء التلاميذ وأمام كل تلميذ عدة أسطر لتدوين الملاحظات وتاريخ التدوين، وهو يفيد في معرفة مدى تقدم التلميذ والشاكل التي يتعرض لها، وعلى المدرس القيام بتسجيل ملاحظاته في بداية تعليم كل وحدة دراسية وفي نهايتها ثم القيام بعمل المقارنة بين الحالتين.

ويعتمد السجل الراوئي على الملاحظة من جانب المدرس ولذلك يجب على المدرس أن يراعي ما يلي:

1- ان يتدرب المدرس على دقة الملاحظة.

2- يجب أن يتجنب المدرس التفسيرات الخاطئة.

3- يتطلب هذا النوع التسجيل الفوري منعاً للنسيان.

4- يجب عدم التسرع في تفسير السلوك أثناء التسجيل.

5- يجب أن يصف المدرس السلوك الحقيقي للتلميذ وليس انطباعه الشخصي عنه.

6- يجب تسجيل الجوانب الإيجابية والسلبية للتلميذ.

ثالثا: التقويم الذاتي:

يستطيع التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية (الإعدادية) القيام بتقويم ذاته وذلك باستخدام ورقة المعيار المخصص لذلك وفيها يتم وضع أغراض الأداء والمستوى المطلوب وعدد التكرارات ويطلب منه ان يحكم بنفسه عن إنجازه، وهذا النوع يوفر وقت المدرس المخصص للتقويم بحيث يوجه المزيد من الوقت للتدريس.

رابعاً: تقويم الأقران:

وهي طريقة للتقويم تعتمد على ان يقوم التلميذ أو مجموعة من التلاميذ بتقويم تلميذ بخر، وهذه الطريقة تنمى لدى التلاميذ مهارات التقويم وتقدير الأداء الحركي، كما تنمى لديهم الإحساس بالمسئولية ومهارات وفنون القيادة، وتفيد هذه الطريقة في تدريس المجموعات الصغيرة حيث يكون إحدى التلاميذ مؤديا والأخر ملاحظ ويتم ذلك في ضوء ورقة المعيار

المعدة مسبقاً من قبل المدرس، ويصلح هذا النوع في الأنشطة الحركية التي يكون فيها واجب الأداء واضحا ومحدداً مثل (الرمي – اللقف – التصويب) وأن هذه الطريقة في التقويم تشبه ا أشار إليه موستون من أسلوب التدريس التبادلي حيث يتبادل التلاميذ ملاحظة بعضهم البعض باستخدام محطات يضعها المدرس.

خامساً: السيرة الذاتية:

وهي تعتمد على الوصف الذاتي لموقف مر به التلميذ، وهي قصة من حياته يكتبها التلميذ في شكل مذكرات، تساعد المدرس في التعرف على فهم مشاعر التلميذ وميوله وقدراته، وتطلعاته وطموحاته ومشكلاته.

ففي مجال التربية الرياضية ممكن أن يكتب التلميذ مقال عن دورة كرة القدم بالمدرسة، أو يكتب أو يصف انطباعه عن المعسكر الصيفي الذي قضاه في المدرسة أو في أحد المدن.

سادساً: الاختبارات:

وتستخدم الاختبارات في عمليات القياس والتقدير التربوي بشكل سريع، لأنها تشمل على عدد من الأسئلة تقدم لكل التلاميذ بنفس الطريقة، بحيث كل منهم حسب تحصيله وإنجازه، ثم يقوم المختصون بتصحيح نتائج الاختبار بإعطاء درجة مقدرة على استجابات التلاميذ بطريقة موضوعية وعادلة معدة مسبقاً.

ومن أمثلة هذه الاختبارات:

- اختبارات الذكاء.

- اختبارات الاستعدادات.

حركي – رياضي – لغوي.

- اختبارات التحصيل.

- اختبارات الميول: المهنية – الرياضية – الترويحية.

- اختبارات الاتجاهات.

- اختبارات حس حركية: التوافق السمعي البصري – المهارة الحركية.

- اختبارات البدنية: اللياقة البدنية – الكفاءة البدنية.

- اختبارات المعرفية: اختبارات الصواب والخطأ – الاختيار من متعدد الصور – المزاوجة.

تخطيط المنهاج

ما المقصود بعملية تخطيط المنهج:

اختلف المربيين حول مفهوم تخطيط المنهج كما اختلفوا حول مفهوم المنهج

فيعرف عبده حسن عملية تخطيط المنهج بانها الإجراءات والممارسات المتبعة في صياغة الأفكار المرتبطة بتطوير المنهج أو بنائه في خطط منظمة تحدد الأهداف المطلوبة، وتقترح الإجراءات والوسائل والأدوات اللازمة للوصول إلى تلك الأهداف، كما تقترح إجراءات وعمليات التقويم الخاصة بها، وتحدد الوقت اللازم لذلك والأطراف المشاركة وأدوارهم.

ولقد تطور مفهوم تخطيط المنهج ففي التقليدي (عملية تتضمن وصف الأنماط السلوكية الكلية والنهائية التي يستهدف التعليم تحقيقها)

أما صالح دياب فيعرف مفهوم تخطيط المنهج المعاصر بأنه: "خطوة تمهيدية يقوم خلالها المختصون بوضع المواصفات والمعايير التطورية والتنفيذية العديدة التي تخص مكونات المنهج المقترح، وتوضيح العلاقات بينها" ويفضل البعض من المربين تسمية تصميم المنهج بالتخطيط وذلك للأسباب التالية:

1- أن كل من تصميم والتخطيط يهدفان إلى وضع خطة تنفيذية لمهمة محددة وهي المنهج.

2- أن كلا من التصميم والتخطيط ما هي إلا خطة تنبوئية لعمل سيحدث في المستقبل.

3- أن التخطيط اكثر شمولا من التصميم وأكثر قدرة على استيعاب كافة العمليات التي تستلزمها صناعة المنهج.

ويمكن تعريف تخطيط المنهج بأنه:

عملية علمية هادفة ومنظمة واعية إلى تحقيق أهداف محددة، وذلك في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

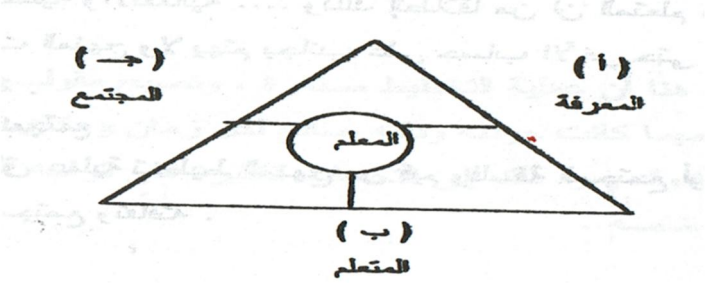
والمقصود بأنها عملية علمية أمها تستند إلى أصول ومعايير ونظريات وشروط علمية، تتميز بأنها منظمة بحكم طبيعتها ويتنج عنها ما يسمى بمنظومة المنهج في نهاية الأمر، اما كونها هادفة معنى ذلك أن تتم في ضوء أهداف معينة تعكس استراتيجية تخطيط المنهج وهذه الأهداف تحدد سلفا، إما واعية فهي تعود إلى المخطط بمعنى أن يكون على وعي بكل المعايير والشروط العلمية - ومتطلبات عملية التخطيط ويحكم كل ما سبق أن يكون كل ذلك في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة مما يضفى على التخطيط صفة الواقعية.

معايير تخطيط المنهج:

تحكم عملية تخطيط المنهج مجموعة من المعايير الهامة والتي تتميز بأن كل معيار يرتبط بالأخر ويكمله ... وهذا يعني أن عملية تخطيط المنهج تطلب توفر جميع المعايير التالية:

1- الواقعية:

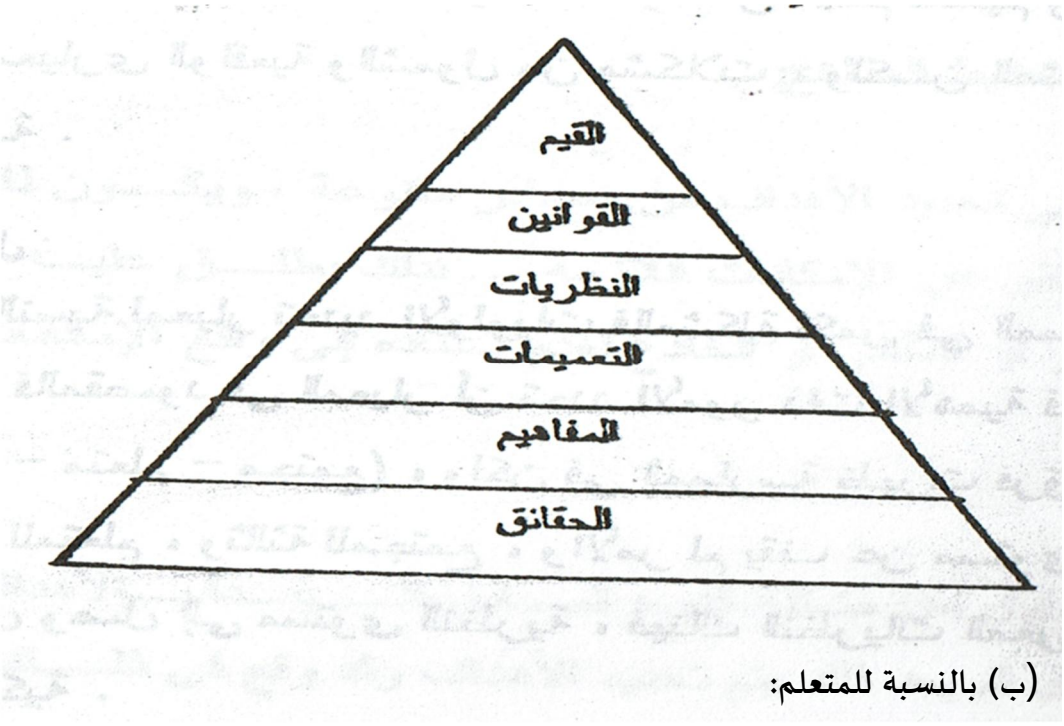
ويعد هذا المعيار من أهم المعايير على الإطلاق، وبدونه لم تكن عملية التخطيط ذات أهمية لو توفرت جميع المعايير الأخرى، وبقصد بالواقعية حيث ما ورد في تعريفات تخطيط المنهج أن تنطلق من واقع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، والمعنى الأخر للواقعية أن تنظلق عملية تخطيط المنهج من واقع المحاور الأساسية التي تمثل اتجاهات الفكر التربوي، وتمثل بدورها أسس بناء المناهج والتي يعبر عنها الشكل التالي:



ومعنى ذلك أن عملية التخطيط يجب أن تهتم بهذه المحاور على النحو التالي:

(أ) بالنسبة لمحور المعرفة:

يجب أن يتضمن محتوى المنهج المخطط ما يسمى ببيئة المعرفة الواردة بالشكل التالي:



(ب) بالنسبة للمتعلم:

أن تنطلق عملية التخطيط من واقع خصائص المتعلمين وقدراتهم العقلية والجسمية والنفسية والانفعالية.... وذلك إنطلاقا من أن المتعلم هو المستهدف من كل عمليات المنهج ولا يهتم بجانب على حساب الأخر حتى يمكن تربية شخصية سوية.

(ج) بالنسبة للمجتمع:

أن تنطلق عملية تخطيط المنهج من قيم وفلسفة المجتمع أو بمعنى أخر يقيس هوية المجتمع وثقافة.

2- الشمول:

يجيب هذا المعيار على التساؤل السابق ويؤكد أن عملية تخطيط المنهج يجب أن تشتمل على كل ما سبق.

3- تحديد الأولويات:

ومعنى ذلك أن تبدأ عملية التخطيط من الأهم فالمهم وبذلك يتم معالجة ما يواجه معياري الواقعية والشمول من مشكلات، ولكن المشكلة تكمن في الممارسة.

4- التكامل:

بالنسبة لمعيار تحديد الأولويات فالمشكلة تكمن في الممارسة، أعني التطبيق فالمقصود في المعيار أن تحدد الأمور ذات الأهمية في كل جانب (معرفة – متعلم – مجتمع)، ولكن في الممارسة ظهرت فرق تؤيد المعرفة وأخرى للمتعلم، وثالثة للمجتمع، والأمر لم يقف عن مستوى وجهة النظر أو الرأي بل وصل إلى مستوى النظرية، فهناك النظريات المعرفية، والبراغماتية والبوليتيكية.

زمن هنا – كان الرد على ذلك ضرورة التكامل بين الجوانب السابقة وليس الاهتمام بجانب على حساب الأخر.

5 - الاستمرارية:

والمقصود هنا أن عملية التخطيط مستمرة، وتصبح مقولة، لا يوجد تخطيط منهجي مهما كانت جودته ودقته صالح لكل زمان ومكان أو مكان معين في ازمة متغيرة وقد يعود ذلك إلى التحديات الكثيرة التي تواجه التعليم عامة والمناهج بصفة خاصة.

6- المرونة:

ويعود هذا المعيار على مخططي المناهج أن يتصفوا بالمرونة، وكذلك عملية التخطيط حتى يمكنها من استيعاب كل المتغيرات ومواجهة أوجه المقاومة المختلفة.

أنواع التخطيط:

هناك عدة أنواع لتخطيط المناهج:

1- التخطيط المنهجي:

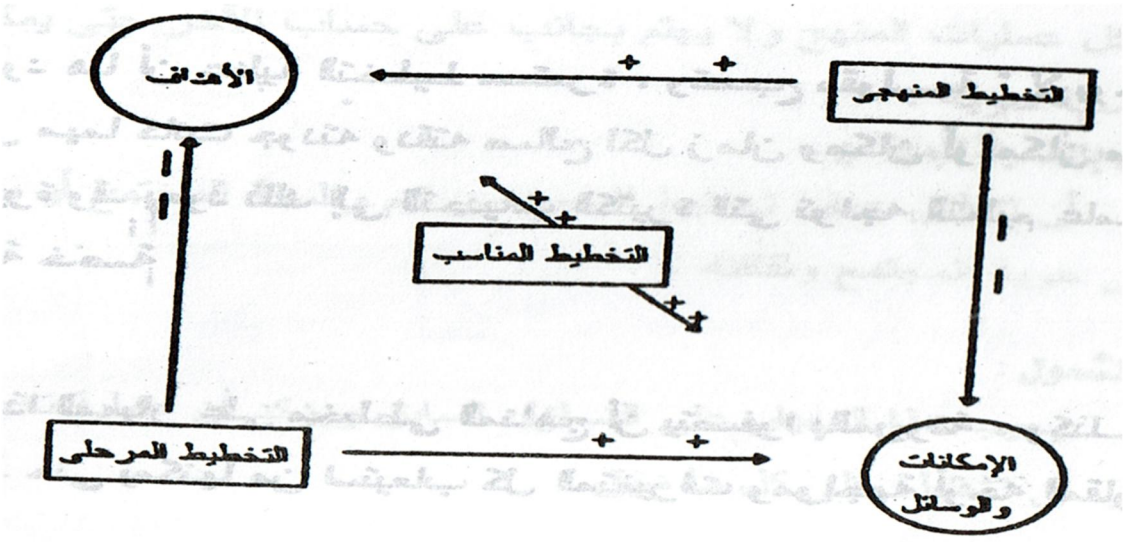
وهو يقوم على تحديد الأهداف من مصادر متنوعة، ويكون للأهداف الأولية بصرف النظر عن الإمكانات اللازمة... لذلك يطلق عليه البعض بالتخطيط الخيالي أو المثالي أو الخادع لعدم استناده إلى واقع الإمكانات المادية ولبشرية المتاحة.

2- التخطيط المرحلي:

هو نوع حاول حل المشكلة النوع السابق فلم يبدأ بالأهداف، بل الامكانات والوسائل ثم بعد ذلك يتم تحديد الأهداف وقد وقع في ذلك مشكلة منهجية.

3- التخطيط المناسب:

وهو نوع حاول الجمع بين مميزات الأول والثاني، وعلى أن يبدأ بالأهداف وبين الشكل التالي هذه الأنواع والعلاقة بينها:



شكل: يبين العلاقة بين أنواع تخطيط المنهاج

خطوات بناء المنهج:

قبل أن نتحدث عن خطوات بناء المنهج يجب أن نضع في الاعتبار المبادئ الآتية:

1- يجب أن يتضمن المنهج جميع الخبرات التي تقدم للمتعلم داخل المدرسة وخارجها.

2- يجب أن يشترك في تخطيط المنهج أفراد عديدون على نطاق واسع حيث أن عملية التخطيط عملية تعاونية.

3- يجب أن يعمل تخطيط المنهج على تحسين الفرص التعليمية.

4- يجب أن يحدد تخطيط المنهج أنماط التعلم المرغوب فيها، ويحدد الطرق والوسائل التي تساعد على تحقيق تللك الأنماط حيث أن ذلك هو الغرض من التخيطيط.

5- يجب أن يكون تخطيط المنهج عملية شاملة ومستمرة.

6- يجب أن تحتوى المناهج كلها على أجه نشاط وخبرات يتعلمها التلميذ ويعيشها ويتمرس عليها ويطبقها.

7- يجب ان يكون تخطيط المنهج عبارة عن خطوات عريضة واسعة تسمح بالمرونة والنمو حتى يمكن تعديلها وتطويرها وفقا للاتجاهات التربوية المعاصرة.

8- يجب أن يقوم بوضع المناهج لكل مادة لجنة تشكل من مستويات تبوية مختلفة.

9- يجب تجريب كل منهج جديد في عدد من المدارس ونتابع نتائجه ونقوم قبل تصميمه، وذلك لتلاشي أي قصور قد يحدث في مراحل التجريب.

وبعد تحديد ووضع تلك المبادئ السابقة في الاعتبار يمكن تحديد خطوات التخطيط فيما يلي:

أولاً: التعرف على المجال الذي يستخدم فيه المنهج:

وهي بداية منطقية في تخطيط أي منهج، فمن الطبيعي أن تستدعي كل معارفنا عن المجال الذي سيبني المنهج فيه وعن القوى الاجتماعية والاقتصادية والنمو الانساني وكذلك عن المتعلمين والمتغيرات الإنسانية ومتغيرات البيئة حتى يؤخذ في الاعتبار وضع الخطوات التالية لهذه الخطوة.

ثانياً: تحديد الأهداف:

ويتم تحديد أهداف المنهج في ضوء فلسفة المجتمع ومتطلباته، وطبيعة المتعلم وحاجاته، وكذلك طبيعة العلم وغيرها من الأسس التي ينبغي أن يبني عليها أهداف أي منهج دراسي، واستخدام هذه الأهداف في إعطاء صورة واضحة عن إتجاه ومجال الأهداف.

ثالثا: تحديد محتوى المنهج:

في ضوء وضع أهداف المنهج المراد تخطيطه يتم تحديد محتوى المنهج الذي يترجم هذه الأهداف في الصورة خبرات تعليمية تتضمن المفاهيم والمبادئ والنظريات والحقائق والمهارات بالإضافة إلى وضع قوائم بأوجه الأنشطة المصاحبة ليستطيع المعلمون اختيار ما يناسب مع ظروف المواقف التعليمية.

رابعاً: تنظيم الخبرات التعليمية:

بعد أن يتم وضع الخبرات التعليمية يتم تنظيمها في صورة يسهل تعلمها وأن يؤخذ في الاعتبار عند تنظيم أي منهج كل العناصر الأساسية في العملية التربوية.

خامساً: تحديد طرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم:

وفيها يتم تحديد أنسب طرق التدريس وكذلك الوسائل التعليمية التي تراعي حاجات وقدرات التلاميذ من ناحية والمحتوى المراد تدريسه من ناحية أخرى وكذلك يجب أن تراعي ظروف الإمكانات اللازمة للتطبيق، بحيث تساعد على تحقيق أهداف المنهج بأفضل صورة ممكنة – كما يتم أيضا تحديد أساليب التقويم التي تساعد على معرفة ما تحقق من أهداف المنهج.

سادسا: التجريب:

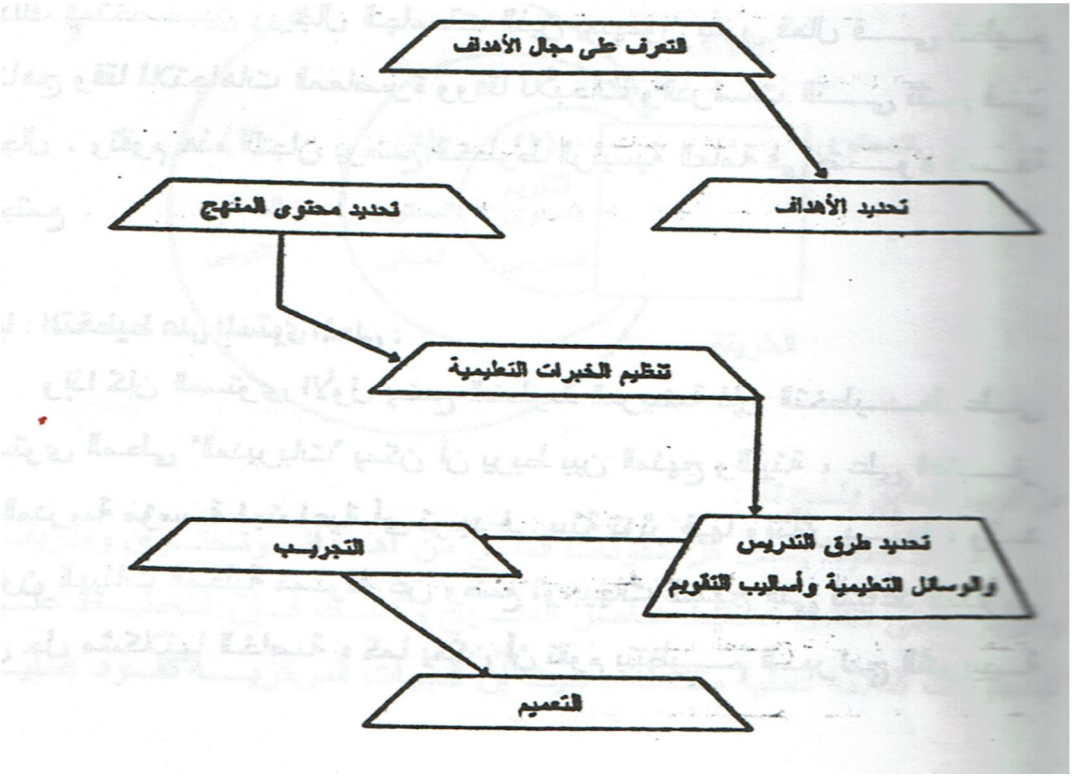
قد يعتقد البعض أن تخطيط المنهج عملية تنتهي بمجرد الانتهاء من وضع الخطة ولكن هذا غير صحيح ولكن لابد من النزول إلى الواقع وإخضاع المنهج المخطط لعملية التجريب قبل التعميم وأن يتم ذلك في المدارس التجريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم وذلك للتعرف على

مدى ملاءمة المنهج للتطبيق والكشف عن نواحي القصور فيه والعمل على تلافيها قبل عملية التعميم.

سابعاً: تنفيذ المنهج وتقويمه:

تتم هذه الخطوة بعد عملية التجريب حيث يتم تنفيذ المنهج الجديد ومتابعة وتقويمه من آن لآخر، مع مراعاة أن عملية التقويم ليست عملية نهائية ولكن عملية مصاحبة للتخطيط في بدايته وحتى نهايته.

وفي الشكل التالي رسم يوضح خطوات تخطيط المنهج



مستويات تخطيط المنهج:

تختلف الآراء حول مستويات تخطيط المنهج وهذه الاختلاف مرجعها مركزية أو لامركزية التعليم بمعنى: أن هناك آراء تؤيد مركزية التعليم وبالتالي يتم تخطيط المنهج على مستوى الوزارة المسئولة عن التعليم وفلسفة وهناك أراء تؤيد لامركزية التعليم على اعتبار أن التعليم يرتبط بالبيئة التي قد تختلف عن غيرها من البيئات، وبالتالي يتم تخطيط المنهج عن طريق الهيئات المحلية، وأيا كانت هذه الاختلافات فإن هناك مستويات لتخطيط المنهج تمثل في ما يلي:

أولاً: التخطيط على المستوى القومي:

ويتم ذلك عن طريق المؤتمرات العامة واللجان العليا لتخطيط المناهج ولهذه اللجان أهميتها حيث أنها تضم أفضل الخبراء في ميدان المناهج، وكذلك المتخصصين ورجال الجامعات الذين يسهمون بدور فعال في تنظيم المناهج وفقا للاتجاهات المعاصرة ووفقا لأبحاث والدراسات التي تتم في المجال، وتقوم هذه اللجان بوضع الخطوط الرئيسية العامة في ضوء فلسفة المجتمع.

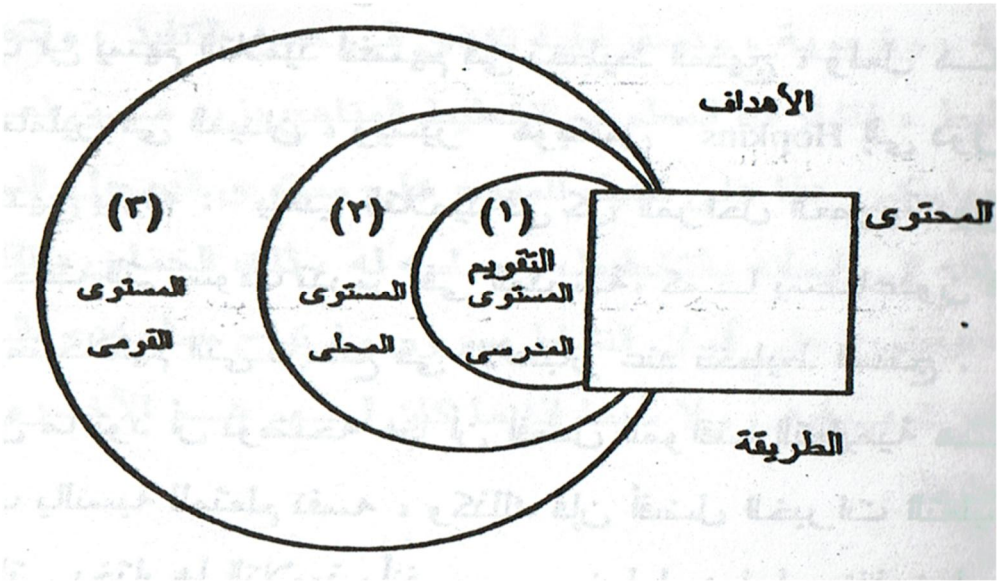
ثانيا: التخطيط على المستوى المحلي:

وإذا كان المستوى الأول يضع الخطوط فإن التخطيط على المستوى المحلي "المديريات" يمكن أن يربط بين المنهج والبيئة، على اعتبار أن المدرسة مؤسسة اجتماعية أي توجد في بيئة تؤثر فيها وتتأثر بها، وقد يكون الهيئات المحلية مسئولية عن وضع توجيهات المنهج التي تساعد المدارس على حل مشكلاتها الخاصة، كما يمكن أن تقوم بتنظيم البرامج التدريبية للمدرسين لتساعدهم في عملهم، وتقوم هذه الهيئات بالإضافة إلى هذا بتزويد المدارس بالوسائل التعليمية.

ثالثا: التخطيط على المستوى المدرسي:

يقوم بعملية التخطيط على المستوى هيئة تتكون من المدرسين والتلاميذ ومعهم الخبراء ولكن التخطيط على المستوى لا يتم إلا في ظل تنظيمات منهجية معينة كمنهج التكامل أو الترابط، أو الإدماج أو منهج النشاط أو الوحدات القائمة على الخبرة، هذه التنظيمات التي تحتاج فعلا إلى تخطيط على المستوى المدرسي، أما منهج المواد الدراسية المنفصلة على سبيل المثال يتم تخطيطه على المستوى القومي.

الرسم التالي يوضح المستويات الثلاثة للتخطيط



من الرسم السابق يتضح لنا:

أن التخطيط يشمل كل مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وطريقة وتقويم بمعنى تكامل تخطيط عناصر المنهج وكذلك فإن التخطيط على المستويات الثلاثة عملية متكاملة، حيث إن الجهات المركزية تقود عملية التخطيط وتضع العام للمناطق المحلية للاسترشاد به في تخطيط المنهج وكذلك الحال بالنسبة للمستوى المدرسي الذي يعمل في إطار المستوى المحلي.

من الذي يجب أن يخطط المنهج:

المنهج هو انعكاس لمعتقدات الناس، وفكرهم، وما يشعرون به، وما يفعلونه تجاه التربية، وعندما يعمل التلاميذ والمدرسون والإداريون والمشرفون والخبراء وأولياء الأمور معا لتحديد أغراض المدرسة والخبرات التعليمية التي تتحقق نوضح هنا الأدوار المختلفة لكل الذين يسهمون في تخطيط المنهج.

أولاً: دور التلاميذ في تخطيط المنهج:

يجب أن يسهم التلاميذ أنفسهم في تخطيط المنهج، ولعل هذه مسئولية الخبراء العاملين في الميدان، ويشير هويكنس إلى دور التلاميذ في تخطيط المنهج يقوله: يلعب التلاميذ في كل

المراحل العمرية دورا هاما في تحديد الحاجات التي سوف تدرس في المدرسة، كما يساعدون في تحديد حاجاتهم ومشكلاتهم التي توضع في الاعتبار عند تخطيط المنتج.

ولكن ما نود أن نوضحه هنا أن أفضل المواقف التعليمية هي المواقف ذات الهدف بالنسبة للمتعلم نفسه، وكذلك فإن أفضل الخبرات التعليمية هي الخبرات التي يختارها التلاميذ بأنفسهم، ويخططون لها وينفذونها ويقوونها وإذا كانت هذه هي آراء المدرسة المتمركزة حول الطفل، فإن هناك أراء مخالفة لذلك ترى أن المدرسة لها وظائفها المتعددة والتي من أبرزها تزويد التلاميذ بالمعلومات والمهارات الضرورية للحياة، وبالتالي فإن التلاميذ ليس في مقدورهم تجديد هذه المعلومات والمهارات اللازمة لحياتهم لأن خبرتهم لا تمكنهم من القيام بذلك.

وإذا كان لرأيان متناقضان فإننا نرى أن إسناد المسئولية كاملة إلى التلاميذ يعتبر مكم خطورة، لأن خبرتهم فعلاً لا تمكنهم من ذلك، وكذلك فإن إسناد هذه المسئولية إلى الكبار والخبراء يترتب عليه إهمال التلاميذ، وبالتالي فإن المسئولية سحب أن تكون مشتركة، أو بمعنى أخر ينبغي أن يسهم التلاميذ بدور في تخطيط المنهج.

ثانياً: دور المدرسين في تخطيط المنهج:

يعتبر اشتراك المدرسين في تخطيط المناهج من الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال، ولعل لذلك أهميته التابعة من اعتبارات كثيرة، إنسانية وسيكولوجية، وتربوية، وديمقراطية تؤدي إلى حسن التنفيذ، وتتضمن بالتالي نجاح التخطيط، فاشتراك المعلم في تخطيط المناهج على مستوى الفصول الدراسية، كما يؤدي اشتراكه إلى إيمانه بالتخطيط، وحماسة له، ذلك الحماس ينتقل من المعلم إلى تلاميذه فيقلون على ألوان النشاط بسرور وارتياح مما يؤدي إلى نموهم المتكامل المرغوب فيه، ولا سيما إذا ما كان لهم هم آخرون دور في عملية التخطيط.

إن المدرسين يعتبرون من أهم الإفراد القائمين على تخطيط المنهج، فهم الذين يحددون أكبر قدر ممكن من خيرات التعلم الفعلية التي يمكن ممارستها داخل الفصل الدراسي بصفة خاصة وداخل المدرسة بصفة عامة.

إن بعض المناطق التعليمية تحاول وضع اختبارات محددة أمام المدرسين عند تخطيطهم للمنهج، وذلك بإصرارها على ضرورة تقديم مواد معينة وأن يلتزم باختيار بعض الكتب من قوائم سبق تحديدها أو أن يدرسوا طبقا لخطط سبق وضعها بواسطة بعض الأشخاص

المسئولين أهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به المدرسون في تخطيط المنهج، وذلك فإنهم يعطون حرية أكثر في تخطيط الخبرات التعليمية لتلاميذهم.

وخلاصة القول فإن المدرس يلعب دور كبيراً أكثر من أي شخص أخر في تحديد الخبرات التعليمية النافعة وكذلك أوجه النشاط التي يمكن أن يضعها في الاعتبار مخططو المناهج، ولذا فإن المدرسين محتاجون إى فهم أكثر للعملية التربوية ككل، والمحتوى الدراسي الذين سيقومون بتنفيذه.

ثالثا: دور المواطنين العادين فير تخطيط المنهج:

يمكن القول بوجه عام إن البرنامج المدرسي هو انعكاس للثقافة والأنماط القيمة، والتقاليد، والمعتقدات التي يؤمن بها المواطنون الذين يحافظون بدورهم على المدرسة ويدعمونها، ومن الواضح أن هناك أشخاصاً مختلفين خارج المدرسة يلعبون دورا له مغزي في تخطيط برنامج للفرص التعليمية لتلاميذهم، وأنه لمن الفضل أن تشترك كل المؤسسات والأفراد الذين يعملون بها في عملية تخطيط المنهج، حيث أنهم يمثلون قوى خارجية لا يمكن تجاهلها أو الإقلال من تأثيرها، ومثال ذلك رجال الصناعة والزراعة والتجارة والصحة والشئون الاجتماعية والقوات المسلحة والمؤسسات الدينية والأجهزة الاعلامية المختلفة وغيهم كثيرون.

ولكن يجب ألا نغفل الدور الكبير الذي يقوم به المختصون في المادة الدراسية، وكذلك المتخصصون في المناهج لأن لهم الاسهامات الرئيسية والفعالة في بناء المنهج.

سمات المنهج المخطط جيدا:

وفي نهاية هذا الفصل سوف نقدم بعض السمات التي يمكن في ضوئها الحكم على كون المنهج مخططا جيدا أم غير ذلك، وتتضح هذه السمات من التساؤلات الأتية.

1- هل الأهداف المدرسية واضحة ومفهومة من كل ما يعنيهم الأمر في العملية التعليمية؟ وهل هذه الأهداف شاملة، وواقعية ومتوازنة؟ وهل هناك شروط تعديل أو حذف أو إضافة أهداف كلما احتاج الأمر لذلك؟

2- هل الخبرات التعليمية المقدمة تتسلسل وتتابع مع مراحل النمو العقلي للتلاميذ الذين يقدم لهم المنهج؟

3- هل يفهم التلاميذ والمدرسون الخطط التفصيلية المتضمنة في الخطة العامة؟

وهل يسهم الطلاب بالقدر الذي يسمح به المسؤولون في وضع خطط المنهج، وهل يفهمون على وجه العموم، ويتفقون على ما هو متوقع ولماذا.

4- هل مجموعات الأهداف الرئيسية المتصلة بعضها ببعض ثم تجميعها طبقا لذلك؟ وهل تم اختيار الخبرات التعليمية في كل مجموعة بشكل يتيح تحقيق تلك الأهداف؟ هل الخبرات التعليمية متناسقة مع الأهداف؟ وهل الخبرات التعليمية المحددة تمثل أفضل الاختبارات المتاحة لهذه المجموعة من التلاميذ في هذا الوقت لتحقيق الأهداف الموضوعية من أجلهم؟

5- هل متطلبات القوى الخارجية تم فحصها بطريقة تجعلها في توازن مقبول؟

6- هل الخطة العامة للمنهج شاملة؟ بمعنى أنها تشمل التدريس وأساليب التقويم بجانب الأهداف والخبرات التعليمية؟

7- هل خطة المهج تتيح في ثيابها وسائل للحصول على تغدية راجعة من التلاميذ وكل من يهمه الأمر مثل أولياء الأمر والشخصيات العامة والمتخصصين؟

8- هل الخطة مكتوبة بطريقة واضحة يسهل فهمها من جانب التلاميذ وأولياء الأمور؟

9- هل تتمتع خطة المنهج بموازنة ملائمة تتيح تقديم خبرات تعليمية بديلة وطرق تدريس متنوعة واختبارات لكل من تلاميذ والمدرسين.

مداخل تنظيم البناء الهندسي للمنهج:

1- مدخل العمليات العقلية:

تتمثل أحد الأساسيات الكبرى لبناء هيكل المنهج في تشجيع تنمية العمليات الإدراكية الخاصة بالتلميذ، لذا ينبغي التركيز عند بناء المنهج على تحقيق وظيفتين أساسيتان هما:

- مساعدة التلاميذ بتعليمهم كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم.

- مد التلاميذ بالفرص التعليمية التي تسهم في استخدام وتقوية مجموعة القدرات العقلية المتوفرة لديهم.

ويؤكد أنه من الضروري أن يسهم العمل الذي يؤديه التلميذ في تنمية قدراته الإدراكية، وفي مساعدته على الحكم على ما قام به وفي تقييمه لمدى نماء قدراته.

والمعلم له دور إيجابي في إنماء القدرات العقلية العليا للتلاميذ مستخدما في ذلك التأثيرات التي يوفرها المنهج والمواد والأسئلة التي يطرحها أثناء التدريس.

إذن هذا المدخل يهتم بالمتعلم من ناحية، وبعملية التعلم من ناحية أخرى أكثر من اهتمامه بالمحتوى لم يكن هو القضية الجوهرية في بناء المنهج فإن بعض الموضوعات في هذا المحتوى يمكن أن تكون مفيدة بالنسبة لتنمية بعض القدرات العقلية، وموضوعات في هذا المحتوى يمكن أن تكون مفيدة بالنسبة لتنمية بعض القدرات العقلية للتلاميذ وتقوي قدرتهم على التفكير.

وفي ضوء ذلك تكون لعملية اختيار محتوى المنهج وتنظيمه، أهميتها إذا ما أمكن تحديدها على أساس اسهامها في نماء العمليات العقلية عند المتعلم بأقل جهد.

إذن: يهتم هذا المدخل بالعقل، لذا يركز على كيف يتعلم المتعلم؟؟ أكثر من تركيزه على ماذا يتعلم المتعلم؟؟ لذا يهتم هذا المدخل بتكنولوجيا العقل.

2- مدخل العقلانية الأكاديمية:

يعد من أقدم المداخل ويركز على امداد المتعلمين بالمعرفة التي ينظر إليها على أنها حصيلة الفكر البشري وثقافة الأجيال المتعاقبة التي هي بدورها قادرة على تنمية عقل المتعلم وتهيئته للنظر والفكر والتأمل في هذه المعرفة وبالتالي الاسهام في تنقيحها وزيادتها ما يضمن استمرار الثقافة ونموها وتسعى العملية التعليمية / التعليمية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

1- إحراز أكبر قدر ممكن من المعرفة.

2- تنمية المهارات العقلية التي تهيء المتعلم إلى تحصيل المعرفة وفهمها وتطبيقها وتحليلها وإعادة تركيبها ونقدها.

3- تنمية مهارات التعلم التي تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة واكتشافها ونقدها.

4- تنمية الحس العاطفي والنواحي الوجدانية من خلال تهيئة المتعلم للتفاعل الجيد مع الخبرات المعرفية.

ومعنى ذلك أن تحصيل المعرفة هو الهدف الأساسي لهذا المدخل ولا يجب أن يتم بمعزل عن تنمية الأحاسيس والمشاعر والاتجاهات والقيم.

والمنهج في ضوء هذا المدخل يتم تصميمه في صورة مواد دراسية يتم من خلاله التأكيد على المحتوى الدراسي الذي ينظم تنظيما منطقيا الذي يراعي الطبيعة الخاصة لكل مادة دراسية مع مراعاة مجموعة من المعايير عند اختيار المحتوى الخاص منها:

1- الملائمة لقدرات المتعلم.

الدقة العلمية.

3- الحداثة.

4- الدلالة.

ويعتمد تنفيذ هذا المنهج على المعلم اعتمادا كبيرا وبالتالي يتوقف نجاحه على مدى كفاءة المعلم وقدراته الذي يتحمل المسئولية عرض المادة العلمية وشرحها وتفسيرها وتوضيحها ونقدها، وهو بذلك يتعدى الدور التقليدي للمعلم الذي لا يتعدى كونه ناقلا للمعرفة، بل يهتم المعلم في هذا المدخل بإثارة الأفكار والتساؤلات التي تؤدي إلى أن ينتج التلميذ المعرفة ويتوصل إليها، وإن كانت هذه الأدوار لا تنقص من أدوات المتعلم الذي يتحمل بدوره مسئوليات كثيرة من أهمها إثارة التساؤلات والمناقشات والقراءة والإطلاع والمشاركة في الأنشطة المدرسية بالرغم من أن طبيعة المنهج تتطلب تحديد المعرفة مسبقا وقد لا تتناسب مع اهتماماتهم فإن للتلميذ دورا إيجابيا أيضا بالإضافة إلى إيجابية المعلم وجودة أدائه التي يتوقف عليها جودة العملية التعليمية.

وتنعكس طبيعة هذا المدخل على عملية التقويم التي تنحصر في تحصيل التلاميذ للمعرفة المطلوبة وتستخدم في الكشف عن ذلك مجموعة الاختبارات الشفوية والتحريرية التي تقيس تحصيل التلاميذ للمعرفة ولا يمنع ذلك من استخدام الاختبارات المعيارية اجتماعية المرجع التي تهتم بمقارنه التلميذ بالمجموعة التي ينتمي إليها.

وهناك مجموعة من الانتقادات لهذا المدخل يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- جعل المادة الدراسية محور العملية التعليمية بدلا من المتعلم أو المجتمع وهو بذلك جعل التلميذ في مرتبة أو في سن المعرفة.

2- تجزئ المعرفة إلى مجالات متعددة منفصلة.

3- إغفال النواحي الإنسانية والفروق الفردية.

4- إغفال النواحي الاجتماعية حيث يبعد المتعلم عن المجتمع والحياة الواقعية ويعيش في مجتمع مدرسي معزول عن الواقع ومشكلاته.

ومن الملاحظ أن هذه النقاط والانتقادات هي نفس ما يوجه إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة من انتقادات.

3- مدخل المواءمة الشخصية (المدخل الإنساني):

في ظل الأحداث السريعة الجارية التي يموج بها العالم الآن، أدرك التربويون والمسئولين عن التعليم أهمية تغيير وتعديل المناهج بحيث يكون الهدف الأساسي والجوهري هو "الإنسان" وبذلك يكون للمنهاج بعدا إنسانيا يراعي حرية الاختيار والقول والفعل والنظرة للأدوار عند الإنسان.

ومن هنا ظهر المدخل الإنساني في بناء المناهج والتي تعود جذور إلى ما يسمى بحركة التربية التقديمية وما بحجم عنها من تنظيمات منهجية مثل النشاط الذي يركز في تصميمه على ميول وحاجات التلاميذ مقابل التركيز على المادة الدراسية في التربية التقليدية.

ولقد ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية دعوة إلى عدم التركيز في تعليم أبنائهم على التعليم الأكاديمي فقط، بل التعليم الذي يضمن لهم النمو العاطفي والخلقي والعقلي والجسمي. وأدى ذلك إلى ظهور حركة جديدة أطلق عليها التربية الإنسانية Hummanstic Education وسمي دعاتها بأصحاب المنهج الإنسانيHummanstic currieulum .

وهذه الحركة تعارض تركيز بناء الناهج الدراسية على المادة الدراسية وتنادي بضرورة الاهتمام بالفرد المتعلم وحاجاته وتنمية قدراته الإبداعية، أي أن المنهج يركز على النواحي الإنسانية

ويصاغ ضمن إطار يراعي فردية المتعلم ويحقق شخصية المستقلة وتحقيق الذات لديه حيث أن محور التربية الرئيسي في نظر أصحاب المنهج الإنساني هو الشخص المتعلم، وأن العملية التعليمية مطالبة بتحقيق مجموعة من الأهداف التي تؤدي إلى نمو هذا المتعلم وفقا المعايير تتفق مع حاجات بتكامل شخصية المتعلم وبالتالي تصبح وظيفة المنهج تلبية حاجات المتعلمين وميولهم، والتربية تهتم بإتاحة الفرصة للمتعلم للنمو ويتفق هذا المدخل على (ماذا يتعلم المتعلم وفقا لميوله ورغباته؟؟.

والمنهج بذلك عبارة عن خبرة استهلاكية ولكنها مرتبة ومتكاملة تساعد الفرد على النمو ويتفق هذا المدخل مع المدخل السابق "العمليات العقلية" من حيث الاهتمام بالمتعلم حيث يركز الأول على الناحية النفسية أو الوجدانية في حين يركز المدخل الثاني على الناحية العقلية وتنمية العمليات العقلية) ويلاحظ أن كلا المدخلين ينتمون إلى أبحاث الفكر التربوي الذي يركز على المتعلم (نفسيا وعقلياً) من المعرفة والمجتمع.

إن المحتوى العلمي المفروض وأساليب التعلم المحددة سلفا، يخففا العبء الذي يقع على كاهل المعلم من ناحية، كما أنهما يخففا العبء الذهني الذي يجب أن يتحمله التلاميذ من ناحية أخرى، وعلى عكس ذلك فإن استخدام هذا المدخل في بناء المناهج يضع مسئولية هائلة على المعلم، إذ يجب عليه أن يقيم علاقات طيبة مع التلاميذ وأن يخلق مناهج مناسبة لاستعدادات التلاميذ واهتماماتهم، ولذا لا تكون مهنته بسيطة بحيث يسهل عليه التعامل معها، وبالمثل، فالتلميذ الذي يجب عليه المشاركة في تحديد المشكلات أو الموضوعات التي يرغب في إجرائها قد يقابل أمورا عقلية مجردة يصعب عليه حلها أثناء تحقيق ذلك.

متطلبات المدخل الإنساني:

1- الاهتمام يوجه أولا وأخيرا إلى المتعلم، يهدف هذا المدخل إلى تحقيق ما يلي:

- تحقيق ذات المتعلم.
- تحقيق التكيف الاجتماعي للمتعلم.
- تنمية قدرات المتعلم على: حل المشكلات، التعلم الذاتي، التفكير الإبداعي، اتخاذ القرار...إلخ.

- تنمية العادات والاتجاهات والقيم التي تساعده على التفاعل والتعامل مع الآخرين.
- تنمية المهارات العقلية العليا لديه.

ويتطلب ذلك من المتعلم القيام بالعديد من الأنشطة التعليمية والأدوار منها:

أ- اختيار الأنشطة التي تتماشى مع ميوله وحاجاته وقدراته والقيام بها بالاشتراك مع المعلم.

ب- عدم الاقتصار على الأنشطة الفردية ولاقيام بالأنشطة الجماعية التعاونية بين التلميذ ومعلمه، وبينه وبين زملائه.

ج- التعلم من الخطأ مثلما يتعلم من الصواب مما يساعد على تعديل سلوكه الفردي والاجتماعي.

د- تحمل مسئولية ما يقوم به من أعمال والتدريب على اتخاذ القرار وحل المشكلات.

2- ينظر إلى التعلم على انه خبرة ذاتية واقعية:

يتمثل الدور الرئيسي للمعلم في هذا المنهج محاولة إزالة الشعور بالقلق والخوف الذين قد يرواد بعض المتعلمين، والعمل على عدم إحساس المتعلمين بالخجل أو التوتر، ويتطلب ذلك من المعلم أن يحافظ على هدوء وسكينة أولا ثم يحاول أن يجنب التلاميذ أية مواقف محرجة ومؤدية لشعورهم.

ويمكن أن نحدد أدوار المعلم وفقا لهذا المدخل فيما يلي:

- توفير المواقف السهلة التي يستطيع فيها كل متعلم التعبير عن ذاته دون خوف أو توتر.
- توفير علاقة عاطفة سليمة مع التلميذ من جهة وبين جميع أطراف العملية التعليمية من جهة أخرى.
- توفير الفرص التعليمية الملائمة وتشجيع المتعلم على الاختبار منها بما يتناسب مع حاجاته واهتماماته.
- التخطيط لعملية التعلم وتهيئة الفرص التعليمية وفقا لحاجات كل متعلم واهتماماته وظروفه الخاصة.

- تنظيم تعلم التلاميذ وإدارة المواقف التعليمية/ التعلمية.
- استشارة دافعية المتعلم وحفزه على التعلم.

4- يؤكد هذا المدخل على عمليات التعلم أكثر من تأكيده على نتاج العملية التعليمية:

لا يعتبر التحصيل الدراسي من أهداف المدخل بل يمتد أكثر من ذلك إلى تنمية القدرات الإبداعية وحل المشكلات وليس معنى ذلك أنه ينتقد عملية التحصيل المعرفي بل يعترض على الأساليب التي يهتم من خلالها هذه العملية بصورة تقليدية، لذلك يمكن القول أن هذا المدخل ينتمي على التربية التقديمية أكثر من انتمائه إلى التربية التقليدية.

من ناحية أخرى يؤكد المدخل الإنساني على عمليات التعلم أكثر من تأكيده على نتاجات العملية التعليمية، ويستخدم الملاحظة كإجراء لمعرفة مدى التطور الحاصل في نمو المتعلم، كما ستعملون الاختبارات لقياس المخرجات التي يكون فيها الأداء واضحا قابلا للقياس. كما يمنح المتعلم فرصة تقويم نشاطاته وأداءاته ذاتيا وفقا لمدى ما حققه وذلك لاشباع حاجاته واسهامه في حل المشكلات التي تعترضه.

4- مدخل إعادة البناء الاجتماعية *Social Reconstuction Approach*:

يرى أصحاب هذا المدخل من المناهج أن هناك صلات وثيقة بين المدرسة ومنهجها ومعلميها وطلابها من جهة وبين كل هذه الأطراف والمجتمع من جهة أخرى مما يوجب التلاؤم بين هذه الأطراف والمجتمع، وبالتالي يصبح المنهج أداة لمساعدة المتعلم على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه وإعادة بناء المجتمع.

إذن يشير هذا المدخل إلى دور المنهج في إعادة بناء المجتمع، وبالتالي تسبق حاجات المجتمع حاجات الأفراد، وتصبح المدرسة مؤسسة إجتماعية هدفها دون المتعلم.

الأهداف الرئيسية لهذا المدخل:

التعرف على المشكلات التي يواجهها المجتمع:

- تحليل ودراسة بعض المشكلات الخطيرة التي لها تأثير مباشر، وغير مباشر في الأوضاع الاجتماعية الراهنة وتبين آثارها.

- اقتراح حلول لمعالجة بعض المشكلات الاجتماعية.

- الاسهام عمليا في حل مشكلات اجتماعية محددة

- فحص القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

تصميم المدخل:

يتم تصميم المنهج في صورة خبرات ومشكلات ترتبط بالمجتمع بدلا من تمركزه حول مواد دراسية محددة، يتم اختيارها

ه الخبرات التعليمية وفقا للأسس التالية:

- أن تكون حقيقية.

- أن تتطلب إجراءات عملية يقوم بها المتعلم.

- أن تؤدي مشاركة المتعلم في هذه الخبرات إلى تطوير قيمه واتجاهاته.

إن تنظيم المنهج على أساس مدخل إعادة بناء المجتمع والتكيف الاجتماعي لا يهدف أساسا إلى اعداد التلاميذ لتحسين النظام الاجتماعي عن طريق التركيز على المشكلات الخاصة بهم فقط، ولكن أيضا عن طرق مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات اللازمة لكي يلعبوا دورهم في المجتمع.

وهكذا فإعادة البناء الاجتماعي والملائمة الاجتماعية ليسا على جانبين متعارضين ولكنهما يشتركان في كونهما ينظران إلى المجتمع لتحديد الصعوبات التي تواجهه، فإذا أمكن تحديدها، فعلى الفور يتم تصميم برنامج المدرسة بحيث تساعد هذه البرامج الأطفال على فهم الصعوبات وتجعلهم قادرون على مواجهتها.

5- المدخل التكنولوجي *Technological Approach* :

تعيش المجتمعات حاليا عصر التكنولوجيا حيث يتأثر مسار وطبيعة التطور العام للدول والمجتمعات بالنمو المتسارع لمعدلات الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية والمدى الذي تستخدم بع هذه المعارف بقصد تطوير أساليب الإنتاج وتحقيق المستوى الأمثل للأداء والتكيف للظروف المختلفة في مناشط الحياة المختلفة بما يحقق رفاهية المجتمع والأفراد، ولعل المظهر الأسمى لعصر التكنولوجيا – يتمثل في أن مصدر السلطة الأن ليست هي الأرض ولا المال بل العقل والإبداع الذين يمكنا الإنسان من السيطرة على الطاقة واكتشاف تعدد مواردها.

وإذا كان كل من المدخل الإنساني ومدخل إعادة البناء الاجتماعي يعتمدان على فلسفة تربوية واضحة إزاء العملية التعليمية / التعلمية ومهامها وأدور المشاركين فيها وأهدافها الرئيسية والعلاقات التي يجب أن تسود بين أطرافها ونوعية النتائج التي يجب أن تحققها المدرسة، وماذا يجب أن يعلم ؟؟ فإن المدخل التقني (التكنولوجي) في بناء المنهج يهمه أن يجيب عن سؤال رئيسي هو كيف نعلم؟؟

أي كيف يمكن أن نجعل من عملية التعلم عملية فعالة في تحقيق الأهداف المحددة؟

والسؤال الأن: ماذا نقصد بالمنهج القائم على المدخل التكنولوجي؟

"المنهج التكنولوجي مفهوم تربوي يعبر عن منظومة انتاجية تسعى إلى استخدام وتطبيق أساليب التكنولوجيا وما تقتضيه من تشغيل منطقي للعمليات العقلية في عمليات التعليم والتعلم، وإلى تطويع الأجهزة والمعدات ذات القدرات الفائقة في عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات للعملية التعليمية من خلال مواد وبرامج مبنية على أسس من علم السلوك بما يتضمنه من نظرية التعلم (وليم عبيد وأخر، 1994).

تصميم المنهج القائم على المدخل التكنولوجي:

يرى التكنولوجيين أن مصممي ومطوري المناهج هم مهندسون تربويون "كما قال فرانكلين بوبيت منذ اكثر من نصف قرن وكما أشار معاصره تشارترز بقوله:

* إن صناعة المنهج تضمن تحليل عمليات محددة .. كما في تحليل العمليات المتضمنة في تسيير آلة ما"

ويتم تصميم المنهج القائم على المدخل التكنولوجي وفقا للخطوات التالية:

1- البدء بعملية تحديد الأهداف التعليمية التي تحدد في ضوء الحاجات الواقعية المستقبلة للمجال الذي يجري اعداد المتعلم له وتتم عملية ترجمة تلك الحاجات إلى كفايات competencies تتسم بالوضوح وتظهر السلوك المرتقب من المتعلم.

2- اختيار الخبرات التعليمية الملائمة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

3- اختيار المحتوى الدراسي وتنظيمه وتنسيقه ضمن سلسلة من المعرفة المتتابعة.

4- تقويم المنهج (تقويم مرحلي- وتقويم نهائي تجميعي) واستخدام اختبارات التقويم محكية المرجع.

دور المتعلم:

وينظر إلى المعلم على أنه من المهندسين: صناعته هندسة المنهج ومكنات أخرى من منظومة الانتاج التكنولوجية.

ويتحدد دور المعلم في المدخل التقني في النقاط التالية:

1- تحديد الأهداف التعليمية التي ينبغي ان تنجز من قبل كل متعلم.

2- اختيار الخبرات التعليمية من مجموعة من البدائل المقترحة التي حددها واضعو المنهج.

3- استشارة دافعية المتعلم.

4- التأكد من اتقان المتعلم للمهمة أو الهدف.

أما بالنسبة للمتعلم فان عملية تعلمه تسير في سلسلة منطقية شبه خطية كالآتي:

1- يعرف المتعلم بوضوح السلوكيات المرغوب له ان يحققها مع نهاية البرنامج المرتبط بهدف معين.

2- يتدرب المتعلم منفردا- في معظم الأحيان- على المهارات المتطلبة مسبقا لبناء المفهوم أو المهارة أو العلاقة الجديدة المستهدفة.

3- يتدرب المتعلم على الهدف الجيد عن طريق وسيط تعليمي (مادة تعليمية) تقدم من خلال وسيط تكنولوجي.

4- يتم التعلم من خلال التشجيع المتتابع للمحاولات الناجمة في ضوء التغذية الراجعة من خلال التقويم البنائي المصاحب بالرجوع إلى مصادر معرفة فرعية شارحة في حالة الخطأ.

5- لا ينقل المتعلم من هدف إلى آخر إلا بعد اجتيازه اختبار تمكن.

نقد المنهج القائم على المدخل التكنولوجي:

هناك أوجه نقد توجه للمدخل التكنولوجي الذي يحدد مسبقا نواتج تعلم معينة مستبعدا استهداف نواتج اكثر ثراء في مجال تنمية الطالب من جوانب متعددة وتتخلص أوجه النقد في الآتي:

1- أن التكنولوجيين لم يصلوا إلى درجة كاملة من النجاح في تحديدهم المهارات السابقة ولا مهارات التعلم الجزئية لمهارة كبرى أو مركبة.

2- لا توجد قواعد لتحديد مستويات التمكن.

3- لا تقدم الخطط التنظيمية للمنهج التكنولوجي في بعض الأحيان اسهامات حقيقية في مشكلة مساعدة الطالب على نقل ما يتعلموه في مادة علمية إلى مادة أخرى ولا لمواقف حياتيه.

4- يندر - إن لم يكن معدوما – أن يعطي التكنولوجيين فرصة للطلاب في ان يشاركوا في وضع أهدافهم.

5- يسلم التكنولوجيين بأن كل طالب قابل للتعلم وأن كل متعلم قابل للوصول إلى المستوى التمكن ولكن الواقع ربما يقول بغير ذلك وان كانت النظرة التكنولوجية نظرة تفاؤلية.

6- ان الطالب الذي يتعلم بطريقة فردية- عن طريق الكمبيوتر أو غير ذلك – يعيش فيما يمكن تسميته بعالم صغير منعزل عن العالم الحقيقي وعن التفاعلات الاجتماعية.

7- ان التعلم الفردي يختلف عن التعلم الشخصي فالأهداف في المنهج التكنولوجي واحدة لجميع الطلاب وتعالج فرديا ولكن لا توجد أهداف مختلفة للأشخاص المختلفيم أيضا.

8- إن المنهج التكنولوجي يعتمد على المدخل السلوكي وهو في حد ذاته له نقاده، ولكن هذا النقد لا يقلل من إيجابيات هذا المدخل.

المراحل الرئيسية لصناعة تخطيط المنهج:

إن تخطيط المنهج تتكون من عدة مراحل وعمليات متتابعة متكاملة يمكن تحديدها في المراحل التالية:

المرحلة الأولى: تقدير الحاجات التربوية للمنهج:

هو دراسة ميدانية يجمع من خلالها المختصون حسب مجالاتهم بيانات تخص الفلسفة التربوية وثقافة المجتمع والحوادث الجارية فيه والمتعلمين وتضمينات كل منها للتربية المنهجية ليقوم العاملون المنهجيون بعدئذ بدراستها وتحليلها وتمييز ما هو ممارس منها في المناهج الحالية ومالم يمارس لغرض بناء مناهج اكثر استجابة لمتطلبات الواقع الذي يعيش المجتمع وتلاميذه.

المرحلة الثانية: تخطيط صناعة القرارات التي يجب اتخاذها لتخطيط المنهج:

يقصد بصناعة القرارات المنهجية عملية ومرحلة منهجية يضع من خلالها المختصون على اختلاف أنواعهم المواصفات التربوية والنفسية والمادية والفنية المتعلقة بتخطيط عناصر المنهج المطلوب واستراتيجيات تطورها في خطة تربوية هي المنهج ثم تنفيذها مدرسيا ميدانيا وتقييم فعاليتها وتحسينها ويعرف السلوك الذي يتم به اقتراح المواصفات التربوية في علم المناهج بالقرارات وعملية انتاجها بالصناعة.

ويتطلب ذلك ما يلي:

1- تحديد المهام الرئيسية التي يجب القيام بها خلال تخطيط المنهج.

2- تحديد المواصفات الشخصية والسلوكية الوظيفية للأفراد المؤهلين للقيام بكل مهمة.

3- توفير المناحات النفسية والتربوية والفنية والإدارية والمادية المناسبة لصناعة القرارات المنهجية.

4- تنظيم الأفراد المشتركين في مجموعات مناسبة لصناعة القرارات المنهجية.

5- تحديد المواصفات المعيارية التي تتقرر بها كفاية القرارات التخطيطية التي يتخذها المشتركين في صناعة المنهج.

المرحلة الثالثة: تخطيط الإطار العلمي العام لصناعة المنهج:

هو الخطة التنفيذية الإجمالية التي توضح كيفية تحويل بيانات مناسبة إلى خطة دراسية مكتوبة هي المنهج بواسطة عمليات تعرف عادة بالتخطيط والتنفيذ والتقييم والتحسين ويتحدد ويتمدد هذا الإطار في الخطوات التالية:

1- تحديد الغايات العامة التي سيعمل المنهج الجديد على تحقيقها.

2- دراسة نماذج صناعة المنهج المتوفرة في حقل المناهج.

3- تحديد النموذج المناسب منها لمناهجنا وذلك من خلال اختيار أحد البدائل التالية:

أ- تبني نموذجا مناسبا.

ب- تعديل نموذج أو أكثر.

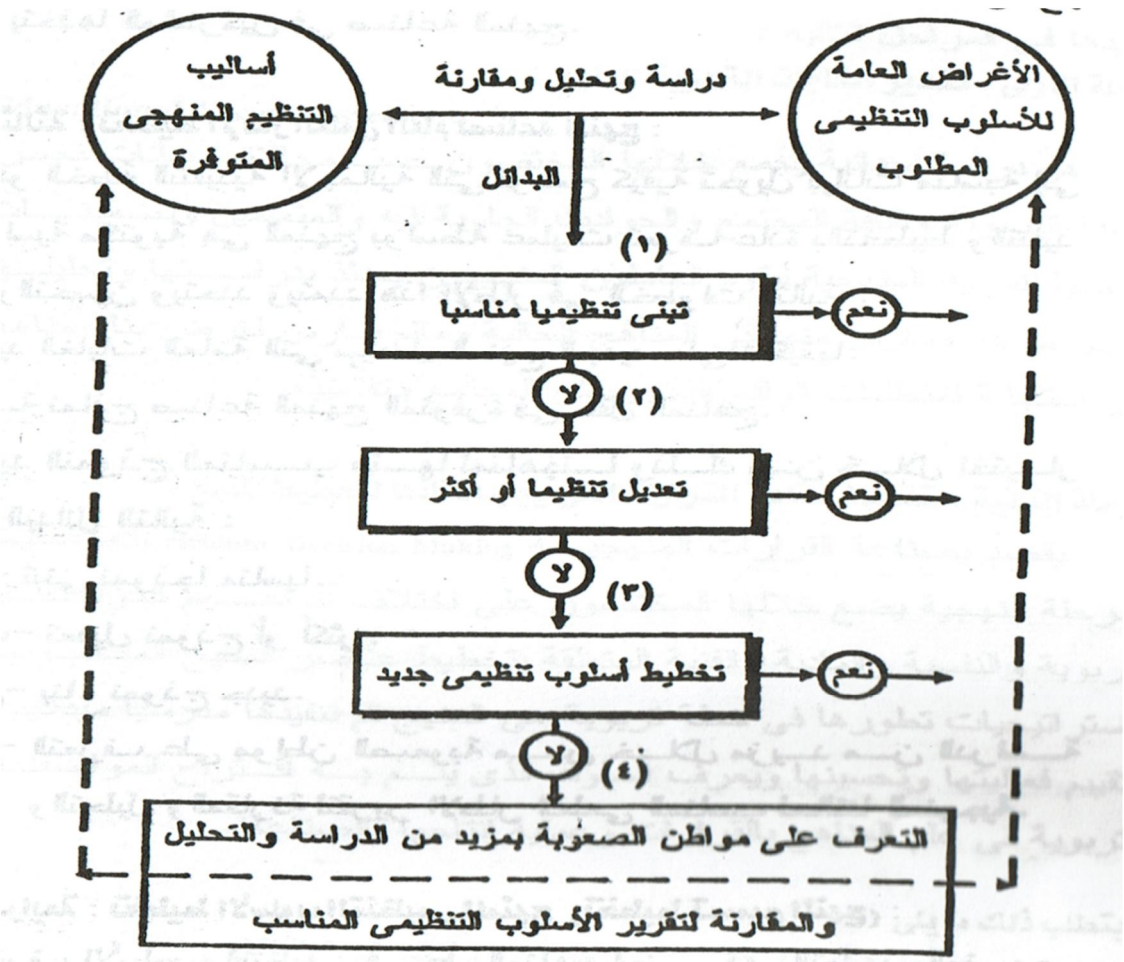
ج- بناء نموذج جديد.

د- التعرف على مواطن الصعوبة من خلال مزيد من الرداسة والتحليل والمقارنة لتقرير الاطار العلمي المناسب لحالتنا المنهجية.

المرحلة الرابعة: تخطيط الأسلوب التنظيمي للمنهج (تخطيط تصميم المنهج):

يعرف الأسلوب التنظيمي في علم المناهج أيضا بالتصميم المنهجي والمقصود بالأسلوب التنظيمي هو الشكل الذي ستتخذه العناصر المنهجية عند وضعها في المنهج.

ويوضح حمدان 1985 خطوات الأسلوب التنظيمي المناسب للمنهج في الشكل التالي:



رسم توضيحي لخطوات تخطيط الأسلوب التنظيمي المناسب للمنهج

يتبين من الشكل السابق أن التخطيط الأسلوب التنظيمي للمنهج يمر بالمراحل التالية:

1- تحديد الأغراض العامة للأسلوب التنظيمي المطلوب.

2- دراسة الأساليب التنظيمي المتوفرة في حقل المناهج وتحليلها ومقارنتها التنظيمية.

3- تجديد الاسلوب التنظيمي المناسب من خلال القيام بالمهام التاليو:

أ- تبني تنظيما مناسبا أو أكثر من الأساليب التنظيمية المتوفرة في مجال المنهج.

ب- تعديل أسلوب تنظيمي أو أكثر ليناسب المنهج المطلوب صناعته.

ج- تخطيط أسلوب تنظيمي جديد أكثر صلاحية من التنظيمات المتوفرة.

د- في حالة تعذر كل ما سبق علينا التعرف على مواطن الصعوبة بمزيد من الدراسة والتحليل والمقارنة حتى يتسنى لنا تقرير أسلوب تنظيمي مناسب.

المرحلة الخانسة: تخطيط عناصر المنهج:

تتضمن هذه المرحلة أربع عمليات هامة يتطلب تخطيطها القيان بخطوات ومهام محددة كما يربطهم علاقات منطقية ووظيفية ويمثلون في نهاية الأمر عناصر المنهج وهذه العمليات تتلخص في:

1- تخطيط أهداف المنهج.

2- تخطيط محتوى المنهج.

3- تخطيط استراتيجيات التعلم.

4- تخطيط أساليب التقويم.

المرحلة السادسة: تخطيط تنفيذ المنهج curricnlum Implementation :

تعرف عملية تنفيذ المنهج على أنها

"إحدى العمليات الرئيسية للصناعة المنهجية التي تختص بإدخال المنهج ونشره في التربية المدرسية ويستلزم هذا عادة تأهيل البيئات المدرسية والمحلية بكافة مواصفتها البشرية والنفسية والتربوية والشكلية والمادية وقبل ادخال المنهج للمدارس النموذجية المعينة وذلك لتوفير فرص فعالة لنجاحه التربوي المنشودة. (حمدان 1985).

وتتطلب عملية تخطيط تنفيذ المنهج القيام بالمراحل التالية (اليافعي 1995)

1- تحديد متطلبات تنفيذ المنهج:

تتوقف عملية تنفيذ المنهج على عدد من الأمور أو الشروط التي ا بد من مراعاتها ومنها:

1- إعادة المعلمين إعداد كافيا. (قبل الخدمة – أثناء الخدمة).

2- إعداد الإدارة المدرسية.

3- توفير البيئة المدرسية الصالحة.

4- توضيح أهمية المنهج للتلاميذ والمدرسين.

5- اختيار طرق التدريس المناسبة للتلاميذ.

6- دور الكتاب المدرسي.

2 الاستعداد لتنفيذ المنهج

من الضروري أن تسبق عملية تنفيذ المنهج عملية تجريب المنهج قبل تعميمه وهذه العملية تمر بعدة مراحل منها:

1- تحديد أهداف التجريب ومجالاته.

2- تحديد معايير تحقيق تلك الأهداف.

3- اختيار مجموعة من المدارس يتم فيها عملية التجريب.

4- توفير الدعم المالي الكافي.

5- اعداد المعلم والموجهين من جميع الجوانب.

6- اختيار التوقيت المناسب للبدء في عملية تنفيذ المنهج.

تطوير المنهج

أولاً: مفهوم التطور

أ- التطوير لغة:

التطوير يعني "التغيير" أو التحويل من طور إلى طور، كما تعني كلمة "تطور" تحول من طوره، وتعني كلمة "التطور" التغير التدريجي الذي يحدث في بيئة الكائنات الحية وسلوكها "ويطلق أيضاً على" التغير التدريجي الذي يحدث في بيئة الكائنات الحية وسلوكها" ويطلق أيضا على التغير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيه.

ب- مفهوم التطوير على وجه العموم:

يعرف التطوير على وجه العموم وفي أي مجال من المجالات على أنه التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة.

ج- مفهوم تطوير المنهج اصطلاحاً:

يعرف تطوير المنهج اصطلاحاً وحسب ما ورد في معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس على أنه "تلك العملية ذات الشقين الأول: متعلق بجمع البيانات حول المنهج وهو ما يطلق عليه تقويم المنهج والثاني: يتعلق بعملية إصدار القرارات بشأن المواضع التي تحتاج إلى تطوير فعلى واستبدالها بأفضل منها، والتطوير عملية ليست عشوائية إنما عملية تقوم على الأدلة العلمية والدراسات التحليلية المتأنية.

د- مفاهيم أخرى لتطوير المنهج:

نتعرض هنا لعدة تعاريف لمفهوم تطوير المنهج لبعض المربين تعرضوا لقضية التطوير ويبين الباحث نقاط الاتفاق والاختلاف في تعريفاتهم لتطوير المنهج، وهناك رأي آخر أن التطوير عملية شالة لكل مكونات المنهج يتضح ذلك من تعريفه حيث يقول: التطوير عملية شاملة يقصد بها الارتقاء بجميع جوانب المنهج المراد تطويره.

وهناك من جعل الشمول شرطاً للتطوير، حيث عرفوا التطوير بأنه عملية علمية منظمة تهدف أساساً إلى الوصول بالمنهاج إلى أقل صورة ممكنة بحيث تحقق أهداف النظام التعليمي والتربوي بشرط أن يشمل التطوير جميع مكونات المنهج ويوضح هذا التعريف كذلك أن التطوير عملية منظمة أي ليست عشوائية أو اعتباطية حيث أت التطوير يعني : التغيير الكيفي المقصود المنظم الذي يحدثه المربون في جميع مكونات المنهج، والدي يؤدي إلى تحديث المنهج ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي.

والتطور تغيير مقصود يقوم على الدراسة والتخطيط ويهدف إلى تحسين محتويات التعليم وطرائقه ووسائله وأساليب تقويمه أما (مجاور) مع أنه يؤكد على ضرورة التخطيط المسبق لعملية التطوير إلا أنه لا يرى الشمول في عملية التطوير فهو يرى أن التطوير في جزء من

مكونات المنهج يمكن أن يسمى تطويراً، ويتضح دلك من خلال تعريفه حيث يقول: إن التطوير هو : العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج ومجاله، وفق خطة مدروسة، من اجل تحسين العملية التربوية ورفع مستواها وفي هذا السياق يشار للتطوير بأنه "التغيير الكيفي في مكونات المنهج أو بعضها الذي يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة".

وبالنسبة لقضية الخلاف بين الشمول والجزئية في عملية التطوير حيث يعزى هذا التغير في مفهوم التطور إلى ما طرأ على مفهوم المنهج ذاته من تطور، ففي ظل المفهوم الشيق للمنهج الذي ينظر إليه على أنه المقررات الدراسية كان التطور مقصوراً على إجراء تعديلات جزئية بالحذف والإضافة أما في ظل المفهوم الواسع للمنهج فإن التطوير يتضمن جميع مكونات المنهج وجميع العوامل المؤثرة فيه والتطوير بهذا المفهوم عملية شاملة تمثل تغييراً جذرياً شاملاً للمناهج وفق أهداف واضحة محددة وتخطيط علمي، وتجريب ميداني يحدد مشكلاته ونواحي قوته أو ضعفه.

وهناك عنصر هام في قضية التطوير وهو سابق وأساس له وبدونه يصعب أن تتم عملية التطوير وهو بذلك يعني عملية التقويم حيث يقول: إن التطوير يعني "تحسين ما أثبت تقويم المنهج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهج أو من المؤثرات عليه ورفع كفاية المنهج على وجه العموم في تحقيق الأهداف المرجوة".

وفي نهاية التعريف يوضح شوق ما يهدف إليه التطوير من فع لكفاية المنهج ومن خلال التعاريف السابقة يحمل الباحث ما يهدف إليه التطوير فهو يسعى إلى الوصول بالمنهج الدراسي إلى أفضل صورة ممكنة بحيث تتحقق أهداف النظام التعليمي وبالتالي رفع مستوى التعليمي والتربوي لأجل تحقيق غايات التنمية الشاملة.

ثانياً: أهمية تطوير المنهج:

يصعب تصور وجود منهج ثابت لا يتغير في مجتمع دائم التطوير والتغيير، فالتغيير أصبح سمة من سمات الحياة وعلينا أن نتغير وبسرعة معها، لذا فقد أصبح تقديم قدر من المعلومات والمعارف للمتعلم بصورة أو بأخرى وعلى مدى عدة سنوات دون تطوير أة تغيير أمراً مرفوضاً ومتناقضاً مع ما تتميز به المعرفة من تطوير وتغيير باستمرار وأهمية التطوير مشتقة من أهمية

التربية ذاتها فإذا كانت التربية هي وسيلتنا لإعداد الأجيال ليشاركوا مشاركة فعالة في تحقيق أسباب التنمية الشاملة للفرد والمجتمع في جميع المجالات، فإنه ينبغي أن تلاحق التربية مايطرأ على الثقافة والبيئة والحياة والمجتمع من تغيرات سريعة ومتلاحقة، وتضمينها المناهج الدراسية، أما إذا جمدت المناهج وأخفقت من مسايرة نبض الحياة وتغيراتها فإنها تشكل بذلك عقبة في سبيل تقدم المجتمع، وأي تغيير يطرق على هذا المجتمع يكون له تأثيره على المدرسة، وخاصة إذا كان هذا التغيير أساسياً وذلك لأن المدرسة هي المزرعة التي يستبت فيها المجتمع ما يتطلع إليه من خبرات، فالمتعلم تتغير حاجاته وأهدافه من حين لآخر، والمعرفة تتجدد كل يوم، وعملية التعليم هي الأخرى يعروها التغير نتيجة للتقدم في الدراسات التربوية والنفسية، وهذا التغير في مختلف الجوانب لاسابقة يؤدي بالضرورة إلى تطوير المنهج الدراسي، حيث يقولون لما كان المنهج يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، ولأن كل عامل من هذه العوامل يخضع لتغيرات سريعة متلاحقة، فإنه ينبغي أن تطور المناهج الدراسية لتساير تلك التغيرات، ومن ثم تسهم في ارتقاء المجتمع وتطوره وبعد هذا التصور مما سبق فإنه لا يمكن للمنهج أن يستقر أو يأخذ شكلاً جامداً ثابتاً لأنه عبارة عن محتوى التربية، التي هي إعداد للحياة ولما كانت الحياة دائمة التغير فهكذا يكون المنهج يخضع للتطوير بشكل مستمر.

واستمرارية خضوع المناهج الدراسية للتطوير يؤثر في نوعية التعليم ويدفع بها إلى الأفضل، ومعلوم أن للتعليم أثراً كبيراً على جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والصحية ومن هنا يكون تطوير المناهج هو المفتاح إلى التطوير في كافة المجالات التي سبق ذكرها، وهذا يؤدي بنا إلى القول بأن التطوير له أهمية كبيرة ومكانة عالية، حيث أن أهمية تفوق التطوير في أي جانب من جوانب الحياة وذلك لأن تطوير المناهج معناه في الواقع تطوير في بناء وإعداد إنسان المستقبل ورجل الغد ومتى طورنا هذا الإنسان فإنه يصبح بدوره قادراً على الإمساك بدفة التطوير في كافة مجالات الحياة.

ثالثا: دواعي التطوير:

إن تطوير المناهج الدراسية يعني تحسينها وتجويدها تبعاً للتغيرات البيئية والمعرفية والنفسية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع، وهذا يتطلب دراسة المناهج وتحليلها وإعادة بنائها بشكل

مستمر، كما إن تطير المناهج يجب أن يستجيب للتغيرات الاجتماعية التي تعد من أبرز مبررات التطوير، وهناك بررات تربوية وتعليمية وأسباب أخرى يمكن أيجازها في التالي:

1- قصور المناهج الدراسية الحالية:

تبدو المناهج الدراسية التي وضعت في وقت من الأوقات غير ملائمة لأن تستمر فترة طويلة من الزمن، حيث تصبح قاصرة وغير قادرة على أداء دورها ويظهر ذلك من خلال ضعف مستويات المتعلمين الذين درسوا هذه المناهج، أو من كثرة الرسوب والتسرب.

2- إطراد زيادة المعرفة وتغير المعلومات:

تتزايد المعرفة الإنسانية في هذا العصر بشكل سريع وملفت للنظر، بفضل التقدم العلمي المذهل ومن ذلك استخدام التقنيات الحديثة كالحاسبات الشخصية والشبكات العنكبوتية التي أدت إلى زيادة معارف ومعلومات إنسان اليوم، تلك الوفرة في المعلومات أظهرت خطأ بعض المعلومات السابقة التي تضمنتها المناهج الدراسية، لذا كان لزاماً على المناهج الدراسية أن تطور لتستوعب معظم المعارف الجديدة، وتوضح المعلومات الصحيحة.

3- حاجات الفرد والمجتمع المستقبلة:

إن انتشار الدراسات التنبوئية ودراسة تطور المجتمعات والظواهر المختلفة فيها، قد ساهمت في تزويد المربين بفهم واسع عن حاجات المجتمع في المستقبل القريب، وكذلك حينما يقوم المتخصصون في دراسة عملية وشاملة لواقع الفرد في الماضي والحاضر فإن ذلك يمكنهم من التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية للفرد لذلك كله يجب أن تتطور المناهج الدراسية لتساهم في إعداد المتعلمين لتحقيق تلك الحاجات.

4- التطور التربوي العام:

في أحيان كثيرة ينادي التربويون بضرورة تطور المناهج الدراسية، نتيجة ظهور اتجاهات تربوية حديثة على المستوى العالمي ويعتقدون بأنها مفيدة وجدير الأخذ بها، مثال ذلك: المطالبة باليوم الدراسي الكامل، أو دمج مناهج العلوم أو اللغة العربية مع بعضها، أو التحول من نظام تقليدي إلى مطور...إلخ من تلك المطالبات.

5- نتائج تقويم المناهج:

يضيف هذا المبرر من مبررات التطوير بأنه أهمها على الإطلاق فيقول: الممارسة الفعلية لعملية التعليم وتطبيق المناهج بصورتها التنفيذية قد توضح الحاجة إلى مراجعة البرنامج التعليمي برمته لأنه قد يظهر أثناء تدريس تلك المناهج نواحٍ ليست ذات قيمة في تحقيق الأهداف، أو قد ينتج عن هذا البرنامج مخرجات دون المستوى المطلوب، وبالتالي يكون من الضروري تقويم تلك المناهج وبناءً على نتائجها يتم تطويرها لتلافي سلبياتها.

6- مطالب الهيئات الحكومية:

يذكر هذا المبرر وهو حقيقة رغم أهمية إلا أنه قلما يذكره التربويون والشافعي وزملائه يوضحون هنا داعى التطوير بقولهم: "في احيان كثيرة تطالب الهيئات الحكومية وزارة المعارف بإدخال برنامج عن المخدرات يستهدف التوعية ضدها، وقد تطلب الإدارة العامة للمرور إدخال برنامج عن الأمن ولسلامة على الطرقات في المنهج، وقد تطلب وزارة الشؤون الاجتماعية إدخال برنامج عن المعوقين .... وهكذا، كما أن هناك ثلاثة أسباب أخرى لدواعي التطوير هي:

7- حشو المناهج بالمعلومات على حساب العناية بطرق التفكير وحل المشكلات وضعف التنسيق والتكامل الرأسي والأفقي بين الخبرات.

8- التركيز على المعلومات النظرية على حساب المهارات العملية وتقليص دور المكتبات والمعامل والمختبرات والرحلات العلمية وغيرها من المصادر التربوية في تنفيذ المنهج.

9- قصور طرائق التعليم وتقنيته عن التطورات المعاصرة وتركيز التقويم على استرجاع المعلومات وعدم تنوع أساليبه وأدواته في معظم الأحيان.

بعد عرض هذه المبررات اتضح للباحث أنه ليس شرطاً أن تجتمه كل هذه الدواعي لتطوير منهج ما في بلد ما فقد يبرز بعض منها لدى المسؤولين عن التطوير في بلد معين ولا ينطبق على بلد آخر.

رابعاً: أسس التطوير:

عملية تطوير المناهج الدراسية عملية علمية منظمة ترتكز على أسس عليمة، ولن يحدث تطوير فعلى لهذه المناهج دون الاستناد على هذه الأسس ولأن لها هذه الأهمية فإنه يمكن تفصيلها فيما يلي:

1- وجود فلسفة تربوية واضحة تستند عليها عملية التطوير:

إن الفلسفة التربوية هي التي تحدد وجهة النظر حول الطبيعة الإنسانية والكون والحياة، والمعرفة، ومفهوم التربية، وما لم تتكون فكرة سليمة واضحة عن كل هذه الأمور فإن المنهج (وهو الترجمة العملية للفلسفة التربوية)، قد يتعرض للارتجال والخطأ والتناقض.

2- استناد التطوير إلى دراسة عليمة للمجتمع:

لكل مجتمع حاجاته ومشاكلته وقدراته وأهدافه واتجاهاته، لكنها تتغير نتيجة للظروف التي يمر بها عوامل داخلية وخارجية يتعرض لها، ومعلوم أن التغيير الذي يطرأ على أي جانب من جوانب الحياة في المجتمع يؤدي إلى تغيير الذي في جوانب الحياة الأخرى، لذا ينبغي على رجل التطوير أن يحدد أهم أهداف ومشكلات وحاجات مجتمعه ليبني عليها عملية التطوير.

ولكي يعترف المسؤولين عن عملية التطوير وعلى أهم أهداف وحاجات ومشكلات مجتمعهم لا بد أن تتعاون مؤسسات ذلك المجتمع في تقديمها لهم، يشير إلى هذا الرأي حيث يقولون: فلكي يحدث تطوير شامل ومستمر للمنهج فغنه لا بد أن تتكامل مؤسسات المجتمع السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتعليمية والصحة في تقديم خبراتها وتوجيهاتها العلمية والفنية ووجهات نظرها حول تحديث المناهج.

3- استناد التطوير إلى دراسة علمية للمتعلم:

يعتبر الأساس السيكولوجي من الأسس المهمة الذي يجب مراعاته عند القيام بتطوير المناهج الدراسية، فعلم النفس يقدم العدد من البحوث والآراء التربوية عن طبيعة عملية التعلم، وطبيعة خصائص المتعلمين، ومما لا شك فيه أن هناك فروقاً فردية بين المتعلمين في القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات، بحيث يراعيها من يقوم بعملية التطوير.

4- أن تكون عملية التطوير عملية شاملة متكاملة:

يقصد بالشمول: أن تشمل عملية التطوير جميع عناصر المنهج الدراسي، أما المتكامل فيعني أن يؤدي تطوير كل عناصر من عناصر المنهج إلى تطوير العناصر الأخرى، وهذا أحد أسباب إخفاق العديد من محاولات التطوير التي أجريت على المستوى العربي فهي تقتصر على عنصر واحد من محاولات التطوير التي أجريت على المستوى العربي فهي تقتصر على عنصر واحد فقط من عناصر المنهج وهو المحتوى، لذا لابد من مراعاة الطبيعة التفاعلية بين عناصر المنهج المدرسي.

5- أن تكون عملية التطوير تعاونية:

التطور عملية تعاونية يجب أن يشترك فيها خبراء المناهج والمشرفون التربويون والمعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور وكل من له صلة بالعملية التربوية والقائمون على أمر تربية هذا المتعلم، ولكن يشترك هؤلاء جميعاً بأوزان مختلفة.

6- أن تكون عملية التطوير عملية مستمرة:

معلوم أن لعلاقة بين المنهج وفلسفة المجتمع وثيقة جداً لأن المنهج هو أداة التربية في تحقيق أهداف المجتمع، وأي تغيير يحدث في هذا المجتمع يجب أن يحتويه المنهج، وبما أن رياح التغير التي تحدث في المجتمع كثيرة ومتلاحقة، كان لزاماً على المنهج أن يستمر في عملية التطوير ليستوعب كل تلك التغيرات.

7- أن تتسم عملية التطوير بالواقعية:

أن تطوير المناهج ينبغي أن يتسم بالواقعية بمعنى أن تكون خطة التطوير قابلة للتنفيذ والمتابعة والتقويم في ضوء الإمكانات المادية والبشرية كذلك ينبغي أن يكون التطوير قادراً على تلبية احتياجات الأفراد الفعلية وفي نفس الوقت قابلاً للتطبيق الميداني وهذا هو الأساس العلمي للتطوير.

ولأن هذا الأساس مهم من وجهة نظر الباحث أفراده في نقطة مستقلة.

8- أن يبني تطوير المنهج على نتائج تقويمه:

قبل البدء بتطوير المنهج لا بد من كشف واقعة لا يتأتى ذلك إلا بالتقويم الذي يحدد مكامن الضعف والقوة، وعملية التقويم هذه لا بد أن تكون شاملة لجميع عناصر المنهج هذا ما بشير إليه معظم التربويون عندما يتناولون هذه القضية بالإضافة إلى أهمية أخرى للتقويم وهي أن تخضع كل العوامل التي يتأثر بها المنهج المدرسي للتقويم والتي من أهمها أن تخضع كل العوامل التي يتأثر بها المنهج المدرسي للتقويم والتي من أهمها التغيير الاجتماعي والتدفق المعلوماتي والتطبيق التقني والتقدم العلمي وسرعة الاتصال، أو بمعنى آخر إن ما يؤخذ من آثار هذه العوامل أو يرد في تطوير المنهج لا بد أن تخضع هي الأخرى لعملية التقويم.

خامساً: أساليب التطوير:

إن عمليات تطوير المناهج الدراسية تتخذ أشكالاً وأساليب متعددة تباينت تلك الأساليب قديماً عنها حديثاً، سيذكر الباحث هذه الأساليب التي تعرضت لأحد عناصر المنهج المدرسي أو أحد العوامل المؤثرة فيه على حد سواء.

وأهم هذه الأساليب القديمة في التطوير كما يراها بعض التربويين:

تعديل الكتب المدرسية بإضافة مادة جديدة أو حذف أخرى، أو إضافة بعض الموضوعات إلى المقررات الدراسية وحذف البعض الآخر، أو إضافة بعض الموضوعات إلى المقرارات الدراسية وحذف لبعض الآخر، أو مراجعة خطة الدراسة، أو مراجعة السلم التعليمي، ومن الأساليب القديمة أيضاً الأخذ ببعض التجديدات التربوية، مثل الهوايات والدراسات العملية، ونظام الزيادة والأسر، ومراجعة الطرق والوسائل والأدوات ونظم الاختبارات.

وقد أخفقت هذه الأساليب في إحداث تطوير في الميدان التربوي، بسبب أنها جزئية، وعشوائية، حيث تنفذ دون تهيئة أو تخطيط، وبسبب اعتمادها على الآراء الشخصية، لا على التجريب والأسس العلمية، ويؤكد الوكيل كذلك المناهج الدراسية والعوامل المؤثرة فيها بقوله: إن التطوير كان قديماً تطويراً يهتم فقط ببعض جوانب المنهج ويهمل الجوانب الأخرى، وحتى إذا اهتم بجميع جوانب المنهج فإن اهتمامه بكل جانب على حده، وبمعزل عن الجوانب الأخرى، وتطوير كل جانب كان في وقت خاص به، أي أن التطوير كان ينصب على جانب معين

وبعد الانتهاء منه يتجه إلى جانب آخر وهكذا، كما أن التطوير قديماً لم يكن له خطة عليمة متكاملة: إذا لم ينجح التطوير قديماً في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

أما أهم الأساليب الحديثة في التطوير كما يراها و (حامل) فإنها تتسم بالشمول، والإعداد المسبق للتنفيذ، والتخطيط العلمي للتطوير، والتجريب، ومن مظاهر ذلك: ظهور نظم تعليمية جديدة للتعليم تختلف اختلافا جوهريا عن النظم السابقة التقليدية، فظهر مثلا نظام الساعات المعتمدة ونظام المدرسة الشاملة وغيرها من النظم التي تأخذ بالاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم، كمراعاة ميول المتعلمين، وجعل التقويم عملية مستمرة، وسير المتعلم في الدراسة وفق استعداداته وقدراته، وتعويد المتعلم تحمل لمسؤولية وإعطائه الثقة بنفسه، وتقوية حوافز المتعلمين نحو الدراسة، وربط الدراسة بالحياة وإعداد المتعلمين للحياة في ضوء التحديات المتجددة واستقراء المستقبل.

سادساً: معوقات التطوير:

إن عمليات تطوير المناهج الدراسية تواجه عددا من الصعوبات والعوائق التي تقلل من فاعلية التطوير وتحد من قدرته على تحقيق أهداف المنشودة ومن أهم الصعوبات التي تواجه عمليات تطوير المناهج ما يلي:

1- معوقات مالية:

إن عملية التطوير الشاملة للمنهج التي تشمل جميع جوانب العملية التربوية تتطلب الكثير من الأموال لإنشاء المباني المدرسية الحديثة وتجهيزها بالأدوات والأجهزة والوسائل المتعددة لكي تتيح للطلاب القيام بالأنشطة المختلفة، كما أن مراكز البحوث والتطوير تحتاج إلى التمويل لإجراء دراساتها، ومراجعة المناهج، وتدريب المعلمين والمشرفين التربويون ومديري المدارس ليتمكنوا من تنفيذ المنهج المطور على أحسن وجه، ولذا فإن التطوير يتطلب نفقات طائلة كي يتم تنفيذه على نحو سليم، وإن لم يتم التمويل اللازم للإنفاق على كل ذلك فإن التطوير لن يحقق آثاره المطلوبة.

2- معوقات بشرية:

تحتاج عملية التطوير إلى خباء في مختلف المواد الدراسية وخبراء في علم المناهج وخبراء في علم النفس وتحتاج أيضا رجال إدارة مدرسية ومشرفين تربويون متفتحي الأذهان واسعى الأفق متفهمين لمطالب التطور ودورهم القيادي في توجيه المعلمين، كما تحتاج عملية التطوير إلى المعلم الكفء القادر على تنفيذ عملية التطوير بصورتها النهائية، لأن أي برنامج تطوير مهما بلغت دقة تخطيطه وجودة أساليبه، يتوقف بخاصة على الصورة التي يترجمها المعلم.

وأي نقص في أي مما سبق سيقف حجر عثرة أمام تحقيق التطوير لأهدافه المنشودة.

3- عدم وجود استراتيجية شاملة للتطوير:

أن أهم سبب يؤدي إلى قصور عملية التطوير هو غياب الاستراتيجية الواضحة والمتفق عليها التي تقوم على بلورة السياسة التعليمية، وتحديد خطوات العمل بطريقة إجرائية قابلة للتخطيط والبرمجة والتنفيذ والمتابعة والتقويم، فلا يكفي أن يعتمد التطوير على مجموعة من اللجان دون أن تضبط بإطار نظري سليم واستراتيجية تعمل على ربط هذه اللجان ببعضها حتى تعمل جميعا في ضوء فلسفة تربوية واضحة، فقد يخشى من كثرة اللجان أن يتجرأ العمل وفق وحدته وعندها يصبح التطوير تقليدياً، ولكي نتغلب على هذه القضية يجب أن تتظافر جهود هذه اللجان وأن تتحد رؤيتها فتخطط وتتخذ قرارات سبيمة تنبع عن فلسفة تربوية واجتماعية تصبح أساساً لاختيار الأهداف، واختيار المحتوى، وتحديد أنشطة التعليم وتقويمه.

4- عدم وجود تحديد للتغيرات السلوكية المراد إحداثها في سلوك المتعلم نتيجة لدراسته مسافات معينة أو مناهج دراسية كاملة، ومن شان ذلك أن يوجد خلطا واضحاً في أهداف المناهج ومحتوياتها وطرق تدريسها وتقويمها.

5- عدم تهيئة أذهان المعلمين للتغير المنتظر، وعدم إتاحة الفرص أمامهم للمشاركة فيه مما يجعلهم عوامل إعاقة تقاوم التغيير ولا تلتزم به.

6- مقاومة الآباء الذين درسوا وفق المناهج القديمة، ورغبتهم في المحافظة على الأساليب التي درسوا بموجبها.

تكنولوجيا التعليم والعولمة وتأثيرهما عل المنهاج

تكنولوجيا التعليم:

ما معنى تكنولوجيا التعليم؟ تطور المفهوم.

يرى سلتر أن كلمة تكنولوجيا مأخوذة من الصل اللاتيني textere ومعناه تطبيق المعرفة العلمية، ثم انتقلت للمعنى الفرنسي technique ثم للمعنى الإنجليزي technology ، ثم ترجمت للعربية تكنولوجيا، وعموماً فإن كلمة تكنولوجيا تتكون من شقين techno ومعناه حرفة أو تطبيق، logy ومعناه علم، ومن ثم فإن تكنولوجيا معناها علم التطبيق، ثم جاءت جمعية الإتصالات التربوية والتكنولوجيا (جصتن) بعدة تعريفات في أزمنة مختلفة، ومن تللك التعريفات:

** تعريف جصتن 1963: الاتصالات السمعية والبصرية التي تهتم بتصميم واستخدام الوسائل التي تتحكم في عملية التعليم.

** تعريف جصتن 1967: مجال تطوير وتطبيق وتقييم الأنظمة والأساليب والوسائل من أجل تطوير التعلم الإنساني.

** تعريف لجنة الرئيس 1970: الوسائل المنبثقة من صور الاتصالات لتحقيق أهداف التعليم بمصاحبة المعلم والكاتب والسبورة كالأفلام والفيديو السبورات الضوئية.

** تعريف جصتن 1972: مجال يعمل على تسير المجال الإنساني من خلال تحديد مصادر التعليم وتطويرها وتنظيمها واستخدامها وإدارتها.

وإن هدف تكنولوجيا التعليم تفعيل التعلم أي التأكد على مخرجات العملية التعليمية، فالتعليم وسيلة التعلم، والتعلم هو الناتج النهائي، وعموما فإن تكنولوجيا التعليم عبارة عن: علم توظيف النظريات والمستحدثات العلمية لتحقيق أهداف التعليم بفعالية وتمكن بطريقة أسهل وأسرع وأقل تكلفة.

تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم:

نظرا للتقدم التكنولوجي الكبير في كافة المجالات المختلفة في هذا العصر الحالين والذي شمل المجال التربوي سواء في المواد التعليمية أو التخصصات الفرعية لها، وطرق وأساليب تدريسها، والهدف العام من العملية التربوية، فقد مرت الوسائل التعليمية بتسميات مختلفة إلى أن أصبحت علما له مدلوله وأهدافه وهو تكنولوجيا التعليم وما يهمنا في هذا الجزء هو استعراض للتطور التاريخي لمفهوم تكنولوجيا التعليم.

أ) المرحلة الأولى:

1- التعليم المرئي:

يرجع استخدام الوسائل التعليمية إلى القدماء المصرين، لأنهم أول من فطنوا إلى أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعليم النشىء الصغير الكتابة والحساب، حيث كانوا يستخدموا قطع من الحجارة والحصى لتعليم النشىء العد والحساب، وكذلك كانوا يستخدموا النقش على المعابد والأحجار لتعليم الكتابة فكانوا يطلقون عليها وسائل معينة على الإدراك لأنها تساعد النشىء الصغير على إدراك الأشياء التي يتعلمها.

ونظرا لا عتقاد المربين بأن التعليم يعتمد أكثر على حاسة البصر وأن من 80 إلى 90% من خبرات الفرد في التعليم يحصل عليها عن طريق هذه الحاسة، لذلك أطلق عليها الوسائل البصرية.

2- التعليم المرئي والمسموع:

رغم ظهور مصطلح الوسائل البصرية إلا أنه ظل قاصراً، لأن التعليم في وجود هذا المصطلح يكون قاصراً على حاسة البصر فقط، في حين أن المكفوفين يتعلمون عن طريق حاسة السمع، لذلك ظهر مصطلح الوسائل السمع البصرية وهو يعتمد على حاستي السمع والبصر معاً في التعليم.

3- التعليم عن طريق جميع الحواس:

وبالرغم من معالجة القصور في مصطلح الوسائل البصرية، وظهور مصطلح الوسائل السمع بصرية، إلا أن هذا المصطلح به قصور أيضا لأنه يقصر التعليم على حاستي السمع والبصر

فقط، في حين أن الفرد يستخدم جميع حواسه المختلفة في التعليم مثل حاسة الشم واللمس والتذوق، لذلك ظهر مصطلح الوسائل التعليمية وهو أكبر شمولاً ولا يعتمد على حاسة واحدة بل على جميع الحواس المختلفة للفرد.

ب) المرحلة الثانية:

وفي هذه المرحلة اعتمدت على أن الوسائل التعليمية معينات للتدريس أو معينات للتعليم teaching aids فسميت وسائل الإيضاح نظرا لأن المعلمين قد استعانوا بها في تدريسهم، ولكن بدرجات متفاوتة كل حسب مفهومه لهذه المعينات وأهميتها له، وبعضهم لم يستخدمها، وقد يعاب على هذه التسميات بأنها تقصر وظائف هذه الوسائل على حدود ضيقة للغاية.

ج) المرحلة الثالثة:

وفي هذه المرحلة اعتمدت على أن الوسائل التعليمية تعتبر وسيط بين المعلم (المرسل) والمتعلم (المستقبل) أو أنها القناة أو القنوات التي يتم بها نقل الرسالة (المادية التعليمية) من المرسل إلى المستقبل. ولذلك فإن هذه الوسائل متعددة ويتوقف اختيارها على عوامل كثيرة منها الأهداف التعليمية وطبيعتها والأهداف السلوكية التي يحددها المعلم، وخصائص الدارسين.

ومن ثم ظهر مصطلح الوسائط التعليمية المتعددة وتتضمن خلالها وسائط رئيسية – متممة – إضافية – إثرائية .

د) المرحلة الرابعة:

وفي هذه المرحلة بدأ النظر إلى الوسائل التعليمية في ظل أسلوب المنظومات (systems approach) أي أنها جزء لا يتجزأ من منظومة متكاملة في العملية التعليمية، حيث بدأ الاهتمام ليس بالمواد التعليمية أو الأجهزة التعليمية فقط ولكن بالاستراتيجية الموضوعية من قبل المصمم (designer).

هذه المنظومة توضح كيفية استخدام الوسائل التعليمية لتحقيق الأهداف السلوكية المحددة من قبل، آخذا في الاعتبار معايير اختيار الوسائل وكيفية استخدامها، أو بمعنى آخر يقوم المدرس باتباع أسلوب الأنظمة فتكون الوسائل التعليمية عنصراً من عناصر نظام شامل لتحقيق أهداف الدرس وحل المشكلات، وهذا ما يحققه مفهوم تكنولوجيا التعليم.

وبذلك يمكن القول أن الاهتمام بالوسائل التعليمية مر في أربع مراحل:

كان الاهتمام في أول الأمر مقصورا على اختيار مواد التعلم ثم بدأ الاهتمام بمعنيات التدريس، ثم بدأ الاهتمام بعملية الاتصال كهدف وغاية وأصبحت الوسائل جزءاً متمما لعملية الاتصال التعليمية. وأخيراً أصبح اليوم التركيز على تكنولوجيا التعليم كأسلوب في العمل وطريقة في التفكير وحل المشكلات.

أهداف عملية الاتصال ووظائفها:

يوضح جون ديوي في كتابة الديمقراطية والتربية أهمية عملية الاتصال ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1- أن وجود المجتمع واستمرارية متوقف على نقل عادات العمل والتفكير والشعور من جيل إلى جيل، وبذلك لا يمكن للحياة الاجتماعية أن تدوم بغير هذا النقل الشامل للمثل العليا والقيم والأماني والآراء من الإراد إلى غيرهم.

2- أن دوام المجتمع يتم بنقل الخبرة واتصال الأفراد، ولكن وظيفتها لا تقتصر على ذلك بل هما أساس وجوده فالناس يعيشون جماعة بفضل ما يشتركون فيه من أهداف وعقائد وأماني ومعلومات، والاتصال هو وسيلة اكتسابهم إياها.

3- إن الحياة الاجتماعية واتصال الأفراد متلازمان بتغير عن طريقهما الناس بتغير خبرات الأطراف المشتركة في عملية الاتصال.

ويمكن أن ندرس أهداف الاتصال أو وظائفه من وجهة نظر المرسل والمستقبل.

فمن وجهة نظر المرسل نجد أن هدف الاتصال عنده هو:

نقل فكرة معينة – الإعلام – التعليم – الإقناع – الترفيه.

أما من وجهة نظر المستقبل فيمكن تحديد الأهداف التالية:

1- فهم ما يحيط به من ظواهر وأحداث.

2- تعلم مهارات جديدة.

3- الاستمتاع والهروب من مشاكل الحياة.

4- الحصول على معلومات جديدة تساعده على اتخاذ القرارات شكل مفيد.

عناصر عملية الاتصال:

مهما تعددت أشكال عمليات الاتصال وإمكاناتها ومجالاتها، نجد أن عناصر تكاد تكون ثابتة، وهذه العناصر هي:

1- المرسل 2- المستقبل 3- الرسالة 4- قناة الاتصال 5- بيئة الاتصال.

أولا: المرسل:

هو مصدر الرسالة الذي يصفها في إشارات أو حركات أو كلمات أو صور ينقلها للأخرين، وقد يكون المرسل:

أ) الإنسان: كالمعلم في حجرة الدراسة فهو النقطة التي تبدأ منها عملية الاتصال التعليمي.

ب) الألة: كما في حالة الكتيب التعليمي والحاسب الآلي المزود بالمعلومات المخزنة والتي يحصل عليها المتعلم عن طريق الاتصال الآلي، ولكن هناك فرق واضح بين النوعين السابقين: ففي حالة عدم المعلم كمرسل يكون الاتصال بينه وبين المتعلم مزوج بخبرة سابقة وخصائص إنسانية تؤثر على الرسالة والمواقف التعليمي كاملا وتتأثر به وبذلك يمكن تعديل الرسالة، ويتم تعديل السلوك ويحدث النمو.

أما في الحالة الثانية وهي الآلة كمرسل للمعلومات المختزنة في ذاكرة الحاسب، تكون المعلومات ثابتة أي غير قابلة للتعديل وليست للآلة خبرة سابقة ولا تتميز بالخصائص الإنسانية، ولذا فهي غير قادرة على النمو الاستفادة من الخبرة السابقة.

ثانيا: المستقبل:

هو الشخص أو الجهة الذي توجه إليه الرسالة ويقدم بحل رموزها وتفسير محتواها وفهم معناها وقد يكون شخصيا واحداً أو مجموعة من الأشخاص ومن هنا نستطع أن نطلق على المستقبل الفئة المستهدفة من عملية الاتصال لتشمل الفرد والجماعة في آن واحد.

وينعكس تفسير المحتوى وفهم الرسالة في أنماط السلوك التي يقوم بها المستقبل.

لهذا فإن نجاح الرسالة في الوصول إلى المستقبل لا تقاس بما يقدمه المرسل بل بما يقوم به المستقبل من سلوك مستحب يستطيع المتعلم من خلاله مواجهة مواقف حياتية جديدة. ولا يجوز أن يغيب عن بالنا أن إدراك مفهوم الرسالة يتوقف على الخبرات الجديدة للمستقبل، وقدرته على رؤية العلاقات بين الجديد والقديم ثم حالته النفسية والاجتماعية. وبذلك لا تصبح مهمة المرسل التلقين والإلقاء، وإنما مهمته تهيئة مجالات الخبرة للمستقبل وإعداد الظروف التي تسمح بالتعلم حتى يتم اكتساب الخبرة وتعديل أنماط السلوك.

ثالثا: الرسالة:

تعرف الرسالة بأنها:

- المحتوى المعرفي الذي يريد المرسل نقله إلى المستقبل.

- الهدف الذي تسعى عملية الاتصال لتحقيقه.

مجموعة من الرموز المرتبة التي لا يتضح معناها إلا من نوع السلوك الذي يمارسه المستقبل.

- محتوى فكري يشمل عناصر المعلومة باختلاف أشكالها سواء أكانت مادة مطبوعة أو مسموعة أو مرئية.

رابعا: قناة الاتصال:

تعد قناة الاتصال بين المرسل والمستقبل هي الوسيلة التي يتم بها نقل الرسالة بين المرسل والمستقبل، وهي كثيرة ومتنوعة، ابتداء من اللغة اللفظية للمرسل، والمطبوعات والخرائط والرسوم واللوحات والصور الثابتة والأفلام الثابتة والمتحركة وانتهاء بالحاسب الآلي والتعليم المبرمج.

وتنبع أهمية قناة الاتصال في كونها عنصراً أساسياً في عملية الاتصال ومن كونها القوة الفاعلة في نجاح عملية الاتصال أو فشلها، فقد يستطيع معد برنامج التليفزيون من إعداد رسالة عملية أو إرشادية على مستوى عال من الفعالية والتأثير ويفشل المخرج في إبراز محتوياتها، فتصبح الرسالة غير ذات جدوى.

خامسا: البيئة

وهو الحيز أو البيئة التي فيها عملية الاتصال، والمقصود هنا الاتصال التعليمي، داخل الفصل الدراسي، فيشمل المجال هنا الحيز الذي يتم فيه الموقف من حيث المقاعد، درجة الحرارة، التهوية، الإضاءة، الضوضاء سواء داخلية أو خارجية، الرائحة شكل السبورة، جدران الفصل، المظهر العام للمعلم، والتلاميذ، وكذلك الإدارة المدرسية، ولكل من هذه العوامل دور أساسي في عملية الاتصال.

ويمكن القول بأن معظم الأشكال والنماذج لعملية الاتصال لا تعطي أهمية كبيرة للبيئة أو المجال الذي يتم فيه الاتصال بل تكاد أن تهملها تماماً بالرغم من أهمية المجال الذي يحدث في الاتصال بين المعلم والتلميذ.

العوامل التي تؤثر على فعالية الاتصال:

أ) عوامل تتعلق بالمرسل:

لكي ينجح المرسل (المعلم) في توصيل رسالته يبغي أن يتوافر فيه مايلي:

1- أن يكون ملما برسالته وفاهماً لكيفية إعدادها وتصميمها بطريقة مشوقة وجذابة.

2- أن يكون ذو مستوى معرفي عالي يحقق أهداف عملية الاتصال.

3- أن يكون له اتجاهات إيجابية نحو مستقبله، ويوفر لديهم الإحساس بالتعاطف معهم ومشاكلهم.

4- أن يكون لديه كفاءة في مهارة الاتصال، سواء من الناحية اللفظية أو غير اللفظية، فكثيرا ما نجد معلماً ممتازاً في المادة العلمية ولكن ليس له القدرة على مواجهة التلاميذ.

5- أن يكون ملماً بعناصر الاتصال، وفاهما لمدى تأثير كل منها على توصيل رسالته.

ب) عوامل تتعلق بالمستقبل:

لكي يحقق الاتصال أهدافه المرجوة ، ينبغي أن يتوفر في المستقبل شروط التالية:

1- أن يشعر بأهمية الرسالة التي يتلقاها، وكذلك أهمية المرسل بالنسبة له وكيف يمكن الاستفادة منه في الموقف التعليمي.

2- أن يعرف ويدرك خصائصه المتنوعة التي تتصل بالقدرات العقلية، وبالناحية النفسية، أو بالناحية الاجتماعية.

3- أن يكون لديه خبرات سابقة يتفهم من خلالها الرسالة التي يتلقاها.

4- أن يكون إيجابيا وفعالاً، وهذا يتطلب منه النشاط داخل الموقف التعليمي.

ج) عوامل تتعلق بالرسالة:

بالرغم من أن الرسالة هي العنصر الثالث من عناصر عملية الاتصال إلا أنها تعتبر الهدف الرئيسي الذي نريد تحقيقه لدى المستقبل، لذلك يجب أن يتوفر في الرسالة الشروط التالية:

1- أن تلبي حاجة المستقبل.

2- أن تحتوي على مثيرات تضمن استمرار جذب الانتباه.

3- أن يجمع محتوى الرسالة بين الواقعية والبساطة.

4- أن تكون واضحة وسلمية ومراعية الدقة العلمية.

5- أن تساير أهداف المجتمع الذي يتم فيه عملية الاتصال.

د) الوسيلة:

لكي تحقق الوسيلة أهدافها يجب أن يتوافر فيها الشروط التالية:

1- أن تكون مناسبة للعمر الزمني والعقلي للتلميذ.

2- أن تكون متينة الصنع.

3- أن تكون اقتصادية وغير مكلفة.

4- أن تتغلب على عنصر الوقت والمسافة.

5- أن تحتوي على المادة العلمية الصحيحة.

6- أن تكون جذابة ومشوقة.

7- أن تناسب الفروق الفردية داخل الفصل.

أهمية تكنولوجيا التعليم:

قد يظن البعض خطأً أن أهمية تكنولوجيا التعليم هي أهمية الوسائل التعليمية، ولكن هناك فرق بينهما حيث أن الوسائل التعليمية هي جزء من تكنولوجيا التعليم وبالتالي فأهمية تكنولوجيا التعليم هي الأعم والأشمل ونقدم هنا أهمية تكنولوجيا التعليم في ثلاث محاور رئيسية:

أولا: أهمية تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية:

يمكن دور وسائل تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في المظاهر التالية:

1- الإدراك الحسي: حيث تلعب الرسوم التوضيحية والأشكال دورا هاما في إيضاح الكلمات المكتوبة للمتعلم، وتقرب المضمون المراد توصيله له.

2- الفهم: حيث تساعد وسائل تكنولوجيا التعليم أهمية فيتعلم الأطفال مهارات معينة كالنطق الصحيح أو تعلم مهارات رياضة معينة مثل السباحة وذلك عن طريق أفلام متحركة بطيئة، كذلك استخدام الصور تكسب الطفل مهارة الرسم واستخدام الألوان.

4- التفكير: يلعب الوسائل التعليمية دورا كبيراً في تدريب الطفل على التفكير المنظم وحل المشكلات التي يواجهها.

5- تنويع الخبرات: يمكن عن طريق استخدام الوسائل التعليمية تنوع الخبرات التي تقدم للتلميذ داخل الفصل فيتيح له الفرصة للمشاهدة ثم الاستماع ثم الممارسة والتأمل، وبذلك تشترك جميع حواس التلميذ في عمليات التعلم مما يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم.

6- زيادة الثروة اللغوية: مما لا شك فيه أن الوسائل التعليمية تزيد من الحصيلة اللغوية للأطفال والتلاميذ بما يسمعوه أو يشاهدوه من مواقف تحتوي على ألفاظ جديدة قد تكون ذات معنى لهم.

7- بناء المفاهيم السلمية: يمكن عن طريق تنوع الوسائل التعليمية أن نصل بالتلميذ إلى التعميمات والمفاهيم الصحيحة. فمثلا قد يظن التلميذ أن كلمة ساق تطلع على كل جزء من النبات يعلو سطح الأرض. ولكن عن طريق عرض نماذج متعددة وصورا كثيرة من السيقان. فيعرف التلميذ أن هناك ساقا أرضية وهوائية ومتسلقة ومتحورة.

8- تنمية القدرة على التذوق: من خلال عرض الأفلام والصور يمكن تعويد الأطفال من الصغر على تذوق الجمال في الطبيعة والفنون.

9- اختصار وقت التعليم: يمكن عن طريق استخدام بعض الوسائل التعليمية اختصار الوقت اللازم للتعليم والتعلم، حيث تمكن المعلم من عرض كثير من المعلومات في وقت قصير نسبيا.

10- تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ.

11- تجعل ما يتعلمه المتعلم باقي الأثر.

12- زيادة ميل التلميذ للتعلم وتحسين العملية التعليمية ككل.

2- العولمة:

الحقيقة أن مفهوم العولمة ما زال يكتنفه الغموض، بسبب حداثته، وتعدد العمليات التي تندرج تحت مظلته (اقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية...إلخ) لذا نورد بعض المحاولات لشرح المفهوم التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولا: مفهوم العولمة من الناحية اللغوية اللفظية:

تعود كلمة العولمة في ترجمتها الحرفية إلى كلمة mondialisstion الفرنسية، وكلمة globalization الإنجليزية، والتي تعني بالمعنى الاقتصادي جعل الشيء على مستوى عالمي، أي نقله من المحدود المراقب إلى اللامحدود الذي ينأي عن كل مراقبة. والمحدود هنا هو أساسا

الدولة القومية، التي تتميز بحدودها الجغرافية والمراقبة الصارمة على المستوى التبادل التجاري والتعرفة الجمركية، أما اللامحدود فالمقصود (العالم) أي الكرة الأرضية والفضاء الكوني، إلى أن العولمة في معناها اللغوي بأنها تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله.

وتعني العولمة في معجم ويبستر إكساب الشيء طابع العالمية وذلك يجعل امتداد الشيء أو العمل به يأخذ الصفة العالمية.

ويشير طرابشي انه إذا كانت الألفاظ تدل على معانيها فليس للعولمة مهما اختلفت التأويلات سوى مدلول واحد" صيرورة العالم واحداً.

ثانياً: تعريفات اخرى للعولمة:

يعرفها أوليفيه دولجوس بأنها: "تبادل شامل إجمالي بين مختلف أطراف الكون يتحول العالم على أساسه إلى محطة تفاعلية لأنسان بأكملها. وهي نموذج للقرية الصغيرة الكونية التي تربط ما بين الناس والأماكن ملغية المسافات، ومقدمة المعارف دون قيود. وهي ليست وليدة للرأسمالية أو السوق، إنها تفتات الاقتصاد والسياسة والاجتماع والثقافة، وتتجاوز النظم والإيديولوجيات، وتعد تشكيلة منوعة من الأنظمة والبنى تحدد ممثليها الدول الكبرى والشركات متعددة الجنسيات والمنظمات العالمية، وهي ليست أكثر من حركة جهنمية تنطق بسرعة وتخطف في طريقها الآمال والأحلام.

وتذكر هالة مصطفى أن الذهن عندما يطلق لفظ العولمة، ينصرف إلى أحد معنيين: الأول، جعل الشيء على مستوى عالمي، أي نقله من حيز المحدود إلى آفاق اللامحدود، واللامحدود هنا تعني العالم كله والثاني، تعميم الشيء وتوسيع دائرته أو بعبارة أكثر دقة تعميم نمط من الأنماط الفكرية والسياسية والاقتصادية الذي تختص به جماعة معينة أو نطاق معين أو أمة معينة على الجميع أو على العالم كله.

* ويشير "عبد الإله بلقيز إلى تلازم معنى العولمة Globalization في ضمار الإنتاج والتبادل المادي والرمزي مع معنى الانتقال من المجال الوطني أو القومي إلى المجال الكوني.

* ويفضل إسماعيل صبري عبدالله بتسمية العولمة اسم الكوكبة ويراها الترجمة الصحيحة للاسم الانجليزي للظاهرة وهو Globalization وهو مشتق من globe بمعنى الكرة. والمقصود

بها هنا الكرة الأرضية، الكوكب الذي نعيش على سطحه، وتقابل العالم وهو world، والكون هو universe وكلمة العالم تعني البشرية والنسبة إليها توحي بمشاركة الناس جميعا في انتشار الظاهرة محل الدراسة، والمقصود هنا بالكوكبة هو التدخل الواضح لأدوار الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد بذكر الحدود السياسية للدول ذات السيادة أو انتماء إلى وطن محدد أو دولة وعينة، دون حاجة إلى إجراءات حكومية.

أهم نقاط تأثير العولمة في الحياة العامة والمنهاج:

أ- واقع ثورة الاتصالات وارتباطها بالعولمة

ب- الآثار المختلفة للعولمة على آليات تطوير المناهج

أ- واقع ثورة الاتصالات وارتباطها بالعولمة:

يشهد العالم اليوم تفجراً معرفياً وتدفقاً في عالم المعلومات لم يشهده في أي وقت مضى، بل لقد فاق كل التصورات وتخطى كل التكهنات. فحجم المعلومات اليوم يتضاعف بخطوات سريعة تجعل طالب العلم يقف أمام سيل عارم من هذه المعلومات والحقائق تفوق كل ما كان يتعرض له أجداده طوال فترة حياتهم، فهناك عشرة آلاف مقالة علمية تأخذ طريقها يومياً إلى النشر. كما يصدر مليون كتاب ومليون دورية سنوياً في مختلف دول ولغات العالم.

ويشير (عبد رب النبي: 1998م) إلى أن الثورة الهائلة في المعلومات قد صاحبها تطور تكنولوجي للتعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات، مما أدى إلى إيصالها وتدفقها إلى كل من يحتاجها بكل يسر وسهولة، كما تعددت صور وأساليب التقنيات التي تستخدم في التعامل مع المعلومات. وكان من أبرزها:

1- أجهزة الحاسوب مع برمجياتها المختلفة وخاصة الأقراص المدمجة (CD-ROM).

2- الانتشار الواسع لشبكات الاتصال فهناك حوالي (50.000) شبكة في أكثر من (100) دولة، بينما بلغ عدد المستخدمين لشبكة الانترنت حوالي (50) مليون مستفيد. ويقد معدل النمو في استخدام الإنترنت بحوالي 20% في الشهر. وهناك فجوة كبيرة بين الدول المتقدمة والدول النامية بالنسبة لعدد الشبكات والمضيفات والمستفيدين، وتجدر الإشارة إلى أن (56%) من الروابط موجودة في الولايات المتحدة الأمريكية، (26%) توجد في أوروبا، (16%) في كندا ودول

أمريكيا الشمالية اللاتينية، (12%) في أسيا والشرق الوسط، أما الباقي (1%) فيوجد في أفريقيا.

3- اجهزة التلفزيون وسعة انتشارها في العالم حيث يقدر أن هناك ما بين (1.2) و (1.5) بليون جهاز تلفزيون قيد الاستعمال في مختلف أنحاء العالم، أي بمعدل جهاز واحد لكل ستة أشخاص، وكما هو معروف فإن جهاز التلفزيون وما يقدمه من برامج متنوعة أصبح يحتل مكانة كبيرة في حياة الإفراد ويوجههم حسب توجهات القنوات التي يتابعونها. كما أنه جهاز نشط في التأثير السياسي ولاجتماعي والثقافي، ولذا أعطت العديد من الدول المتقدمة اهتماما كبيراً لهذا الجهاز كما تسابقت الشركات العملاقة لأخذ الدور الفاعل فيه.

4- ازدياد عدد القنوات الفضائية التي تسيطر على حركة المعلومات والأخبار وتؤكد بدورها على النزعة الاستهلاكية وتضعف القيم الاجتماعية في المجتمعات المستهلكة.

ب- الآثار المختلفة للعولمة على آليات تطوير المنهاج وطرق التدريس.

هناك العديد من الشواهد الواضحة التي تدل على عولمة التربية والتعليم كمنظومة كبرى وكذلك المنهاج كجزء من هذه المنظومة، حيث يتم التدخل في تعديل المنهاج الدراسية بما يناسب افكار العولمة.

ويشير عبد الرزاق: إلى أنه من الأساسيات التي تركز عليها كل مجتمع لتصحيح مسار حركة حياته لبناء بيئة جديدة أن يحدد ويوضح أهم التحديات التي تواجه وتهدد كيانه وتعطل مسيرته، وكذلك يحدد معالم أبعاد هذه التحديات حتى يتسنى له التصدي لها ومواجهتها وتحديد كيفية التعامل معها برؤية واضحة المعالم للنهوض ووضع السياسات والخطط الاستراتيجية لتنفيذ البرامج العملية بما يحقق في النهاية الترجمة الواقعية الحية في تطوير وتنمية المجتمع ومواكبة كل تقدم والإتيان بكل ما هو جديد ومفيد ونافع، فإنه لابد من تأسيس قاعدة صلبة من الفهم والاستيعاب الشامل والعميق لحركة الحياة بما فيها من تفاعل الإنسان مع متغيرات الحياة من حوله، والإدراك الحي للماضي بكل تجاربه سواء أكانت هذه الحركة في حال عطاء أم حال تراجع، في حال بناء أو هدم. فبهذا نستطيع مواجهة تحديات العولمة التي قدمت معطياتها على المجتمعات وعلى ميادين حركة الحياة المتنوعة، والتي لا يمكن التغاضي والانصراف عنها أو إهمالها أو إدارة ظهرنا لها. ويمكن إيجازها في عشرة

تحديات، تؤثر على التربية بصفة عامة، والمناهج وآليات تطويرها بصفة خاصة: تحدي القيم والهوية، تحدي التكنولوجيا والتقنية، تحدي الأمية الشاملة، تحدي سياسي اقتصادي. وهكذا تتوالى التحديات العولمية للعملية التربوية بصفة عامة وعمليات تطوير وتحديث المنهاج بصفة خاصة في سلسلة متكاملة فرضت نفسها وتتطلب جهداً متواصلاً حتى يدرك المعنيون والمهتمين من أهل التربية والتعليم أنهم أمام تحديات لا بد من مواجهتها أو التعامل معها بتخطيط وجدية وعمل دؤب وتكاتف كل المؤسسات المجتمعية بما يحفظ على الهوية التربوية ويغذيها ويجددها بشكل دائم ومستمر.

في الوقت الحالي وفي المستقبل وذلك لمساعدة تلاميذهم على النجاح في الدراسات الاجتماعية. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- العولمة دعوة للاهتمام بالفكر المستقبلي وصياغة عقل الأمة بالانفتاح على التعليم ووسائط المعرفة المادية والإلكترونية.

- العولمة بديل مقبول للدول النامية لتخلصها من التخصص في تجارة منتجات أولوية متدنية.

- العولمة آلية لتنمية لتعاون الإقليمي بين الدول.

- العولمة آلية لتقوية الروابط والتكتلات الدولية واستغلال المواهب الوطنية في تنشيط الذكاء القومي للانتشار إقليمياً وعالميا.

فإن المنهج الدراسي في ظل العولمة يجب أن يراعي العديد من الاعتبارات المهمة والتركيز على دور التدريب في مواجهة المشاكل المحلية بالإضافة لمتطلبات السوق العالمية.

لقد أصبح الدخل الترابطي لدراسة المعرفة يشكل أهمية قصوى لأن جميع فروع المعلومات تترابط وتشابك مع بعضها أو تعطي النظرة الكلية للعلوم وتكامل المعرفة وترابط عناصرها وتداخل مكوناتها.

إن الارتباط بين المعلومات التي يستقيها الإنسان ومكونات الحياة نفسها هي الطريق الطبيعي والمدخل الحقيقي لاستيعاب المعرفة، والتفاعل معها والتأثر بها، مما أعطى الحياة حيويتها وديناميكيتها وتأثيرها القوي لدى الإنسان وتفاعله معها.

ويشير مجدي عزيز إلى دور المنهج التربوي في إكساب المتعلم سمات الإنسان الجديد وذلك على أساس تحقيق الآتي: إكساب المتعلم مقومات ثقافية العقل، مهارات التكنولوجيا الإنسانية، أساليب الحوار مع الآخرين، قدرات الإبداع والابتكار، وإكساب المتعلم طرائق الاستفادة من العولمة.

إن مواكبة المنهاج للتوجهات المستقبلة يستدعى أشكالاً منهجية جديدة يأخذ في اعتبارها هذه التوجهات عند تخطيط المنهج وعند تنفيذه لتتحمل بدورها مسئولية إعادة تشكيل الإنسان للقرن الجديد.

إذ يشير كل من الشربيني والطنطاوي إلى أن ذلك يمكن أن يتم ذلك عن طريق: أن تتنوع المناهج الدراسية لمراعاة البعد الإنساني، إدخال مفاهيم جديدة في المنهج، وهي المفاهيم التي ترتبط بالحياة القائمة والقادمة مثل مفاهيم البيئة والمحافظة عليها والصحة والأمن القومي والإدمان والإرهاب والتطرف والوعي السياحي، الوعي السياسي والتفاهم الدولي والسلام الاجتماعي والمحافظة الموارد وصيانتها، تقليل حجم المواد الدراسية وما تتضمنه من كم المعلومات وزيادة الأنشطة التربوية بحيث يتحقق التوازن بين المعلومات المقدمة والأنشطة التي يمارسها الطالب، ربط المنهج الدراسي بالبيئة المحلية والمجتمع المحيط بها وتدريب الطلاب على حل المشكلات الاجتماعية، تركيز المنهج على علوم المستقبل من رياضيات وعلوم ولغات اجنبية وتكنولوجيا، التأكيد على المتعلم كهدف للعملية التعليمية، والنظر إليه من زاويتين، الأولى زاوية الاستثمار فيه باعتباره العنصر البشري في عملية التنمية، الزاوية الثانية هي زاوية المستقبل باعتباره سيتولى مسئولية إدارة الدولة ومواردها، أن يتوافر في المقررات الدراسية الوضوح والتكامل ومساعدة المتعلم على الوصول إلى اكتشاف الحقائق العلمية وتفجير الطاقات الذهنية والعقلية لديهم، كما يجب أن تنسجم هذه المقررات مع احتياجات خطط الدولية، ولا يمكن الوصول إلى هذه الخصائص إلا إذا اتضحت الاستراتيجية التعليمية ووضع هدف كل مقرر دراسي لكل من المعلم والمتعلم معا.

وأن تدريس موضوعات المنهج على أسس حديثة، تقوم على أساس المبدأ القديم الجديد وهو "أن يعلم الفرد نفسه بنفسه، وأن يصل إلى مصدر المعلومة بنفسه، بشرط أن يتضمن المنهج موقعاً للتقنيات التربوية الحديثة، وخاصة أن العلم والتكنولوجيا باتا الآن من مستلزمات وضروريات عصر العولمة، وأن كلاهما يسير أن متلازمين متواكبين وخاصة بعد سهولة الاتصال

بين الأفراد بعضهم البعض عن طريق الانترنت فإن التدريس الجيد هو الذي يتخذ من المعرفة وسيلة لتخطيط مواقف الخبرة، فالمعلم في أثناء تنفيذه للمنهج عليه أن يتمكن من امتلاك الأساليب والأدوات الحديثة التكنولوجية والتقنية التي تعد من مقومات نجاح عملية التدريس وإداراتها.

وإن تدريس كل مادة دراسية لابد أن يتيح الفرصة للممارسة قدر من البحث العلمي، ذلك أن الأصل في كل علم هو الكشف عن الحقائق في ميدانه بالأسلوب العلمي، ولابد أيضا في تدريس المهارات العلمية والفكرية الخاصة لكل مادة دراسية.

مما سبق لابد أن نستثمر إيجابيات العولمة ونبتعد بقدر جهدنا عن سلبياتها وبأقل خسائر ممكنة، وهذا يتطلب منا تجديد التعليم بمبادئ إسلامية عربية.

إن تغيير التعليم في عصر العولمة من أجل العمل على خلق مجتمعات أفضل ولمسايرة الانفجار المعلوماتي والتكنولوجي فهذا ل يتم إلا إذا حدث بصورة جدية.

وهذا يضع على أكتافنا نحن التربويون أن لا نأخذ بالقوالب والأنماط الجاهزة من العولمة وخاصة في مجال تطوير المنهاج وطرق التدريس، بل يمكننا الأخذ والتواصل مع دول العالم الآخر دون أن يؤثر ذلك على خصوصيتنا أو هويتنا العربية والإسلامية. وهذا يعني أن يكون لنا صيغنا الخاصة بنا من العولمة التي تراعي ظروفنا وظروف مجتمعاتنا.

قائمة المصادر والمراجع:

1- قائمة الكتب باللغة العربية:

1. أمين أنور الخولي ، أسس بناء برامج التربية البدنية و الرياضية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1990.
2. أوحيدة علي ، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات ، مطبعة الشهاب ، باتنة ، الجزائر.
3. بدور المطوع ، سهير بدير، التربية البدنية مناهجها و طرق تدريسها، ط2 مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، 2006.
4. جودت أحمد سعادة ، عبد الله محمد ابراهيم ، تنظيمات المناهج و تخطيطها وتطويرها ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 2001.
5. راضي، عماد طعمة، المنهاج في التربية البدنية وعلوم الرياضة، عماد طعمة راضي منتظر حسين باسط، عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع، 2016.
6. صلاح الدين عرف محمود ، مفهومات المنهج الدراسي و التنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة ، ط 1 ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 2006.
7. الطاهر و علي محمد ، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، ط 1 ، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر ، 2006.
8. عفاف عثمان عثمان وآخرون، اضواء على منهج التربية الرياضية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، 2008.
9. محمد عبد العليم مرسي ، المعلم و المنهاج و طرق التدريس ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،الرياض ، 1983.
10. المصطفى لخصاضي ، بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات ، ط 1 دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2009 .
11. نوال إبراهيم شتلوت وآخرون، منهاج التربية البدنية والرياضية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة النشر الإسكندرية، 2008، 2010.

2- قائمة الكتب باللغة الاجنبية:

12. Bernharo Bruggman : 1000 exercices et jeux de Football Trduit de l' Allmand par walter Buchur , édition Vigot , Paris , 1986 .

13. Benaki Mohand Akli , la relation enseignant enseignés en E.P.S dans l'enseignement secondaire en Algerie , thèse de doctorat , université Paris 7 , année universitaire , 1994/1995 .

14. Daniel Hugo "L'Education physique et sa prévention" Ed Vigot1994.

15. Louis Not , l' Ensiegnement répondant , imprimerie des presses universitaires de France , 1 er Edition , 1989.

16. Maurice Pierrom , "pédagogie des activités physiques ," Ed EPS , Paris , 1992

17.Herron Re et Smith , les jeux d'enfant , New York , 1971 .

18. Mannuel de l'Education sportif , Edition Vigot , Paris , 1987 .

19. Roger Mitcchell : Les méthodes Actives dans la pédagogiie des adultes . Edition E.S.F Edition Paris 1985 .

20. Abderrahmane Toumi , l'approche par compétences – Un apprentissages nouveau regarde sur l'élaboration des curricula et la planification des , première Edition , Hilal Impression , Oujda , Maroc , 2006 .

3- قائمة الدراسات الرسائل الجامعية:

1- د. مسعودي طاهر منهاج مقترح للتدريس التربية البدنية والرياضية (تنمية المهارات الحركية الأساسية) السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم الابتدائي، رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في نظريات ومنهجية التربية البدنية الرياضية جامعة الجزائر. 3 . معهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله السنة الجامعية 2012/2011.

4- القرارات والمناشير الوزارية:

1- وزارة التربية الوطنية ، مصفوفة مادة التربية البدنية و الرياضية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة التربية البدنية والرياضية، الجزائر، 2003.

2- وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008.

3- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ط 2، المملكة المغربية، 2009.

4- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل الادماج، المستوى الثاني من التعليم الابتدائي ، 2010 ، ص 78.

5- مواقع الانترنت:

http://tlemcen13dz.ahlamontada.com/t4285-topic
http://programmes.educdz.com/Arabe/Secondaire.htm
www.m-education.gov.dz
www.elbilad.net/aechives/10464