الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵢⵏⵜⵉⵙⵙⵏⵜⴰⵏⵜⵉⵏⵜⵉⵎⵙⵙⵓⵔⴰⵏⵜⵉⵏⵜⵉⵙⵙⵏⵉⵜⵉⵏⵜⵉⵎⵓⵔⴰⵏⵜⵉⵏ

ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ

جامعة مولود معمري -تيزي وزو
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربيّة وآدابها
رقم الترتيب.....
الرقم التسلسلي.....

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et littérature Arabes

مشروع مذكرة تخرّج ماستر ل.م.د

الميدان: لغة وأدب عربي

الفرع: دراسات لغوية

التّخصّص: لسانيات تطبيقية

عنوان المذكرة

مناهج التّدريس والأهداف التّعليمية

إعداد الطّالبتين:

- مسوتر نادية.
- طماش كهينة.

الأستاذة المشرفة:

د. فضيلة لرول.

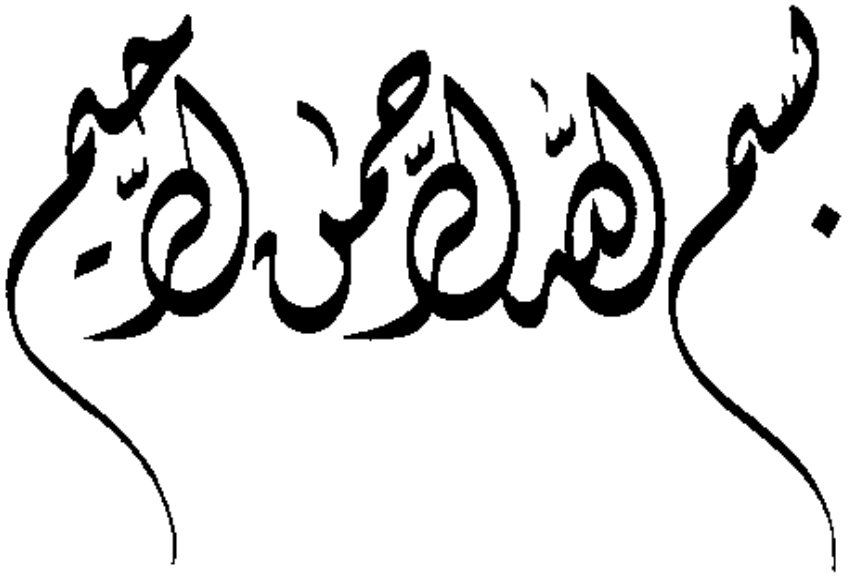
لجنة المناقشة:

د. الجوهر مودر، جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... رئيسة

د. فضيلة لرول، جامعة مولود معمري تيزي وزو .....مشرفة ومقررة

د. فريدة بن فضة، جامعة مولود معمري تيزي وزو .....ممتحنة

2021-2020


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

بداية أشكر الله عزّ وجلّ على توفيقه لي لإنجاز هذا البحث؛ وأتوجه بشكري إلى الأستاذة المشرفة فضيلة لرول على توجيهاتها القيّمة وحسن تعاونها لإتمامه، كمّا أتقدّم بشكري الخالص إلى كلّ الأساتذة الذين أشرفوا عليّ خلال مشواري الدراسي، دون أن أنسى الوالدين الكريمين اللّذين لهمّا نعما عليّ لا تعدّ ولا تحصى.

كهينة طماش

إهـــــداء

إلى من تستقبلني بابتسامة وتودّعني بدعوة، أمي الغالية أسأل الله أن يحفظها لي.

إلى من علّمني أن أصمد أمام أمواج البحر الثّائرة، إلى من رفعت رأسي افتخارا به، أبي العزيز والغالي أطال الله في عمره.

إلى إخوتي:علي، ورابح، ورفيق، ومحمد.

إلى أخواتي: جميلة، وكريمة، وردية.

إلى كلّ من ساهم ولو بشيء قليل من إنجاز بحثي من قريب أو بعيد.

كهينة طماش

إهـــــداء

إلى من هي في الدّنيا مصباح وفي الآخرة مفتاح، أمّي أطال الله في عمرها.

إلى أبي العزيز مثال الكفاح أطال الله في عمره.

إلى إخوتي: فريد ورشيد.

إلى أخواتي: ليندة، وفريدة، وحميدة.

إلى كلّ من ساهم ولو بشيء قليل من إنجاز بحثنا من قريب أو بعيد.

نادية مسوتر

مقدمة

تعتبر مناهج التّدريس المنطلق الّذي تقوم عليه العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ فلا يمكن أن يقوم أيّ معلّم بتقديم الدّرس للمتعلّمين دون أن يضع الخطوات المناسبة وذلك لتسهيل عمليّة التّعليم والتّعلّم لتحقيق نتائج جيّدة لدى المتعلمين، وتحقّق المؤسّسات التّربويّة الأهداف التّعليميّة المسطّرة الّتي تعدّ الرّكن الأساسي في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية باعتبارها تحدث تغيّرات وتحوّلات في سلوك المتعلّم ممّا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة.

كمّا أنّ وظيفة المعلّم هي إيصال مجموعة من المعارف والمعلومات إلى ذهن المتعلّم ممّا يحدث تفاعل بين المعلّم والمتعلّم. كذلك تكتسي دراسة المنهج أهمّيّة كبيرة في العمليّة التّعليميّة ممّا جعله المنهج المتّبع في البرنامج الدّراسي. ونظرا لأهمّية هذا الموضوع خصّصناه بالدراسة، وذلك من خلال بحثنا الموسوم: "مناهج التّدريس والأهداف التّعليميّة". وتبادرت إلى أذهاننا إشكاليّة حول كيفيّة تطبيق مناهج التّدريس في المواد الدراسيّة الّتي يتعلّمها المتعلّمين؟ وكيف تتحقّق الأهداف التّعليميّة المسطّرة من طرف المؤسّسات التّربوية؟ وقد أفادتنا هذه الإشكاليّة إلى طرح العديد من التّساؤلات ومن أهمّها:

- ما مفهوم المنهج؟
- ما الفرق بين المنهج التّقليدي والمنهج الحديث؟
- ما هي أنواع المناهج الدّراسيّة؟
- فيما تتمثّل أسس بناء المنهج؟
- ما المقصود بالأهداف التّعليميّة؟
- ما أهمّية الأهداف التّعليميّة؟
- ما هو دور الأهداف التّعليميّة في العمليّة التّعلّيميّة التعلمية؟
- كيف تصاغ الأهداف التّعليميّة؟

وبعد طرحنا للإشكاليّة العامّة وما تفرّع عنها من إشكاليّات ثانويّة كان لا بدّ من إيجاد فرضيّات باعتبارها إجابات وحلول مؤقتة. وتتمثّل فرضيّاتنا فيما يلي:

- إنّ أنواع مناهج التّدريس بعضها مرتكزة حول المتعلّم، وبعضها حول المادّة الدّراسيّة.
- هناك عدّة محاولات جادّة تسعى لتحسين بعض أنواع المناهج الدّراسيّة.
- تتشكّل الأهداف التّعليميّة من المعلّم والمتعلّم في عمليّة التّعليم.

- تشتقّ الأهداف التّعليميّة من الأهداف العامّة لسياسة الدّولة.
- يكتسب المتعلّمون الأهداف التّعليميّة من خلال طرق التّعليم المختلفة الّتي ينتهجها المعلّم في القسم.

وعلى هذا الأساس ارتبط اختيارنا لهذا الموضوع بأسباب موضوعيّة وأخرى ذاتيّة، تتمثّل الأسباب الموضوعيّة في عدم الاهتمام بمناهج التّدريس والأهداف التّعليميّة في بلادنا، وإنّما طبّقت بشكل جيّد في الدّول الأوروبيّة ممّا ينعكس سلبا على مردوديّة التّعليم وتدنّي مستوى التّدريس، أمّا الأسباب الذّاتيّة فتمثّلت في الميول الشّخصي والرّغبة في دراسة هذا الموضوع والاهتمام بالمواضيع الّتي لها علاقة بالتّعليم، إضافة إلى توجّهنا في المستقبل إلى سلك التّعليم لإيصال رسالة نبيلة إلى الأجيال الصّاعدة، كذلك رغبتنا أن نساهم ولو بقدر بسيط إلى الارتقاء بالتّعليم في بلادنا.

وتحوي خطّة بحثنا على مقدّمة، وفصلين نظريين وخاتمة. وتطّرقنا في الفصل الأوّل الموسوم: "مناهج التّدريس" إلى: تعريف المنهج لدى بعض المختصين ومراحل تطويره، والفرق بين المنهج التّقليدي والمنهج الحديث، وكذا أنواعه، والمحاولات الجادّة لتحسين المناهج الدّراسيّة وأسسه، وعناصره، وأخيرا أهدافه. وتناولنا في الفصل الثّاني الموسوم: "الأهداف التّعليميّة" مفهوم الأهداف التّعليميّة، وأهمّيتها، والفرق بين الهدف التّعليمي والهدف التّربوي، ومستويات الأهداف التّعليميّة وتصنيفاتها، وكذا مصادر اشتقاقها، وتصنيف هذه الأهداف حسب أنواع التّعلّم، ودورها، وكيفيّة صياغتها، وأخيرا خطواتها.

وقد ضمّت خاتمة بحثنا أهمّ النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة. وانتهجنا لدراسة بحثنا المنهج الوصفي لأنّه المناسب لعرض مختلف العناصر التي تخدمه. ولانجاز هذه الدّراسة، اعتمدنا على بعض المصادر والمراجع من بينها:

- مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها لسعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز.
- المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي لناجي تمار وعبد الرحمن بن بريكة.
- معجم المصطلحات التّربويّة في المناهج وطرق التّدريس لأحمد حسن اللّقاني وعلي أحمد الجمل.

وقد صادفتنا عدّة صعوبات وعراقيل أثناء قيامنا بهذا البحث من أهمّها: صعوبة التّواصل واللّقاء مع زميلتي، وقلّة المصادر والمراجع، انتشار مرض فيروس كورونا الّذي أدّى إلى غلق المكتبات...

وفي الأخير، الحمد والشّكر لله الّذي بنعمته تتمّ الصّالحات، نشكر أستاذتنا فضيلة لرول على منحنا فرصة الغوص في غمار هذا الموضوع والّتي لم تبخل علينا بنصائحها وتوجيهاتها لإنجاز وإتمام هذا العمل.

الفصل الأول:

مناهج التدريس

يتناول هذا الفصل مفهوم المنهج، وأهمّ المراحل الّتي مرّ بها خلال عمليّة تطوّره، كما يشير إلى أهمّ أوجه الاختلاف بين كلّ من المنهج التّقليدي والمنهج الحديث، وكذا التعرّف على أهمّ أنواع المناهج الدّراسية، وأسس بنائها، وأهدافها، وتجدر الإشارة إلى تناولنا لأنواع المناهج من أجل التّعرف على كيفية توصيل ونقل المعلومات للمتعلمين بطريقة صحيحة.

تكتسي دراسة المنهج أهميّة كبيرة في البلدان المتقدّمة خاصّة؛ إذ يعتبر عنصر من عناصر العمليّة التّعليميّة، ممّا جعل الباحثين التّربويين يهتمّون به، باعتباره منهج متبّع في الدّراسة إذ يمكن القول: "أنّ المنهاج (المنهج) هو تتابع جميع الخبرات المخططة الممكن الحصول عليها، التي توفرها المؤسسة التعليمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم"[1].

1- تعريف المنهج:

1-1-المعنى الاصطلاحي لمفهوم المنهاج (المنهج): لقد تعددت التّعاريف حول المنهج التّربوي فنجد:

- يعرّف صلاح ذياب هندي 1999 المنهج بأنّه: "مجموع الخبرات المباشرة وغير المباشرة التّي يعدّها المجتمع لتربية الأفراد وإعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعيّة وما يهدف إلى تحقيقه من آمال وإنجازات مستقبليّة[2]".
- وكذلك نجد أحمد حسن اللّقاني وعلي أحمد جمل يعرّفان المنهج على أنّه: "مجموعة متنوّعة من الخبرات التّي يتم تشكيلها، وإتاحة الفرصة للمتعلّم للمرور بها، وهذا يتضمّن عمليّات التّدريس التّي تظهر نتائجها فيما يتعلّمه التّلاميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسّسات اجتماعيّة أخرى، تتحمّل مسؤولية التّربيّة ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتّطبيق والتّأثير[3]".

---

[1]- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، مصطلحات ومفاهيم تربوية، فهرس عربي فرنسي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية، الجزائر، 2009، ص39.

[2]- ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، "المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي"، تمّ الاطلاع عليه: 2021/11/17، الموقع الالكتروني: https://www.echoroukonline.com.

[3]- نفسه، ص03.

- ويعرّفه فرانكلن بوبت (Franklin Bobbitt) في كتابه المنهج (The Curriculum) أنّه: " يتجدّد من دراسة أنشطة أفراد المجتمع بقصد اكتشاف صور المعرفة الّتي يحتاجون إليها، ومن ثمّ ما يحتاج المتعلّمون إليه[1]".

ومن خلال التّعاريف المقدّمة حول المنهج التّربوي، يمكن القول أنّ المنهج هو الخطّة أو الأساس الّذي تقوم عليه العمليّة التّعليمية التّعلميّة؛ فالمدرسة وما تحمله من مسؤوليّة نحو المتعلّم وكذا الرّسالة الّتي تحملها في طيّاتها لا يكون إلاّ بدور المنهج، مما يجعل المنهَج يتفاعل مع عناصرها الرّئيسيّة (المعلّم، المتعلّم، المادّة المعرفيّة) من أجل بلوغ الأهداف المنشودة والّتي لا تكون إلّا بالمؤسّسة التّربويّة (المدرسة).

2- تعريفات بعض المختصّين للمنهج:

تعدّدت تّعريفات المنهج إمّا في القواميس أو في المعاجم، وهذه أبرز التّعريفات الّتي تقدّمها، وهي على النّحو التّالي:

2-1-تعريفات قاموسيّة: نجدها في كلّ من قاموس ويستر (Weister) وكذا معجم التّربيّة وتضمنّت ما يلي:

-**قاموس ويستر (Weister)**: "مقرّر دراسي، ينبغي أن يؤدّي إلى الحصول على درجة علميّة[2]".

- **معجم التّربية لـ (G. Mialaret)** يعرّف المنهج على أنّه: "قائمة من محتويات المواد الدّراسيّة للاكتساب نمّ بنائها بطريقة أخذت بعين الاعتبار البنية المنطقيّة للمعارف الموضوعة للتّعليم ولسيرورات التّعلّم والتّقييم[3]".

وانطلاقا من التّعريفين نستنتج أنّ المنهج بمعنى المقرّر أو المواد الدّراسية الّتي بفضلها يهيّئ المتعلّم لاكتساب مختلف المعارف في المدرسة، وتلك المعارف تقيّم من طرف المعلّم.

---

[1]-ع/ سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، ط1، دار صفاء، عمان، 2014، ص41.

[2]-ع/ سلامة حمدي أحمد حسين، عبد الكريم الشاذلي، المنهج المدرسي ماله وما عليه، قسم المناهج وطرق التّدريس، جامعة أسيوط، 2018، ص6.

[3]- نفسه، ص6.

2-2- تعريفات بعض المختصّين في التّربية: وتتمثّل هذه التّعريفات الخاصّة بالعلماء التّربويين في كلّ من:

- **ديلاندشير** (Delondsher): سنة 1980: " المنهج مجموعة من الأنشطة المخطّطة من أجل تكوين المتعلّم، ويتضمّن الأهداف وكذلك تقويمها والأدوات، ومن بينها الكتب المدرسيّة والاستعدادات المتعلّقة بالتّكوين الملائم للمدرّسين[1]".
- **ديكورت** (Decorte) سنة 1979: "يتعلّق بكلّ المكوّنات الّتي تتضمّنها السّيرورة التّعليميّة (أهداف، محتويات، أنشطة وتقييم)[2]".
- **جانبيه** (Janibayh) سنة 1979: "سلسلة من الوحدات الموضوعيّة بكيفية تجعل تعلّم كلّ وحدة يمكن أن يتمّ انطلاقًا من فعل واحد شريطة أن يكون التّلميذ قد تحكم في المقرّرات الموضوعيّة في الوحدات المخصّصة السّابقة داخل المقطع[3]".

ومن خلال هذه التّعاريف المقدّمة من قبل المتخصّصين في التّربيّة، نستنتج أنّ المنهج هو:

- المحتوى التّعليمي الّذي يقدّم للمتعلمين من أجل اكتساب الخبرات وتطويرها.
- الخطّة الّتي تتكوّن من السّيرورة التّعليميّة.
- محتوى مقرّر (المقررات)؛ يتمّ بالموضوعية الّتي تستند إلى عقل وقواعد علميّة.

3- مفهوم تطوير المنهج:

إنّ تطوير المنهج يعدّ أحد جوانب حقل واسع في النّشاط التّربوي يعرف بـ "تطوير المنهج" (Curriculum Developement) أو دراسات المنهج (Curriculum Studies) ومن بين المفاهيم نجد: "يتطلّب نجاح المدرّسين في عملهم أن يحدّدوا ما يحاولون تحقيقه في تلاميذهم، ثمّ يقرّرون كيف يبلغون ذلك، وأخيرًا يبحثون في مدى نجاحهم في محولاتهم التّي قاموا بها، أي أنّهم يخطّطون الخبرات أو الفرص أو التّعليميّة الّتي يقصد من توفيرها إحداث تغيرات معيّنة في المتعلّمين، ثمّ يقيسُونَ مدى حدوث تلك التّغيرات، وهذا هو ما نعنيه بتطوير المنهج[4]".

---

[1]- ع/ سلامة حمدي أحمد حسين، عبد الكريم الشاذلي، المنهج المدرسي ماله وما عليه، المرجع السابق، ص6.

[2]- نفسه، ص7.

[3]- نفسه، ص7.

[4]- فكري حنّ ريان، تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1981، ص13.

وانطلاقا من التّعريف الخاص بتطوير مفهوم المنهج، نستخلص أنّ المعلّم أثناء مزاولَته لمهنته يجب أن يكون على دراية بهدفه نحو المتعلِّم، وما هي الطّريقة الملائمة الّتي سيُلْقي بها درسه قصد إيصال مجموعة من المعارف والمعلومات إلى ذهن المتعلّم، ثّم يقوم بّمَا يعرف بـ "التّقويم"، من أجل معرفة مستوى كلّ تلميذ دون استثناء، وكذا ما نسبة نجاح طريقة تدريسه. فمن خلال التّغيرات تكمن في مدى نجاح طريقته، وبالتّالي تطوير المنهج مجاله واسع حيث يشتمل على ما تحتويه التّربيّة.

3-1- مراحل تطوير المناهج (المنهج): ومن العوامل التّي أدّت إلى تطوير مفهوم المنهج، تظهر في أربعة مراحل[1]:

- إعادة النّظر في أهداف المنهج سواء كان ذلك لمقررات دراسيّة أو المنهج الدّراسي ككلّ، مع الاستفادة من كلّ مصادر المعرفة، والحكم المستنير المتاحة.
- إعداد المواد (المحتوى)، وتحديد الطّرق الّتي ترجع نجاحها في تحقيق الأهداف المحقّق عليها.
- قياس مدى نجاح العمل المتطوّر في تحقيق أهدافه، وقد يستشير هذا الجانب عن عمليّة المنهج تفكيرًا جديدًا بالنّسبة للأهداف نفسها.
- التّغذية الرّاجعة لكلّ الخبرة السّابقة، ممّا يشكّل نقطة انطلاق لدراسة أخرى.

ومن خلال مراحل تطوير مفهوم المنهج، نستخلص أنّ:

- تحقيق أهداف المنهج لا يكون إلّا بالاستفادة من مصادر المعرفة.
- اختيار الطّريقة الملائمة للتّدريس مع تهيئة المعلومات التّي يحتاجها المتعلّم.
- تقويم المعلومات المعطاة للمتعلّم، من أجل تحقيق هدف العمليّة التّعليمية التّعلميّة.
- تطوير الخبرات السّابقة للمتعلّم.

4- الفرق بين المنهج التّقليدي والمنهج الحديث:

توجد عدّة مفاهيم قديمة للمناهج الدّراسية، كما نجد مفاهيم حديثة ولعلّ الفرق بين هذين المفهومين للمنهج يظهر فيما يلي:

[1]- فكري حنّ ريان، تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، المرجع السابق، ص13.

4-1- المنهج التّقليدي: "يتمثّل بالمعرفة التّي تقدّمها المدرسة لتلاميذها وهي مجموعة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم والأفكار الّتي يدرسها الطّلبة في صورة مواد دراسيّة اصطلح على تسميتّها بالمقرّرات الدّراسيّة، فالمنهج التّقليدي يؤكّد على المقرّرات الدّراسيّة[1]".

4-2- المنهج الحديث: يعرّفه جبرائيل بشارة على أنه: "مجموعة الخبرات التّربويّة والثّقافيّة والاجتماعيّة والرّياضيّة والفنيّة التّي تهيّئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد تأمين نُمُوِّهِمْ الشّامل في جميع النّواحي وتعديل نشاطهم طبقًا للأهداف التّربويّة المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم[2]".

من خلال الموازنة بين كلّ من المنهج التّقليدي والمنهج الحديث، نستنتج أنّ المنهج الأوّل يتمثّل في المواد الدّراسيّة الّتي يدرسها المتعلِّم والتّي هي مقدمة من قبل المؤسّسة التّربويّة من أجل نجاحه في نهاية السّنة الدّراسيّة من خلال المعلومات الّتي اكتسبها، بينما يحتوي المنهج الحديث على مجموعة من الخبرات المخطّطة من قبل، تُوَفِّرُها المدرسة للمتعلّم من أجل تحقيق نتائج إيجابيّة وحسن التّفكير والأداء.

5- أنواع المناهج الدّراسية:

وقد ترتّب عن المناهج الدراسيّة وجود ثلاثة أنواع من التّصانيف للمناهج وهي على الشكل التّالي[3]:

- **المناهج التّي تدور حول المادّة الدّراسيّة** مثل: منهج المواد المنفصلة، ومنهج الدّراسيّة المترابطة، ومنهج المواد الواسعة.
- **المناهج الّتي تتمحور حول ميول المتعلّمين ونشاطهم** مثل: منهج النّشاط.
- **المناهج التّي تتمحور حول حاجات المتعلّمين ومشكلاتهم** مثل: المنهج المحوري.

تشمل المناهج الدّراسيّة على مجموعة تصانيف للمناهج، وهي: منهج المواد الدّراسيّة، منهج النّشاط، والمنهج المحوري. ويُقْصَدْ بمنهج المواد الدراسيّة الواسعة أنّه منهج قديم وهو أكثر انتشارًا؛ تضمّن تنظيمًا للمعرفة في شكل مواد دراسيّة ينفصل بعضها عن الآخر مثلا الجغرافيا كانت تدرس لوحدها، وكذا التّاريخ يدرس لوحده، ثم تمّ الرّبط بينهما وهذا ما جعلها تسمّى بالمواد المترابطة.

---

[1]- ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التّدريس، ط1، دار أمجد، 2018، ص40.

[2]- سلامة حمدي أحمد حسين، وعبد الكريم الشاذلي، المنهج الدراسي ماله وما عليه، المرجع السابق، ص08.

[3]- ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التّدريس، المرجع السابق، ص42.

ويهدف هذا المنهج إلى تكامل المعرفة. ويهتمّ النّوع الثّاني الذّي يتمثّل في منهج النّشاط؛ بالنّشاط وهو الممارسة الفعلية للطّالب للتّأكد من مدى استفادته من المحتوى المقدّم في المنهج، وبالتّالي يقوم كلّ طالب باختيار النّشاط وفقًا لميوله واهتماماته وقدراته. أمّا المنهج المحوري فإنه منهج حديث، يقوم على تقسيم المنهج إلى مشكلات؛ حيث كلّ يوم يتمّ البحث عن حلّ لمشكلة معيّنة أثناء اليوم الدّراسي، وبعد حلّ المشكلة والانتهاء منها يتمّ تقسيم المواد الدّراسيّة الأخرى على باقي اليوم.

6- أسس بناء المنهج:

ويضم أربعة أسس والتّي تتمثّل في: الأساس المعرفي، والأساس النّفسي، والأساس الاجتماعي والثقافي، والأساس الفلسفي (العقائدي). ونقصد بالأسس كافة المؤثّرات والعوامل التّي تصلح لبناء المناهج وتعميمه، وتجربته، وتطبيقه. وهذه الأسس هي[1]:

6-1-الأساس المعرفي: إنّ المعرفة من الأبعاد الهامة الذّي يقوم عليها المنهج الدّراسي ويسود المجال التّربوي وجهة نظر حول المعرفة، فالفكر التّقليدي ينظر إلى المعرفة باعتبارها هدفًا في حدّ ذاتها ثمّ تكرّس كافّة الجهود لتحقيق هذا الهدف.

بينما ينظر الفكر التّربوي التّقدمي إلى المعرفة باعتبارها أداة أو وسيلة لإعداد المتعلّم للحياة ومن ثمّ فقد أولى هذا الفكر اهتمامًا خاصّا بالخبرات وكيفيّة اكتسابها.

6-2- الأساس النّفسي: وهو كلّ ما أسندت عليه دراسات وبحوث سيكولوجية عمليّة التّعلّم والّتي تفرض نفسها على عملية بناء المنهج.

6-3- الأساس الاجتماعي والثّقافي: المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد الذّين يتعاونون وفقًا لنظام يحدد العلاقات فيما بينهم لتحقيق أهداف محدّدة وتربطهم روابط تشمل المعتقدات، والعادات، والمثل، والقيم.

تعدّ دراسة المجتمع المجال الحيوي الّذي تشتقّ منه التّربيّة أهدافها، وتعدّ الثّقافة من مظاهر المجتمع المهمّة الواجب أن يراعيها المنهج، ويمكن تعريفها: "النّسيج الكلّي من الأفكار والمعتقدات والعادات والتّقاليد والاتّجاهات والقيم وأساليب التّفكير والعمل في حياة الناس".

[1]- كحول شفيقة، مطبوعة في مقياس المناهج التعليمية، محاضرات ألقيت على طلبة السنة الثانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، دت، ص13-16.

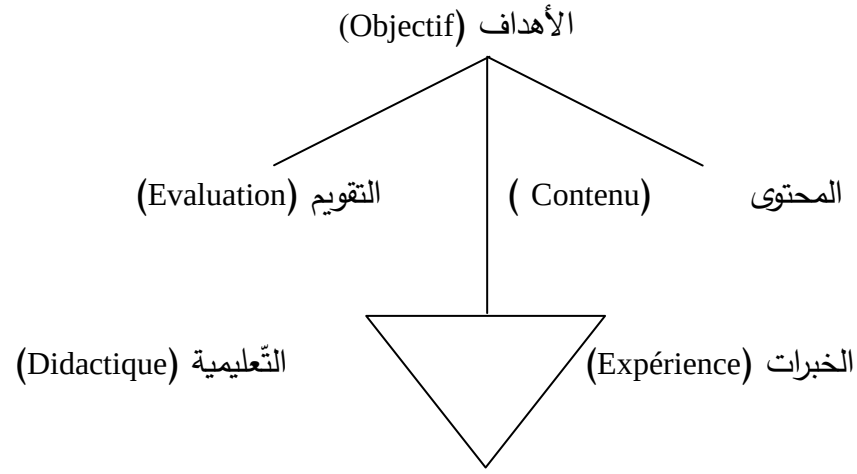
6-4- الأساس الفلسفي: تعرف الفلسفة بأنّها طريقة الحياة الّتي يختارها الإنسان نفسه والقيم في المثل الّتي يؤمن بها نتيجة خبرته ليعيش بأفضل صورة ممكنة.

ومن خلال الأسس الأربعة، الّتي لها دور فعّال في بناء المنهج، والّتي لا يمكن قيام المنهج دونها نستخلص أهمّ النّقاط الآتية:

- تحديد طبيعة المعرفة كونها تُساهم في بناء المناهج؛ حيث تمثّل المعرفة إنتاج ما قدّمه العلماء، كما تشمل المعرفة على طرق البحث والأساليب الّتي انتهجها العلماء.
- مراعاة الخصائص النّفسيّة للمتعلّم من حيث حاجاته، وميوله، واهتماماته، وكيفيّة تعلّمه.
- يجب أن تتمّ على المناهج في ضوء القيم الاجتماعيّة، مع وجود عنصر الثّقافة التّي تساهم في بناء المناهج لاحتوائه على المعارف، كمّا يؤثّر "المجتمع" في مبادئ ومراحل النّمو في بناء المنهج.
- احترام الفلسفة لشخصيّة المتعلّم (الإنسان)، وأهمّية وجوده في المجتمع من أجل حياة أفضل.

7- عناصر المنهج:

يتمثل عناصر المنهج في النّموذج الذّي يوضّح العلاقة بين عناصر المنهج ومكوّناته والّذي يظهر في:



شكل رقم1: عناصر المنهج[1]

[1]- محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ط1، دار الفكر، عمان، 2006، ص219.

يجسّد الشكل عناصر المنهج، والّتي تتكوّن من خمسة مكوّنات وهي: الأهداف، والمحتوى، والخبرات، والتّعليميّة، والتقويم.

نقصد بالأهداف (Objectif) مجموعة من التحوّلات والتغيّرات التي تظهر على المتعلّم أثناء تلقّيه المعارف والمعلومات من قبل المعلّم، ومن ثّمة تمرّ عليه عدّة خبرات ممّا تلبي رغباته وحاجاته، بينما المحتوى(contenu) نعني به ما تبنى عليه المادة الدراسيّة ونجدها في أيّ كتاب مدرسي، وهي مقدمة من طرف المعلّم للمتعلّم في القسم. أمّا الخبرات فهو التفاعل الذي يحدث بين المتعلّم وما يحيط به من ظروف في الوسط الذي يعيش فيه؛ تتشكل لديه مجموعة من الخبرات التي يحتاجها في مستقبله، وتشير التعلميّة (Didactique) إلى الممارسات التي تحدث في القسم والتي يقدّمها المعلّم للمتعلّم، قصد أن يستفيد منها المتعلّم ويكتسب مهارات لغوية تمكنّه من تطوير نفسه، في حين التقويم(Evaluation) نعني به أن يقوم المعلّم بطرح سؤال على متعلّميه عند نهاية كلّ درس، من أجل أن يعرف مدى استوعابهم لذلك الدرس وهذا يساهم في نجاح الحصة التدريسيّة.

8- أهداف المنهج:

يحتوي المنهج على سبعة أهداف، وهي على الشّكل الآتي[1]:

- توسيع معارف المتعلّم، وخبرته وتطوّره وفهمه وبذلك يزداد وعيه وإدراكه بالقيم الأخلاقيّة وقدرته على الاستماع.
- تمكين المتعلِّم من التّفاعل مع الحياة العامّة بعد انتهاء الحياة المدرسيّة ليصبح عضوًا نشطًا في المجتمع ويتحمّل مسؤوليّاته اتّجاه المجتمع الّذي يعيش فيه ويكون قادرًا على التّحصيل والانجاز بشكل مستقل قدر الإمكان.
- مساعدة المتعلِّم على اكتساب المعارف والمهارات ذات العلاقة بحياة الكبار.
- مساعدة المتعلِّم على استخدام اللّغة والأرقام بشكل فاعل في الحياة.
- غرس الاحترام للدّين والقيم والتّسامح مع الأجناس الأخرى وعقائدهم وطرائق حياتهم.
- مساعدة الطّالب على فهم العالم الّذي يعيش فيه واحترام استقلالية الأفراد والمجموعات.
- مساعدة المتعلِّم على تقدير واحترام الانجازات البشريّة والتّطلعات لدى الآخرين.

[1]- محمود زايد ملكاوي، الأساس في تدريس مناهج العاديين وغير العاديين، ط1، دار الزهراء، الرّياض، 2008، ص7.

نستخلص أنّ الأهداف بمثابة حجر الزّاوية والّتي يُعَولْ عليها، وعنصر أساسي في المنهج التّربوي. ويمكن القول أنّها تتمحور حول:

- تطوير خبرة المتعلِّم مع إدراكه للقيم الأخلاقيّة.
- زيادة من حيويّة ونشاط الطّفل من أجل تحمل مسؤولياته اتّجاه مجتمعه.
- مشاركة المتعلِّم لحياة من هو أكبر منه قصد تطوير معارفه ومهاراته.
- مساعدة المتعلِّم بطريقة إيجابية، من أجل استخدام اللّغة والأرقام اتّجاه مجتمعه.
- زرع قيم الاحترام والتّسامح في نفسية الطّالب.
- تمكين المتعلِّم على فهم المجتمع الذّي يعيش فيه، مع احترامه للأفراد وكذا تطلعاتهم، وتوجيهاتهم.
- احترام المتعلّم للأفراد مع تقديره لإنجازاتهم وتطلعاتهم.

9- مناهج التّدريس:

9-1- منهج المادة الدراسيّة: ويحتوي على:

- **مفهوم منهج المادة الدّراسيّة:** ويمكن تعريفه على النّحو الآتي: "يعتبر منهج المادّة من أقدم المناهج وأكثرها انتشارًا، وقد نظمت فيه الخبرات التّربويّة على شكل مواد دراسيّة منفصلة مثل: (الجبر، الهندسة، الكيمياء، الفيزياء، الجغرافيا، التّاريخ، الفلسفة...)، ونجد أحيانا فصلًا بين المادّة الواحدة مثلا: مادة الرّياضيات التّي قسمت إلى: (جبر، هندسة، تحليل...)[1]".

إنّ منهج المادّة الدراسيّة هو من المناهج القديمة الّتي عرف انتشارًا واسعًا؛ حيث يحتوي على مواد دراسيّة منفصلة عن بعضها البعض. فعلى سبيل المثال نجد: الجبر، الهندسة..، فهي منفصلة عن مادة الرّياضيات، كما يتضمّن المنهج على مادّة واحدة يمكن الفصل بينها مثل: مادّة الرّياضيات التّي تنقسم إلى فروع: (الجبر، والهندسة...).

- **خصائص منهج المادة الدراسية:** يحتوي منهج المادة الدراسية على سبعة خصائص لابد من وجودها[2]:

[1]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي، المرجع السابق، ص19.

[2]- نفسه، ص19- 20 بتصرف.

- **لفصل بين المواد الدّراسية:** كثرة المعارف والخبرات في المواد الدّراسيّة أدى إلى تقسيمها إلى مجالات متخصّصة، ليسهل على المتعلّم دراستها دون غموض وعُقد لتشكل لديه ثقافة واسعة.
- **تنظيم المعارف في كلّ مادّة تنظيمًا منطقيًا:** وضع رواد هذا المنهج مجموعة من المبادئ ومنها: البدء بالمعارف البسيطة إلى غاية الوصول إلى المعارف الغامضة والمعقّدة، البدء بالتّمارين السّهلة تم اللّجوء إلى التّمارين العويصة.
- **يخطّط منهج المادّة تخطيطًا تفصيليًّا قبل تنفيذه:** قبل الشّروع في هذا المنهج، لابدّ أن يكون المتخصّصين من الوزارة قد وضعوا أسسه وأهدافه، مع مراعاة عدم تدخّل المعلّم والمتعلّم في عملية إعداده.
- **يعد الكتاب المدرسي المرجع الوحيد:** بمعنى أنّ "منهج المادّة الدراسيّة" هدفه نحو المتعلِّم يتمثّل في إحاطته بالمعلومات والمعارف الموجودة في الكتاب المدرسي.
- **يقتصر التّقويم على الجانب التّحصيلي:** تبيّن الامتحانات مستوى كلّ متعلِّم، ومدى تأثير هذا المنهج في المتعلِّم وفي شخصيته.
- **دور المتعلِّم في تلقّي المعلومات:** يقتصر هدف المتعلِّم في هذا المنهج على حفظ كلّ ما يجب عليه، واسترجاع ما حفظه عند الحاجة (أي في الامتحانات).
- **دور المعلّم في تلقين المعلومات:** يتمثّل عمل المعلّم أثناء تقديمه للدّرس في القسم: تقديم الدّرس بإتقان، وشرح كلّ المعلومات الّتي يمليها عليه (أي المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي)، من أجل إيصالها للمتعلِّم.

تقويم منهج المواد الدراسيّة المنفصلة: ونجد فيه:

أ- **مزايا منهج المواد الدّراسية المنفصلة:** ومن بين المزايا التّي يتصف بها منهج المواد الدراسية المنفصلة منها[1]:

- سهولة تنظيم المعرفة واختيار أنسبها من قبل مخطّطي المناهج.
- التّخطيط والتّنفيذ؛ فهو يقتصر على تحديد الأهداف، وتقديم المادّة التّعليمية.
- تقديم المادّة للمتعلّم بطريقة أكثر عمقًا وتنظيمًا انطلاقًا من المنطق المادة وتسلْسُلها.

[1]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، المرجع السابق، ص20.

- يسهل تطويره عن طريق الحذف أو الإضافة أو الاستبدال..، من خلال توصية من الجهات المختصّة.
- يعتبر هذا المنهج الأقل تكلفة؛ فهو لا يحتاج إلّا إلى: قسم، وكتاب مدرسي، ومعلّم.

يتّصف منهج المواد الدّراسيّة المنفصلة بمعارف سهلة ومنظّمة من قبل المتخصّصين فيه، بينما النّقطة الثّانيّة تتضمّن على أنّه يمتاز بدقّة تحديده للأهداف كون التّخطيط والتّنفيذ فيه سهل، ضف إلى ذلك أنّه يمتاز "بمزيّة" أثناء تقديم المعلّم الدّرس للتّلميذ لابّد عليه أن ينظّم المعلومات ويتغلغل فيها كي يَسْهُل على المتعلّم فهمها، أمّا النّقطة الرّابعة تتضمّن على أنّ أيُّ حذف أو إضافة أو استبدال لأيّ معرفة في هذا المنهج لا يكون إلّا من الجهات المختصّة، وفي الأخير يحتاج "منهج المواد الدّراسيّة المنفصلة" إلى معلّم وقسم وكتاب مدرسي فقط.

ب- **عيوب منهج المواد الدّراسيّة:** واجه منهج المواد الدّراسيّة بعض الانتقادات والّتي تمثّلت في [1]:

- عدم الاهتمام بميولات المتعلِّم وبالمشاكل الّتي تعترضه.
- تميّز بالفروقات الفرديّة بين المتعلّمين.
- العمل على فصل المواد الدّراسيّة مما يؤثّر سلبًا على معارف المتعلِّم.
- نقص النّشاط والحيويّة في الدّراسة ممّا يخلق الملل في القسم.
- عدم الاهتمام بالمشكلات الّتي يواجهها المتعلِّم وإنّما التّركيز فقط على المعارف.
- عدم منح المتعلِّم فرصة للتّفكير والتّعاون بين المتعلّمين، وكذا الحريّة في القرارات.

رغم كلّ العيوب التّي يمتاز بها منهج المواد الدّراسيّة، إلّا أنّ ظهرت محاولات لتقليل من هذه العيوب من خلال:

- أن يتقن كلّ معلّم طريقة تدريسه الخاصة به.
- ربط أجزاء المادة الدراسيّة ببعضها البعض.
- ربط كلّ مادة دراسيّة بمادة أخرى، وكذا ربطها بالمواقف التّي تواجه المتعلّم في حياته اليوميّة.

[1]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، المرجع السابق، ص20-21. بتصرف.

9-2- منهج المواد المترابطة:

تعريف منهج المواد المرابطة: يمكن تعريفه على الشكل الآتي:

- أسلوب يهدف للتّقليل من عيوب منهج المواد المنفصلة ويتلخّص في: ربط مادّتين أو أكثر من مواد المجال الواحد، أو مجالين مختلفين دون إزالة الفواصل بينهما، مثل الرّبط بين (التّاريخ والجغرافيا)، (اللّغة العربيّة والتاريخ)، (الرياضيات والفيزياء)...، ويؤثّر في عملية الربّط عدّة عوامل أهمّها:
  - طبيعة المواد الدّراسيّة التّي يتمّ الرّبط بينهما.
  - حجم المواضيع القابلة للرّبط فيما بينها.
  - ذكاء المعلّم، وسعة أفقه، ومعرفته بمواطن التّرابط بين المواد.
  - أن لا يكون الرّبط على حساب الوقت المخصّص لدراسة مادّة ما.

  قد يكون الرّبط عرضيًا: دون إعداد مسبق، ويتأثّر هذا بكفاءة الأستاذ وتكوينه.

وقد يكون الرّبط منظّمًا: وذلك من خلال تخطيط مسبق، حيث يتمّ الاتّفاق بين بعض الأساتذة على الرّبط بين المواضيع المدرسة، وهذا في إطار منظم ومخطّط [1].

- "ذلك المنهج الذّي تظلّ الحواجز بين المواد الدّراسيّة قائمة فيه: أي إنّ كلّ مادة دراسيّة لها كتابها ومعلّمها المتخصّص في تلك المادّة، ولكنّه يحاول أن يبيّن الصّلات والعلاقات الطّويلة والعرضيّة بين المواد الدّراسيّة المختلفة[2]".

من خلال التّعريفين المقدّمين حول منهج المواد المترابطة، يشير التّعريف الأوّل: أنّه منهج جاء للجمع بين مادّتين أو أكثر، أو بين مجالين متنوّعين، مثلا يمكن لنا جمع كلّ من التّاريخ، والجغرافيا، والرّياضيات، والفيزياء في مادّة واحدة أي الربط بينهما. وقد جاء هذا المنهج لتحسين منهج المادّة الدّراسيّة، ولكن في عملية الرّبط نجد أنّها أثّرت فيها بعض العوامل منها:

- التّعرف على طبيعة كلّ المواد الدّراسيّة المدروسة في القسم من أجل الرّبط بينهما.
- معرفة حجم كلّ المواضيع الموجودة في المواد الدراسيّة من أجل المساهمة في ربطها.
- أن يمتاز المعلّم بالذّكاء من أجل معرفة أوجه التّرابط بين المواد.

---

[1]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، المرجع السابق، ص21.

[2]- أحمد حسين اللّقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التّدريس، ط2، عالم الكتب، غزة، ص246.

- تفادي الرّبط الذّي يكون مرفوقا بالوقت المخصص نتيجة مادة كانت.

كما يأتي الرّبط في موضعين؛ حيث يمكن أن يكون ربطا عرضيًا ونقصد به أنّ المعلّم لمْ يهيّئ درسه الذّي سيقدِّمه لتلاميذه، مما يؤثّر على كفاءته، أمّا الرّبط المنظّم فنقصد به أنّ المعلّم قد حَضّر درسه، وبالتّالي يتّفقون على الرّبط بين المواضيع المدرسة.

أمّا التّعريف الثّاني نفهم منه، أنّ كلّ مادّة دراسيّة موجودة في البرنامج لها كتاب ومعلّم خاص، ولكنّه قد يضيف لنا بعض أوجه التّشابه من مختلف المواد الدراسيّة الأخرى.

9-3- منهج المواد المندمجة:

- **تعريف منهج المواد المندمجة:** تعدّدت التّعاريف حول منهج المواد المندمجة إذ نجد أنّه:

- "يمثل إحدى المحاولات التّي قام بها بعض رجال التّربيّة لتطوير منهج المواد الدّراسيّة المنفصلة، وذلك من خلال رفع الحواجز بين عدد من المواد الدّراسيّة لتخصّص ما، قد يكون ذلك بين مادّتين أو أكثر (الجغرافيا، التّاريخ، التّربية الوطنيّة...)، تحت مسمى واحد (المواد الاجتماعية)، فتعالج مشكلات متقاربة بصورة عامّة، دون الدّخول في تفاصيل كلّ مادّة، ويقوم بتدريس المواد المندمجة أستاذ واحد[1]".
- "ذلك المنهج الّذي يرفع الحواجز بين المواد الدّراسيّة المنفصلة وقد يكون بين مادّتين أو أكثر في مجال دراسي واحد، مثل التّاريخ والجغرافيا والتّربيّة القومية، والاجتماع والاقتصاد والسّياسة، وهي تقوم على دمج المعارف المستمدّة من أكثر من مادّة لتكون مادة واحدة، وهي تساعد المعلّم على بيان العلاقات بين مجالات المعرفة المختلفة ووظيفتها [2]".

من خلال هذين التّعريفين، يتضّح لنا أنّ منهج المواد المندمجة أتى لتطوير منهج المواد الدّراسيّة المنفصلة بمعنى رفع الغموض من المواد الدّراسيّة إمّا في مادتين أو أكثر؛ بحيث يحاول الوصول إلى حلّ لكلّ مشكلة تعترضها، ولكن دون التّغلغل في تفاصيل كلّ مادة، كمّا يقوم بتدريس المنهج معلّم واحد طول العام الدّراسي، كذلك يساهم هذا المنهج في دمج كلّ المعارف والمعلومات الموجودة في شتى المواد والعمل على جعلها في مادّة واحدة مما يسمح للمعلّم في التّعرف على مختلف مجالات المعرفة ووظيفتها.

[1]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، المرجع السابق، ص21.

[2]- أحمد حسين اللّقاني، علي أحمد الجمل، المرجع السابق، ص247.

- **الانتقادات الموجّهة لمنهج المواد المندمجة:** واجه منهج المواد المندمجة بعض الانتقادات المهمّة وهي[1]:

- إنّ الدمج يجعل الدراسة فيه على درجة كبيرة من السطحية.
- إنّ الدمج لا يعني بالضرورة بالرّبط بين الخبرات المجزأة في المواد الدراسيّة المتقاربة.

نستخلص من هذه الانتقادات: أنّ الرّبط الّذي يتّم بين المعارف في أكثر من مادّة قد يسبّب ببعض من اللّامبالاة في الدرّاسة، كمّا أنّه ليس بالضّرورة أن يتمّ الدّمج بين كلّ مادة وأخرى لها صلة بالأخرى.

9-4- منهج المجالات الواسعة:

- **تعريف منهج المجالات الواسعة:** ومن أهمّ التّعاريف الّتي وردت لهذا المنهج ما يلي:

- "يعتبر هذا المنهاج وسيلة أخرى لتعديل مناهج المواد الدّراسيّة المنفصلة حيث يحاول أن يقترب الكثير من الحدود الفاصلة بين المواد الدرّاسيّة وجعلها في تنظيم واسع لهذه المواد [2]".
- "منهج يعتمد على إزالة الحواجز بين عدد من المواد في مجالات عدّة، إذ يمكن إدماج فروع المواد الاجتماعية في مادة واحدة، تسمّى الدّراسات الاجتماعية وتتطلّب إعادة تنظيم محتويات المواد الدّراسيّة، الّتي تنتمي إلى إطار واحد، يتمّ فيه إعداد مواد، تقوم على أساس تلك الفكرة[3]".

رغم الانتقادات التي واجهت منهج المواد المترابطة إلاّ أنّه كانّ السبب في ظهور منهج المجالات الواسعة إذ يدعوا إلى جمع المواد الدراسية المتشابهة ثم جعلها في ميدان واحد، بحيث يزيل الغموض الموجودة بينهما.

- **تطوّر منهج المجالات الواسعة:** تطوّر هذا المنهاج وأصبح يتكوّن من مجموعة من خبرات ضروريّة يجدها المتعلّم في واقعه المعيشي، ومنها[4]:

---

[1]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المرجع السابق، ص21.

[2]- قزقوز محمد، علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، محاضرات تصميم وبناء المنهاج التّربوي، ألقيت على السنة الأولى ماستر، البيض، 2019، ص73.

[3]- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، المرجع السابق، ص245.

[4]- نفسه، ص73.

- خبرات تساعد على تنشأة المتعلمين اجتماعيًا.
- خبرات في التّعبير عن النّفس.
- خبرات عن حياة الناس، فردا وجماعات.
- خبرات تشمل ألعاب رياضيّة أو بدنيّة.
- خبرات في البيئة الماديّة والقيام بأعمال حرفيّة ومهاريّة في المعامل أو الورش المدرسيّة.

يساهم تطوير منهج المجالات الواسعة في وضع مجموعة متنوّعة من الخبرات الّتي قد يستنتجُها المتعلّم، ومن بين هذه الخبرات نجد: الخبرات الّتي تساهم في تكوين المتعلّم والّتي يكون قد عاشها في مجتمعه؛ تفتح له هذه الخبرات المجال في التّعبير عن كلّ ما هو موجود في باطنه (في نفسه)، كذلك يعرفّنا بالخبرات الّتي يمتاز بها الأفراد أو أيُّ مجتمع نَعيش فيه، ضف إلى ذلك الخبرات الخاصّة بالرّياضة والخبرات الّتي لها صلة بالأعمال الحرفيّة إمّا في المؤسّسة التّربويّة أو المصانع، لذا لكلّ هذه الخبرات دور في تطوير منهج المجالات الواسعة.

- **مزايا منهاج المجالات الواسعة:**

تميّز منهج المجالات الواسعة بمجموعة من المزايا والّتي تتمثل في أنّه [1]:

" منهج يربط بين المعارف المختلفة الّتي لها علاقة بالواقع الاجتماعي، كما أنّه يدمج المدرسة بالمجتمع كونهما يعملان على حلّ المشاكل الّتي تواجه المتعلّم، ضف إلى ذلك أنّ له علاقة وطيدة بالمواد المدروسة في الجامعة من حيث المضمون...، وأيضا من مزايا منهج المجالات الواسعة أنّه يهتمّ بالأفكار المهمّة ويغلغل فيها، بينما يهمل الجزئيّات".

- **عيوب منهاج المجالات الواسعة:**

ومن بين العيوب الّتي نجدها في منهج المجالات الواسعة ما يلي[2]:

- ترتيب المواد الدّراسية في مجال لا يعني أنّها كونت مجالا دراسيا واحدا
- عدم انسجام المعلّم مع بعض المواد الدّراسية الّتي يقوم بتدريسها.
- إيجاد مادّة دراسيّة من أجزاء مختلفة من مواد دراسيّة جديدة يفقدها التّنظيم المنطقي.
- قلّة الخبراء يعيق دمج المواد.

[1]– قزقوز محمد، علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، المرجع السابق، ص73 (بتصرف).

[2]– نفسه، ص73.

يتّصف منهج المجالات الواسعة بعدد من نقاط الضّعف يمكن لنا تلخيصها في أنّه: ساهم في جمع المواد الدّراسية في مجال واحد فهذا لا يعني أنّه تمّ إزالة كلّ الغموض والحواجز منه، كما تمّ منح دراسة بعض المواد الدّراسية بمواد أخرى مشابهة لها أدّى إلى التّقليل في التّنظيم، كما تتمثل نقطة ضّعف منهج المجالات الواسعة في قلّة وجود المتخصصّين أي عدم دراسة المادّة الخاصّة بكلّ معلّم يؤدّي إلى عدم التّطبيق وعدم الوصول إلى الحقيقة العلميّة مما يعيق عمليّة الجمع بين المواد المتشابهة.

9-5- منهج النشاط:

- **تعريف منهج النشاط:** ومن بين المفاهيم الّتي وردت في منهج النّشاط ما يلي:

- "جاء انعكاسا للفلسفة التّربويّة التّقدميّة؛ وتعتمد فيه عمليّة التّعلّم على ما يوجد من ميول لدى المتعلّمين؛ يتمّ فيه الحصول على المعرفة من عمل ومشاركة وإيجابية في المواقف التّعليميّة؛ لتحقيق أهداف واضحة يتبنّاه المتعلّم ولا يعترف بالفصل بين المواد الدّراسية، ويعتمد على العمل الجماعي، وطريقة التّدريس السّائدة فيه وهي طريقة حلّ المشكلات[1]".

إنّ منهج النّشاط بمثابة انعكاس للفلسفة التّربويّة؛ حيث تعرّضت للانتقادات المتمثّلة في إيجاد بديل لمنهج النّشاط والمقصود به ذلك التّفاعل الّذي بين المتعلّم والخبرات؛ أي ما يعيشه المتعلّم مع مختلف المواقف التّعليمية أو الإجابة عن أيّ سؤال وهذا من أجل هدف تعليمي، والطّريقة الّتي يستنجد بها المعلّم في منهج النّشاط هو طريقة حلّ المشكلات.

- **مبادئ منهج النّشاط:** ويحتوي منهج النّشاط على خمسة مبادئ لا بدّ من وجودها[2]:
- **المبدأ الأوّل:** يتمثّل في ميول المتعلمين واهتماماتهم؛ وهو مبدأ يعتمد على رغبة المتعلّم واهتماماته بمعنى أنّ عمليّة التعلّم تعتمد على ما يوجد في باطنه من ميولات لا تتغيّر وهنا المعلّم يبحث عن الأنشطة المشتركة بين المتعلمين وعليه أن يختار أسئلة ومعلومات ومعارف تجذب المتعلّم إلى الدّراسة.
- **المبدأ الثاني:** يتمثّل في الحصول على المعرفة من خلال ما يقدّمه المعلّم للمتعلّم من معلومات ومعارف، ثمّ إنّ المتعلّم يشارك المعلّم في مختلف المواقف التعليميّة وبها يحقق

[1]- أحمد حسين اللّقاني، علي أحمد الجمل، المرجع السابق، ص247.

[2]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي، المرجع السابق، ص23-24 (بتصرف).

الأهداف المنشودة. كمّا تكون النشاطات التي يقوم بها المتعلّم ملائمة لمختلف مشاركته وميولاته وحاجاته المتنوعة من أجل الحصول على المعرفة، ويحتوي على ما يقدّمه المتعلّم من مشاركات في القسم من أجل هدف تعليمي؛ فيعمل المعلّم على تكوينه.

- **المبدأ الثّالث:** يؤكّد منهج النّشاط على وحدة المعرفة وتكاملها؛ يتمحور حول عدم الفصل بين المواد الدّراسية أي كلّها متكاملة فيما بينها، أي تشكل وحدة المعرفة.
- **المبدأ الرّابع:** يعتمد على طريقة حلّ المشكلات (بصفة أساسية)، أي المواقف الّتي يتعرّض لها المتعلّم خلال مشواره الدّراسي يساهم في حلّها بنفسه، وبالتّالي يحدث تفاعل بينه وبين معارفه المكتسبة من قبل وما على المعلّم هنا سوى إرشاده نحو الصّواب.
- **المبدأ الخامس:** ويتمثّل في العمل الجماعي والتّخطيط المشترك، ونعني به العمل الجماعي الّذي يحصل في القسم بين جميع المتعلمين والمعلّمين؛ فهو ينمّي في نفسية المتعلّمين العمل كفريق واحد من خلال التّشاور فيما بينهم واحترام كلّ الآراء.
- **مزايا منهج النّشاط:**

من أبرز إيجابيات منهج النّشاط نجد ما يلي[1]:

- يوفّر الدّافعية الذّاتيّة للمتعلّم: باعتبار النّشاطات في هذا المنهج قائمة على اهتمامات وميول المتّعلمين وليس من أجل النّجاح في الامتحان فحسب.
- يراعي الفروق الفردية بين المتّعلمين: فالمتعلّم له الحريّة في الاندماج في أيّ مجموعة يتناسب نشاطها مع ميوله واهتماماته، أو أن يقوم بمشروع أو نشاط خاص به.
- يكتسب المتّعلمين مهارات وعملياّت حلّ المشكلات: الّتي يحتاجون إلى استخدامها بفاعليّة داخل المدرسة وخارجها.
- يحقّق وحدة المعرفة وتكاملها: لأنّها تنمو في إطارها الفعلي والحقيقي دون أن تُجزّأ بين المواد الدّراسية ضمن حدود فاصلة مثل ما يحدث منهج المواد الدّراسية.
- يحقّق التّكامل بين الخبرة واكتسابها من مصادرها الأصلية مباشرة: وتحقيق الوحدة بين العلم والعمل، وكلّ ذلك له انعكاسات إيجابية على شخصيّة المتعلّم.
- يراعي التّنظيم (النّفسي) للمتعلّم: أي أنّ المعلّم يكتسب المعارف عندما يشعر بحاجته إليها وبأهمّيتها ودورها في حلّ المشاكل الّتي تواجهه، وإشباع حاجاته المعرفية.

[1]– ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي، المرجع السابق، ص24.

- المعرفة متضمّنة في النّشاط نفسه وبهذا فهي وسيلة وليست غاية: فالغاية الأساسيّة لهذا المنهج "تحقيق النّمو المتكامل للمتعلّم ومساعدته على التّكيّف مع الحياة.

تتمثّل إيجابيات منهج النّشاط في أنّه: منهج متعدّد المزايا، وأوّل مزية يتصّف بها أنّه يساهم في توفير الرّغبة والدّافعية للمتعلّم في شتى المجالات وليس فقط النّجاح في الامتحانات، كما يهتمّ بالفروقات الفرديّة بين جميع المتّعلمين؛ أيّ كلّ متعلّم له الحقّ في اختيار مجموعة من المتّعلمين متمكّنين وفق قدراته وميولاته، أمّا المزية الثّالثة يساهم في إكساب المتّعلمين مهارات وحلول لمشاكلهم من خلال المحيط الخارجي والمدرسة، فيما المزية الرّابعة تعمل على تحقيق الوحدة والتّكامل بين كلّ المواد الدّراسية، ثمّ تليها المزية الخامسة وهي تتمثّل في اشتقاق الخبرة من مصادرها الأصلية والعمل على التّوفيق بين العمل والعلم مما يؤثّر إيجابا على المتعلّم، وتتضمّن المزية السّادسة على أنّ المتعلّم يكتسب معارفه حين احتياجه لها أو عندما تواجهه أيّ معضلة، وتتمثل المزية السّابعة والأخيرة الّتي يدرجها منهج النّشاط ضمن إيجابيّاته هي العمل على مساعدة المتعلّم على التّكيّف مع الواقع الاجتماعي والتّكامل مع نفسيّته.

- **عيوب منهج النّشاط:**

ومن أبرز السّلبيات الّتي تميّز بها منهج النّشاط أنّه[1]: منهج متعدّد العيوب في البداية يرتكز على رغبة وميول المتعلّم؛ أي أنّه يختار فقط ما يلائمه من نشاطات سهلة ويترك الصّعبة. مثلا يختار مادّة الرّسم الّذي يكون متمكّن فيها وهذا لا ينمّي فيه قدراته ويؤدّي به إلى فقدان أساسيات معارفه، كذلك لا يمنح له البحث بعمق في البحوث ليتوصّل أكثر إلى معارف ومعلومات دقيقة، ضف إلى ذلك أنّ "منهج النّشاط" أهمل الجوانب الثّقافيّة والاجتماعية للمتعلّم فيخلق لديه نوع من القصور في النّمو الاجتماعي، كما أنّه أعطى مفهوم خاطئ حول "الحريّة" إذ يدعو المتعلّم إلى التّحرر من سيطرة المعلّم ومن ضغط المادّة الّتي يدرسها، أمّا العيب الأخير، فيتمثّل في الصّعوبات الّتي واجهت تطبيق منهج النّشاط أهمّها:

1. لنجاح منهج النّشاط يتطلّب: معلّم متخصّص، ذو خبرة، ولديه ثقافة واسعة، ومتفهّم لنفسيّة المتعلّم ولحاجاته.
2. لنجاح العمليّة التّعليمية لا بدّ من وجود تجهيزات، ومصادر، وفرة الوسائل...

[1]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المرجع السابق، ص25-26 (بتصرف).

رغم الانتقادات اللاّذعة الّتي وجّهت لمنهج النّشاط، إلاّ أنّ أفكاره قد ساهمت في تطوير المناهج الأخرى.

9-6- المنهج المحوري:

- **تعريف المنهج المحوري:** ومن بين المفاهيم الّتي وردت في هذا المنهج ما يلي:

- "ظهر انعكاسًا للفلسفة التّربوية التّقدمية، وتعتمد مجالات الدّراسة فيه على الحاجات والمشكلات الحقيقية والمشتركة بين التّلاميذ، ويعد تكامل المعرفة مبدأ أساسيًا فيه، يحتاج إلى التّعاون المشاركة بين جميع القائمين به، وطريقة التّدريس السائدة فيه هي طريقة حلّ المشكلات[1]".
- " ذلك المنهج الذّي يزوّد التّلاميذ بقدر مشترك من الخبرات التّربوية اللاّزمة لمواجهة متطلّبات الحياة ومشكلاتها وفي نفس الوقت يشتمل على الجانب المتخصّص اللاّزم لكلّ فرد لكي يحقّق أقصى درجات النّمو الّذي تسمح به قدراته واستعداداته وميوله الخاصة[2]".

من خلال هذين التّعريفين للمنهج المحوري، نستخلص منهما أهمّ النقّاط التالية:

- يعتمد محور الدراسة فيه على المشكلات والحاجات التّي يتعرض لها المتعلّم وهذا ما يدفعه إلى تحقيق التّفاعل بين القائمين به.
- يعتمد على طريقة حلّ المشكلات.
- يزوّد التّلاميذ بخبرات ومعارف متعدّدة الجوانب، لمواجهة مختلف الصّعاب السّائدة في حياة الجماعة.
- يشمل على مساحة مخصصة لكلّ فرد، من أجل تحقيق درجات نمو أفضل وهذا حسب قدراته وتفاعله.
- **مكونات المنهج المحوري:** يحتوي المنهج المحوري على عنصرين مهمين ألَا وهُمَّا:" البرنامج التربوي العام والبرنامج التربوي الخاص، فمن المفاهيم التّي وردت عليهما نجد[3]:

[1]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المرجع السابق، ص245.

[2]- نفسه، ص27.

[3]- نفسه، ص2

1. **البرنامج التربوي العام أو البرنامج المحوري:** وهو ذلك الجانب من المنهج الذّي يمدُّ المتعلّمين جميعًا بقدر مشترك من الخبرات التربوية النافعة، والمطلوبة اجتماعيًا والتّي تعدُّهم لمواجهة مشكلات الحياة في مجتمعهم، ويقوم لهم في مرحلة دراسيّة معينة، ويهتم هذا الجانب بثقافة المجتمع، ومشكلاته، والخبرات اللّازمة للعيش فيه.
2. **البرنامج التربوي الخاص:** ويتضمن تقديم مجموعة من الخبرات التربوية للمتعلمين، مبنيّة على أساس مراعاة قدراتهم وميولهم المهنية والحرفيّة...الخاصة، ويختار كلّ متعلّم منها ما يناسبّه تحت إشراف وتوجيه المعلّم، ويهتم هذا البرنامج بالجانب المهني، أي إعداد كلّ فرد ليمارس مهنة معينة يحتاجها وتؤهله للإسهام في حياة مجتمعه.

وقد يبدو للبعض أنّ البرنامجين منفصلان، لكنّ الواقع أنّهما متكاملان؛ فالمتعلّم يدرس في البرنامج العام الأساسيات التّي تساعده على دراسة البرنامج الخاص.

نقصد بالبرنامج التربوي العام أنّه برنامج مقدّم لكلّ المتعلّمين دون استثناء أي من خلال الخبرات والمعارف؛ إذ يهيئهم لمواجهة معضلات الحياة المختلّفة. كمّا يهتم البرنامج بثقافة وكلّ ما يخص المجتمع، بينما نقصد بالبرنامج التربوي الخاص كلّ ما يقدم للمتعلّم داخل القسم التعلّيمي من معلومات؛ ومعارف؛ مع مراعاة مستوى المتعلّم وقدراته مثلا: عند طرح الأسئلة أو تقديم نشاطات يجب أن تكون متماشية مع درجة استيعاب ذهن المتعلّم حتى يتمكّن من الفهم الجيد، وهنّا المتعلّم ينتقي ما يلائمه بمساعدة معلّمه، ضف إلى ذلك أنّه يهتم بالجانب المهني لكلّ شخص من أجل مشاركة في مجتمعه مما يعود بالفائدة عليه.

خصائص المنهج المحوري: يحتوي المنهج المحوري على عدّة خصائص ومن بينها ما يلي[1]:

- تحديد حاجات المتعلّمين ومشكلاتهم المشتركة والخاصّة، ومشكلات مجتمعهم وحاجاته.
- يعتمد هذا التّنظيم المنهجي بشقّيه الإجباري والاختياري على قدر كبير من التّوجيه والإرشاد التّربوي مقارنة بتنظيمات المناهج الأخرى.
- يهتمّ بالمشكلات الاجتماعيّة الواسعة أو مجالات الحياة، أو حاجات المتعلمين ومشكلاتهم.
- البرنامج المحوري الأساسي (العام) مقرّر على جميع التّلاميذ وفي صفّ دراسي معيّن، ويمدّهم بعناصر مشتركة للتّعلم، وذلك قصد إعدادهم للمواطنة بغض النّظر عن تخصّصهم

[1]– ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المرجع السابق، ص27–28.

في المستقبل، وتصل فترة دراسة البرنامج العام إلى ثلاث ساعات أو أكثر في اليوم، ويخصّص الوقت الباقي للبرنامج الخاص الّذي نعد فيه المتعلّم لممارسة مهنة وفق استعداداته وميوله.

- يؤكّد على التّعاون بين التّلاميذ والمعلّمين وإدارة المدرسة، والتّخطيط الجماعي للنّشاط والأهداف والوسائل. كما يتمّ إعداد مرجع خاص لكلّ وحدة يكون عونا في تطبيق المنهج.
- تختار الأنشطة التّعليميّة في البرنامجين (العام والخاص) على أساس صلتها بحاجات المتعلمين واهتماماتهم.

نستخلص من هذه الخصائص الّتي تميّز بها المنهج المحوري بأنّه: يهتم بكلّ ما يخصّ المتعلّم أي ما يتعرّض له من مشكلات وصعوبات سواء في المدرسة أو المجتمع، فيعمل على حلّها، كما يرشده باعتباره منهجا منظّما من كلّ الجوانب، ثمّ إنّه يتكوّن من البرنامج العام الّذي يشمل جميع المتعلّمين دون استثناء، ويحتاج إلى ثلاث ساعات أو أكثر للدّراسة خلال اليوم الواحد بينما الوقت الباقي مخصّص للبرنامج الخاص. كما يشجّع على التّعاون بين المتعلّمين والمعلّمين وإدارتهم لتحقيق أهداف تعليمية، ضف إلى ذلك أنّ المنهج المحوري ينتقي أنشطته من البرنامجين (العام والخاص) اللّذين لهما صلة بمشكلات المتعلمين.

مزايا المنهج المحوري: من المزايا الّتي يتّصف بها المنهج المحوري ما يلي[1]:

- يعمل على الرّبط بين المواد الدّراسيّة ويوجّه لاستخدامها فيما يتناسب معها من مواقف وأنشطة يمرّون بها ويمارسونها، ممّا ينمّي لديهم إدراك وحدة المعرفة الإنسانية.
- يوفّر الدّافعيّة نحو التّعلّم لأنّه يقوم على مشكلات التّلاميذ وحاجاتهم، ومطالب الحياة الاجتماعية فلا يتقيّد بالتّنظيم المنطقي للمادّة بل يربط الدّراسة بالحياة، والعلم، والعمل.
- يراعي الفروق الفرديّة بين التّلاميذ من خلال تنظيمه المرن الّذي يوفّر فرصة ملائمة لنمو كلّ فرد تبعا لقدراته وحاجاته وسرعة تعلّمه.
- يتمّ اختيار المواد التّعليميّة كوسيلة لحلّ المشكلات المشتركة الّتي يواجهها التّلاميذ، وبالتّالي يدرسونها كمعارف ليس كغاية في ذاتها، بل كوسيلة لإشباع حاجاتهم أو حلّ مشكلاتهم وتنمية ميولهم.

[1]– ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المرجع السابق، ص27–28.

- يهتمّ المنهج المحوري بأسلوب حلّ المشكلات فينظّم المنهج في صورة مشكلات يتعاون التّلاميذ والمعلّم في التّخطيط لحلّها.
- إعداد التّلاميذ لمواصلة دراستهم الجامعية (إذ رغبوا) وبين إعدادهم للحياة (لمن شاء منهم).

يتّصف المنهج المحوري بعدّة مزايا؛ فهو عمل على دمج جميع المواد الدّراسية المقرّرة في المنهاج التّعليمي والّتي لها صلة بالأنشطة والمواقف الّتي تصادف المتعلّم؛ فهو يهتمّ بمشكلاتهم وحاجتهم مما يشجّع المتعلّمين على التّعلّم دون استثناء حسب قدراتهم الفردية وسرعة فهمهم حيث يزيد من ميولاتهم، كما أنّه يحثّ المتعلّمين على مواصلة دراستهم الجامعية إذ توفّر لديهم عنصر الرّغبة. يمكن القول أنّ هدف المنهج المحوري هو: حلّ المشكلات الّتي تواجه المتعلّم في مساره الدّراسي وتشجيعه على التّعاون بينه وبين زملائه والمعلّمين.

- **عيوب المنهج المحوري:** يتضمّن المنهج المحوري على خمسة عيوب وهي[1]:
- الحاجة إلى جهود عمليّة متواصلة لتحديد مجالات الدّراسة وتوزيعها على الفرق الدّراسية، وتوفير جميع الإمكانات الماديّة والبشريّة اللاّزمة.
- افتقار تنظيم خبراته إلى عنصر الاستمرار والتّتابع والتّكامل والّتي تعدّ من أهمّ شروط الخبرة المربيّة.
- الحاجة إلى مزيد من الأبحاث والدّراسات العلميّة الّتي تحدّد حاجات التّلاميذ ومشكلاتهم الحقيقية لاختيار الخبرات المناسبة.
- منهج مكلف (غير اقتصادي) حيث يتطلّب تجهيزات ومختبرات وكفاءات بشرية.
- يحتاج تطبيقه إلى معلّم معدّ إعدادا خاصّا لديه سعة في الاصطلاح وتنوّع الخبرات وقدرة على بناء الوحدات التّعليمية وتوجيه نشاط التّلاميذ وتقويم أعمالهم، والتّعامل الجيّد معهم وحلّ مشكلاتهم.

يعرف المنهج المحوري نقصا كبيرا في كلّ من الجهود العمليّة من أجل بيان مجالات الدّراسة وكذا الوسائل الماديّة والبشريّة الّتي يحتاجها المتعلّم في القسم وكذا الخبرة. ضف إلى ذلك، نقص من ناحية الأبحاث والدّراسات العلميّة الّتي هي مطلوبة من أجل حلّ مشاكل المتعلّمين والمساهمة في رفع

[1]– ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المرجع السابق، ص29.

خبراتهم. كما يعتبر المنهج المحوري منهجا مكلفا أي بحاجة إلى وسائل وتجهيزات متطوّرة وكفاءات بشريّة هائلة، تتمثّل في معلّم نشيط وحيويّ ذو خبرة، متخصّص في مجاله، يوجّه ويرشد المتعلمين، يقدّم ويصحّح لهم واجباتهم...

9-7- منهج الوحدات الدّراسية:

مفهوم الوحدة الدّراسية: ومن التّعاريف الّتي وردت حول منهج الوحدة الدّراسية ما يلي:

- "الدّراسة الّتي نخطط لها مسبقا، ليقوم بها التّلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التّعليمية المتنوّعة تحت إشراف المعلّم وبتوجيه منه، وتنصب هذه الدّراسة على موضوع يهمّ التّلاميذ، أو مشكلة تواجههم في حياتهم. وتعمل هذه الدّراسة على اكتساب التّلاميذ المعلومات والحقائق والمفاهيم في مختلف جوانب المعرفة، وتعمل أيضا على تكوين الاتّجاهات والعادات النّافعة، كما تساهم في تنمية بعض القدرات أو المهارات اللاّزمة[1]".

نستخلص من خلال تعريف منهج الوحدات الدّراسية ما يلي: هي معلومات مهيّأة من قبل أن تتعلّمها في القسم تكون لدينا فكرة حولها والّتي يقوم بها المتعلّم ويوجّهه المعلّم، وتكون على شكل مواضيع متنوّعة تشمل مجال التّربية أو الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في مساره الدّراسي، مما ينمّي في ذهن المتعلّم مجموعة من المعارف، والقيم الأخلاقيّة، وتعمل على تحسين قدراته وتنشيط ذكائه وفطنته.

خصائص الوحدة الدّراسية: تميّز منهج الوحدات الدّراسية بسبعة خصائص وهي[2]:

- اهتمّ بمجال الخبرات الّتي لها علاقة بالدّراسة من قبل المتعلمين في القسم أو المشكلات الّتي تعترضه، وهنا يعمل المتعلّم على جمع المعارف من المواد الدّراسية الّتي قدّمها المعلّم فتتحقّق لديه معرفة شاملة.
- أمّا الخاصية الثّانية: تتمحور حول منح الفرص للمتعلمين في المشاركة ومناقشة الدّروس مع معلمهم لخلق جوّ من النّشاط والحيويّة.
- الاهتمام بالمتعلّم برغباته ومشكلاته.

[1]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي، المرجع السابق، ص29.

[2]- نفسه، ص30-31 (بتصرف).

- التّعاون والعمل الجماعي بين المتعلمين؛ حيث يشاركون في حلّ التّمارين يقدّمون كلّ المعلومات حول مختلف المواضيع مما يستفيد كلّ المتعلمين.
- الاهتمام بقدرات المتعلمين والعمل على تحسينها.
- المعلّم والمتعلّم لهم الشّرعية في وضع النّتيجة الأخيرة لمنهج الوحدات الدّراسية.
- تكوين وتدريب وغرس روح التّعاون بين جميع المتعلمين وعند وجود أيّ خلل يتدخّل المعلّم للتصحيح أو إرشادهم.

أنماط الوحدات الدّراسية: لمنهج الوحدات الدّراسية نوعان: وحدات قائمة على المادّة الدّراسية، والوحدات القائمة على الخبرة. وهما[1]:

1. **الوحدات القائمة على المادّة الدّراسية:** يشمل المعرفة بوجه خاص أيّ معارف خاصّة بمواضيع الدّراسية أو المشكلات الّتي تعترض المتعلّمين في حياتهم أو في مسارهم الدّراسي وهذه المعارف والخبرات يكتسبها المتعلّم من مختلف الأنشطة الّتي يقدّمها المعلّم في القسم المقرّرة من الوزارة. ومن أبرز وحداته الّتي تندرج في المواد الدّراسية ما يلي: مواضيع دراسية مثل كلّ ما يتعلّق بجسم الإنسان مثل: الأعضاء الدّاخلية، والأعضاء الخارجية. وكذلك وحدات تتمحور حول مشكلة من المشكلات مثلا: موضوع التّلوث وما هي مشكلاته.
2. **الوحدات القائمة على الخبرة:** بمعنى منح الفرصة للمتعلّم من اجل أن يعطي كلّ ما لديه من مجهودات من أجل ممارسة قدر كبير من التّمارين، وهدف المعلّم تصحيح أخطائه والعمل على توجيهه وتكوينه على اكتساب عدد هائل من الخبرات والمعارف، يعبّر هذا النّوع عن حاجات المتعلّمين وحاجات مجتمعهم؛ كما نجد أنّ النّوع الثّاني لمنهج الوحدات الدّراسية يتضمّن على شروط يمكن أن نلخصّها على الشّكل الآتي:

وحدات اهتمّت اهتماما كبيرا بالمتعلّم من ناحية المشكلات وبخبراتهم، كما أنّها نوّعت بين المواد الدّراسية وبين الأنشطة التّعليمية الّتي تساهم في بناء الخبرات للمتعلّم، وكذلك زيادة فرص النّشاط والحيويّة أثناء الدّراسة.

مزايا منهج الوحدات الدّراسيّة: لمنهج الوحدات الدّراسية مزايا ومن بينها ما يلي[2]:

[1]– ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المرجع السابق، ص31–32 (بتصرف).

[2]– نفسه، ص34.

- يعتمد على نشاط المتعلّمين، الّذي يتيح لهم المرور بالخبرات المربيّة والّتي تشكّل محتوى المنهج، ومن خلالها يكتسب المتعلّمين المعارف والمهارات الّتي يشعرون بفائدتها.
- يراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين؛ حيث يقوم كلّ المتعلّمين بالأعمال الّتي تتناسب مع قدراته واستعداداته وتشبع حاجاته.
- يعمل على ربط أجزاء المعرفة وإزالة الحواجز بين المواد الدّراسيّة المختلفة.
- تعتني الوحدة الدّراسيّة بالمادّة التّعليمية والمتعلّم والبيئة والمجتمع.
- يعمل هذا المنهج على ربط المدرسة بالبيئة من خلال الزّيارات الميدانية، والنّدوات، والمعارض...

يهتمّ منهج الوحدات الدراسيّة بالمتعلّم من خلال الأنشطة الّتي يقوم بها في القسم وبها تتكوّن لديه مجموعة من الخبرات، ثمّ إنّه يستخدمها عند الحاجة مثلا: في الامتحانات...؛ كما أنّه يتعامل مع المتعلّمين حسب قدراتهم العقليّة؛ أي حسب مستواهم الدّراسي، وكذلك أعطى منهج الوحدات الدّراسية أولويّة للمادّة الدّراسية، وعمل على ربط كلّ المعارف الّتي لها علاقة بالمواد الّتي يدرسها المتعلّم في القسم، إذ يمكن القول أنّه منهج متعدّد المزايا وساهم بدور كبير في جعل المدرسة لها علاقة وثيقة بالبيئة.

عيوب منهج الوحدات الدراسيّة: لمنهج الوحدات الدّراسيّة عيوب، ومن بينها ما يلي[1]:

- يساعد المتعلّم على إكساب المعارف والمعلومات العامّة أكثر ممّا يساعده على إعداد الشّهادات.
- يركّز على النّشاط، فلا يتيح الفرصة للمتعلّم للتّزوّد بالقدر الكافي من المعارف والمعلومات في عصر يطلق عليه (عصر المعلومات).
- يصعب تنفيذه في الدّول النّاميّة، نظرا لما يتطلّبه من مدارس ذات مميّزات خاصّة، بالإضافة إلى فئة من المعلّمين أعدّوا خصّيصا للقيام بتدريس الوحدات الدّراسية.

وجّهت لمنهج الوحدات الدّراسية مجموعة مهمّة من العيوب، ومن بين هذه العيوب أنّه لا يعمل على تزويد المتعلّم بكمّية هائلة من المعلومات، وإنّما خصّص له قدر صغير، ضف إلى ذلك أنّه لا

[1]– ناجي، تمار عبد الرحمن بن بريكة، المرجع السابق، ص34.

يساهم في بناء المتعلّم من ناحية الخبرة وإنّما يشبعه فقط بالمعلومات العامّة وهذا لا يكوِّن المتعلّم، ولعلّ أهمّ نقطة ضعف تميّز بها، أنّه يمكن تطبيقه فقط في الدّول المتقدّمة أمّا الدّول الإفريقية بعيدة كلّ البعد عنه كونه يحتاج إلى مدارس خاصّة، ووفرة الوسائل التّعليميّة، ومعلّمين متخصّصين حسب المادّة الّتي أُدرجوا ضمنها.

10-أنواع المناهج:

جاءت المناهج بصفة متعدّدة ومتنوّعة، وتتمثّل في ستّة أنواع وهي: المنهج الخفيّ، والمنهج المثالي، والمنهج الرّسمي، والمنهج المدرك، والمنهج الفعلي العلمي، والمنهج التّجريبي.

10-1-المنهج الخفي: (منهج غير مرئي، غير مدروس، متضمّن): ومن المفاهيم الّتي وردت حول هذا المنهج ما يلي:

- "يهتمّ بالجوانب المدرسيّة من غير المنهج الرّسمي المقصود، أي ما يتعلّمه الطّلاّب، من غير المنهج الرّسمي، ودون توجيه المعلّم، ويؤدّي إلى حدوث في قيم ومدارك الطّلاب، مثل تعليم القيم في الرّياضة[1]".
- "مجموعة المفاهيم والعمليات العقلية والاتّجاهات والقيم والأداءات الّتي يكتسبها المتعلّم خارج المناهج المعلن أو الرّسمي طواعية نتيجة تفاعل المتعلّم تفاعلات مختلفة مع زملائه ومعلّميه وإداريي المدرسة ومن خلال هذه الأنشطة غير الصّفيّة وبالملاحظة والقدوة[2]".

كما سبق وتعرّفنا على عدّة مناهج؛ منها ما يرتكز على المادّة الدّراسية وأخرى مرتكزة حول المتعلّم... وإليكم أنواع أخرى من المناهج ومنها: المنهج الخفي؛ إذ نفهم من التّعريف الأوّل أنّه منهج غير مدروس أي يهتمّ بكلّ ما يتعلّمه المتعلّمين في القسم من غير المنهج المقرّر من الوزارة؛ أي دون تدخّل المعلّم في الحصّة التّدريسية مثل: تعليم قيم الرّوح الرّياضية؛ بينما التّعريف الثّاني نفهم منه أنّه ما يكتسبه المتعلّم من معارف وقيم أخلاقية، من خلال التّفاعل الّذي يحدث بينه وبين معلّميه وإدارته دون تدخّل المنهج الرّسمي.

---

[1]- إسماعيل عبد زيد، تنظيمات المناهج (مناهج المواد الدّراسية، الوحدات الدّراسية، النّشاط المحوري)، قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة، الجامعة المستنصرية، 2020، ص 29.

[2]- منصور حسن الغول، مناهج اللّغة العربية (طرائق وأساليب تدريسها)، د.ط، دار الكتاب الثّقافي، الأردن، 2009، ص18.

10-2-المنهج المثالي (المنهج الموصى به): ومن المفاهيم الّتي وردت حول المنهج المثالي ما يلي:

- "ما يقدّمه المتخصّصون من توصيّات ومقدّمات مثاليّة تتفّق بضرورة إحداث تغيّر أو تعديل في المنهج المدرسي وقد تشمل عدّة مجالات مثل: المنهج الخاص بالموهوبين أو الطّفولة المبكّرة، ويتوقّف تأثيره على مدى ملائمة التّوصيات وكيفية إنجازها أو تطبيقها في الميدان[1]".

يعتمد المنهج المثالي على ما يقرّره المختصّون حول إحداث أي تغيير طفيف في المنهج المدرسي باعتباره منهج متعدّد المجالات، وكذلك موصى به من طرف اللّجان الخاصّة.

10-3-المنهج الرّسمي: ومن المفاهيم الّتي وردت حول المنهج الرّسمي أنّه: "يتضمّن مجموعة من الخطط الّتي يتمّ اعتمادها من جانب الدّولة (وزارة التّربية والتّعليم)[2]".

يتشكّل المنهج الرّسمي من مجموعة طرائق وضعتها وزارة التّربية أي وثيقة رسمية أدرجتها في المنهج.

10-4- المنهج المدرك: ومن المفاهيم الّتي وردت حول منهج المدرك أنّه: "هو مدى انفعال المعلّمين أو كيفيّة تصوّرهم الشّخصي للمنهج الرّسمي؛ إذ يمكن أن يفسّره المعلّمون بطرائق متعدّدة وغالبا ما تختلف عن طبيعة المنهج عند تطبيقه[3]".

يرتبط المنهج المدرك ارتباطا وثيقا بالمعلّم؛ وكيفيّة تصوّره للمنهج الرّسمي، أي للمعلّم الحقّ في شرح هذا المنهج حسب طريقته الخاصّة.

10-5-المنهج الفعلي العملي: يتمثّل المنهج الفعلي العملي في أنّه: "يشير إلى الممارسات الّتي تتمّ بالفعل داخل الدّرس أي ما يقوله المعلّمون عن المنهج أو تصوّرهم الذّهني له وما يقومون به بالفعل بالدّرس[4]".

---

[1]- إسماعيل عبد زيد، تنظيمات المناهج (مناهج المواد الدّراسية، الوحدات الدّراسية، النّشاط المحوري)، المرجع السابق، ص9.

[2]- نفسه، ص9.

[3]- نفسه، ص9.

[4]- نفسه، ص9.

يشير المنهج الفعلي أو العملي إلى ما يحدث داخل القسم الدّراسي وإلى ما يقوله المعلّم حول المنهج.

10-6-المنهج التّجريبي أو منهج الخبرات: تتمثّل المفاهيم الّتي وردت حول المنهج التّجريبي أو منهج الخبرات في أنّه: "المنهج الّذي يتكوّن ممّا يحصل عليه الطّلاب من خبرات نتيجة المنهج الفعلي ويتمّ تحديده عن طريق الاستبيانات الموجّهة للطّلاب أو الملاحظة... أو أيّ طرائق أخرى كالاختبارات[1]".

أخيرا يتعلّق المنهج التّجريبي بما يكتسبه المتعلّم من معارف وخبرات من المنهج الفعلي؛ إذ تتدخّل فيه عدّة طرائق كالاستبيانات والاختبارات...

خلاصة:

تعدّ دراسة المناهج الدّراسية جوهر العملية التّربويّة، وهي من أهمّ الموضوعات الّتي تقدّمها المدرسة للمتعلمين من أجل تحقيق مختلف الأهداف المنشودة الّتي سطّرتها الوزارة؛ إذ تتجلّى أهمّيّة المناهج في توصيل المعارف والمعلومات الّتي نجدها في الكتاب المدرسي وترسيخها في ذهن المتعلّم؛ أي تساعد المتعلّم على فهم تلك المعلومات من أجل تشكيل مهارات سليمة لينعكس دور هذه المناهج في دعم المجتمع، كما أنّها تساهم في إعداد المتعلّم من كلّ النّواحي.

[1]- إسماعيل عبد زيد، تنظيمات المناهج (مناهج المواد الدّراسية، الوحدات الدّراسية، النّشاط المحوري)، المرجع السابق، ص9.

الفصل الثّاني:

الأهداف التّعليمية

نتعرّض في هذا الفصل إلى أهمّ النّقاط الّتي يتناولها موضوعنا ألاّ وهو الأهداف التّعليميّة، أوّلا نتطرّق إلى مفهوم الأهداف التّعليميّة، ثمّ ننتقل إلى تقديم أهمّية الأهداف ومصادرها وتصنيفها. والهدف من ذلك معرفة مدى تنظيم مجاور العمليّة التّعليميّة التّعلّمية.

تعتبر الأهداف التّعليمية الرّكن الأساسي في العمليّة التّعليميّة وتشمل كلّ من المعلّم والمتعلّم؛ إذ تمثّل الموجّه الرّئيسي لهما؛ حيث يساعد المعلّم على اختيار المادّة الدّراسية المناسبة والتّخطيط لها وذلك باختيار الوسائل والطّرق والإجراءات الّتي لها علاقة بتلك المادّة المدروسة، وذلك من أجل تسهيل عمليّة التّعليم على المتعلّم ممّا يؤدّي إلى نجاح العمليّة التّعليميّة.

1- مفهوم الأهداف التّعليميّة:

ومن التّعاريف الّتي وردت حول الأهداف التّعليميّة نجد:

- "أهداف متوسّطة المدى تصاغ في صورة عبارات أقلّ عموميّة وتصف مخرجات تعليميّة محدّدة بتوقّع ظهورها نتيجة تدريس مقرّر أو ربّما وحدة دراسية[1]".
- "الأداءات المحدّدة الّتي يكتسبها المتعلّمين خلال إجراءات تعليميّة معيّنة[2]".
- "تغيير في سلوك الّذي يحدث نتيجة التّعلّم[3]".

من خلال هذه التّعاريف المقدّمة حول الأهداف التّعليمية نستخلص ما يلي:

نقصد بالأهداف متوسّطة المدى أنّها تربط بين كلّ من الأهداف قصيرة المدى والأهداف طويلة المدى؛ وهي على شكل عبارات وتستغرق عدّة أشهر إلى خمس سنوات لتحقيق تلك الأهداف أمّا هدفها فهو تشجيع المتعلّم على القيام بمجموعة أهداف خلال يومه الدّراسي، ونعني بالمصطلح الثّاني المخرجات التّعليميّة كلّ ما يتحصّل عليه المتعلّم من معارف ومعلومات في القسم، بمعنى النّتائج الّتي يكتسبها من عمليّة التّعليم والّتي يقدّمها المعلّم خلال المقرّر الدّراسي. ومصطلح المقرّر يقصد به جزء صغير من البرنامج الدّراسي الّذي سطّرته الوزارة، فمنه يحصل المتعلّم على معارف وترقيات، ومدّته قصيرة حوالي

[1]- عبد السّلام مصطفي عبد السّلام، أساسيات التّدريس والتّطوير المهني للمعلّم، ط1، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص68.

[2]- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التّربوي، مصطلحات ومفاهيم تربوية، المرجع السابق، ص9.

[3]- جيلالي بوحمامة، "أهميّة الأهداف التّعليميّة ودورها في إنجاح التّعلّم والتّعليم"، مجلة العلوم الإنسانية، ع23، 2005، ص6.

سنة بينما تشير الوحدة الدّراسية إلى مجموعة خبرات متكاملة ومنظّمة في موضوع ما، يقدّمها المعلّم للمتعلّم، أي الوحدة الدّراسية عبارة عن مشروع تعليمي. في حين يشير مصطلح الأداءات المحدّدة أنّها خاصّة بالمتعلّم، أي يكتسبها عند قدرته على أداء عمل ما، أمّا الإجراءات التّعليميّة فتشير إلى ما يقدّمه المعلّم في القسم من معلومات ومعارف يستفيد منها المتعلّم بوجه خاص خلال مستواه الدّراسي. وبوجه عام، فإنّ الأهداف التّعليمية هي كلّ التّغيّرات الّتي تطرأ على المتعلّمين أثناء تعلّمهم في حجرة الدّراسة.

2- أهميّة الأهداف التّعليميّة:

إنّ للأهداف التّعليميّة أهميّة كبرى في العمليّة التّعليميّة، نستخلصها كما يلي[1]:

- تساعد على اختيار الخبرات التّربويّة أو المحتوى الدّراسي للمنهج.
- تساعد على تحديد الأنشطة التّعليمية الصّفية واللاّصفية والّتي هي جزء من المنهج المدرسي.
- تساهم في تحديد طرق وأساليب واستراتيجيات التّدريس الملائمة.
- تساهم في تحديد أساليب التّقويم وأدواته المناسبة.
- تحديدها يؤدّي إلى تحقيق تعلّم أفضل، لأنّ جهود المعلّم والمتعلّم ستركّز حول تحقيق الأهداف المقصودة، بدلا من أن تتبعثر وتوجّه لتحقيق نتائج غير مرغوب فيها.

إنّ الأهداف التّعليمية لها دور مهمّ في نجاح العمليّة التّعليمية، من أجل تحقيق التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى المعرفي؛ ممّا يؤدي إلى تحصيل نتائج جيّدة، وبالتّالي تحقّيق المؤسّسة التّعليميّة نجاحا مهمّا في تطويرها لأنّ الشّيء المبني على الأهداف يكون له مستقبلا جاهزا، كما للأهداف التّعليميّة أهميّة؛ إذ تساهم في تحديد استراتيجيات التّدريس فالمقصود بهذه الأخيرة مجموعة من الوسائل أو الإجراءات الّتي نستخدمها في القسم بين المعلّم والمتعلّم أثناء التّدريس، من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف، والهدف من هذه الاستراتيجية رفع مستوى التّعليم لدى المتعلّم، وكذلك تعمل على تحديد أساليب التّقويم الّذي نقصد به جمع المعلومات الّتي تخصّ مجال التّعلّم، ومن أدواته مثلا: أثناء تعلّم المتعلّمين لا بدّ على المعلّم أن يلاحظ ويتفحّص واجباتهم ويطرح عليهم أسئلة، وهذا ما يزيد من فرص نجاح الأهداف التّعليمية ويمنح لها أهميّة.

[1]- عبد السّلام مصطفى عبد السّلام، أساسيات التّدريس والتّطوّر المهني للمعلّم، المرجع السابق، ص68.

3- مستويات الأهداف التّعليمية:

صنّف علماء التّربية والنّفس الأهداف التّعليمية إلى ثلاث مستويات تتمثّل فيما يلي:

3-1-أهداف عامّة (طويلة المدى): تتميّز الأهداف العامّة بالتّصميم وذلك لاشتمالها لعدّة مجالات الّتي تسعى إلى تحقيقها؛ حيث تكون مدّتها الزّمنية طويلة. ومن أمثلة الأهداف العامّة نذكر ما يلي[1]:

- إعداد المواطن الصّالح.
- تنمية القدرات العقليّة لدى المتعلّمين.
- تمنية القيم الدّينية والأخلاقية.

3-2-أهداف مرحليّة (متوسّطة المدى): يعتبر الهدف المتوسّط [2] الجسر الواصل بين الهدف العام ويتميّز بالدّقة الكافية؛ إذ يتّصف بعدم الثّبوت وأنّه يختصّ في شيء معيّن، وتكون مهمّته تحديد القدرات والإمكانيات النّهائية الّتي تصدر عن المتعلّمين في المرحلة النّهائية أو في الفصل الدّراسي. ومثال على ذلك: نجد أنّ المدرسة الابتدائية تقوم على هدف تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى التّلميذ.

3-3- الأهداف السّلوكيّة أو الخاصّة الإجرائية: هي الأهداف الّتي تعبّر عن سلوك التّلميذ الّذي يحدّده المعلّم أثناء حصّة الدّراسة، وذلك من خلال الوصف والتّحديد الدّقيق لهذا السّلوك، وبمعنى آخر أنّها هي: "تلك الأهداف الّتي تصاغ بعبارات واضحة ومحدّدة[3]".

4- تصنيف الأهداف التّعليمية:

صنّفت الأهداف التّعليمية إلى ثلاث مستويات، ومن بين التّصنيفات الأكثر انتشارا هو تصنيف بلوم سنة 1956 الّذي اعتمد فيه مجالات الشّخصية الإنسانية وعلى هذا المنوال صنّفت الأهداف كالتّالي[4]:

4-1- المجال المعرفي أو الذّهني (Cognitive Domain): يركّز المجال المعرفي أو الذّهني على تقديم الخبرة والمعرفة للمتعلّمين وذلك من أجل تنمية قدراتهم العقليّة حتّى تكون لهم دراية بكيفيّة التّذكر

---

[1]- جيلالي بوحمامة، "أهميّة الأهداف التّعليمية ودورها في إنجاح عملية التّعلّم والتّعليم"، المرجع السابق، ص08.

[2]- مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النّفس التّربوي، دار اليازوزي، الأردن، 2002، ص51 (بتصرّف).

[3]- عبد السّلام مصطفى عبد السّلام، أساسيات التّدريس والتطوير المهني للمعلّم، المرجع السابق، ص70.

[4]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ط1، دار الشّروق، الأردن، 2006، ص77.

والفهم أثناء قيامهم بدراسة معيّنة في مادّة ما، كما تكون لهم القدرة على الحكم على تلك النّتائج الّتي يصلون إليها؛ إذ أنّ أغلبية المعلّمون يركّزون على المجال أثناء إعدادهم للمخطّط الدّراسي وذلك للأهمّية الّتي يتمتّع بها وأنّ مضمونه له علاقة بالمواد الدّراسية الّتي يقدّمونها للمتعلّمين وبالتّالي فإنّه يخدم العملية التّعليميّة التّعلّمية، وقد اشتمل التّصنيف على ستّة مستويات ذات ترتيب هرمي تتعلّق بمختلف المهارات المعرفيّة والعقليّة من السّهل إلى الصّعب كما يأتي[1]:

- **مستوى المعرفة (Knowledge):** "يدلّ هذا المستوى على القدرة على تذكّر المعلومات والمعارف المخزّنة، ويتمّ استدعاءها بتزويد المتعلّم ببعض القرائن الّتي تسهّل عمليّة التّذكّر[2]".

إنّ المعرفة هي تذكّر المكتسبات السّابقة؛ إذ تعتبر أدنى مستويات الأهداف التّعليمية من أجل معرفتها وإتقانها وتخزينها في العقل.

- **مستوى الفهم أو الاستيعاب** (Understanding): "يقصد بالفهم القدرة على استيعاب معنى الأشياء، وبالتّالي القدرة على امتلاك الطّالب معنى المادّة التّعليمية المتعلّمة[3]".

إنّ الفهم هو قدرة المتعلّم على استيعاب المادّة الّتي قدّمها المعلّم في حصّة الدّرس، وذلك من أجل تفسيرها أو تحليلها بأسلوبه الّذي فهمه المتعلّم. ويشتمل هذا المستوى على ثلاث مستويات فرعية وهي:

1. **التّرجمة:** يتعلّق هذا المصطلح[4] بالقدرات العقليّة الّتي يكتسبها المتعلّم بتبديل المعارف من الصّيغة الأساسية إلى معلومات دقيقة (جديدة)، وعليه أن يحافظ على الفكرة كما جاءت في الصّيغة الأولى. ونجد أنّ التّرجمة لها أشكال متنوّعة وذلك على نحو: تحويل نص أدبي من الإنجليزية إلى اللّغة العربية وتحويل مسألة من الشّكل الكتابي إلى أعداد ورموز، ومن شروطها تحويل جميع أجزائها الأصليّة إلى صيغة جديدة أي الفكرة الأولى لا تبقى كما هي إنّما يتمّ تحويلها إلى فكرة جديدة وذلك من أجل أن يبيّن لتلميذ مدى استيعابه لمحتوى المادّة المراد تدريسها من قبل المعلّم.

---

[1]– عماد عبد الرّحيم الزغول، مبادئ علم النفس التّربوي، ط2، دار الكاتب الجامعي العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، 2012، ص54 (بتصرّف).

[2]– هناء حسين الفلفلي، علم النّفس التربوي، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، 2013، ص73.

[3]– محمد محمود الحيلة، مهارات التّدريس الصّفي، ط4، دار المسيرة، عمان، 2014، ص91.

[4]– عبد المجيد نشواني، علم النّفس التّربوي، ط4، دار الفرقان، عمان، 2003، ص76 (بتصرّف).

2. التّفسير: ونعني به مجموعة القدرات[1] الموجودة في ذهن المتعلّم والّتي يحلّل محتوى المادّة الدّراسية، بمعنى يشرحها المتعلّم أو يعيد صياغة قطعة أدبيّة بلمسته الخاصّة، وتستلزم هذه العمليّة القدرة على تفسير كلّ الأفكار الموجودة في ذلك المحتوى الدّراسي وجعلها فكرة واحدة، من أجل التّفريق بين الأفكار الأساسية والثّانوية.

3. الاستكمال: يقصد به تلك المهارات[2] أو الإمكانيات الواجب تطويرها عند المتعلّم من أجل تجاوزها، أي استنتاج المتعلّم العقائد والاتّجاهات والتّنبؤ بحدوث الظّاهرة.

أ- **مستوى التّطبيق** (Application): يتميّز مستوى التّطبيق[3] بتعقيد أكثر من الفصل النّظري فهو لا يحتاج فقط إلى الفهم والتّذكر من قبل الباحث بل لا بدّ عليه أن يستعين بكلّ قدراته العقليّة الّتي تسمح له بالقيام بالعمل على أكمل وجه باعتبار مستوى التّطبيق يركّز على المحسوس؛ أي أنّه يسعى فيه المتعلّم إلى تطبيق تلك المعارف والنّظريات والقوانين الّتي تعلّمها وفهمها في العمليّة التّعليميّة وأيضا في حياته اليوميّة، ومن الأمثلة الّتي يستعمل فيها المتعلّم مستوى التّطبيق هو أن يستخرج الفاعل من جملة مفيدة أو يفسّر كتابة الهمزة على الألف في قولنا مسألة.

ب- **مستوى التّحليل:** "ويفي قدرة المتعلّم على تحليل المادّة التّعليمية وتفكيكها وتجزئتها إلى مكوّناتها وعناصرها الأوّلية[4]". ويتعلّق مستوى التّحليل بالمتعلّم ؛ أيّ يحاول فيه تفسير موضوع ما أدرج في المادّة الدّراسية بمعنى يقسّم موضوعه إلى أفكار وعناصر إذ كان موضوعه معقّد من أجل أن يفهم المتعلّم بحلّ المشكلات والأفكار. كما نجد أنّ مصطلح مستوى التّحليل يشمل ثلاث فئات ثانويّة وهي[5]:

1. **تحليل العناصر:** ونقصد به تفسير العلاقة الّتي تجمع بين العناصر والأجزاء الموجودة في المضمون بهدف تبادل المصالح مثلا: تحليل العلاقة بين الفروض والنّتائج.
2. **تحليل المبادئ:** ويشير إلى كلّ ما يتعلّق بالمضمون؛ أيّ كلّ ما يجعله وحدة كاملة ومنظّمة من خلال ترتيب أفكاره ومعانيه والأسس الّتي يبنى عليه.

---

[1]- عبد المجيد نشواني، علم النّفس التّربوي، المرجع السابق، ص77، (بتصرّف).

[2]- نفسه، ص77 (بتصرّف).

[3]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ط1، دار الشّروق، الأردن، 2006، ص79(بتصرف).

[4]- عبد السّلام مصطفى عبد السّلام، المرجع السابق، ص 78.

[5]- مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المرجع السابق، ص61.

ت- مستوى التّركيب: ونعني به الجمع بين العناصر والأجزاء في نمط واحد من أجل التّوفيق بينهما؛ أيّ بناء فقرة متكاملة ومنظّمة من حيث تسلسل الأفكار.

ويحتوي مستوى التّركيب على ثلاث فئات ثانويّة وهي: إنتاج محتوى جديد أو فريد، وإنتاج خطّة عمل أو مجموعة مقترحة من العمليات، وإنتاج مجموعة من العلاقات المجرّدة. تشير الفئة الأولى إلى وضع مضمون جديد بمعنى مضمون لا نظير له من ناحية إعادة صياغة الفقرة، بينما الفئة الثّانية هي إنتاج خطّة عمل أو مجموعة مقترحة من العمليّات؛ نعني بها أيّ عمل أو عمليّة ما يحتاج إلى خطّة واضحة ودقيقة لحلّ أيّ مشكلة تواجهها ولضمان الوصول إلى هدف منشود، أمّا الفئة الأخيرة لمصطلح التّركيب في إنتاج مجموعة من العلاقات المجرّدة ونعني بها إنتاج علاقات غير مقيّدة وبدون شروط[1].

ث-مستوى التّقويم: ويعني "القدرة على إصدار الحكم على قيمة المادّة، أو المحتوى، أو الأشياء، أو السّلوك، أو الأعمال، أو الأفكار في ضوء المعايير المحدّدة[2]".

أخيرا، يتمثّل مستوى التّقويم للمجال المعرفي على أنّه عمليّة جمع المعلومات الّتي لها علاقة بالتّعلّم مثلا: يلاحظ المعلّم متعلّمِه من ناحية واجباته ويختبر معارفه ويوجّهه.

4-2-المجال الوجداني: وتصنّف أهداف المجال الوجداني حسب الأسباب التّالية[3]:

يحوي المجال الوجداني أهداف؛ فهذه الأخيرة تصف لنا عدّة تغيّرات وتطرّءات تحدث في كلّ من القيم والاتّجاهات والعقائد والرّغبات...، إذ نجد ثلاثة مجالات صعبة تتعامل معه (أي مع أهداف المجال الوجداني)، ومن بينها ما يلي: أوّلها أنّ المجال الوجداني مجال خالي من تعريفات رسميّة؛ وكذا من ناحية مكوّناته لا تتّصف بالمصداقية؛ وثانيا: هو مجال يحتاج إلى وقت كبير لإعادة بناء مكوّناته؛ وثالثا: نتائجه نستنتجها حسب مواقفه أيّ مواقف متغيّرة.

ونستخلص من هذا التّصنيف الّذي تضمّنه المجال المعرفي أنّه يهدف إلى وضع مستويات متعدّدة لعملية اكتساب المهارات والّتي تتعلّق بكلّ من الاهتمامات والميول والاتّجاهات والقيم...

أ- مستويات المجال الوجداني: ويتضمّن خمس مستويات وهي[4]:

---

[1]- عبد السّلام مصطفى عبد السّلام، المرجع السابق، ص78.

[2]- نفسه، ص79.

[3]- نفسه، ص75

[4]- نفسه، ص 76 (بتصرّف).

1. **مستوى الاستقبال:** ويرتكز على انتباه المتعلّم في القسم إلى موضوع ما يقدّمه ويشرحه له المعلّم، فيصبح المتعلّم أكثر اهتماما به.
2. **مستوى الاستجابة:** ويتمثّل فيما سيفعله المتعلّم إزاء ذلك الموضوع الّذي قدّم من طرف المعلّم أيّ إمّا يقبل أو يرفض، وذلك حسب انفعاله مع الدّرس.
3. **مستوى الاعتزاز بالقيمة:** وهو مستوى يشمل المتعلمين بمعنى يرى أنّ كلّ ما يقوم به له قيمة ويفتخر به حسب تقديره لنفسه.
4. **مستوى تكوين نظام قيمي:** ويتمثّل في اكتساب المتعلّم عدّة قيم من خلال احتكاكه بمجتمعه أو مدرسته، وعند وصوله إلى درجة يكون قادرا على نفسه، يعمل على بناء نظام خاص به حسب قيمه.
5. **مستوى الاتّصاف بتنظيم أو مركّب قيمي والإيمان بعقيدة:** يكون الفرد في هذا المستوى قد اكتسّب القيم من قبل وبالتالي تكون راسخة في نفسيته قبل تعلّمها، وكذلك المتعلّم يكون قد كوّن لنفسه قيم يعتمد عليها في مستقبله وبها يصل إلى درجة القمة والتطور.

4-3-المجال النّفسي الحركي (Psychomotor Domain):

أ- **تعريف المجال النّفسي الحركي:** ومن التّعاريف الّتي وردت حول هذا المجال نجد: "تركّز أهداف هذا المجال على تنميّة وتهذيب المهارات والقدرات الحركيّة والمعالجات اليدويّة والجسميّة الّتي تتطلّب التآزر الحس-حركي من المتعلّم، وتتراوح المهارات الحركيّة بين الحركات العامّة الكليّة وتلك الدّقيقة الّتي تتطلّب الدّقة والإتقان في أدائها، ومن الأمثلة على المهارات والقدرات الحركيّة الّتي يعنى بها هذا المجال: مهارات القراءة، والكتابة، والرّسم، والإلقاء، والعزف، والرّقص، والطّباعة، والجري، والسّباحة، إضافة إلى المهارات والأعمال المهنيّة والحرفيّة والرّياضيّة جميعها[1]".

يهتمّ المجال النّفسي الحركي بكل ما يتعلّق بالمتعلّم بمعنى تطوير من معارفه ومهاراته وكذا العمل على تحسين قدراته الحركية مع توفّر عنصر الدّقة والإتقان. ومن الأمثلة الدّالة على المهارات والقدرات

[1]- عماد عبد الرّحيم الزغول، مبادئ علم النّفس التّربوي، المرجع السابق، ص55.

الّتي يحويها هذا المجال: مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة الرّسم الّتي يتقنها بعض المتعلّمين، ومهارة الرياضة.

ب- **تصنيف الأهداف في المجال النّفسي الحركي:** يهتمّ المجال النّفسي الحركي بالمتعلّم وبتطوير قدراته ومهاراته، وتصنّف أهداف هذا المجال إلى تصنيفات مثل:[1] الرّقص، والرّكض، والقفز، وتطوير القراءة والعمل على تحسين الكتابة لديه... ومن أهمّ الّذين ساهموا في تصنيف هذه الأهداف لهذا المجال نجد: مجموعة من الرّواد وهم: كبلر وزملاؤه 1970 (Kibler, Barker, Miles)، راجديل وزملاؤه 1950 (Ragadele et Al)، ديف 1970 (Dave)، سمبسون 1966 (Simpson)، هارو 1972 (Harrow)؛ ونجد أنّ أفضل التّصنيفات تتمثّل في تصنيف هارو (Harrow)، وكذا تصنيف سمبسون (Simpson).

ت- **مستويات الأهداف في المجال النّفسي الحركي:** وتنقسم مستويات الأهداف في المجال النّفسي الحركي إلى سبعة مستويات وهي خاصّة بالرّائد سمبسون[2]:

1. **المستوى الأوّل:** ويمثّل في الإدراك (Perception) وهو مستوى يثير الأعضاء الحسّية للمتعلّم.
2. **المستوى الثّاني:** ويتمثّل في التّهيؤ (Set) ويشير إلى تهيؤ المتعلّم إلى موضوع ما؛ أيّ يستعد لفهم ذلك الموضوع ويمنح له اهتمام لممارسة السّلوك الحركي.
3. **المستوى الثّالث:** ويتمثّل في الاستجابة الموجّهة (Guided Response) ونقصد بهذا المستوى أنّ المتعلّم يعيد إحياء مهارة معيّنة قام به من قبل معلّمه، أيّ المتعلّم يقلّد معلّمه.
4. **المستوى الرّابع:** ويكمن في الآليّة أو التّعويد (Mechanism) أي أنّ المتعلّم يكون على قدرة واستعداد للقيام بسلوكات حركيّة أكثر من مرّة لتصبح لديه عادة.
5. **المستوى الخامس:** ويكمن في استجابة الظّاهرة المعقّدة (Complex Overt Response) ونعني به قدرة المتعلّم على القيام بالمهارات الحركيّة الصّعبة والغامضة الّتي تحتاج إلى دقّة متناهية.
6. **المستوى السّادس:** ويتمثل في التّكيف (Adaptation) أي مدى استعداد المتعلّم على القيام بالسلوك الحركي، وهذا حسب الموقف الّذي يتعرّض له.

[1]- ع/ عماد عبد الرّحيم الزغول، مبادئ علم النّفس التّربوي، المرجع السابق، ص65 (بتصرّف).

[2]- نفسه، ص65 (بتصرّف).

7. **المستوى السّابع:** ويشمل الأصالة (Origination) ويشير إلى قدرة المتعلّم على العمل وتطوير مهاراته وسلوكاته الحركيّة.

5- مصادر اشتقاق الأهداف التّعليمية: ومن مصادر اشتقاق الأهداف التّربويّة نجد خمسة وهي[1]:

5-1-فلسفة المجتمع والتّربية مصدر للأهداف: تعتبر فلسفة المجتمع والتّربية المرجع لتنسيق وتوافق الأهداف؛ فهي تعدّ انعكاسا لفلسفة المجتمع، ممّا نتج عنه اختلافا في الأهداف فيما بينهما (أي بين المجتمع والتّربية)، فالمنهج بوجه عام لا بدّ أن يتوفّر على الأهداف الّتي يشير عليها المجتمع مثلا: المتعلّم عليه أن ينظر إلى الفرد نظرة احترام ويمنح له قيمة لا أن ينظر إليه على أنّه ذو طبقة اجتماعية وعرق، وكذلك منح لكلّ المتعلّمين الفرصة في التّعلّم حسب قدراتهم العقليّة والعمل على تشجيعهم. فمن هذه القيم الدّيمقراطية تصاغ الأهداف التّربوية الّتي لها علاقة بالمتعلّم؛ أيّ ينمّي مجال التّربية والتّعليم في نفسيّة الفرد عدّة مواهب وقدرات وبها يغيّر نفسه ومجتمعه. كما نستنتج وجود علاقة تكامل بين مصادر اشتقاق الأهداف التّربوية ونظيرتها الفلسفة.

5-2-دراسة المتعلّم مصدر لتحديد الأهداف:[2] يعتبر المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة؛ إذ من خلال دراسته في حجرة القسم يكتسب قدرات وميولات واستعدادات؛ فهي بحاجة إلى تطوير عن طريق المواقف التّربويّة والّتي تكون من طرف المتعلّم فتصبح قيمة ثابتة لديه، كما أنّ دراسة أحوال المتعلّمين في مختلف أعمارهم تعتبر مصدر من مصادر الاشتقاق للأهداف التّعليميّة، وتهتمّ هذه الأخيرة بكلّ ما يخصّ المتعلّم من حاجاته ورغباته حسب درجة استعداده للدّرس. لذا على المتخصّصين في مجال التّربية وضع أهداف تربويّة للمنهج المدرسي تكون مراعية لشخصيّة المتعلّم من النّاحية العقليّة، والفكريّة، والجسميّة، والخلقيّة. من أجل بناء شخصيّة متّزنة ومتكاملة وسليمة للمتعلّم.

5-3-الحياة والبيئة المحلّية مصدر لتحديد الأهداف التّربويّة: وتكون على الشّكل الآتي[3]: تغيّرت الحياة والبيئة بشكل كبير عمّا كانت عنه في القديم، وهذا ما أدى إلى تطوّر في المجال العلمي

---

[1]- سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار صفاء، عمان، 2014، ص 194-150 (بتصرّف).

[2]- نفسه، ص196 (بتصرّف).

[3]- نفسه، ص197 (بتصرّف).

والتّكنولوجي إلاّ أنّه جعل المعارف غامضة ومعقّدة في المنهج باعتبار هذه المعارف يفسّرها المتعلّم حسب قدراته ودافعيته انطلاقا من أنّ المدرسة والمؤسّسات الأخرى كلّها موجودة في البيئة، ولذا عليهما أن يتعاونا ويتّحدا وأن يعملا على التّقدّم والتّطور في مختلف المجالات ومن الأمثلة الّتي تمّ اشتقاقها من البيئة نجد: المتعلّم عليه أن يعرف مصدر الثّروات الطّبيعية الّتي هي موجودة في الوسط الّذي يعيش فيه، وأن يعمل على التّعريف والتّسويق بها، وكذلك يساهم في المحافظة عليها لكي لا تندثر، ويتعرّف على أهمّيتها كونها مصدر من مصادر تحديد الأهداف التّعليمية.

5-4-المادّة الدّراسية كمصدر للأهداف: وهي[1]: تعتبر مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف التّعليمية باعتبار المادّة الدّراسية عنصرا هامّا في المنهج؛ فهي تساهم في بناء معارف المتعلّم إذ اعتمدت على أراء المتخصّصين لإقامتهم على تربيّة المتعلّم وإعدادهم أفضل من ناحية المعارف، كما قسّم المتخصّصون الأهداف التّعليميّة إلى أقسام متناسقة ولكلّ مجال قسمه المحدّد، والاستعانة بها في مواضيع المنهج؛ إذ يمكن القول أنّ المادّة الدّراسيّة تجمع كلّ المعارف والخبرات الخاصّة بكلّ الأجناس البشريّة؛ فهي تأخذ ما لها علاقة بالأهداف التّربويّة.

5-5-سيكولوجيّة التّعلّم كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف التّربويّة: ومن مصادر اشتقاق الأهداف التّعليميّة نجد مصدر سيكولوجيّة التّعلّم بحيث[2]: يقرّ علم النّفس التّعليمي أنّ التّعلّم يحصل عند احتكاك كلّ من المتعلّم، وما يحيط بالبيئة؛ أيّ عند تحديد الأهداف التّعليميّة يجب مراعاة عدم انعزال الفرد في تعلّمه عن بيئته، بمعنى الأهداف الّتي استخلصناها من الخبرات تكون حسب مستوى المتعلّمين، باعتبارها عنصرا هامّا لسيكولوجيّة التّعلّم حيث أنّها تهتمّ بالمتعلّم وتراعي الفروقات الفرديّة بينهم وتعمل على حثّهم على الدّراسة. كما يمكن لمصدر سيكولوجيّة التّعلم أن يحدث خلال فترة قصيرة والمقصود به ما يتعلّمه المتعلّم في القسم من معارف خلال فترة زمنيّة قصيرة، أو يحدث خلال فترة طويلة والمقصود بها أنّ المتعلّم في القسم عند تلقّيه المعارف والمعلومات من قبل المتعلّم قد يستغرق مدة زمنيّة طويلة وهذا حسب مستوى المتعلّم وقدرته على الاستيعاب، أو يمكن أن يكون فترة معيّنة حسب المتعلّم واستعداده.

وتختصّ سيكولوجيّة التّعلّم في مواضيع خاصّة؛ فهي تحتاج إلى وقت طويل ليتحقّق تعلّمها؛ وكذلك تعمل على جمع الأهداف التّربويّة ومعرفة مدى تسلسلها حتّى يتمّ وضعها في المنهج.

---

[1]- سعد علي زاير، إيمان اسماعيل عايز، المرجع السابق، ص 198 (بتصرّف).

[2]- نفسه، ص199 (بتصرّف).

6-فوائد الأهداف التّعليميّة:

للأهداف التّعليميّة ثلاث فوائد في العمليّة التّعليميّة وهي[1]:

6-1-تحديد الأهداف التّعليميّة يفيد في اختيار خبرات مناسبة: تتمحور فائدة اختيار الخبرات المناسبة في المدرسة؛ حيث تساهم في وضع أهدافها بصورة دقيقة من أجل انتقاء المعلومات والمعارف المناسبة لمتعلّميها باعتبار العصر عرف تطوّرا مذهلا في مختلف المجالات التّعليميّة؛ مما أدّى إلى ضرورة تطبيق أهداف تعليميّة تكون في تيّار واضح ومبنيّة على الدّقة والموضوعيّة وتتضمّن الأهداف التّعليميّة القيم الاجتماعيّة والأخلاقيّة والمعارف والخبرات والمعلومات وطرق التّفكير والعقائد والاتّجاهات والرّغبات والدّوافع؛ أيّ فائدة اختيار الخبرات المناسبة تفيد المتعلّم في توجيه أعماله والرّفع من إمكانيّاته في القسم، ولا سيما جعله فردا يتشارك مع مجتمعه والعمل على تحقيق أهدافه الحياتيّة والاجتماعيّة.

6-2-تحديد الأهداف التّعليميّة يفيد في اختيار جوانب النّشاط التّعليمي المناسبة: تتضمّن فائدة اختيار جوانب النّشاط التّعليمي على أنّها تساهم في تقديم وتزويد المتعلّم بمختلف المعارف والمعلومات القيّمة الّتي رسّخها له المعلّم في ذهنه، هنا المعلّم يتدخّل في الدّرس بحيث يعمل على تقسيم مضمون الدّرس إلى عدّة عناصر ثمّ يشرح كلّ عنصر بطريقته الخاصّة مع توفّر عنصر النّشاط والحيويّة لديه؛ من أجل استيعاب وفهم الدّرس لدى جميع المتعلّمين وذلك بتحقيق الهدف التّعليمي المنشود بأفضل الطّرق.

6-3-تحديد الأهداف التّعليميّة يفيد عمليّة التّقويم: وتتمثّل الفائدة الثّالثة في عمليّة التّقويم الّتي تحدث خلال ما يقدّمه لهم من أنشطة وامتحانات؛ من أجل تحسين تلك الثّغرات ونقاط الضّعف عن عمليّة التّقويم الّتي تعمل على رفع مستوى المتعلّم في القسم؛ كما أنّها تؤدّي عدّة وظائف كالوظيفة التّشخيصيّة، والوظيفة العلاجيّة، والوظيفة الوقائيّة؛ أيّ أنّ عمليّة التّقويم لها دور فعّال في العمليّة التعّليميّة التّعلّميّة.

كما أنّ عنصر التّقويم لا يحدث في مادّة دراسيّة واحدة، وإنّما يحدث في الأهداف التّعليميّة الّتي تمّ إدراجها من طرف المتخصّصين في التّربيّة ممّا جعل عمليّة التّقويم هدف ومستوى؛ أيّ على المعلّم أن يكون على دراية بطبيعة ومستوى الأهداف التّعليميّة من أجل تحقيق الأهداف المسطّرة.

---

[1]- جيلالي بوحمامة، "أهمّية الأهداف التّعليميّة ودورها في إنجاح عمليّة التّعلّم والتّعليم"، المرجع السابق، ص6-7 بتصرّف.

7-تصنيف الأهداف حسب أنواع التّعلّم:

يقرّ علماء النّفس كلّ من ميلر (Miller)، كولمان (Coleman)، جانييه (Gagné)، أنّ التّعلّم لديه أكثر من نوع وكذا لديه شروط ومبادئ متعدّدة. ممّا أدّى إلى وجود أنماط سلوكيّة مختلفة مكتسبة من قبل أنماط تعليميّة مثلا: الطّفل الصّغير أوّل شيء يتعلّمه الوقوف قبل أن يتعلّم المشي، كذلك يتعلّم المتعلّم في المدرسة كتابة الكلمة قبل أن يلجأ إلى كتابة الجملة. ومن هنا كانت وجهة نظر جانيه (Gagné) 1970 بحيث وضع ثمانية أنواع للتّعلّم وهي[1]:

7-1-النّمط الأوّل: ويتمثّل في **التّعلم الإشاري** (Signal learning): مثلا أثناء فترة الامتحان نشعر بالخوف والقلق حيال ورقة الامتحان وكذلك أثناء المكالمة الهاتفيّة عند سماع صوت محبوب علينا نشعر بالسّرور. فالّذي يكسب النّوع من التّعلّم لدى المتعلّم انفعال لإشارة ما[2].

7-2-التّعلّم من نوع المثير- الاستجابة (S.R Learning): وهو النّمط الثّاني للتّعلّم؛ ويشمل على مدى قدرة طفل صغير على منح استجابة دقيقة لمثير محدّد مثلا: عند رؤية أمّه يقول "ماما" وهذه الكلمة تخرج من اللّسان والشّفاه، يشير هذا النّوع من التّعلّم إلى استجابة إمّا أن تكون من العضلة أو حركة يقوم بها[3].

7-3-النّمط الثّالث: تعلّم التّسلسل الحركي (Chaining): يتمثّل في مدى قدرة واستيعاب المتعلّم على دمج المثيرات والاستجابات في نوع واحد من أجل الوصول إلى هدف يرغب فيه؛ أيّ العمل على ترابطها وتسلسلها وعلى سبيل المثال نجد: طفل صغير يتمكّن من كتابة اسمه بشكل صحيح عن طريق وضع الأبجديات في مكانها (الأحرف) ثمّ يربط بينها، وكتابة النّقاط في محلّها[4].

7-4-النّمط الرّابع: تعلّم الارتباط اللّفظي (Verbal Anociation Learning): هذا النّمط تابع لنمط التّسلسل الحركي، هو نوع خاص بالمتعلّم أي قدرته على الرّبط بين مجموعة من الكلمات، أو مجموعة

[1]- عبد المجيد نشواني، علم النّفس التّربوي، المرجع السابق، ص89.

[2]- محي الدّين توق وآخرون، أسس علم النّفس التّربوي، دار الفكر، ط3، عمان، 2002، ص104.

[3]- نفسه، ص104 (بتصرّف).

[4]- عبد المجيد نشواني، علم النّفي التّربوي، المرجع السابق، ص90 (بتصرّف).

من الجمل لإعادة صياغتها من جديد ضمن سياق سليم خال من الرّكاكة مثال على ذلك: أن يتعلّم المتعلّم مفردات باللّغة الفرنسية أو الإنجليزيّة مع وجود لغته الأمّ[1].

7-5-النّمط الخامس: تعلّم التّمايزات المزدوجة (Multiple Dexrimination Learning): ويتمثّل في معرفة الطّفل على أصناف السّيارات، والطائرات، والنّباتات، والحيونات[2].

7-6-النّمط السّادس: تعلّم المفهوم (Concept Learning): ويتمثّل نمط تعلّم المفهوم في مدى استطاعة المتعلّم على منح عدّة أسماء وفئات لصنف واحد مثلا: المنزل، والبيت، والدّار[3].

7-7-النّمط السّابع: تعلّم القاعدة أو المبدأ (Principal Learning): ويشمل هذا الصّنف الأهداف حسب أنواع التّعلّم على مدى قدرة المتعلّم في القسم أثناء الدّراسة على الجمع والدّمج بين تعريفين أو أكثر، فيتحصّل على معلومات ومعارف ويستنتج العلاقة الموجودة بينهما[4].

7-8-النّمط الثّامن: تعلّم حلّ المشكلات (Problem Solving): ويتضمّن تعلّم حلّ المشكلات قدرة المتعلّم على استخدامه سلسلة من المبادئ أو القواعد لسلوكاته أو الحوادث والّتي تؤدي إلى الوصول إلى هدف ما أو مشكلة ما مثلا: كمشكلة تنظيم أنشطة المتعلّم اليوميّة[5].

8- دور الأهداف في العمليّة التّعليميّة:

ويكمن دور الأهداف في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة فيما يلي[6]:

يشير علماء النّفس بمدى أهميّة الأهداف في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وأوّلهم جانييه (Gagné 1964) الذي يرى من الضّروري وضع الأهداف باعتبارها عنصر يوجّه كلّ من المعلّم، والمتعلّم، وعليهم أن يكونوا على دراية بما تحتويه هذه الأهداف، فعلى سبيل المثال: يعرف المعلّم رغبة متعلّميه بما يريدون تعلّمه وما هو هدفهم بعد التّخرّج، أمّا المتعلّم فيعرف ما يريد القيام به بعد أن وجه له شيء ما من التّعليم.

---

[1]- عبد المجيد نشواني، علم النّفي التّربوي، المرجع السابق، ص91 (بتصرّف).

[2]- محمّد توق وآخرون، أسس علم النّفس التّربوي، المرجع السابق، ص105 (بتصرف).

[3]- نفسه، ص105 (بتصرف).

[4]- عبد المجيد نشواني، علم النّفس التّربوي، المرجع السابق، ص92 (بتصرف).

[5]- نفسه، ص92-93 (بتصرف).

[6]- نفسه، ص48-49 (بتصرف).

كما تحتوي هذه الأهداف على مجالات ثلاث وهي: المنهاج، والتّعليم، والتّقويم. نقصد بالمصطلح الأوّل: المنهاج "توفّر الأهداف قدرا من الفهم يسمح للقائمين على الأمور التّربويّة بوضع المناهج الّتي تحقّق الغايات التّربويّة على النّحو الأفضل وتمكنهم من إعادة النّظر في المناهج القائمة[1]"، بينما المصطلح الثّاني: نعني به عمليّة تحفيز وتشجيع المتعلّم على إثارة قواه العقليّة. أمّا المصطلح الأخير، التّقويم؛ فهي عمليّة تجمع بين المعلّم والمتعلّم؛ بحيث المعلّم يقدّم أنشطة وتمارين للمتعلّم ثمّ يقوم بفحصه واختيار معارفه.

وتكمن دور الأهداف في المناهج على أنّها تعمل على وضع مناهج تحقّ قيما وأهدافا تربويّة. ويعتبر تعديل أو حذف أي منهاج إن لم يكن في مستوى يحقّق منه غاية؛ إعادة صياغة مناهج جديدة تكون في مستوى تطلّع تلك الأهداف بينما تظهر أهمّية التّعليم في الأهداف: يختار المعلّم المادّة الخاصّة ويقوم بإلقائها على متعلّميه، يختار طريقة خاصّة به يكون متمرّن فيها من أجل غرس روح النّشاط والحيويّة في وجوه متعلّميه، ممّا يساعد على نجاح العمليّة التّعليميّة وتكون سهلة لدى المعلّم والمتعلّم، أمّا فيما يخصّ مصطلح التّقويم تظهر أهمّيته في أنّه يعمل على توفير الأسس أو الأبنية الّتي يجب أن تنطلق منها العمليّة التّعليميّة، فهذه الأهداف تجعل المعلّم يتعرّف على مدى نجاح التّعليم لدى المتعلّم وما يتغيّر من ناحية سلوكه، فإن لم يحدّد التّغيّر فإنّ تلك الأهداف غائبة، والمتعلّم لم يحصل على تعليم كافي.

9-صياغة الأهداف التّعليميّة:

لصياغة الأهداف التّعليميّة لا بدّ من مراعاة ثلاثة مبادئ وتظهر في[2]:

أثناء العمليّة التّعليميّة لا بدّ من التّركيز على سلوك المتعلّم باعتباره جوهر صياغة الأهداف التّعليميّة؛ لذا على المعلّم أن يحسّن ويطوّر من إمكانيات المتعلّم ويقدّم تقويم له باعتبار التّقويم التّربوي هو الّذي يشخص لنا مدى نجاح الهدف التّعليمي، ويكوّن صلة وثيقة بالتّقويم.

[1]- تيسير مفلح كوافحة، علم النّفس التّربوي وتطبيقاته في مجال التّربية الخاصّة،ط2، دار المسيرة، عمان،2007، ص 246.

[2]- محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، المرجع السابق، ص149-150 (بتصرف).

المبدأ الأوّل: ويحتوي على مدى تفاعل المتعلّمين مع مضمون المواد الدّراسيّة الّتي قدّمت من قبل المعلّم في القسم؛ فالهدف ليس أن يتعلّم قاعدة ما مثل: إنّ وأخواتها، أو أين تقع مدينة ما في الخريطة، وإنّما الهدف هو كيفيّة تطبيقه لقاعدة ما في إحدى التّمارين، وكيفيّة رسمه لموقع بلد ما في الخريطة مما ينتج صياغة الهدف التّعليمي.

المبدأ الثّاني: ويتمثّل في التّغيّرات الّتي تطرأ على سلوك المتعلّم ومعارفه الّتي قدّمها المعلّم له، فليس من الضّروري أن يستمع فقط إلى ما يمليه المعلّم في القسم، أو يقرأ نصّا ما من الكتاب المدرسي أو يقوم بغرس شجرة ما في البيئة، أو يناقش جماعة ما في موضوع مثلا: تنظيف الحيّ، وإنّما الهدف يكمن في سلوكه وما تغيّر فيه من خلال ما تعلّمه في قاعة الدّراسة، وكذلك لا بدّ من زيادة قدرته في الفهم خلال الدّرس أو عند قراءته للكتاب المدرسي، وكذلك أثناء مناقشته لموضوع ما لا بدّ من تقديم براهين لزيادة نموّه.

المبدأ الثّالث: ويشمل على صياغة الهدف التّعليمي الّذي يكمن في نتائج عمليّة التّعليم من خلال سلوك المتعلّم، وليس كيفية تدريس المعلّم؛ أيّ المعلّم لا يعلّم للمتعلّم كيفية محاضرة الدّرس، أو تنظيم رحلة ما، وإنّما الهدف هو العمل على زيادة المعارف والمعلومات وكذا الفهم الدّقيق وقدرته على تطبيق ما تعلّمه في القسم في الامتحانات من أجل زيادة فرص التّحسن والتّطوّر.

ومن هنا نستخلص أنّ صياغة الأهداف التّعليميّة يجب أن تكون مرتكزة على سلوك المتعلّم وما تعلّمه من التّدريس الّذي انتهجه المعلّم وليس على عمليّة التّدريس لاهتمام المتعلّمين أكثر بمضمون المقرّر الدّراسي وبمواقفه التّدريسيّة ممّا خلق عدم الاهتمام بسلوك المتعلّم وبتغيّراته.

وعندما يخضع المتعلّم لسلوك ما فإنّه تصدر عنه عدّة أداءات ولكلّ أداء نمط خاص به، ومن ثمّة يوجّه للمعلّم سؤال حول الأنماط والأداءات الصّادرة عن المتعلّم، ويجيب المعلّم عن ذلك السّؤال أي يوجّهه لنفسه في كلّ نشاط تعليمي يتعرّض إليه المتعلّم في العمليّة التّعليميّة. والهدف من توجيه المعلّم ذلك السّؤال لنفسه هو التّفكير في كيفيّة تنميّة القدرات المعرفيّة لدى المتعلّم.

إنّ المعلّم قبل أن يشرع في العمليّة التّعليميّة لمادّة معيّنة يقوم بالتّحضير لذلك الدّرس ويختار الوسائل المناسبة الّتي تلائم محتواه حتّى يسهّل عمليّة الفهم والاستعداد لدى المتعلّمين، إضافة إلى أنّ المعلّم يتساءل عن أنماط الاستجابات الصّادرة عن المتعلّمين أثناء وبعد تقديم الدّرس؛ أيّ هل يكون هناك

تفاعل بينه وبين المتعلّمين مما يمكن المعلّم الإجابة عن سؤاله عندما يرى النتائج التّعليميّة الّتي يحقّقها المتعلّمين عند نهاية كلّ درس وبالتّالي يتبادر لدى ذهن المعلّم ذلك السّؤال في ذهنه لأنّ أداءات المتعلّمين تختلف من مادّة إلى أخرى ممّا يجعله يركّز اهتمامه على سلوكات المتعلّمين وأداءاتهم للنشاط الّذي بصدد تعلّمه.

إذ أنّ مهمّة المعلّم معرفة القدرات المعرفيّة الّتي ينبغي تطويرها وتنميتها لدى المتعلّمين، ويحقّق المعلّم الأهداف التّعليميّة المخطّطة لها حيث سيكون تركيزه على سلوكات المتعلّم وأنماطه الأدائيّة للمادّة المتعلّمة، ولتحقيق ذلك لابد أن يسير المعلّم على خطوتين رئيسيتين هما:
العمل على تحديد العمليّات النّفسيّة (الإدراك، والانتباه، والتّفكير) المسؤولة على عمليّة التّعلم والّذي بها تتحقّق الأهداف التّعليميّة وبذلك يقوم المعلّم بإعداد قائمة من أنماط الأداءات الصّادرة عن المتعلّم أثناء تعلّمه لسلوك ما، بينما يبنى مستوى العمليّات العلميّة والنّفسيّة الّتي وظّفها المتعلّمين في عمليّة تعلّمهم، وعندما تتحقّق النّتائج التّعليميّة بشكل جيّد يمكن للمتعلّمين الاستفادة من تلك الأنماط الأدائيّة الّتي حقّقوها في المواقف التّعليميّة الجديدة.

10-خطوات تحديد الأهداف:

لتحديد الأهداف التّعليميّة، نجد خمس خطوات وهي[1]:

1. كتابة الأهداف التّعليميّة كناتج تعليمي متوقّع من المتعلّم.
2. وضع نواتج تعليميّة محدّدة تحت كلّ هدف تعليمي عام وذلك عن طريق:
   - الابتداء بفعل يدلّ على سلوك يمكن ملاحظته.
   - وضع قائمة للنّواتج التّعليميّة المحدّدة لأوصاف السّلوك المتوقّع.[2]
   - التّيقّن من ملائمة النّاتج التّعليمي للهدف.
3. تنقيح وتعديل قائمة الأهداف العامّة عن طريق النتاجات التّعليميّة.
4. عدم حذف الأهداف الصّعبة أو المعقّدة.
5. الاستعانة بالمواد الّتي يمكن الرّجوع إليها للتّعرّف على وصف الأهداف المحدّدة.

[1]- سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ط1، دار وائل، الأردن، 2005، ص125-126.

[2]

من خلال هذه الخطوات الّتي تميّزت بها الأهداف التّعليميّة نجد أنّها تستخلص من خلال ما تعلّمه المتعلّم في القسم من معارف، ومعلومات، ونشاطات. أي كلّ ما تعلّمه عبارة عن نتائج في مشواره الدّراسي الّذي قدّم من قبل المعلّم وبالتّالي أدرجت كأهداف تعليميّة، ثمّ إنّ هذه النّواتج لا بدّ من أن تكون في غاية الدّقة والوضوح، بمعنى كلّ هدف تعليمي تمّ صياغته لا بدّ من أن تكون له نتيجة خاصّة، بفعل يعكس سلوك المتعلّم ويمكن أن نراه، كلّ السّلوكات الّتي نلاحظها على المتعلّمين لا بدّ من وضع نتائج تشمل السّلوك أي دون زيادة ونقصان، أثناء وضع تلك النّتيجة الخاصّة بسلوك المتعلّم، لا بدّ أن نعلم هل يوافق تلك النّتيجة لذلك التّصرّف الصّادر من قبل المتعلّم، ومن خطوات تحديد الأهداف التّعليميّة كذلك نجد أثناء دراسة قائمة الأهداف التّعليميّة إن لم تكن تحمل نفس الأهداف في طيّاتها مع النّتاجات التّعليميّة هنا لابدّ من تعديل لتلك الأهداف التّعليمية ليحصل تكامل وتوافق بين كلّ من الأهداف والنّتاجات التّعليميّة، وكذلك عندما نتعرض إلى هدف ما من الأهداف التّعليميّة يكون غير مفهوم وفيه نوع من الغموض لا يجب علينا أن نحذفه، وإنّما علينا البحث فيه وفي نتائج تعليمه ربّما تتكوّن لدينا فكرة جديدة نستفيد منها في العمليّة التّعليميّة، ولعلّ آخر خطوة من خطوات تحديد الأهداف التّعليميّة تتمثّل في العودة إلى المواد الدّراسيّة الّتي لها علاقة بأحوال الأهداف التّعليميّة باعتبار هذه المواد تساهم في تحديد تلك الأهداف بدقّة ووضوح.

11-الأهداف التّربويّة والأهداف التّعليميّة:

11-1-الأهداف التّربويّة (Educational Goals):

أ- **تعريف الأهداف التّربويّة:** ومن التّعاريف الّتي وردت حول مصطلح الهدف التّربوي نجد ما يلي: "هي عبارة عن أهداف عامّة تشتق من الفلسفة التّربويّة للدّولة وهذه الأهداف عادة ما تركّز على الفرد وليس على ما يتعلّمه الفرد[1]".

يعتبر الهدف التّربوي مجموعة من النّتاجات أو الأغراض الّتي اشتقّت من الفلسفة التّربويّة للدّولة باعتبار التّربيّة هي أداة مهمّة للحفاظ على كيان المجتمع والسّير به إلى طريق التّنمية والرّقي ومواكبة الدّول المتطوّرة، كما ترتكز الأهداف على شخصيّة الإنسان كما هي وليس ما يتحصّل عليه المتعلّم من معارف ومعلومات في القسم؛ إذ يمكن القول: أنّ الهدف التّربوي أهدافه واسعة

[1]- تيسير مفلح كوافحة، علم النّفس التّربوي وتطبيقاته في مجال التّربيّة الخاصّة، المرجع السابق، ص249.

ويحتوي على قيم تكون سائدة في النّظام التّربوي الّتي وضعها فلاسفة التّربيّة. ومثال على ذلك: جيل مسلم، مؤمن بالله وبأنبيائه ورسله وبكتابه وبرسالة سيّدنا محمد صلى الله عليه وسلّم.

11-2-الأهداف التّعليميّة (Instructional Goals):

تعريف الأهداف التّعليميّة: ومن المفاهيم الّتي وردت حول هذا المصطلح "الهدف التّعليمي" نجد: "هي الأهداف الّتي تشتق من الأهداف العامّة لفلسفة الدّولة وهي الأهداف التّربويّة وهذه الأهداف يجب صياغتها كما مرّ سابقا بأسلوب من السّهل قياسه عند المتعلّم وتكون هذه الأهداف لحصّة واحدة في العادة[1]".

يشير هذا التّعريف إلى الهدف التّعليمي على أنّه عبارة عن مجموعة من الأهداف العامّة الّتي تشمل مجال التّعليم، ومصدر اشتقّ من فلسفة الدّولة. أي الهدف التّعليمي له علاقة وثيقة بالهدف التّربوي باعتبارهما أخذا الأهداف من المجتمع وقيمه، كما يجب تقديم هذه الأهداف بطريقة سهلة وسلسة للمتعلّم حتّى يكون بدراية بهدفها وغايتها ليتمكّن من فهمها، وتكون هذه الأهداف ضمن حصّة واحدة في البرنامج المدرسي. ومثال على ذلك: المتعلّم عندما يطلب منه المعلّم أن يعيّن موقع لبلد ما في الخريطة مثلا: تعيين بلد الجزائر في القارة الإفريقية.

11-3-الفرق بين الهدف التّربوي والهدف التّعليمي: ويظهر الفرق في[2]:

الهدف التّربوي: هي تلك التّغيّرات الّتي يراد بها حصولها في سلوك الإنسان وفي ممارسات واتّجاهات المجتمع المحلّي أو المجتمع الإنساني، وهو: القيم والمبادئ والمعتقدات العامّة والشّائعة في المجتمع والّتي ينبغي الفرد أن ينشأ عليها ويضبط بها تصرّفاته.

الهدف التّعليمي: هي نتائج موقف تعليمي معيّن؛ أيّ هي المهارات المحدّدة الّتي يراد تنميتها من خلال تعليم خبرة دراسة معيّنة أو محتوى معيّن من المناهج. وبالتّالي إنّ الهدف التّعليمي هو: تلقين هذه المبادئ والقيم والمعتقدات عن طريق التّعليم أي المعرفة المنظّمة المقصودة.

[1]- تيسير مفلح كوافحة، علم النّفس التّربوي وتطبيقاته في مجال التّربيّة الخاصّة، المرجع السابق، ص249.

[2]- قزقوز محمد، علوم وتقنيات النشاطات البدنيّة والرّياضيّة، محاضرات تصميم وبناء المنهاج التّربوي، ألقيت على السّنة أولى ماستر، المرجع السابق، ص7.

يظهر من خلال هذا الفرق بين كلّ من الهدف التّربوي ونظيره الهدف التّعليمي أنّ: المصطلح الأوّل ألاّ وهو الهدف التّربوي هي كلّ التّحوّلات الّتي تطرأ في سلوك المتعلّم أي كلّ العواقب الّتي تظهر من النتائج المحتملة والّتي تصدر من موقف ما، وتصرّف ما، وكذا من خلال تصرّفاته الّتي تحدث في إطار المجتمع باعتبار هذا الأخير هو إحدى المصادر الّتي يشتق منها الأهداف التّربويّة من حيث ثقافته، وقيمه، وتوجّهاته، ومبادئه، وأسسه لأنّ عليها ينشأ الإنسان وبها يطوّر تصرّفاته ويصل إلى درجة الرّقي باعتبار التّربيّة تحافظ على هويّة المجتمع.

أمّا المصطلح الثّاني الهدف التّعليمي فهو ما يكتسبه المتعلّم ممّا يقدّمه المعلّم في قاعة التّدريس من معارف، ومعلومات، ومهارات فتسمّى بنتائج المواقف التّعليميّة؛ أي ما يعرض له من مختلف الأنشطة في القسم من قبل المعلّم مع مروره بعدّة مواقف تعليميّة. كما يدلّ مصطلح الهدف التّعليمي على أنماط الأداءات الّتي يكتسبها المتعلّمين من خلال طرق التّعليم المختلفة وبالتّالي نقول أنّ: الهدف التّعليمي يحمل في طيّاته معتقدات وتوجّهات، وقيم، ومبادئ يعمل على ترسيخها في ذهن المتعلّم بالتّدريس الّذي لا بدّ أن يكون في إطار منظّم وتسوده ظروف ملائمة من أجل التّغلغل في العمليّة التّعليميّة، وتحقيق نتائج إيجابيّة تعود بالفائدة على كلا العنصرين (المعلّم والمتعلّم) اللّذان يتفاعلان فيما بينهما.

خلاصة:

نخلص إلى أنّ الأهداف التّعليميّة لها دور فعّال في عملية التّعليم والتّعلّم؛ حيث أنّها تقوم بتوجيه نشاطات المعلّم والمتعلّم، إضافة إلى أنّها تساعد المعلّم في مهنته في أي مرحلة من مراحله المختلفة. وتكمن أهمّيتها في معرفة مدّى اكتساب المتعلّم لمختلف المعارف والمهارات لتغيير مواقفه واتّجاهاته العاطفيّة اتّجاه الأشياء، ممّا يجعل التّفاعل يتحقّق بين المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية.

خاتمة

يندرج موضوع دراستنا الموسوم بـ: الأهداف التّعليميّة ومناهج التّدريس في ميدان تعليميّة اللّغات؛ حيث تمكّننا من رصد التّغيّرات والتّحوّلات الّتي تحدث في سلوك المتعلّم أثناء العملية التعليمية التعلمية من خلال الأهداف التّعليميّة. أمّا المنهاج فهو مجموعة من الخطوات، والإجراءات، والطّرائق المتّبعة في القسم من قبل المعلّم قصد إيصال مجموعة من المعارف والمعلومات للمتعلّم من أجل تثقيفه.

وتوصّلنا في هذه الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج حول الهدف التّعليمي والمنهاج الدّراسي الّتي لها علاقة بالمعلّم والمتعلّم، ومن هذه النّتائج نذكر:

- الأهداف هي ما يحدّده المعلّم في المدرسة عن طريق ما يقدّمه من معارف ومعلومات للمتعلّم في حين النّتائج تظهر فيما استوعبه المتعلّم من الدّروس ويكون قادرا على بلوغ مستوى الكفاءة المنشودة الّتي يرغب بها المعلّم وهذا خلال نهاية كلّ حصة، ومن ثمّة ما تعلّمه المتعلّم من قراءة، وفهم، وما اكتسبه من قدرات هو أساس أهداف التّعلّم.
- المناهج عبارة عن سلسلة من الخبرات المخطّطة داخل المدرسة وخارجها من أجل تنمية المتعلّم أي هي مواد تربويّة تمنح للمتعلّمين خلال فترة دراستهم وذلك لجعل عمليّة التّعلّم عمليّة منظّمة ودقيقة وغير عشوائيّة، والعمل على التّفاعل الجيّد بين المعلّم والمتعلّم.

لقد حاولنا في هذه الدّراسة بذل كلّ ما لدينا من مجهودات حتّى توصّلنا إلى معلومات يمكننا أن نستفيد منها وفي نفس الوقت تفيد المطّلع على هذه المذكرة ولو بالشّيء القليل، ونتمنّى من الطلبة المقبلين لإنجاز مذكرة الماستر متابعة موضوع بحثنا بالدراسة الميدانيّة خاصة لأنّه موضوع جدّ مهمّ في حياة المتعلّم والمعلّم، فالهدف التّعليمي والمنهاج الدّراسي يعملان على تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

قائمة المصادر والمراجع

1. أحمد حسين اللّقانى، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التّربويّة في المناهج وطرق التّدريس، ط2، دار النشر، عالم الكتب، غزة، 1999.
2. فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، مصطلحات ومفاهيم تّربوية، فهرس عربي فرنسي، المركز الوطني للتوثيق التّربوي، وزارة التّربية، الجزائر، 2009.
3. تيسير مفلح كوافحة، علم النّفس التّربوي وتطبيقاته في مجال التّربية الخاصّة، ط2، دار المسيرة، عمان،2007.
4. سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، ط1، دار وائل، الأردن، 2005.
5. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار صفاء، عمان، 2014.
6. عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان، عمان، 2003 .
7. عبد السّلام مصطفي عبد السّلام، أساسيات التّدريس والتّطوير المهني للمعلّم، ط1، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية، 2007.
8. عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكاتب الجامعي العين، دولة الامارات العربية المتحدة ، 2012.
9. فكري حنّ ريان، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت،1981.
10. مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوزي، عمان، 2002.
11. محي الدين توق وآحرون، أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر،عمان، 2003.
12. محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ط1، دار الفكر، عمان، 2006.
13. محمود زايد الملكاوي، الأساس في تدريس مناهج العادين وغبر العادين، ط1، دار الزهراء، الرياض، 2008.
14. مصور حسن الغول، المناهج اللّغة العربية طرائق وأساليب تدريسها، دط، دار الكاتب الثقافي، عمان، 2009.
15. محمد محمد الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ط4، دار المسيرة، عمان، 2018.
16. ماجد أيوب القيسي، المناهج وطرائق التدريس، ط1، دار أمجد، عمان، 2018.
17. ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، "المناهج التّعليمية والتّقويم التّربوي"، تمّ الاطلاع عليه: 2021/11/17، الموقع الالكتروني: https://www.echoroukonline.com.
18. هناء حسين الفلفلي، علم النفس التربوي، ط1، دار الكنوز المعرفة العملية، عمان، 2013.

محاضرات

19. إسماعيل عبد زيد، تنظيمات المناهج (المناهج المواد الدراسية، الوحدات الدراسية، النشاط المحوري)،قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة، الجامعة المستنصرية، 2020.
20. سلامة حمدي أحمد حسين، عبد الكريم الشاذلي، المنهج المدرسي ماله وماعليه، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أسيوط، 2018.
21. قزقوز محمد، علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، محاضرات تصميم وبناء المناهج التربوي، ألقيت على السنة أولى ماستر، البيض، 2019.

مطبوعات:

22. كحول شفيقة، مطبوعة في مقياس المناهج التعليمية، محاضرات ألقيت على السنة الثانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، قسم العلوم الإجتماعية.

فهرس المحتويات

مقدمة.....1

الفصل الأول

مناهج التدريس

1- تعريف المنهج.....6

1-1-المعنى الاصطلاحي لمفهوم المنهاج (المنهج.....6

2- تعريفات بعض المختصّين للمنهج 7

2-1-تعريفات قاموسيّة.....7

2-2- تعريفات بعض المختصّين في التّربية 8

3- مفهوم تطوير المنهج.....8

3-1- مراحل تطوير المناهج (المنهج).....9

4- الفرق بين المنهج التّقليدي والمنهج الحديث.....9

4-1- المنهج التّقليدي 10

4-2- المنهج الحديث..... 10

5- أنواع المناهج الدّراسية 10

6- أسس بناء المنهج 11

6-1-الأساس المعرفي 11

6-2- الأساس النّفسي 11

6-3- الأساس الاجتماعي والثّقافي 11

6-4- الأساس الفلسفي..... 12

7- عناصر المنهج..... 12
8- أهداف المنهج..... 13
9- مناهج التّدريس 14
9-1- منهج المادة الدراسيّة 14
9-2- منهج المواد المترابطة 17
9-3- منهج المواد المندمجة 18
9-4- منهج المجالات الواسعة 19
9-5- منهج النشاط..... 21
9-6- المنهج المحوري..... 24
9-7- منهج الوحدات الدّراسية..... 28
10-أنواع المناهج..... 31
10-1-المنهج الخفي..... 31
10-2-المنهج المثالي..... 32
10-3-المنهج الرّسمي 32
10-4- المنهج المدرك..... 32
10-5-المنهج الفعلي العملي 32
10-6-المنهج التّجريبي أو منهج الخبرات..... 33
خلاصة..... 33

الفصل الثّاني

الأهداف التّعليمية

1- مفهوم الأهداف التّعليميّة 35
2- أهميّة الأهداف التّعليميّة..... 36

3- مستويات الأهداف التّعليمية 37
3-1-أهداف عامّة (طويلة المدى) 37
3-2-أهداف مرحليّة (متوسّطة المدى) 37
3-3- الأهداف السّلوكيّة أو الخاصّة الإجرائية 37
4- تصنيف الأهداف التّعليمية 37
4-1- المجال المعرفي أو الذّهني..... 38
4-2-المجال الوجداني 40
4-3-المجال النّفسي الحركي 41
5- مصادر اشتقاق الأهداف التّعليمية 43
5-1-فلسفة المجتمع والتّربية مصدر للأهداف..... 43
5-2-دراسة المتعلّم مصدر لتحديد الأهداف..... 43
5-3-الحياة والبيئة المحلّية مصدر لتحديد الأهداف التّربويّة..... 44
5-4-المادّة الدّراسية كمصدر للأهداف 44
5-5-سيكولوجيّة التّعلّم كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف التّربويّة..... 44
6-فوائد الأهداف التّعليميّة..... 45
6-1-تحديد الأهداف التّعليميّة يفيد في اختيار خبرات مناسبة 45
6-2-تحديد الأهداف التّعليميّة يفيد في اختيار جوانب النّشاط التّعليمي المناسبة 45
6-3-تحديد الأهداف التّعليميّة يفيد عمليّة التّقويم..... 45
7-تصنيف الأهداف حسب أنواع التّعلّم 46
7-1-النّمط الأوّل..... 46
7-2-التّعلّم من نوع المثير- الاستجابة..... 46
7-3-النّمط الثّالث تعلّم التّسلسل الحركي..... 46

7-4-النّمط الرّابع تعلّم الارتباط اللّفظي 47
7-5-النّمط الخامس تعلّم التّمايزات المزدوجة..... 47
7-6-النّمط السّادس تعلّم المفهوم 47
7-7-النّمط السّابع تعلّم القاعدة أو المبدأ..... 47
7-8-النّمط الثّامن تعلّم حلّ المشكلات..... 47
8- دور الأهداف في العمليّة التّعليميّة 47
9-صياغة الأهداف التّعليميّة..... 48
10-خطوات تحديد الأهداف..... 50
11-الأهداف التّربويّة والأهداف التّعليميّة 51
11-1-الأهداف التّربويّة 51
11-2-الأهداف التّعليميّة 52
11-3-الفرق بين الهدف التّربوي والهدف التّعليمي..... 52
خلاصة..... 53
خاتمة 54
قائمة المصادر والمراجع 56
فهرس المحتويات 59

ملخّص:

تطرّقنا في هذه الدّراسة الموسومة بـ: الأهداف التّعليميّة ومناهج التّدريس، إلى معرفة كيفيّة تطبيق وإدراج الأهداف التّعليميّة ومناهج التّدريس في العمليّة التّعليميّة التعلمية. تعتبر الأهداف التّعليميّة الرّكن الأساسي الّذي تقوم عليه العمليّة التّربوية، باعتبار أساس وظيفة التّربيّة هي إحداث السّلوك المراد به لدى المتعلّم في القسم، وأنّ السّلوك الّذي ينتهجه المتعلّم يحقّق الهدف التّعليمي. كما تظهر وظيفة المعلّم في مدى إيصاله للمعارف، والمعلومات إلى المتعلّم. وتكتسب مناهج التّدريس أهمّيتها من العمليّة التّعليميّة الّتي تعمل على تطوير الفرد من خلال قدراته، واستعداداته، وميوله، وتوجيهاته، وهذا في إطار تنمية المتعلّم. لذا يعمل المختصون على إيجاد حلول واقتراحات لتعديل وضع الأهداف التّعليميّة ومناهج التّدريس في الوسط التّربوي.