الباب الثالث

مكونات المنهج

الفصل الثامن : الأهداف : مصادرها ومستوياتها

الفصل التاسع : المحتوي : المستوي والتنظيم

الفصل العاشر: الطرق والوسائل التعليمية

الفصل الحادي عشر: النشاط المدرسي

الفصل الثانـــي عشر: عملية التقويم

الفصل الثامن

الأهداف : مصادرها ومستوياتها

لقد لوحظ أن مجال الأهداف يشوبه الكثير من الغموض والتداخل بل ويعد من المجالات التي لا تزال موضع جدل وحوار بين التربويين علي جميع المستويات، والشئ المؤكد هو أن هناك مستويات للأهداف، بمعني أن هناك أهداف لعملية التربية كلها وهناك أهداف لكل مرحلة تعليمية وهناك أهداف لكل صف دراسي، ومن تصبح كل مادة دراسية ترمي إلي تحقيق أهداف معينة هذا بالإضافة إلي أن المعلم في كافة المواقف التعليمية يتبني أهدافاً معينة، ومن ثم فإنه يمكن القول أن مرجع ذلك الغموض والتداخل هو تعدد المستويات وعدم التمييز بين ما يعد هدفاً لمرحلة تعليمية، وما يعد هدفاً لمنهج ما، وما يعتبر هدفاً ترمي إليه التربية كلها، وما يعد هدفاً لموقف تعليمي علي مستوي درس معين أو مجموعة من الدروس، فالمعلم كثيراً ما يري أهداف المنهج كما لو كانت تصلح كأهداف لدروسه، كما أنه قد يعتبر الأهداف عند المستويات الأخري أهدافاً للمنهج الذي يقوم بتنفيذه، وقد يتصور البعض أن الأهداف عند أي مستوي تصلح لتكون أهدافاً للمنهج، ولذلك فإن مراجعة أهداف مجموعة من المناهج يتبين منها الكثير من التكرار والغموض والعمومية، بمعني أن أهداف المناهج لاتزال في حاجة إلي خطوط واضحة يتبين منها ما يصلح لمنهج ما، وما لا يعد كذلك، وقد يقول قائل أن عملية التربية التقليدية كانت تجري، وكان المعلم يقوم بدوره علي أفضل صورة ممكنة بالرغم ممن عدم وجود أهداف مكتوبة، والواقع هو أن هناك من المعلمين من كان يستطيع أن يدرك بوعي وبصيرة ما يمكن تحقيقه من الأهداف من خلال إدراكه للمناخ التربوي العام ومن خلال إدراكه لأبعاد مهنته وأدواره وطبيعة تلاميذه، ويلاحظ أنه لا يزال هناك من المعليمن يستطيعون ذلك، أي يستطيعون تحمل تلك المسئولية في غياب أهداف رسمية معلنة للمناهج الدراسية، ولكن يبقي شئ واحد وهو أن الغالبية لا تستطيع ذلك، بل وتحتاج إلي نوع من التوجيه تتحدد من خلاله المستويات والإجراءات والأدوار، هذا فضلا عن أن عملية التربية أصبحت عملية ترفض الإرتجال والعشوائية، ولذلك أصبح كل جهد تربوي يقوم علي العمل العلمي والدليل الذي تثبته التجربة وتغذيه الخبرة.

وقد يتصور البعض أن الأهداف تنبع من الفراغ، ولذلك يلاحظ أن الكثير من

أهداف المناهج شتات من هنا وهناك دون خط فكري واحد يضمها جميعاً، بينما تخضع الأهداف في إختيارها وتحددها لمصادر معينة، ويؤدي الإعتماد علي تلك المصادر في اشتقاق الأهداف إلي صورة محددة لها تساعد علي ضبط عمليات المنهج الأخري، كما يؤدي إغفالها إلي تشتت وارتجال تنعكس آثاره بصورة مباشرة علي تلك المصادر هي المجتمع والمتعلم والمعرفة والاتجاهات العالمية، أي أن الأسس التي يبني عليها المنهج يرجع إليها بداية في اختيار الأهداف وتجديدها، فالمجتمع له ثقافة وله فلسفة يؤمن بها ويسعس إلي تربية أبنائه في اطارها، وهو يري عادة أن تنقل تلك الثقافة إلي أجيال المستقبل وأن يعيشوا تلك الفلسفة ويمارسونها، كما أن المتعلم وكما سبق أن ذكرنا له طلبيعة خاصة في كل مستوي ولديه من الخبرات والتطلعات المتباينة والتي تفرض مضامين وأساليب تربوية معينة، والمعرفة أيضاً من حيث تراكيبها وتطوراتها تملك من قوة التأثير ما يفرض أهدافاً معينة تختلف من مجال إلي آخر، وهناك أيضاً العالم وما يجري فيه من بحث علمي ومستحدثات في التنظيم والأساليب، إن كل هذه الجوانب سنلاحظ أن كل منها يشكل في حد ذاته بعداً هاماً من أبعاد نظرية المنهج ونموذجه، أذ أنهما في الواقع يمثلان حصلية لنظريات إجتماعية وفلسفية وسيكلوجية ومعرفية، هذا فضلا عن أنهما من المرونة بقدر يسمح بإستيعاب الجديد في المجال التربوي والذي يأخذ به العالم المتقدم بحيث لا يتعارض مع الفكر الإجتماعي السائد، وتجدر الإشارة هنا إلي أن النظرية التربوية هي حلقة الوصل بين الأسس من ناحية، ونظرية المنهج ونموذجه من ناحية أخري، أي أن تحديد أهداف المناهج لا تأتي إلا في مرحلة متقدمة بمعني أن نقطة البداية هي وجود نظرية تربوية معينة تنصهر فيها الأبعاد أو الأسس الأربعة، وفي ضوء ذلك يتم التوصل إلي نظرية المنهج ونموذجه، ومن ثم نصل إلي مرحلة إدراك العلاقات بني الأسس والنظرية التربوية ونظرية المنهج ونموذجه حيث يسهل اشتقاقه وتحديد الأهداف وصياغتها، والأهداف التي يتم التوصل إليها في تلك المرحلة هي أهداف (Aims) علي درجة كبيرة من العمومية والتجريد والتعقيد، إذ أنها تمثل إطاراً عاماً للعمل في هذا المجال، فهي ليست أهدافاً لمرحلة تعليمية ما، أو لصف دراسي معين، ولا

أهدافاً لمنهج ما وبالتالي لا يمكن قبولها كأهداف لمواقف تعليمية يومية، ولكنها تعد تعبيراً عما يراه الفلاسفة والمفكرون التربويون كإطار للعمل التربوي يضع في إعتباره كافة الأبعاد التي تعبر عن مجتمع ما وتجعله مغايراً لأي مجتمع آخر، وتجدر الإشارة هنا إلي أن النظرية التربوية السائدة في مجتمع ما لا تصلح لأن يتبناها مجتمع آخر، ولا يعني عدم توافر نظرية تربوية في مجتمع ما أن ينقل هذا المجتمع نظرية تربوية لمجتمع آخر، فتلك النظرية حصيلة لفكر معين ومجتمع مغاير يرجو تربية أبنائه في إطار مختلف، وإذا جاز النقل هنا فيجب أن يخضع للدراسة والتمحيص الدقيقين من أجل بناء نظرية تربوية خاصة مع إدراك لكافة أبعاد المجتمع الناقل ولكافة أبعاد النظرية التربوية للمجتمع المأخوذ عنه.

ومن أمثلة الأهداف عند هذا المستوي :

١ ـ بناء الإنسان من الداخل بحيث يكون متمسكاً بالقيم الروحية والأخلاقية.

٢ ـ تربية النشئ علي الإيمان بوطنه الصغير والكبير والدفاع عنه ضد أطماع الآخرين.

٣ ـ تعلم الفرد كيفية التفكير العلمي.

٤ ـ بناء اتجاهات وقيم جديدة.

٥ ـ إكساب الفرد عادات ومهات تساعد علي القيام بمسئوليات اجتماعية معينة.

٦ ـ تربية الفرد بحيث يقبل علي المعرفة ويستزيد منها ويبحث فيها.

٧ ـ تربية الفرد بحيث يستطيع تعرف مشكلات المجتمع والمشاركة في حلها من أجل تطويره.

٨ ـ تربية الفرد بحيث يكون قادراً علي تعليم ذاته وتقويمها.

ويلاحظ أن هذا النوع من الأهداف يتميز بالعمومية والتجريد، ويحتاج تحقيقها إلي عدد كبير من السنوات، فضلا عن أن تحقيقها يحتاج إلي جهد متواصل ومتعاون بين كافة

المؤسسات الإجتماعية من ناحية والمدرسة من ناحية أخري، ومن ثم فإن مثل هذه النوعية من الأهداف لا تصلح لأن تكون أهدافاً لمرحلة أو منهج ما كما لا تصلح لتكون أهدافاً للمعلم في أي موقف تعليمي، ولكنها بمثابة إطار عام يرجع إليه لتحديد الأهداف في المستويات التالية، إذ أنها تعبر عما يرجوه المجتمع والمربون من صفات في أجيال المستقبل وبالتالي فإن تحقيق أي منها يعد أمراً غير ميسور بالنسبة لمنهج ما بل وبالنسبة لمرحلة تعليمية بأكملها.

ولذلك فإن التوصل إلي تلك النوعية من الأهداف يعد علي درجة كبيرة من الأهمية للعمل في المراحل التالية، إذ أن تحديدها يعني البدء في عملية تحليل، يقصد بها تعرف مكونات كل هدف منها، ويعقب ذلك تصنيفها علي أساس المستويات، وذلك حتي يمكن التوصل إلي قرار بشأن صلاحية كل منها لمرحلة تعليمية معينة، وقد يتضح من هذه العملية أن مكونات كل هدف عام بمستوياته المختلفة يمكن توزيعها علي جميع المراحل التعليمية وقد يتبين أيضاً أن هناك من الأهداف العامة ما لا يصلح بل ولا يمكن إنجازه في المرحلة الأولي علي سبيل المثال، وبالتالي فإن عملية تحليل الأهداف وتصنيفها تؤدي في النهاية إلي خريطة تحليلية بالأهداف، تتحدد منها الاختصاصات والأدوار لكل مرحلة تعليمية.

وفي ضوء ما يتم تحديده لكل مرحلة تعليمية يتم الانتقال إلي مرحلة أخري أكثر تحديداً، حيث تجري عملية تحليل أخري في إطار كل مرحلة، إذ أن كل منها يضم عدداً من الصفوف، وكل صف يحتوي علي عدد من المناهج الدراسية، وبالتالي وحتي لا يحدث التداخل والتكرار تحدد الخطوط الفاصلة بين أهداف الصفوف وأهداف المناهج الدراسية في كل منها.

وإذا كانت الأهداف في المرحلة الأولي تتميز بالعمومية والتجريد، فإن الأهداف عند مستويات المراحل التعليمية والصفوف والمناهج الدراسية علي مستويات متدرجة من العمومية والتجريد أيضاً ولكنها أقل من الأهداف العامة والتي تشتق من العلاقات بين النظرية التربوية ونظرية المنهج ونموذجه.

وبعد ذلك تبقي مسألة الأهداف في إطار العمليات التنفيذية للمنهج فالمعلم يصل المنهج إليه بأهداف علي مستوي من التجريد، وتلك الأهداف تعبر عن تصورات المسئولين عن تخطيطه وبنائه لما يرجي تحقيقه في سلوك التلاميذ بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج، وبالتالي فإذا كانت أهداف المنهج تمثل توقعات نهائية، فهي لا تمثل أهدافاً للمعلم فيما يخططه من الخبرات والمواقف التعليمية ولكنها بالنسبة له تعد إطاراً عاماً أيضاً يقلب الرأي فيه، ويخضعه للدراسة في ضوء المتوافر لديه من المحتوي وبمتلكه من كفايات لتنفيذ المنهج والمتاح له من مصادر التعلم، وغير ذلك من الاعتبارات المتعلقة بالمعلم ذاته من ناحية والظروف والضغوط المحيطة به من ناحية أخري، وعلي ذلك يمكن القول أن أكثر الأهداف عمومية وشمولا وبعداً هي الغايات (Aims)، ثم تليقها الأهداف الوسيطة أو المقاصد (Gools) وهي أهداف تعليمية وعامة، ويلي هذه الأهداف الوسيطة الأهداف التعليمية (Objectives) وهي أكثر الأهداف اقترابا الي الواقع.

ويتبين من هذا أن عملية تحديد أهداف المنهج تسبقها عمليات أخري في غاية الأهمية، وعندما تتم تلك العمليات يكون مخططو المنهج في موقف أفضل، بحيث يستطيعوا تحديد أهداف لكل منهج دراسي، ويتضح أيضاً أن الأهداف التي يعني بها المعلم لا تأتي إلا عند المستوي التنفيذي للمنهج الدراسي، وهي ما يطلق عليها الأهداف التعليمية (Instructioonal Objectives) وتسهيلا للأمر نستطيع القول أن الأهداف في جميع المستويات السابقة علي المرحلة التنفيذية تسمي (Aims) وهي عادة درجات متفاوتة من التجريد والعمومية وهي تشتمل علي المقاصد أيضاً، كما أنها تصف أشكالا من الأداء يجب أن يصل إليها المتعلم بعد دراسته لمنهج أو اجتيازه لصف أو مرحلة معينة أما الأهداف التي يلعب المعلم فيها دوراً متميزاً فيطلق عليها لفظ (Objectives) وإذا كانت تلك الأهداف تصف الإجراءات التي يقوم بها المتعلم أو التي تصدر عنه في نهاية موقف تعليمي معين أو مروره بخبرة ما فيطلق عليها مصطلح الأهداف التعليمية كما سبق القول ويطلق أحياناً علي الأهداف العامة ذات المستويات المختلفة من التجريد مصطلح أهداف المدي البعيد (Long term Objectives) بينما يطلق علي الأهداف الإجرائية مصطلح

أهداف المدي القريب (Short term Objectives)، وذلك علي اعتبار أن النوع الأول يرتبط عادة بالعوامل التي تدعو إلي بناء منهج أو برنامج معين وتنظيمه بشكل أو آخر، بينما يرتبط النوع الثاني بما يتم تعليمه بالفعل في مواقف مدرسية خلال أوقات محددة.

والمعلم في تناوله للمنهج وتحديد أهداف تعليمية لمختلف المواقف التعليمية كثيراً ما يتوصل إلي سلبيات في المناهج الدراسية، وقد لا يعرف سبباً محدداً لتلك السلبيات فقد تكون نتيجة لأخطاء في أي جانب من الجوانب السابقة علي عملية تنفيذ المنهج، ولذلك فإن الممارسة الميدانية تعد المصدر الأساسي لتطوير النظرية التربوية، الأمر الذي يترتب عليه إعادة النظر في جميع إجراءات العمل التالية.

ويلاحظ أن من الشروط الواجب توافرها في الأهداف التعليمية أن تكون قريبة المنال وأن تكون مصاغة في صورة عبارات إجرائية وأن تكون محددة وقابلة للقياس، وتجدر الإشارة هنا إلي أنه لا يمكن القياس الفوري لمدي النجاح في تحقيق ما يحدد من الأهداف الإجرائية أو السلوكية في الجوانب الوجدانية والجوانب النفسية الحركية، إذ أن التعلم في تلك النواحي يحتاج إلي جهد ووقت كبيرين، وبالتالي لا يستطيع المعلم أن يصل إلي تحديد دقيق إلي مدي نجاح تلاميذه في التقدم نحو تلك الأهداف بعد فترة وجيزة، وقد يتصور البعض أن النجاح في تحقيق الأهداف الإجرائية المعرفية يعني تأثير هذه الناحية في النواحي الأخري بصورة آلية، ولكن الواقع هو أن تعلم النواحي المعرفية قد يؤثر بدرجات متفاوتة في الناحيتين الآخريتين، كما أنه قد لا يكون له أي تأثير واضح، ولذلك لابد أن تخضع هاتين الناحيتين لعملية التقويم شأنها في ذلك شأن الجوانب المعرفية، حتي يمكن تعرف نواحي الضعف واقتراح سبل العلاج المناسبة، وقد ولوحظ أن معلمي كل مادة دراسية في المملكة المتحدة يجتمعون في بداية العام الدراسي للاتفاق علي المحتوي الدراسي الذي سيدرسه الطلاب خلال ذلك العام، ويستتبع عملية الاختيار هذه تحدي صياغة الأهداف الإجرائية لكل ما سيدرسه الطلاب، بحيث يطبح هذا الأمر بمثابة عقد بين المعلمين بما فيهم رئيس القسم (المدرس الأول) ويكون المعلمون في هذا

الشأن علي درجة عالية من الوعي بالنظرية التربوية ونموذج المنهج وغير ذلك من العمليات التي اتبعت في تصميم وبناء المنهج الذي يقع عليه الاختيار، فضلا عن خبرات واسعة في مجال الممارسة العملية.

وتمثل الأهداف نقطة البداية في العمليات التخطيطية للمنهج الدراسي فهي وثيقة الصلة بالمحتوي الدراسي وأسلوب تنظيمه ومستواه، إذا أن مخططي المناهج يختارون محتوي معين من المادة الدراسية في ضوء ما سبق تحديده من الأهداف، ومعني هذا أن اختيار المحتوي يخضع تماماً للأهداف ولا يمكن اختيار قدر من المادة العلمية ليست له علاقة حقيقية، إذ أن المحتي وحده ليس بقادر علي شئ بالنسبة لتحقيق الأهداف، بمعني أن مجرد اختيار المحتوي وتقديمه للمتعلم لا يعني أن الأهداف سيتم تحقيقها أو بلوغها بطريقة تلقائية، ولكن الشئ المؤكد هو أن المحتوي وغيره من عناصر المنهج الأخري تعمل علي نحو متكامل في سبيل ذلك، وهذا يعني أن يكون اختيار المحتوي في إطار معين هو الأهداف، ولما كانت أهداف المنهج تشتمل أو يجب أن تشتمل علي عدة نواح معرفية ووجدانية ونفسية حركية، فهذا الأمر يعني أن اختيار المحتوي في ضوء الأهداف يحتاج إلي نظرة كلية يتم من خلالها إدراك العلاقات بين تلك النواحي ومدي ارتباطها بما يتم اختياره، وهنا يقترح عادة أن يصنف المحتوي في ضوء أهداف المنهج، ثم تتم عملية تحليل دقيقة للمحتوي بحيث يتم التوصل إلي الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات والمهارات وغير ذلك من أوجه التعلم، حتي تسهل عملية التعديل أو الحذف أو الإضافة سواء في الأهداف أو المحتوي، والشكل التالي يبين هذه الفكرة.

الأهداف	المحتوي	معلومات وحقائق	مفاهيم وتعميمات	إتجاهات	مهارات
١ -					
٢ -					
٣ -					
٤ -					

وتشير هذه الفكرة إلي أن المنهج هي الإطار الذي يشير بمحتوي معني، كما أن عملية تحليل المحتوي هذه تبين كافة مكونات المحتوي ومدي ارتباطه بكل هدف، بل وتساعد هده العملية أيضاً علي التوصل إلي كيفية تنظيم هذا المحتوي وتعرف مدي ملاءمته لمستويات تلاميذ صف معين، ولقد لوحظ أن بعض المناهج يجتهد الخبراء في التوصل إلي أهداف لها وتحديدها وصياغتها بالرغم من عدم توافر نظرية تربوية أو نموذج للمنهج، ومع ذلك يتم اختيار المحتوي دون استناد إلي الأهداف، والأخطر من هذا أنه عند تطوير المناهج تراجع الأهداف بصورة شكلية ويتم التعديل بالحذف أو الإضافة إلي المحتوي دون دراسة تحليلية للأهداف أو المحتوي، ومن ثم يتكرر الخطأ مرة أخري وظل المناهج علي تخلفها، ويظل المحتوي مجرد مادة دراسية يلقنها المعلم للمتعلم دون تصور واضح للعلاقة بين أهداف المنهج ومحتواه وتركيبه ومكوناته، ومن ثم يشعر بصعوبة بالغة حينما يكون بصدد تخطيط الخبرات التعليمية اليومية وخاصة في مرحلة إختيار وتحديد الأهداف السلوكية لتلك الخبرات.

وإذا كانت هناك علاقة وثيقة بين الأهداف والمحتوي وأسلوب تنظيمه ومستواه فهناك أيضاً علاقة وثيقة بين الأهداف والطرق والوسائل وأشكال النشاط المدرسي، وذلك أن مخطط المنهج بعد إختيار المحتوي وتحليله علي النحو السابق ذكره يبدأ في التفكير فيما يناسب من الطرق والوسائل التعليمية وأشكال النشاط المدرسي، ويستتبع التوصل إلي قرار في هذا الشأن ببدء الأجهزة المعينة بتدريب المعلم علي كل ما يمكن أن يقترحه مخطط المنهج، كما تبدأ مراكز مصادر التعلم والوسائل التعليمية في إعداد المواد التعليمية اللازمة.

ويلاحظ أن مخطط المنهج في هذه المرحلة يضيف إلي الشكل السابق جانبين آخرين، جانب منهما يتضمن الطرق والوسائل والجانب الثاني يتضمن أشكال النشاط الذي يجب أن يقوم به المعلم مع تلاميذه، والشكل التالي يوضح ذلك:

الأهداف	المحتوي	أوجه التعلم			الطرق والوسائل	أشكال النشاط
١ -						
٢ -						
٣ -						
٤ -						

ويوضح أيضاً أن مخطط المنهج يتساءل في هذا الشأن عن أنسب الطرق والوسائل وأشكال النشاط التي يمكن أن تتكامل مع ذلك المحتوي وصولا إلي ما حدد للمنهج من أهداف، بمعني أن الطرق والوسائل وأشكال النشاط المختارة ليست لمجرد تلقين المحتوي للمتعلم ولكن لكل منها إسهاماته في تخطيط الخبرات وتنفيذها، وينطبق هذا الأمر أيضاً علي عملية التقويم كعنصر من عناصر المنهج، حيث أن مخطط المنهج يقوم في ضوء ذلك بتحديد لأساليب التقويم التي يتم من خلالها تعرف مدي نجاح المتعلمين في بلوغ الأهداف، وتشتمل تلك الأساليب عادة علي جانب خاص بالمعلم، وجانب آخر متعلق بالتلميذ، ويشتمل الجانب الأول علي نماذج لأسئلة واختبارات وتحديد دقيق لما يقيسه كل منها، كما يشتمل الجانب الثاني علي كيفية مساعدة المتعلم علي تقويم ذاته بصورة مستمرة ومتوازية مع عمليتي التعليم والتعليم، ويلاحظ أن تلك الأساليب سواء ما يخص منها المعلم أو ما يخص المتعلم تعتمد اعتماداً كلياً ومباشراً علي الأهداف التي تم تحديدها منذ البداية، والشكل التالي يوضح ذلك.

الأهداف	المحتوي	أوجه التعلم				الطرق والوسائل	أشكال النشاط	أساليب التقويم	
								المعلم	المتعلم
١ -									
٢ -									
٣ -									
٤ -									

ومن خلال نظرة عرضية للأشكال الثلاثة السابعة يتبين أن العمل فيها يجري علي نحو تراكمي، ولا يستطيع مخطط المنهج أن يتناول مرحلة ما دون التأكد من سلامة العمل في المراحل السابقة، إذ أن أي الخطأ في أي مرحلة منها سيؤدي إلي أخطاء في المراحل التالية، الأمر الذي يؤدي في الغالب إلي منهج يعوزه الضبط والمراجعة، وهذه العملية التي يقوم بها مخطط المنهج هي ما يطلق عليه عادة تخطيط خبرات المنهج، إذ أن العلاقة العرضية بين كل هدف وما يقابله من المحتوي وأوجه التعلم والطرق والوسائل والنشاط والتقويم تمثل خبرة كلية تحتوي علي خبرات جزئية هي التي يقوم المعلم بالإعداد لها وتخطيطها وتنفيذها. ولذلك فإن هذا الإطار الذي يدور فيه عمل مخطط المنهج يقدم عادة للمعلم فيما يعد له من الأدلة، ولذلك فقد اعتبرنا دليل المعلم عنصراً من عناصر المنهج، إذ بدونه لا يستطيع المعلم أن ينفذ المنهج علي النحو المتوقع منه. وفي هذا الإطار لعلنا نري أن مسألة الأهداف تعد أمراً هاماً وليست أمراً شكلياً، فالمنهج لا ينبع من فراغ، ولكن يعد محصلة لأشياء كثيرة تتبلور فيما يحدد من الأهداف، فإذا كانت الأهداف تشتق من مصادر معينة فهي لا تأتي من فراغ أيضاً، وبالتالي فهي لا تؤدي إلي فراغ، ولكن حينما تحدد أهداف المنهج فهي أهداف وسيطة (مقاصد) وهي هنا نابعة من الأهداف العامة الغايات وفي نفس الوقت لها وظيفة أساسية في إختيار خبرات المنهج وتنظيمها، وكذلك فيما يتعلق بتحديد المعلم للأهداف التعليمية التي يسعي إلي

مساعدة تلاميذه علي التقدم نحوها.

وبناء علي ذلك فإن ما نراه من تجاهل للأهداف سواء في عمليات تخطيط المناهج أو في تنفيذها إنما يعكس تصورات خاطئة لمفهوم فكراً وممارسة كما يعني تصوراً غير محدد الأبعاد لعملية التربية وما يرجي منها في شخصية الأبناء.

الأهداف بمختلف مستوياتها ليست شكلا دون مضمون ولكنها ذات وظيفة علمية، ومن ثم فإن تخطيط المناهج عمل علمي يجب أن يسند إلي أصحابه والمتخصصين فيه حتي يتم في شكل علمي يحكمه التخصص والمعايير الخاصة. فليس من المقبول أن نكلف طبيباً بالتخطيط لإنشاء كوبري أو نفق، أو نكلف مهندساً بإجراء عملية جراحية لاستئصال جزء مصاب من جسد مريض، إن لكل تخصصه، وعلم المناهج له من تخصصوا فيه، وهو بذلك ليس مجالا للإفتاء بلا تخصص، نعم يمكن الإستماع إلي الآراء المتعلقة بالتربية، بل وبناء البشر عامة لأنها مسألة تعني الجميع، ولكن يظل القرار العلمي في يد المتخصص.

وتجدر الإشارة هنا إلي أن معظمه مايقع من أخطاء في مجال المناهج، وما ويوجه من نقد إلي مستويات الأداء التدريس أو الأداء المدرسي بوجه عام أو تدني في مستويات الأبعاد ونواتج التعلم، كل ذلك يمكن إرجاعه إلي مايصيب الأهداف في كل مستوياتها بالخلل والتداخل، بل وربما ما تتعرض له من عفوية وإرتجال.

الفصل التاسع

المحتوى : المستوى والتنظيم

عندما يصل خبراء المناهج الى تحديد واضح ونهائى لأهداف المنهج يكونوا قد وصلوا الى مرحلة هامة وأساسية وهى ترجمة هذه الأهداف الى مضامين علمية قد تكون فى شكل حقائق ومعلومات ومفاهيم ومشكلات وغيرها، وهكذا فان من يختارون المجالات المعرفية ويحددون قدر ما يجب تقديمه الى المتكلم يكونوا أمام اتجاهين، الاتجاه الأول وهو عبارة عن اختيار أى مجال وأى قدر من المعرفة وتقديمه إلى المتعلم فى نظام منطقى متتابع، وهم فى ذلك يعتمدون فى أغلب الأحوال على خبراتهم بمجال العمل التربوى، أما الاتجاه الثانى فهو عبارة عن اختيار المحتوى من المعارف فى ضوء الأهداف المحددة للمنهج، وهذا يعنى أن الاتجاه الأول يسعى إلى تقديم بعض المعارف إلى المتعلم لتحقيق هدف معين وهو إمداده بأقدار متساوية أو متفاوتة من بين تراكمات مجالات معرفية معينة، وهنا نجد أن هذا الهدف يشير إلى وضع المعارف المختارة والتمكن منها فى موضع الصدارة، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق أو دراسة متأنية فى مرحلة تحديد الأهداف، أما الاتجاه الثانى فيعنى أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة، أى أن الأمر لا يخرج عن كونه محاولة التدارس بشأن ما يجب اختياره من معارف، وفى هذا الشأن نجد أن المعينين يختارون ما يرون سأنه متصل بالأهداف، وفى نفس الوقت يضعون فى الاعتبار علاقة ما تم اختياره بمكونات المنهج الأخرى، ومن ثم يمكن تمثيل هذه العملية بشبكة من العلاقات المعقدة، أولها عند أهداف المنهج ونهايتها عند دليل المعلم، وفيما بين هذين الطرفين تحدث تفاعلات بين كافة مكونات المنهج تكون موضع اعتبار ومحور انتباه المسئولين عن عملية اختيار المحتوى من المادة العلمية، فالأهداف كما عرفنا تخضع فى اختيارها وصياغتها لعوامل متعددة وبعضها متعلق بنواح سياسية واقتصادية واجتماعية، وبعضها متعلق بنواح علمية، وبعضها الأخر متعلق بالمتعلم وطبيعته وإمكاناته، ولذلك فإن عملية اختيار المحتوى ليست بمعزل عن الأصول التى يرجع إليها فى عملية تحديد الأهداف، إذا أن الأهداف وإن كانت تعبر عن «النهايات» التى يرجى وصول المتعلم إليها بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج، إلا أنها لا تشير بصورة تفصيلية إلى تفصيلات تلك النواحى، فعلى سبيل

المثال إذا كان أحد المناهج يهدف إلى «تنمية الوعى القومى» فإن هذا الهدف بالنسبة لمن يختارون المحتوى لن يساعده فى هذا الشأن إلا إذا تم تحديد المقصود بالتنمية وهل تعنى الحصول على معارف وحقائق، وأى قدر منها يعد مناسباً، وتحديد المقصود بالوعى وجوانبه، وتحديد معنى القومية وما تشمله على المستوى الجغرافى وعلاقته بالبعدين الوطنى والعالمى، وتعد دراسة تلك الأمور والتوصل بشأنها إلى تصور واضح المعالم يمكن أن يساعد على اختيار محتوى يتميز بالصدق إذ ما نظر إليه فى ضوء الهدف المحدد لهذا الجانب، وإذا كان من بين أهداف منهج ما تنمية مهارة النقد مثلا أو مهارة فرض الفروض، فإن هذا يقتضى تحديد المجالات التى تتم فيها عمليات النقد وفرض الفروض، فقد يكون مجال الكيمياء أو الفيزياء أو غيرها من العلوم الطبيعية مجالا مناسباً أيضاً، ومن ثم فإنه لابد من عملية تنسيق بين مختلف المجالات سعياً لتحقيق التوازن وتحاشياً لشمول عدد من المناهج على محتويات تسعى إلى نفس الهدف، وهو أمر متكرر الحدوث فى عديد من المناهج المدرسية.

ومهما كان نوع المحتوى وقدره فإنه لا يعمل منفصلا أو بمعزل عن المكونات الأخرى للمنهج، هذا بالإضافة إلى أن المعارف والحقائق المختارة ليست سوى وسيلة لبلوغ الأهداف المحددة للمنهج، بمعنى أن المنهج إذا كان يهدف إلى تنمية مفاهيم أو تعميمات معينة، تصبح الوظيفة الرئيسية لجانب من المحتوى أن يتكامل مع الطريقة المستخدمة فى التدريس والوسيلة التعليمية والنشاط المصاحب لها، وصولا إلى تنمية المفاهيم أو التعميمات التى حددت منذ البداية، وإذا كان المنهج يهدف إلى إكساب المتعلم أى مهارة، وحتى إذا كانت مهارة يدوية (مثل الكتابة على الآلة الكاتبة مثلا) فإن بعض ما يتضمنه المحتوى يجب أن يكون أساساً نظرياً يقوم عليه تعلم المهارة، ونفس الشئ ينطبق على تنمية الإتجاهات والقيم ونواحى التذوق وأوجه التقدير وغيرها من جوانب التعلم المرغوب فيها .

وهذا يعنى أن عملية إختيار محتوى معين لمنهج ما ليست عملية محدودة وإنما هى

عملية كثيرة الأبعاد، فهى وإن كانت تابعة للأهداف المحددة للمنهج، إلا أنها تنعكس بكيل تفاعلاتها مع الأهداف على كافة العمليات الأخرى التى تعنى بها بقية مكونات المنهج.

وإذا كانت علمية تحديد الأهداف تقتضى النظر بعين الإعتبار إلى كافة العوامل التى يتأثر بها المنهج الدراسى فإن علمية إختيار المحتوى فى نظرتها إلى الأهداف لا تنظر إليها لمجرد البحث عن قدر من المادة العلمية التى تعبر عنها، وإنما للنظر أيضاً في الأصول التى نبعت منها تلك الأهداف فلا يكفى أن يتضمن المحتوى عرضاً لبعض المشكلات أو القضايا التى يتعرض لها المجتمع لتحقيق الهدف الخاص بتنمية الوعى الإجتماعى وإنما لابد من تعرف نظرة المجتمع إلى تلك المشكلات والقضايا التى تحتل موضع الصدارة، وهذا يعنى أن معيار الإختيار هنا هو ما يمكن أن يسمى «بمستوى الاهتمام الإجتماعى» وقد يكون الاهتمام الاجتماعى موجهاً ناحية مشكلة قومية تضرب بجذورها فى عدد من المجتمعات التى تضمها منطقة ما، ومن ثم نجد أن من يختارون المحتوى مطالبون بمعالجة الأمر على نحو يمثل كافة الأبعاد والإتجاهات.

وكذلك الأمر بالنسبة للمصدر الثانى للأهداف وهو يتعلق بمسألة المعرفة والفكر السائد فيها والذى يحدد طبيعتها وإمكاناتها وحدودها الأمر الذى يعنى أن اختيار المحتوى فى ضوء هدف ما يقتضى الرجوع إلى خلفيات هذه الناحية لكى يكون المحتوى فى نهاية الأمر معبراً عن الصورة الحقيقة للمجال العلمى الذى يتم الاختيار منه.

وبالنسبة للمتعلم والإتجاهات العالمية أيضاً أنهما بعدين هامين تخضع لهما عملية إختيار المحتوى، إذ أن المحتوى المختار يجب أن يكون مناسباً للمتعلم الذى سيقدم له ومحصلة لما ظهر من فكر متطور فى مجال التعليم والتعلم.

والمعنى الذى نود تأكيده فى هذا المجال هو أن عملية إختيار المحتوى ليست عملية متجردة من الأسس والأصول التى يرجع إليها لاشتقاق هذا المنهج أى أنها ليست مسألة

عفوية تخضع لوجهة نظر شخصية مهما توافر لها من خبرات فى الميدان. ولعل هذا يشير إلى أن هذه العملية أى عملية إختيار المحتوى تتطلب فريقاً متكاملا تتمثل فيه الأبعاد المعرفية والإجتماعية والسيكلوجية والفلسفية حتى يأتى الاختيار فى النهاية ترجمة لكافة المؤثرات التى يخضع لها المنهج سواء فى مرحلة تحديد الأهداف أو إختيار المحتوى أو غير ذلك من عمليات المنهج الأخرى.

وتزداد خطورة هذا الأمر إذا ما علمنا أن تلك الأسس أو الأصول دائمة التغير بفعل التطور العملى وما يصاحبه من البحوث والدراسات، بمعنى أن ما يحدث من تغيرات يقتضى إعادة النظر باستمرار فى محتوى المنهج، إذ أنه لا يمكن إعتباره صالحاً فى ظل ما يحدث من تغيرات فى تلك الأسس والأصول فإذا كان محتوى المنهج فى مرحلة ما قد روعيت فيه البنية المعرفية لعلم من العلوم، فإن تغييره أو تطويره يعد مسألة ضرورية فى حالة مراجعة المتخصصين لتلك البنية وتوصلهم إلى إضافات أو تعديلات نتيجة لما يكشف عنه البحث العلمى فى هذا المجال، وقد يكون التغير ضرورياً فى ضوء نتائج تطبيقات أو تجارب ميدانية لفكر جديد أثبتت شيئاً جديداً يتعلق بشروط التعلم مثلا أو طبيعة العمليات المعرفية التى يستطيع المتعلم أن يمارسها، وهذا الأمر ينطبق بطبيعة الحال على المجتمع وما يعتريه من تغيرات مستمرة، ولعل هذا الأمر يدعونا إلى القول أن اختيار محتوى المنهج ليس عملية نهائية لأن الأصول التى تستند إليها ليست جامدة أو استاتيكية، وبالتالى تصحب وظيفة الفريق المتكامل والمعنى باختيار المحتوى متابعة كل جديد فى الخلفية التى يقوم عليها المنهج الدراسى، وفى مقابل هذا يصبح ثبات المحتوى لفترات طويلة أمراً غير مقبول إذا ما نظرنا إليه سواء من زاوية الواقع أو من زاوية العلم، ولقد لوحظ أن محتويات كثير من المناهج ظلت ثابتة تقريباً لوقت طويل، بل ولوحظ أن حجم الكتب المدرسية يتزايد بشكل واضح وتفسير هذه الظاهرة يكمن فى أمرين، أولهما هو عدم الوقوف على مظاهر التغير فى الأسس، واعتماد المحتوى على الترتيب المنطقى للمعارف، والأمر الثانى هو سيادة الاعتقاد بأن معرفة المتعلم ببعض الحقائق والمعارف من مجالات علمية مختلفة يمثل الهدف الأساسى من العملية التربوية،

وقد ترتب على ذلك أن وصفت المناهج التى من هذا النوع بأنها (مناهج مادة) أى أن محور إهتمامها هو المادة العلمية ومعرفة المتعلم بها وتحصيله إياها من خلال ضوابط عديدة توضع لهذا الغرض.

ويرتبط بمسألة محتوى المنهج أيضاً كيفية النظر إلى كل مجال من مجالات المعرفة، حيث يلاحظ أن هناك من المجتمعات يعطى وزناً كبيراً لمجالات معينة، وذلك على حساب مجالات أخرى وهذا ينعكس على قدر المحتوى الذى يقع عليه الاختيار وعلى عدد الساعات المخصصة لكل مجال فى التوقيتات المدرسية وما يظهر فيها من تفاوت واضح، إن هذه النظرية يمكن قبولها فى ظل الاختلاف الواضح بين إمكانات كل مجال وما يمكن تحقيقه من أهداف من خلال كل منها، ولكن فى ظل إتخاذ المادة محوراً للعملية التربوية وغايتها الأساسية نشعر أن هذه المسألة لا تتم على أساس واضح ولا فى ضوء معايير واضحة أو محددة يمكن من خلالها إصدار القرار العلمى السليم، ومن أكثر الأمثلة وضوحاً فى هذا المجال محتوى منهج العلوم للصف الثانى الاعدادى والذى يتكون من ثلاثة أقسام هى الكيمياء والفيزياء والتاريخ الطبيعى، خصص لها ١٢٠ حصة فى العام الدراسى بمعدل ٤ حصص أسبوعياً، وفى نفس الوقت نجد أن محتوى منهج المواد الإجتماعية للصف ذاته (التاريخ والجغرافيا) خصص لها حصتان أسبوعياً إن هذا الفرق واضح يرجع فى أساسه أن نظرة تضع بعض المجالات المعرفية فى المرتبة الأولى ومجالات أخرى فى مرتبة ثانية أو ثالثة، ونفس الشئ ينطبق على الرياضيات واللغة العربية والتربية الدينية والتربية الرياضية والتربية الفنية بمختلف فروعها والاقتصاد المنزلى، إن كل مجال من هذه المجالات له وظيفته الاجتماعية وله طبيعة وإمكانات مميزة له، وبالتالى فإن هناك من الأهداف التى لا يمكن تحقيقها إلا من خلال مجال معين، ومن ثم فإن هذه النظرية ليست من الموضوعية فى شئ، إذ لابد من التساؤل بداية (لماذا هذا المحتوى بالذات) أى ما الأهداف التى يرجى تحقيقها بإستخدام هذا المحتوى أو ذاك؟ وهل يكفى قدر قليل الأهداف أم لابد من القدر الكبير؟ أم أن الأمر يتساوى بالنسبة لتحقيق الأهداف؟ إن الإجابة عن هذه التساؤلات بموضوعية يمكن أن نحدد أى

المجالات أولى بالتركيز والاهتمام وأيها يحتاج إلى تركيز واهتمام أقل وأيها يحتاج إلى إدماجة فى مجالات أخرى وهكذا.

إن هذه الفكرة التى نعرضها فى هذا المجال هى فى واقع الأمر محصلة لملاحظات عديدة على محتويات كثير من المناهج الدراسية، فقد لوحظ على سبيل المثال أن هناك الكثير من الموضوعات التى تتساوى فى قيمتها التربوية، بمعنى أنه إذا كان هناك موضوعاً يستهدف من وراء تدريسه التدريب على الملاحظة الدقيقة وجمع الأدلة، فإنه يكفى فى هذا السبيل عدد من المواقف التى تتاح للمتعلم تحقيقاً لهذا الهدف، وخاصة أن مثل هذا الهدف يكون فى الغالب موضع اهتمام وتقدير فى الصفوف التعليمية التالية، وبالتالى فلا داع على الإطلاق لشمول المنهج على عدة موضوعات تصلح لتحقيق هذا الهدف وخاصة أنه ليس الهدف الوحيد للمنهج، وقد لوحظ أيضاً أن هناك من المحتويات ما يفترض فيه الصلاحية لتحقيق بعض الأهداف، ولكن سرعان ما يتبين على المستوى التنفيذى الكثير من أوجه التكرار والتداخل وعدم توافر الإمكانات والخبرات الكفيلة بالإفادة من هذا المحتوى وتوظيفه فى مواقف تعليمية مخططة تستهدف مساعدة المتعلم على تحقيق الهدف، وبذلك تتضاءل قيمة المحتوى المختار والجهد الذى بذله المعنيون فى هذه العملية.

وفى سبيل معالجة موضوع محتوى المنهج هناك ظاهرة أخرى تمثل قمة الخطورة، وهو ما يمكن أن نطلق عليه (ظاهرة المحتوى الواحد)، أى المحتوى الواحد بالنسبة لجميع الأفراد، لقد أتضح من خلال معالجة موضوعى الأبعاد السيكلوجية والاجتماعية التى تؤثر فى المنهج أن جميع الأفراد ليسو على نمط واحد لا من الناحية المعرفية ولا من حيث الخلفية الثقافية ولا من حيث البناء الوجدانى، إن الأفراد يختلفون فى كل شئ، وإذا تصورنا أن جميع الأفراد ينتمون إلى بيئة واحدة محددة الملامح والأبعاد يظل الاختلاف فى البعد المعرفى والوجدانى، وبذلك فإن ما أسميناه بظاهرة المحتوى الواحد ينطلق من مسلمة أثبت العلم والتجربة أنها مسلمة خاطئة، ولذلك فإن المحتوى يجب أن

يختلف على الأقل من بيئة إلى الأخرى إن لم يكن من مدرسة إلى أخرى، وهو الأمر الذى يلقى تبعات من نوع معين على السلطات التربوية وعلى المعلم كذلك، ولقد أدركت الدول المتقدمة خطورة المحتوى الواحد لجميع الأفراد، ولذلك أنفقت الأموال الطائلة ـ ولا تزال ـ على مشروعات عديدة تسعى فى المقام الأول إلى تقديم الإطار العام أو الملامح العامة للمنهج وتقديم مواد تعليمية أساسية ومواد تعليمية بديلة، وهنا يصبح المعلم فى موقف يكون عليه أن يتناول المواد التعليمية الأساسية والتى يراعى فيها أن تكون وثيقة الصلة بالبيئات المختلفة وأن يتناول من المواد التعليمية البديلة ما يراه مناسباً لتلاميذه وبيئاتهم وغير ذلك من الاعتبارات المتصلة بالخبرة السابقة والثقافات الفرعية ذات التأثير فى الأفراد، وبالإضافة إلى ذلك فقد شعرت بعض تلك المجتمعات أن هناك تحد جديد يواجهها فى الوقت الحاضر والذى يتمثل فى هجرة أعداد كبيرة إليها يمثلون اتجاهات فكرية وثقافية مغايرة، ويحملون فى داخلهم مفاهيم وقيم واتجاهات مختلفة، ومن ثم بدأت مراكز البحوث والمعاهد العلمية المتخصصة بدراسة هذه الظاهرة سعياً إلى فكر يحدد ملامحها يتم عن طريق البحث والتجريب العلمى الذى يساعد على مواجهة هذه المشكلة، إن هذا المدخل فى معالجة هذه الظاهرة يشير إلى اتجاه علمى مؤداه أن الأفراد حتى ولو كانوا أبناء أمة واحدة فهم مختلفون فى نواح كثيرة، ومن ثم لا يجب بل ولا يمكن أن يكون محتوى المنهج واحداً للجميع وخاصة أن هذه العمليات ليست نمطية ولا تستهدف إنتاج نمط واحد أو عدد محدود من الأنماط عن عملية أخرى تستهدف بناء البشر الذين سيحملون مسئولية القيام بأدوار تستند فى أساسها على التفرد والذكاء والابتكار الإنسانى، ولذلك يلاحظ أن الكثير من البحوث الجارية تتعرض لخليط القدرات Mixed Abilities والثقافات المتعددة Multi Cultures والتى يحتويها الفصل المدرسى الواحد والتى أصبح على المناهج الدراسية أن تكون أكثر حرصاً على الاستجابة لها على نحو فعال ومباشر.

وإذا كانت عملية تحديد محتوى المنهج متصلة فى جوهرها بأهدافه فإن اختيار المحتوى وثيق الصلة بأمرين أساسين هما التنظيم والمستوى. فالنسبة للتنظيم فهو يعنى

البحث فى تنظيم هذا المحتوى الذى أتفق على اختياره، فقد يرى أن ينظم المحتوى بشكل منطقى يقرره أصحاب التخصص فى مجال المادة العلمية، وقد ينظم فى ضوء طبيعة الفرد وإمكاناته، ومن خلال ذلك تتخذ الصورة العامة للمنهج شكلها نشاط أو منهج حوارى أو منهج وحدات دراسية، وقد يكون أيضاً منهجاً قائماً على أساس المفاهيم أو الكفايات أو المهارات أو غير ذلك من أشكال المناهج وتنظيماتها، وفى أى حالة من هذه الحالات يتحدد أسلوب تنظيم المحتوى فى ضوء الفلسفة التربوية السائدة ونموذج المنهج النابع منها، وبناء على مدى ما يتوافر من وعى وخبرة لدى القائمين على عمليات المنهج، فقد يكون هناك من يرى ضرورة تقديم منهج للمتعلم فى صورة متكاملة بين مجالين متقاربين كالجيولوجيا والجغرافيا مثلا أو بين التاريخ والأدب أو العلوم والرياضيات أو غير ذلك، ومن ثم تصبح مسألة التنظيم تعنى فى أساسها النظر إلى التكامل كشكل للتنظيم يفرض تكاملا بين مجالات المعرفة المقدمة للفرد وما يجب أن يقوم به المعلم ليعكس هذه الصورة لدى التلاميذ، أى أن فكرة التكامل تنسحب على المادة والطريقة فى نفس الوقت، على أنه فى غياب الوعى بهذا الأمر يؤدى فى الغالب إلى مادة روعى فيها التكامل ولكنها تدرس على نحو منفصل مما يتنافى مع الفلسفة التى يستند إليها هذا الفكر، ولا يفوتنا فى هذا المجال أن نشير إلى أنه إذا كان محتوى المنهج يحتاج إلى أساليب علمية للتأكيد من ملاءمته فإن أسلوب تنظيم المحتوى يحتاج أيضاً إلى قرار علمى.

أما بالنسبة للمستوى فإن المقصود به هو التأكد من أن ما تم إختياره وتنظيمه فى شكل معين يناسب المتعلم، فقد يجتهد المختصون ويقومون ببحوث علمية أصيلة على المستوى النظرى للتأكد من هذا الأمر، ومع ذلك تظل هناك احتمالات للفشل أو عدم الجدوى والفعالية، إن المعيار الحقيقى فى هذا الشأن هو التجربة الميدانية، إذ لابد من إجراء التجارب الإستطلاعية واستطلاع آراء ذوى الخبرة وخاصة من المعلمين، على أن يستتبع ذلك عملية مراجعة لتلافى ما قد يظهر من عيوب أو أخطاء فى التصورات الأولية التى بدأ منها المختصون فى تلك العمليات، وفى ضوء ذلك لعلنا نستطيع القول أن عملية

اختيار المحتوى وتنظيمه والتأكد من مدى ملاءمته للمتعلم تخضع فى أساسها لعدد من الإجراءات التى يمكن فى ضوء منها الحكم على أى مادة تعليمية يتم اختيارها فى إطار المنهج الدراسى، وهذه الإجراءات تستهدف أساساً وصف المحتوى فى إطار علمى بحيث يتم التوصل إلى نواحى القوة والضعف فيه، وبالتالى إدخال التعديلات المناسبة، وهذه الإجراءات هى :

١ ـ وصف محتوى المادة بإستخدام الأساليب الآتية أو بعضها:

(أ) تحديد الموضوعات الرئيسية (الفصول والعناوين الرئيسية).

(ب) وصف المحتوى تفصيلا مع إستخدام التقديرات الكمية لتحديد الجوانب التى كانت موضوع الاهتمام الأكبر والجوانب التى لم تعالج بنفس الدرجة من الاهتمام مع وضع الأهداف موضع الاعتبار.

٢ ـ وصف الأسلوب المستخدم فى عرض مادة الأقسام المختلفة التى يشملها المحتوى.

٣ ـ وصف الأعمال التى يجب أن يقوم بها المتعلم والتى يتضمن المحتوى إشارات إليها وتحديد مدى تكرارها وكيفيته.

٤ ـ وصف التدريبات التى يجب أن يقوم بها المتعلم والتى يتضمن المحتوى إشارات إليها، وتحديد مدى تكرارها وكيفيته.

٥ ـ تسجيل العبارات الخاصة بالتلميذ والتى تتعلق تقدير مستواه.

٦ ـ تسجيل أمثلة للاختبارات أو غيرها من وسائل التقويم وتحديد نوعها أو نمطها.

٧ ـ تسجيل أى عبارات يستطيع التلميذ أن يدرك من خلالها الأهداف المرغوب فيها.

٨ ـ تسجيل مدى تكرار العبارات التى تحيل التلميذ إلى المعلم للإستعانة به.

وتستخدم هذه الإجراءات عند الانتهاء من تحديد المحتوى وتنظيمه وصياغته، أى عند المرحلة التى تسبق مرحلة التجريب الميدانى، كما يمكن أن تستخدم بعد هذه المرحلة، وهى الحالتين يستطيع المعلم المدرب على عملية التحليل أن يقوم بهذا الأمر، ولا شك أن خبرته بالعمل فى الميدان يمكن أن تساعده على التوصل إلى مدى ملاءمة المحتوى المختار.

وتجدر الإشارة فى هذا المجال إلى أن المحتوى فى حد ذاته ليس قادراً على تحقيق شئ له قيمة حقيقة من الناحية التربوية، فلو تصورنا مثلا أن المحتوى الذى وقع عليه الاختيار ونظم بشكل معين قدم إلى التلاميذ مباشرة فإن تحقيق المحتوى لأهداف المنهج يعد أمراً مشكوكاً فيه إلى درجة بعيدة بمعنى أن المحتوى فى تكامله مع العناصر الأخرى للمنهج يصبح فعالا، وبالتالى فإن المادة المختارة هى جزء من كل متكامل يشمل الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل والنشاط وعملية التقويم، وبالتالى فإن معالجة موضوع المحتوى فى هذا المجال على نحو منفصل كان لغرض المعالجة التحليلية فقط، أى أن هذا الفصل فصل صناعى قصد به تسهيل الدراسة ليس إلا، كما أن المحتوى وإن كان يعد أصلا للمتعلم إلا أنه يظهر فى مجال آخر وعلى مستوى آخر، فالمفروض أن المعلم سيقوم بتناول المنهج على المستوى التنفيذى ومحتوى المنهج يمثل أداة من أدواته، أى أنه حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج مع تلاميذه يستخدم المادة التعليمية بطريقة معينة، كما يستخدم وسائل تعليمية يرى أنها مناسبة وكذا أشكال نشاط ذات صلة بالموضوع الذى يقوم بتدريسه، كما يستخدم أساليب تقويم معينة، ومن ثم فإن المعلم (وخاصة المبتدئ) يحتاج إلى ما يسترشد به فى هذا الشأن، ولذلك يعد دليل المعلم أحد العناصر الرئيسية للمنهج، حقيقة أن دليل المعلم ليس موجهاً إلى التلميذ ولكنه موجه إلى المعلم ليتبين من خلاله الجوانب المختلفة للمحتوى وكيفية تناولها، ولذلك رأينا أن نشير فى هذا المجال إلى أن هناك موضعاً آخر لمحتوى المنهج هو دليل المعلم، وهو ما سنعرضه بشئ من التفصيل فى الفصل الأخير من هذا الباب، على أن الامر الجدير بالانتباه هنا هو أن المحتوى يتم تناوله على مستويين، المستوى الأول للمتعلم، ويشمله الكتاب المدرسى

والمستوى الثانى هو كتاب المعلم، كما أن كلا منها تمثل فيه العناصر الأخرى للمنهج الدراسى، وبالتالى فإن ما يجرى من عمليات أو إجراءات تحليلية للمحتوى لا يمثل تقويماً للمنهج ولكنه يمثل محاولة لتقويم المحتوى، أى أنه مهما ظهر فى المحتوى من نواح إيجابية فإن هذا الأمر لا يعنى على الإطلاق النجاح فى تحقيق أهداف المنهج، ومن ثم فهى مجرد خطوة أو مرحلة جزئية فى سبيل تقويم المنهج، ومع ذلك فإن هناك معايير أو شروط يجب توافرها فيما يختار من محتويات المناهج المدرسية، ولعل من أهم تلك المعايير الصدق والدلالة والارتباط بحاجات المتعلم واهتماماته والمنفعة والملاءمة والتوافق مع الإطار الاجتماعى والقابلية للتعلم، ومن ثم فإن المحتوى فى إختياره لا يخضع للعشوائية بل إن هذه العملية تحتاج إلى نظرة علمية واعية ببدايات المنهج ومساراته وعلاقة المحتوى بكل عملياته.

الفصل العاشر

الطرق والوسائل التعليمية

المقصود بالتدريس هو كافة الظروف والإمكانات التى يوفرها المعلم فى موقف تدريس معين، والإجراءات التى يتخذها فى سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف، وهذا يعنى أن هناك ظروفاً وإمكانات يجب توفيرها، وهذه الظروف والإمكانات تتمثل فى مكان الدراسة ودرجة الإضاءة والتهوية فيه، ومستوى الاهتمام الذى يصل إليه التلاميذ، والكتاب المدرسى والسبورة وأى أجهزة يوفرها داخل الفصل أو أى وسيلة تعليمية يستخدمها فى هذا الإطار، وبذلك تصبح الوسيلة التعليمية جزءاً من الإمكانات التى يستطيع المعلم توفيرها فى الموقف التعليمى، وهى فى هذه الحدود تعد أداة يوفرها المعلم ويتأكد من صلاحيتها للإستخدام بحيث تكون قابلة للتأثير إذا ما تم استخدامها إلى جانب غيرها من الإمكانات المتوافرة فى ذلك الموقف، أما الطريقة فهى الإجراءات التى يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة أو تهيئة موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض الفروض، أو غير ذلك من الإجراءات، وفى هذه الحالة تصبح الوسيلة أداة مساعدة للمعلم تيسر له استخدام طريقة ما، ومن ثم يمكن القول أن عملية التدريس تضم كلا من الطريقة والوسيلة، فضلا عن الظروف التى يهيؤها المعلم لكى تتم عملية التدريس على أفضل نحو ممكن ووفق الأهداف التى سبق له تحديدها.

وكثيراً ما يشيع استخدام مصطلح «أسلوب» (style) فى هذا المجال، الأمر الذى يؤدى فى الغالب إلى تداخل بينه وبين مصطلح طريقة ومصطلح وسيلة، ولكن يلاحظ أن هناك تباين بين هذه المصطلحات، فقد يستخدم المعلم (أ) طريقة ما بأسلوب معين، ولنفترض على سبيل المثال أن المعلمين يستخدمان طريقة المناقشة فى تدريس درس عن النهضة الأوربية الحديثة، واعتمد المعلم الأول فى إدارة المناقشة على مجموعة من الصور والرسوم لمظاهر تلك النهضة، ومن خلال ذلك أخذ يوجه الأسئلة إلى تلاميذه ويستمع إلى أجاباتهم ويشير إلى مواضع الاتفاق والاختلاف بينها، بينما أستخدم المعلم الأخر طريقة المناقشة أيضاً ولكن بأسلوب آخر. مثل الاعتماد على وثائق أو زيارة لمتحف

متخصص وإعداد تقارير لمناقشتها فى الفصل الدراسى، ويلاحظ فى هذا الشأن أنه على الرغم من استخدامهما لنفس الطريقة إلا أن أسلوب ذلك الاستخدام كان مختلفاً، كما أن وسيلتهما كانت مختلفة أيضاً، إذ أن الأول أعتمد على الصور والرسوم، بينما أعتمد الثانى على الوثائق وزيارة المتحف، ولعل هذا يبين لنا الحدود بين هذه المصطلحات، وكيف أن هناك تفاعلات تجرى بين الطريقة والوسيلة فى أثناء عملية التدريس.

ولقد لوحظ أن التطبيقات العملية لبعض نظريات التعلم والتعليم أسفرت عن أشكال عديدة للمواد التعليمية مثل الحقائب التعليمية (instructional kits) والوحدات النموذجية المصغرة (Modules) ومواد التعليم بالمراسلة (Correspndence materials) والتعليم المبرمج (Programmed materials) وغير ذلك من الأشكال، وحينما ظهرت تلك الأشكال فى الأفق التربوى تصور البعض أنها تحل محل المعلم فى علمية التدريس، لدرجة أنه أطلق عليها وسائل التعلم الذاتى، أى أن المتعلم يستطيع أن يتناولها منفرداً وأن يسير فى دراسته وفق معدله الخاص فى التقديم والذى تحدده قدراته وإمكاناته ومدى ألفته بموضوع الدراسة، ولكن واقع الأمر هو أن تلك الأشكال ليست مجرد وسائل للتعلم الذاتى. فبالإضافة إلى ما يتوفر لها من أساليب التجريب العلمى والذى يسمح للفرد بدراستها ذاتياً، إلا أن دور المعلم فى التدريس يظل قائماً، فالمتعلم يرجع إليه كما تعرض لمشكلة أو صعوبة، بالإضافة إلى أن المعلم يتجه فى مثل هذه الحالة إلى الإهتمام بالإثارة وزيادة مستوى الدافعية لدى المتعلم، مما ييسر له التقدم فى الدراسة والإقبال المتزايد عليها، وهذا يعنى أن تلك الأشكال فى إطار الممارسة ليست سوى تفاعلا بين الوسيلة والطريقة بأسلوب معين.

وإذا كانت تلك هى طبيعة العلاقة التفاعلية التكاملية بين الطريقة والوسيلة فهما يتفاعلان ككل مع كل من الأهداف والمحتوى، والمقصود بذلك أن المعلم حينما يختار طريقة معينة ووسيلة تتكامل وتتفاعل معها، إنما يصدر قراراً فى هذا الشأن فى إطار نظرة واعية وفاحصة لأهداف درسه ومحتواه، فليس من المعقول مثلا أن يختار طريقة ووسيلة لتدريس درس ما وهنا لا يصلحان لتحقيق أهدافه، ومثال ذلك أنه لو كان يخطط لتدريس درس يستهدف من ورائه تدريب تلاميذه على بناء الجداول واستيفاء بياناتها

وإدراك ما يوجد بينهما من علاقات وتفسيرها، لا يمكن أن يتصور صلاحية طريقة يتم من خلالها إعطاء معلومات أو تعليمات حول هذه الأمور، فحصيلة هذا الاتجاه فى الغالب هى حفظ التلاميذ لتلك المعلومات والتعليمات دون إكتساب تلك المهارة وهو ما يطلق عليه «الببغاوية» (Parrot faion) حيث يستطيع المتعلم أن يردد وأن يكتب ما لقن إياه من معلومات، بينما يفشل فى إجراء تلك العمليات مرات عديدة حتى يستطيع أن يصل إلى درجة مناسبة من التمكن، ولا يستطيع المعلم بطبيعة الحال أن يصل إلى ذلك إلا إذا كان قادراً على إدراك طبيعة المادة المتعلمة والهدف المرجو من وراء تدريسها، على أنه يرتبط باختياره للطريقة المناسبة اختياره للوسيلة المناسبة أيضاً، أى أنه لابد من أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

١ ـ ما الطريقة المناسبة لتحقيق هذا الهدف؟

٢ ـ ما الوسيلة المناسبة لتحقيق هذا الهدف؟

٣ ـ ما مدى التكامل والتفاعل الذى يمكن أن يحدث بين الإثنين فى أثناء التدريس؟

وقد يكون هناك أكثر من طريقة وأكثر من وسيلة تصلح لتحقيق ذلك الهدف، وفى نفس الوقت قد لا يكون هناك سوى طريقة ووسيلة واحدة لتحقيقه، على أنه تجدر الإشارة إلى أنه ليس بالضرورة أن يختار المعلم أى وسيلة يستخدمها فى أثناء التدريس، فالوسيلة واستخدامها ليس غاية فى حد ذاته، وإنما هى وسيلة للمشاركة فى تحقيق هدف ما، وبذلك يصبح غياب الوسيلة من الموقف التدريسى أفضل من استخدام وسيلة ليست ذات صلة وثيقة بالمحتوى والطريقة، وليس لها دور فى تحقيق الهدف، ولعل ما دفعنا إلى الإشارة إلى هذا الأمر هو أنه قد لوحظ أن كثيراً من طلاب كليات إعداد المعلم يستخدمون فى تخطيطهم لدروسهم فى فترات التربية العملية وسائل ليست لها علاقة مباشرة بالموضوعات المراد تدريسها، وهذا الأمر يؤدى فى معظم الأحوال إلى عدم تحقيق أهداف الدرس، بل ويكون من عوامل التشتت بالنسبة للتلاميذ.

أن الأساسيات التى يقوم عليها المنهج تؤثر فى تلك المقومات، فلقد سبق أن أشرنا إلى تأثيرها فى الأهداف والمحتوى، وفى هذا المجال نضيف إليها مجالا آخر لتأثيرها،

وهو الطرق والوسائل وهذا يعنى أن المعلم فى تحديده للطريقة والوسيلة اللتين يختارهما لتدريس درس ما يجب أن يكون واعياً بأنهما لا ينبعان من فراغ، كما أنهما لا يستخدمان فى فراغ، وفى ضوء ذلك يصبح المعلم فى موقف يكون عليه اتخاذ قرار بشأن الطريقة والوسيلة اللتين يقع عليهما اختياره لكى يدرس كل درس من دروسه، فالمسألة فى أساسها قرار علمى يعتمد فى جوهره على مدى الوعى بنوع الهدف ومستواه، وبمدى الوعى بطبيعة المحتوى وتركيبة الداخلى، ومن ثم يصبح قادراً على إصدار القرار السليم، ولذلك كثيراً ما يشعر طلاب معاهد إعداد المعلمين بالاهتمام الواضح لدى مشرفى التربية العملية بأمر إعداد الدروس اليومية، إن هذا الاهتمام مرجعة إلى أن التدريب الميدانى لمعلم المستقبل يعنى ضمن ما يعنى تدريبه على اتخاذ قرارات من هذا النوع، ومن ثم فإن عملية إعداد الدروس ليس من قبيل التعنت أو فرض لعمل من أعمال السخرة.

ويلاحظ أن البعض يتصور أن جودة المحتوى وسلامة تنظيمه فى ظل فلسفة أو أخرى يعنى صلاحية المنهج عند المستوى التنفيذى، وواضح أن هذا الأمر يعتمد فى المقام الأول على مدى كفاءة المعلم، إذ أن المنهج الجيد من حيث أهدافه ومحتواه ومستواه وتنظيمه لا يعنى شيئاً بدون توافر المعلم الجيد والمتمكن من مهنته، والمقصود بالتمكن من المهنة هنا هو وعيه بالكفايات المطلوبة فى هذا المجال معرفة وسلوكاً، ولقد غالى البعض فى هذا الأمر مما ترتب عليه نقل بعض المناهج عن دول متقدمة لها خبراتها الطويلة فى هذا الشأن، ولقد كانت الفكرة الكامنة وراء ذلك هى نقل التقدم من مجتمع إلى آخر، وهو الأمر الذى لا يمكن قبوله أو تصوره من الناحية العلمية، وإذ أنه بالإضافة إلى كون تلك المناهج المنقولة تمثل ثقافات وفلسفات مغايرة، فهى بالإضافة إلى ذلك وجدت فى إطار يوجد فيه معلم مغاير من حيث أسلوب إعداده، وبالتالى مغاير فى الكفايات المهنية اللازمة لتناول المنهج على المستوى التنفيذى، وهذا يؤدى فى أغلب الأحوال إلى عدم تحقيق تلك المناهج المنقولة للأهداف المتوقعة من ورائها، وعندئذ نجد أن الاتهام يوجه إلى المنهج، بينما الخطأ يكمن أساساً فى نوعية المعلم والفلسفة الكامنة

وراء إعداده وأساليب ذلك الإعداد وأهدافه، ونعنى بذلك أن العيب يرجع إلى فقدان المعلم للكفايات اللازمة فى هذا الشأن، وغنى عن البيان أن المعلم بحكم أنه يمثل العنصر البشرى فى المواقف التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه فى أى شكل من أشكال التجديد التربوى الذى يترجم إلى مواد تعليمية تختلف فى أشكالها وفى تنظيماتها وأساليب عرضها وإستخدامها، فالمعلم لايزال هو قائد الموقف التعليمى ومديره وموجهه، فهو الذى يخطط للدرس، وهو الذى يحدد مستوى الدافعية الواجب توافره لدى تلاميذه ليبدأ فى تنفيذ درسه، وهو الذى يجرى التفاعلات اللفظية وغير اللفظية فى ذلك الموقف، وهو الذى يصحح المفاهيم وينمى الاتجاهات والقيم ويكسب العادات والمهارات، وهى أمور يحيط الشك بإمكانية تحقيقها على صورة سليمة من خلال أشكال للمواد التعليمية يتناولها الفرد دون عون من المعلم.

ولقد أدى ذلك الأمر إلى ظهور اتجاه جديد فى مجال إعداد المعلم، استهدف فى جوهره تطوير أدائه فى التدريس، وهذا الاتجاه يعتمد على فكرة كفايات المعلم، ولذا نشأت برامج لإعداد المعلم مستندة إلى هذه الفكرة وهى برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات (Competencies Based Teacher Ed) حيث يتم حصر الكفايات اللازمة للمعلم فى مهنته ثم يتم تناول تلك الكفايات بقصد تحليلها إلى مكوناتها الفرعية، وفى ضوء ذلك يتم بناء برامج إعداد المعلم على أساس منها، بحيث يؤدى تعلم تلك البرامج إلى تخريج معلم متمكن من تلك الكفايات، على أن النقد الذى يوجه إلى هذا الاتجاه هو أن إعداد المعلم على هذا النحو يفتقد هو الآخر للعنصر الفعال، هو العنصر البشرى، إذ أن تعلم تلك الكفايات يعتمد فيه الطالب على الدراسة الذاتية، حيث يقل قدر تفاعل الطالب مع معلمه إلى أدنى درجة ممكنة، وهو الأمر الذى يترتب عليه تجاهل لمسألة النمو فى النواحى الوجدانية الأساسية واللازمة لنجاح معلم المستقبل فى مهنته، ومع ذلك فهناك مراكز البحوث العلمية والكليات الجامعية التى تسعى إلى توفير فرص للتفاعل بين معلم المستقبل ومعلمه فى أثناء دراسته لتلك البرامج تلافياً لهذا النقص وتجويداً لنوعيته.

وإذا كان هناك من الفرص العديدة التى تتاح لطالب كليات التربية لكى يتعلم كيفية التدريس من خلال برامج نظرية وميدانية، فإن هذا لا يعنى أن ما يتعلمه هو نهاية الطريق، ولكن واقع الأمر أنه بداية الطريق والحد الأدنى الذى يمكن إلحاقه بالمهنة حينما يتمكن منه، وبالتالى فإن نموه فى أثناء ممارسته للمهنة يعد شيئاً على درجة كبيرة من الأهمية، فهو مطالب بأن يفكر ويبتكر ويجدد ويطور ويقارن بين أدائه فى التدريس وأداء غيره من المعلمين، تطويراً لذاته ولأدائه فى هذه المهنة، وهذا الأمر يعنى فى جملته أن المعلم ليس مجرد مادة يعرفها تماماً، ولكنه يعنى أساساً معرفة تلك المادة وكيفية تدريسها والوسائل التى يمكن أن تساعده فى هذا الشأن.

ولقد لوحظ أن الكثير من المعلمين يتساءل عن أفضل الطرق والوسائل لتدريس درس ما، بل إن البعض يذهب إلى حد أبعد من هذا فيؤكد أن الطريقة «س» هى أفضل طريقة لتدريس مادة من المواد الدراسية، وهذا الحكم القاطع خاطئ فى أساسه، فالطريقة «س» حينما تصلح لتدريس درس ما، قد تكون هى ذاتها أسوأ طريقة فى تدريس درس آخر، وهذا الأمر يدعونا إلى محاولة تحديد للشروط الواجب توفراها فى الطريقة والوسيلة المختارة لتدريس درس ما استقراءاً مما سبق. وهذه الشروط هى:

أولا : ملاءمة الطريقة والوسيلة للهدف المحدد:

فكما سبق القول أن اختيارهما يجب أن يتم فى ضوء الهدف المحدد للدرس، ويلاحظ هنا أن الغموض وعدم التحديد حينما يصبحان سمتان فى الأهداف، نجد أن المعلم يكون أكثر قابلية للتشتت والأرتباك فيما يختاره من الطرق والوسائل، فحينما يكون من بين أهداف درسه هدفاً مثل: «غرس الشعور القومى فى نفوس التلاميذ» أو «أن يدرك التلاميذ العوامل المشتركة بين الوحدتين الإيطالية والألمانية من ناحية ومحاولات الوحدة العربية من ناحية أخرى». إن مثل هذه الأهداف تجعل المعلم فى حيرة من أمره ولا يعرف كيف يصل إلى قرار فى صدد اختيار طريقة ووسيلة للتدريس، فهل يصلح لتحقيق الهدف الأول أن يقرأ الدرس على مسامع التلاميذ أو يلقيه على مسامعهم؟، أم أن الأفضل مناقشتهم فى مشكلة يشعرون بها فى هذا الصدد؟، أم يطلب

من تلاميذه عمل مشروع دراسى يقومون فيه بدراسة الحركات القومية فى فترة ما، أم غير هذا وذاك؟ ونفس الأمر ينطبق على الوسيلة، هل من الأفضل الإتيان بتسجيلات صوتية للإستماع إلى أحد الساسة أو المعلقين السياسيين فى هذا الأمر ومناقشتهم فيه، أم أن الأفضل هو استخدام خريطة سياسية للوطن العربى، أم غير هذا وذاك؟ إن مثل هذا الجو من الارتباك يمكن أن تخف حدته إلى حد بعيد لو أن الهدف تمت صياغته على نحو محدد ودقيق كما سبق أن بينا فى الفصل الخاص بالأهداف.

ثانيا : ملاءمة الطريقة والوسيلة للمحتوى :

إذا كان مدى ملاءمة الطريقة والوسيلة للهدف المحدد شرطاً أساسياً يجب توافره فيهما، فإنه يصبح من المنطقى ملاءمتها للمحتوى الذى يقوم المعلم بالتخطيط لتدريسه، إذ أن المحتوى كما سبق القول يعد ترجمة للأهداف فكما أن محتوى المنهج ترجمة لأهدافه، كذلك فإن محتوى الدرس اليومى يعد أداة لتحقيق الأهداف المحددة له، ومن ثم فإن الطريقة والوسيلة هما أداتين مساعدتين لتحقيق الأهداف، وبالتالى فإن تعرف طبيعة المحتوى وتركيبه وعلاقاته يعد أمراً ضرورياً، حيث أن ذلك الأمر يجعل المعلم فى موقف أفضل يستطيع فيه أن يختار المناسب ويستبعد غير المناسب، هذا لا يتوافر له دون وضوح طبيعة ذلك المحتوى، فإذا كان المحتوى يحتوى على سبيل المثال بعض المفاهيم والتعميمات فإن هذا الأمر يفرض على المعلم أن يتعرف أولا على مستوى تلك المفاهيم والتعميمات لدى التلاميذ، ونواحى الصواب والخطأ فيها، وذلك قبل البدء فى تدريس ذلك المحتوى، وعندئذ يصبح عليه أن يختار الطريقة المناسبة والتى قد تبدأ بإعطاء أمثلة متنوعة للتوصل إلى المفهوم أو التعميم، وقد يرى أنه من الأفضل تقديم المفهوم أو التعميم، وتعريفه أولا ثم تقديم الأمثلة لذلك، وقد يرى أن يمزج بين الطريقتين، فى تدريس ذلك المحتوى، وكذلك الأمر بالنسبة للوسيلة، فقد يرى أنه من المناسب عرض شرائح للأمثلة فى البداية، وقد يرى أن يؤجل ذلك إلى مرحلة ما بعد دراسة تعريف المفهوم أو التعميم، وإلى جانب ذلك قد يرى أن يبدأ الأمر بتوجيه أسئلة لتلاميذه ليأتوا بأمثلة لمفهوم ما، على أن يستتبع ذلك بعرض فيلم متحرك أو نموذج أو عينات إثراءً لتلك

الأمثلة ووصولا إلى المفهوم أو التعميم الحاكم لتلك المجموعة من المفاهيم أو التعميمات التى يشتمل عليها محتوى الدرس.

ثالثا : ملاءمة الطريقة والوسيلة لمستويات التلاميذ :

بمعنى أن المعلم فى هذا الشأن لا يختار أى طريقة أو أى وسيلة لتدريس درسه، وإنما يخضع لهذا الاختبار لمدى وعيه بتلاميذه من حيث خبراتهم السابقة، والمتوافر لديهم من المفاهيم وثيقة الصلة بالموضوع المزمع تدريسه واتجاهاتهم نحو المادة وحاجاتهم وتوقعاتهم من دراستها، كما يخضع هذا الاختيار أيضاً لمدى وعيه بالعمليات المعرفية التى يستطيع التلميذ ممارستها فى أثناء التدريس، ومن ثم يصبح وعى المعلم باتجاهات نظريات التعلم والتعليم وما تحتوى من مفاهيم ومبادئ شيئاً على درجة كبيرة من الأهمية فى هذا المجال، ومثال ذلك أنه حين توصل بياجيه إلى مراحل النمو العقلى لدى الصغار وقارن بينهما وبين صورتها لدى الكبار اجتهد التربويون للبحث عن أكثر الطرق والوسائل ملاءمة لتدريس المواد المدرسية المختلفة، ومن ثم أصبحت المسألة جهداً يبذل لدراسة الشروط المناسبة لأحداث التعلم المثمر، ومن هنا جاء اهتمام الباحثين فى ميدان الطرق والوسائل، ونفس الشئ ينطبق على خبرات التلاميذ وخلفياتهم الثقافيه التى كثيراً ما يشعر المعلم بفرق بينهما، وعندئذ يشعر أن طريقة ووسيلة واحدة لا يكفيان لتعليم مجموع التلاميذ، ومع ذلك فهو يستطيع أن يلمس أن هناك نواح شائعة أو عامة بين الجميع لأنهم ينتمون إلى أصل واحد وثقافة رئيسية واحدة، إلى جانب بعض النواحى الخاصة والتى تفرضها الثقافات الفرعية الأخرى، ومن ثم يستطيع أن يستخدم أكثر من طريقة وأكثر من وسيلة فى الدرس الواحد لمحاولة تلافى تلك الفروق وبحيث تتاح الفرص للجميع للمشاركة فى الموقف التعليمى وتحقيق أهدافه، ولعله يلاحظ أن هذه المشكلة تبدو بشكل واضح فى المجتمعات التى تضم جنسيات مختلفة، وهو الأمر الذى لايزال يمثل مشكلة أمام المؤسسات التربوية ومراكز البحوث فى تلك المجتمعات، وخلاصة الأمر فى هذا الشأن هى أن الطريقة والوسيلة اللتين يختارهما المعلم يخضعان

إلى جانب المحددات السابقة إلى التعلم وقدراته وإمكاناته وخبراته السابقة، بل إن المعلم فى بعض البلدان المتقدمة يحاول تعرف الخلفيات الثقافية لتلاميذه ومفاهيمهم واتجاهاتهم وقيمهم قبل البدء فى عملية التدريس، حتى تتم فى إطار من وضوح الرؤيا بحيث يدرك نوعية التلاميذ الذين يتفاعل معهم فى أثناء المواقف التعليمية.

رابعا : مدى مشاركة المتعلم :

والمقصود بذلك هو أن الطريقة أو الوسيلة التى يجب أن يتضمن استخدامها على فرص يمارس فيها المتعلم أدواراً معينة، ولعلنا نلاحظ أن الطريقة المعتادة فى التدريس قوامها هو أن يقوم المعلم بعرض نقاط الدرس بينما ينحصر دور المتعلم فى الاستماع، ونفس الشئ ينطبق على الحالة التى يستخدم فيها المعلم وسيلة ما، إذ يقوم بنفسه بعرض ما تحتويه من معارف ومعلومات دون أن يشارك المتعلم فى ذلك، هذا وقد يستخدم المعلم وسيلته المختارة فى أثناء عرض نقاط الدرس، وبذلك تصبح طريقة الإلقاء من هذه الزاوية هى الطريقة التى تصلح لتعليم كل شئ، أو من ثم لا تتاح للمتعلم فرص المشاركة فى المواقف التعليمية، وبالتالى تقل فرص التفاعل بينه وبين المعلم من ناحية، وبينه وبين المادة التى يحتويها الدرس من ناحية أخرى، ولذلك فإنه من الشروط الواجب توافرها فى الطريقة أو الوسيلة إتاحتها فرص المشاركة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ.

وقد يتساءل البعض عن كيفية تحقيق هذا الأمر والمعلم فى عجلة لإنهاء مقررات طويلة يتم توزيعها عادة على شهور وأسابيع العام الدراسى، إن هذا التساؤل يكون فى محله فى حالة واحدة وهى اعتبار المحتوى الدراسى غاية فى حد ذاته، وعندئذ فقط يصبح تلقينه التلاميذ إياها أمراً حيوياً، ويصبح استيعابهم وترديدهم لها هو الهدف النهائى، وبذلك يصبح المعلم غير مطالب بأكثر من ذلك، ولكن ماذا يكون موقف المعلم والجميع ينادى بأن وظيفة المعلم هى تربية الأبناء تربية شاملة؟ إن تلك الأهداف تحتوى على الكثير من جوانب التعلم، فهى تهتم بتنمية النواحى المعرفية لدى المتعلم، وهى فى

مجملها تعنى الفرد كيف يفكر، وهى تـهتم أيضاً ببناء الاتجاهات والقيم وإكساب العادات السلوكية السليمة وتعلم مهارات حركية واكتساب نواحى تذوق وأوجه تقدير.

إن كل تلك النـواحى التى تشتمل عليـها أهداف المناهج تعنى أنه لا سـبيل إلى ذلك دون استخدام طرق ووسـائل يحمل فيها التـعلم مسئولية أدوار عـديدة، ومثال ذلك أن المعلم يسـتطيع توجيه تلاميـذه إلى قراءة قصة أو نص أو دراسة جـدول أو إحصائية أو رسم بيانى متعلق بأحد الدروس، بحيث تستـخدم كمحور لمناقشة وتوجيه الأسئلة، وقد يلجأ إلى تـكليف البعض بالكـتابة حول موضوع معين بنـاء على ما يتبينه مـن اهتمامات لديهم، على أن يستتبع ذلك باستخدام تلك الكتابات كمادة لتعليم التلاميذ كيفية التحليل والمقارنة وإدراك العلاقات والاستنتاج.

ونفس الشئ ينطبق علـى اختيار الوسيلة واستخدامها، فالمتعلم يـحتاج فى تعلمه إلى المواقف المـثيرة والتى تتـاح له فرصة الاشتـراك فيها، وبذلـك يصبح من المفـيد إشراك التلاميذ فى هذه العملية، بل وربما يشتركون مع المـعلم فى التخطيط لوسيلة ما وتنفيذها فضلا عن اسـتخدامها وصيـانتها. وبذلك يـمكن القول أن مثـل تلك الفرص تسـتهدف إكساب المتعلم إتجاهات ومهارات بالإضافة إلى الحـقائق والمعارف والمفارهيم التى يشتمل عليها المحتوى الدراسى.

خامسا : مدى التنوع :

والمقصـود به هو ألا يظل المـعلم معتمـداً على طريقـة أو وسيلة واحدة فـى تدريس دروسه، ذلك أن هذا الأمر يقلـل من مستوى اهتمام التلاميذ ودافعيـتهم، إذ أن المتعلم فى حاجة دائماً إلى إثارة مواقف أو مشكلات تجعلـه أكثر استعداداً لتركيز الانتباه، ولقد لوحظ أن بعـض الأساتذة على المستـوى الجامعى حينما يـشعرون فى أثناء محـاضراتهم بتشتت انتباه الطلاب أو انصرافهم عن مـوضوع المحاضرة يبدأون فى توجيه أسئلة تدعو إلى التفكير، بل إن البعض يذهب إلى محاولة إشاعة روح المرح والتنافس باستخدام لعبة تعليمية متعلقة بموضوع المحاضرة، ولعل هـذا الاتجاه يشير إلى المعنى المقصود بالتنوع فى هذا السبيل، وهذا يشير أيضاً إلى أن الطريقة أو الوسيلة التى يستخدمها المعلم فى جميع

دروسه مهما كانت جيدة فإن ذلك لا يعد مبرراً لاستخدامها بصورة متكررة، إذ أن المتعلمين سرعان ما يشعرون بالملل وخاصة أن التدريس يسير على وفق نمط واحد أو على وتيرة واحدة. وبذلك ينصح الطالب عادة فى فترة التربية العملية بأن يستخدم فى بداية كل درس مدخلا مختلفاً عن المداخل التى سبق له استخدامها فى الدروس السابقة، فقد يبدأ مرة بقصة ومرة أخرى بخبر فى جريدة يومية، ومرة ثالثة باستخدام صورة أو فيلم، ومرة رابعة بعرض نموذج أو تجربة أو غير ذلك من المداخل، ولا يقتصر هذا الأمر بطبيعة الحال على بداية الدرس ولكنه ينسحب أيضاً على جميع مراحله مما يضمن جذب انتباه التلاميذ طوال عملية التدريس، ومما يجعل الجميع فى موقف تنافس يؤدى إلى تعلم الجميع تعلماً مثمراً يحقق أهداف الدروس اليومية.

على أنه يلاحظ أن الأساليب التى تستخدم فى طرق التدريس هى التى تجعلها متميزة، فقد تستخدم المحاضرة مثلا فى تنمية المفاهيم فى تعليم الصغار الكبار ولكن مع الاختلاف فى مكونات كل من الأسلوبين، فقد يكثر المعلم فى الحالة الأولى من الأمثلة الملموسة وعقد المقارنات وتحديد الخصائص المشتركة، بينما قد لا يحتاج إلى كل ذلك مع تلاميذ فى مرحلة عمرية متقدمة ولديهم خبرات أكثر فيكتفى بمجرد ذكر أمثلة، وفى ضوء ما سبق سنحاول أن نعرض بشئ من الإيجاز لأبرز طرق التدريس.

أولا : المحاضرة :

لاتزال من أكثر الطرق شيوعاً، وهى لا تزال تستمتع بمركز هام بين جميع الطرق، وقد حظيت بتلك المكانة نتيجة لإمكانية إثارة اهتمام الدراسين وتقديم الحقائق والمعلومات التى قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى، كما أنها تتيح الفرص لتركيب الحقائق والمعلومات وإعمال الفكر فيها واستدعائها وعرضها على نحو سليم، إلا أن ذلك يعتمد بالدرجة الأولى على قوة الدافع لدى المتعلم أكثر من الأعتماد على أداء المعلم فى تقديم وعرض موضوع المحاضرة، والمحاضرة الجيدة محددات أو شروط يجب وضعها فى الاعتبار هى:

١ ـ الإعداد المسبق :

ويتضمن التعرف على المستوى المعرفى للمتعلمين حول موضوع المحاضرة والاسترشاد به فى تحديد أهدافها ومحتواها ومستواها واستخدامه كمدخل أساسى فى عرض الموضوع.

٢ ـ التدرج :

ويتضمن الانتقال من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيداً، بمعنى أن يبدأ بما هو معروف أو مألوف بالنسبة للمتعلمين وينتقل إلى الحقائق والمعلومات الجديدة، كما يجب أن يكون قادراً على التفسير والتبسيط وأن يكون على قدر كبير من الحساسية للمستمعين مدركاً لما يجرى من تفاعلات داخلية بينهم وتفعلات خارجية بينه وبينهم.

٣ ـ إثارة التساؤلات :

أن يثير المعلم العديد من التساؤلات وخاصة تلك التى تبحث عن (ماذا) ، (أين)، إن مثل هذه التساؤلات تثير الاهتمام وتشحذ التفكير وتجعل المستمعين أكثر استعداداً للتفاعل والمشاركة وتقلل من أثر عوامل التشتت والانصراف عن موضوع المحاضرة.

٤ ـ المناقشة :

والمقصود بها هو إتاحة الفرص للمستمعين لإبداء الآراء والتحليل والنقد لمحتوى المحاضرة، حيث يجدون مجالا للتعبير عن الموافقة أو الاعتراض ومبررات كل منها، ومن ثم يجد المحاضر مجالا لتصحيح المفاهيم الخاطئة التى قد يخرجون بها من المحاضرة، وبدون ذلك فإنه يصعب على المحاضر أن يتعرف على نوعية الأثر الناتج عن الموقف التعليمى ومستوى هذا الأثر.

٥ ـ التقويم والمتابعة :

وله جانبان، يتضمن الأول تقويم أثر المحاضرة على المستمعين بحيث يستخدم المحاضر من الاختبارات ما يساعد على معرفة مدى تحقق الأهداف المحددة سلفاً والبحث عن المعوقات فى هذا السبيل، والجانب الثانى يتضمن تقويم المحاضر والتفاعلات السائدة

ونقط القوة والضعف وكيفية إدارة المناقشة وتبادل الأدوار، ويستخدم فى هذا السبيل التسجيلات الصوتية وغيرها من الأساليب التكنولوجية الميسرة. ويستتبع ذلك عادة بمحاولة معرفة مدى التغير الحادث فى معلومات واهتمامات المستمعين وأثر ذلك على استخدام المحتوى فى مواقف جديدة وأثره على فتح آفاق جديدة للتعلم.

ثانيا : المناقشة :

وهى تستخدم عادة لتنمية المهارات المعرفية والاتجاهات والمشاعر وخاصة حينما تأخذ بالموازنة وبيان نواحى الاتفاق والاختلاف، إلا أن من الملاحظ إحجام كثير من المعلمين عن استخدام استراتيجية المناقشة نتيجة لخبراتهم السابقة غير الناجحة، على أن الأسلوب الوحيد لتعلم كيفية استخدام المناقشة فى التدريس هو ممارستها حيث يتعلم المعلم وتلاميذه معاً عن طريق العمل والاستكشاف الجماعى. ويختلف نوع المناقشة ويتحدد نوع المشتركين فيها تبعاً للهدف منها، كما تحدد طبيعة مجراها وتسلسلها ودرجة الضبط المستهدفة وفق هذا الهدف أيضا، ومهما كان نوع المناقشة فيجب أن يتجه نظر المعلم إلى جانبين رئيسين فى آن واحد، الجانب الأول هو أن يضع من الضمانات ما يكفل ارتباط كل ما يقال بمحتوى الموضوع محور المناقشة، والجانب الثانى هو تقويم عملية التفكير أو المهارات أو الاتجاهات التى يستخدمها المشاركون فى مناقشة الموضوع. وهناك ثلاثة أنواع للمناقشة هى:

١ ـ المناقشة الحرة :

وتحتاج إلى قليل من التوجيه فيما عدا التوجيه الأولى وهى تستخدم للإنفتاح على موضوعات أو مجالات جديدة مثل الاستماع إلى مشكلات أو أفكار أو التذكير بما سبق أو تلمس ردود الأفعال بعد قراءة موضوع أو وصف حادثة، وهنا يجب أن يسمح المعلم بالاستجابات العفوية كما يجب أن يمتنع عن التقويم الفورى للاستجابات، ودوره هنا هو ممارسة الاستماع إلى الآخرين أكثر من التحدث إليهم.

٢ ـ المناقشة المضبوطة جزئياً :

وهى تستخدم لتبادل المعلومات والأفكار، والهدف الرئيسى منها هو إحداث نوع من

التكامل بين ما سبق تعلمه، وخاصة حينما يكون على كل فرد أن يعد تقريراً عن محتوى دراسته وحيث يشعر كل منهم بالحاجة إلى تبادل المعلومات للمقارنة والتعرف على أوجه الاتفاق والتناقض.

٣ ـ المناقشة المضبوطة :

وتستخدم حينما توجه العمليات المعرفية باستخدام سلسلة مخططة ومتعاقبة من الأسئلة، والغرض من الضبط هنا هو التقيد بالخطوات المتتالية لتقديم المعلومات والأفكار، وهنا يقدم الأفراد معلومات وأفكار كما تقدم لهم، ومن ثم فإن هذا النوع يساعد على تكوين المهارات المعرفية كما يساعد على التدرب على أسلوب حل المشكلات واتخاذ القرارات.

وتمثل الأدوار مكانة أساسية فى المناقشة مهما كان نوعها، فيقوم المعلم بدوره جنباً إلى جنب مع الأدوار التى تحدد للأفراد والتى تقوم على التشجيع بصورة متزايدة للحصول على المعلومات بصفة فردية والإقلال من الاعتماد على المعلم فى ذلك، ومن ثم فهى تهدف إلى تنمية التفكير وتتخذ من استراتيجية السؤال وسيلة لذلك، بمعنى أن التركيز ينصب على وظائف البحث أكثر من وظائف الاعطاء أو التلقين.

وعلى ذلك فإن السؤال يتطلب تحديد ما ينبغى الوصول إليه وتحديد إنماط التفكير وما تتضمنه من مهارات عقلية والتى يجب تعلمها، وقد تكون الأسئلة من النوع المفتوح فتسمح بورود إجابات متعددة وقد تكون من النوع المحدد الذى يتطلب إجابة دون غيرها، ويتميز هذا النوع الأخير بأنه يحدث نوعاً من التقارب بين أساليب تفكير الأفراد، كما أن هناك بعض الأسئلة التى تؤدى إلى التفكير غير المنتج مثل «ما أهم الأسباب التى أدت إلى كذا؟ إن مثل هذا السؤال يؤدى إلى التقويم العفوى والتفكير غير المترابط فى تلك الأسباب. إن مثل ذلك يجعل الفرد يقرر الأهمية دون أى معيار، فهو إما يخمن وإما يحاول استرجاع ما سبق تعلمه وكلاهما لا ينطوى تحت التفكير المنتج. كما أن غموض السؤال لا يسمح بالإثارة أو تركيز الانتباه على شئ محدد، كما أن الفرد يفشل فى التعرف على نوعية النشاط المعرفى الذى يجب ممارسته وعندئذ نجده يتساءل : هل من

المطلوب إيجاد علاقة بين فكرة وأخرى؟ أم المطلوب سرد العناصر أو الأحكام؟ أم تقديم شرح أو تفسير لها؟ أم غير هذا وذاك؟ وعلى أى حال فإنه مهما كانت وظيفة السؤال فلابد أن يؤدى إلى جعل عملية المناقشة كلها مقبولة لدى الأفراد، ومن ثم يعتبر التركيز أحد العوامل الضرورية فى إطار هذه الطريقة، بمعنى أنه لابد من إعادة السؤال أكثر من مرة فى صيغ متنوعة حتى يفهم الأفراد ما يرمى إليه السؤال وبالتالى يتحدد الإطار المعرفى الذى يجب الرجوع إليه والمهارات المعرفية التى يلزم إستخدامها.

ثالثا : الندوة :

وتعد من أكثر الطرق شيوعاً، ويشترك فيها جانبان، الجانب الأول هو مجموعة من المختصين الذين يعرضون وجهات النظر المختلفة حول موضوع معين، والجانب الثانى هو مجموعة من المستمعين، إلا أن هذه الطريقة كثيراً ما تفشل فى تحقيق أهدافها وخاصة إذا لم تعد وتوجه على نحو سليم.

وهى تقوم أساساً على المناقشة المقيدة، بمعنى أن يكون هناك موضوع أو مشكلة معينة هى محور الندوة، فيعرض المختصون مختلف الآراء الواردة بشأنها على أن يستتبع ذلك بإتاحة الفرص للمستمعين للمشاركة فى مناقشة مضبوطة لا يسمح فيها بالخروج عن الموضوع أو إثارة مشكلات فرعية خارجة عن جوهر موضوع الندوة. ويمكن أن تكون الندوة طريقة جيدة إذا ما قامت على أساس التحديد الواضح للمشكلات والتساؤلات فى إطار من الإثارة والتشويق ـ إلا أنه كثيراً ما يلاحظ عزوف غالبية المستمعين عن الاشتراك فى مناقشة المختصين وخاصة إذا كانت لهم مكانة علمية أو ثقافية أو سياسية مرموقة، كما يلاحظ أن غالبية المستمعين لا يشتركون فى المناقشة حينما يعرض المختصون القضايا والمشكلات ويتولون تحليلها ومناقشتها والإجابة عما قد يبدو من تساؤلات حولها تباعاً، ومن ثم لا يجد المستمعون مجالا حقيقاً للإشتراك فى المناقشة فتنتفى القيمة التربوية من الندوة ولا تسفر إلا عن أقل القليل من النتائج المتوقعة، وفى هذا المجال نقترح الإجراءات الآتية عند استخدام الندوة فى التعليم :

١ ـ تحديد أهداف الندوة :

أى أن يحاول المشرفون عليها الإجابة عن أسئلة مثل: لماذا تستخدم الندوة دون غيرها فى هذا الموقف؟ ما هى أفضل طريقة فى هذا الموقف؟ ما هى الأهداف المرغوب فيها؟ ما النتائج المتوقعة فى النهاية؟ ويتضمن ذلك تجنب العمومية فى الأهداف والالتزام بالصياغة السلوكية التى تفصح عن شكل ومضمون الأداء المتوقع من المتعلمين فى النهاية.

٢ ـ تحديد نوعية المحتوى ومظاهر النشاط والوسائل التعليمية :

التى يمكن أن تؤدى إلى تحقيق تلك الأهداف، الأمر الذى يقتضى تحديد الصفات الواجب توافرها فيمن يشترك من المتخصين فى الندوة مما يعد جابناً جوهرياً يحدد خط سير الندوة وعاملا من عوامل نجاحها.

٣ ـ تحديد النوعيات والمستويات التعليمية :

الذين يسمح لهم بحضور الندوة على أن تراعى تلك النوعيات والمستويات عند معالجة المختص لموضوع الندوة.

الفصل الحادي عشر

النشاط المدرسى

تمثل النشاط المدرسى عنصراً أساسياً من عناصر المنهج المدرسى، وإذا كنا سنعرض له بشئ من التفصيل في هذا المجال، فهذا لا يعني أنه يعمل منفرداً في إطار العملية التربوية، ولكنه يعمل في علاقات تبادلية وتفاعلية في ذات الوقت مع عناصر المنهج الأخري كما سنري فيما بعد.

ويقصد بالنشاط المدرسى هنا ذلك الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز هدف ما، ولعل هذا التعريف يشير إلي العلاقة بين جهد يبذل وهدف يرجي تحقيقه، ومن ثم لا يوجد ، بل ولا يصح أن يوجد نشاط مدرسي بلا هدف، ذلك أنه يلاحظ أن بعض الأنشطة المدرسية تقتضي نشاطاً عقلياً وربما بدنياً ومع ذلك لا نلمس هدفاً أو أهدافاً يسعي التلاميذ إلي تحقيقها من وراء ما يبذلون من جهد، هذا ويلاحظ أيضاً أن الكثيرين يدفعون التلاميذ للقيام بنشاط ما في هذا المجال أو ذاك لمجرد تغطية موقف ما أو لإثبات الذات أو للتعبير عن مدي التمكن والوعي بمبادئ التربية التقدمية. ولكن الواقع هو أن مثل هذا المظهر لا يحمل بين طياته إلا الخواء العلمي، فضلا عن أنه مضيعة للوقت دون عائد حقيقي. ولعل ما دفعنا إلي التعرض لهذه المشكلة هو الحرص علي تعريف المعلم بكيفية التمييز بين ما يرمي إلي تحقيق الفائدة للتلاميذ ويدور في فلك علمي وبين ذلك الذي يسعي إلي تغطية الخطأ بغطاء علمي.

وإذا كان النشاط المدرسي عبارة عن جهد عقلي أو عضلي يبذله الفرد في سبيل تحقيق هدف ما، فهذا يعني أن ذلك النشاط له مضمون وله خطة يسير فيها بالإضافة إلي أن أداء الفرد يجب أن يقاس لمعرفة ما إذا كان قد نجح في تحقيق الهدف أم لا، وهذا يشير إلي أن النشاط المدرسي له علاقة مباشرة بين عناصر المنهج الأخري، ولقد اختلفت نظرة الفلسفات التربوية التقليدية والفلسفات التقدمية في نظرتها إلي مسألة النشاط المدرسي ومكانته في المنهج ووظائفه وأهميته، فأصحاب الفلسفات التربوية التقليدية يرون أن النشاط المدرسي ترف لا لزوم له، بمعني أنه ليست له وظيفة في المواقف التعليمية، إذ أن العملية التعليمية من وجهة نظرهم لا تزيد عن كونها مجرد نقل مادة علمية من الكتب إلي عقول التلاميذ، وهنا لا يصبح المجال متاحاً لأي نشاط عقلي

أو بدنـي، بل وينظـر إلي النشـاط في هذا الإطار عـلي أنه درب من دروب الـترف ولا يدخل في إطار المنهـج. وواقع الأمر أن مثل هذه النظرة إلي النشـاط المدرسي تقوم في أساسها علي النظر إلي المنهج مـن زاوية محدودة، إذ أنه في هذا الشأن ليس سوي مادة لها مكانة خاصة، ولقد كان مقصوداً أن تلك المادة لها فعل السحر، إذ ساد الاعتقاد بأنها تنمي العقـول وتطور التفكير والسلـوك، وهو الأمر الذي أثبت البحث العـلمي إرتباطه بمسائل كثيرة أخري غير مجرد تعليم مادة دراسية وتعلمها.

ولقد أطلق علي هذه الـنوعية من المناهج الدراسية مناهج المـادة، أي أنها تقوم علي المادة الدراسية، وتعتبرها جوهر ومحور أي نشاط تعـليمي يبذله المعلم والمتعلم، ولذلك أصبح كل معلم يسعي إلي توفير مواقف نشـاط لتلاميذه ليس بمدرك لطبيعة المنهج، بل إن الوظيفة الأساسيـة للمشرف التربوي ومدير المدرسة هـي وضع الضوابط والمحددات التي تجـعل المعلم أكثـر شبهاً بآلة تـردد معلومات معـينة في أوقات محـددة وفق جدول زمني، وهنا تكون وظيفة السلطات المشرفة هي التأكد من أن هذا الأمر يسير علي أفضل نحو ممكن، ومن ثم أصـبح كل نشاط يبذله المتعلم سواء داخـل المدرسة أو خارجها هو علي هامش المنهج وليس في جوهره، وفي هذا إكتفاء بالمادة العلمية التي تحتويها الكتب المدرسيـة. ولقد صاحب هـذا الاتجاه طريقة خاصـة للتدريس هـي الإلقاء، كما صـاحبه امتحانـات من نوع معين تقوم في جـوهرها علي قياس قـدر ما حصله المتعلـم من تلك المعارف الـتي لقن إيـاها. وفي هذا الإطـار صار التلمـيذ خاضعـاً كل الخضوع لـكل ما يفرضه الكبار وما يـرون أنه يناسبه، ومن هنا لم يكن للنشـاط المدرسي موضعاً في ظل هذا الاتجاه، هذا وحينما تعرض هذا النوع من الفكر التربوي إلي النقد وخاصة أنه يعلي من شأن المادة العلمية ويقلل من شأن المتـعلم وحاجاته وإهتماماته، لوحظ أن محاولات تطوير المناهج من هذا الـنوع استهدفت في جوهرها جعل المتعلم أكـثر مشاركة وإيجابية عن ذي قبل، ومع ذلـك ظلت المادة الدراسية محـوراً للمناهج الدراسيـة وغاية الموقف التعليمي.

وحينمـا ظهرت الفلسـفات التقدمية والـتي سبقت الإشارة إليـها تفصيلا فـي الفصل

الثالث أصبح المتعلم هو محور الاهتمام وأصبحت المادة الدراسية مجرد وسيلة إلي جانب غيرها من الوسائل والتي تتكامل معها في سبيل تحقيق أهداف خضعت في اختيارها وتحديدها لدراسات دقيقة حول خصائص المتعلم ومهاراته العقلية وعلاقة المتعلم الجديد بالخبرات السابقة له وغير ذلك من النواحي المتعلقة بالمتعلم، وذلك بقصد فهم أفضل لطبيعة المتعلم، وبالتالي يسهل التعليم والتعلم، وفي هذا الإطار أصبح النشاط المدرسي، أي ذلك النشاط الذي يقوم به، المتعلم أو الذي يوجه ويثار للقيام به، أصبح هو الشغل الشاغل لمخططي المناهج الدراسية والعاملين علي تطويرها، وجوهر هذا الجهد هو البث عن أفضل الخبرات التعليمية التي يجب توفيرها للمتعلم بحيث يكون فعالا ونشطاً في أثناء المواقف التعليمية. ويقصد بالفعالية والنشاط هنا هو كل مظاهر العمل الإيجابي الذي يقوم به سواء كان عقلياً أو حركياً، وبذلك أصبحت المادة العلمية لا تزيد عن كونها وسيلة ضمن وسائل أخري مثل الفيلم والجريدة اليومية والقصة والنص والزيارة وغيرها، بحيث تتكاتف كلها لتجعل الموقف التعليمي نابضاً بالحياة، وبحيث يكون الدور الأساسي فيه من مسئولية المتعلم ومن حقه، ولذلك ظهرت تنظيمات منهجية عديدة مستهدفة جعل المتعلم محوراً لها بدلا من المادة العلمية، لقد لوحظ أن البعض قد تصور خطأ أن هذه النوعية من المناهج قد أغفلت المادة الدراسية نهائياً، ولكن الواقع هو أنها غيرت من مواضع الاهتمام، فبدلا من جعل المادة غاية في حد ذاتها أصبح المتعلم هو الغاية، والمادة هي الوسيلة، علي أن ما يهمنا في هذا المجال هو أن هذه النوعية من المناهج ترمي إلي زيادة مستوي دافعية المتعلم للمشاركة في المواقف التعليمية بفعالية ونشاط كما سبق القول ولعله من المفيد أن نعرض في هذا المجال للوظائف الأساسية للنشاط المدرسي، أي ما يمكن تحقيقه من الأهداف من خلاله، وهذا الوظائف هي :

١ ـ تنمية مهارات معرفية لدي المتعلم :

فالمتعلم حينما يشترك في مواقف تعليمية تتطلب منه نشاطاً من نوع ما نجد أنه يستغل كافة طاقاته ومهاراته المعرفية، فقد يحتاج الموقف إلي مقارنات أو إلي إيجاد علاقات ربط

أو تكامل أو تفسير أو استنتاج وغير ذلك مما لا يحتاج إليه في موقف تعليمي من نوع آخر، فالنشاط يثير الاهتمام ويدفع إلي التساؤل مما يعد بداية للنشاط العقلي، ومما يعد بحق أسلوباً جيداً لتعليم الفرد كيفية التفكير.

٢ ـ تنمية ميول واتجاهات وقيم :

إن هذه الجوانب لا تحظي في التعليم التقليدي بجانب كبير من الاهتمام، علي الرغم من أنها تعد موجهات لسلوك الفرد، ومن ثم فإن الاهتمام بها وتوجيهها علي نحو سليم إنما يعد من قبيل بناء الإنسان من الداخل، والنشاط المدرسي يعد فرص حقيقة لتنمية هذه الجوانب وتعديل الخاطئ منها بل ويساعد علي تهيئة خبرات جديدة تضيف إلي الرصيد المتكون لدي المتعلم من تلك الجوانب الهامة.

٣ ـ الربط بين النظرية والتطبيق :

فالكثير مما يدرسه المتعلم داخل جدران الفصل الدراسي يظل دون دلالة أو معني حتي يثبت له صحته أو خطئه، والسبيل إلي ذلك أن يشاهد المتعلم ما يدل علي ما قدم له من معارف، فحينما يقال شيئاً عن الحركة وانتقالها أو عن قوانين نيوتين، فإن هذه الأمور لا تخرج عن باب اللفظية إلا حينما يشارك المتعلم في مواقف لإجراء تجارب أو لتصميم نماذج في إحدي جمعيات النشاط أو حينما يجري تجربة في الهواء الطلق أو غير ذلك من النشاطات التي تقيم الصلة المباشرة بين الحقائق النظرية وتطبيقاتها العملية، ولعلنا نلاحظ أن هناك الكثيرين من خريجي المدارس الثانوية يعرفون الكثير من حقائق الكهرباء مثلا، ولكنهم يعجزون تماماً عن تفسير ظاهرة أو مشكلة متعلقة بهذا المجال، بالإضافة إلي أنهم يعجزون أيضاً عن إصلاح أي خلل أو عطب بسيط قد يطرأ علي جهاز أو حتي عند انقطاع التيار الكهربائي عن المنزل.

٤ ـ تنمية مهارات الاتصال :

فالمتعلم في الموقف التعليمي التقليدي لا تتاح له الفرص لإنما تلك المهارات، ذلك أنه في موقف سلبي في معظم الأحوال ولذلك فإن النشاط المدرسي بمختلف أشكاله يساعد

المتعلم علي ممارسة مهارات الاتصال والتدريب عليها، حيث سيكون في حاجة إلي الكتابة والقراءة والتحدث والاستماع، وهي كلها مهارات لا يمكن للمرء الاستغناء عنها طالما أنه يعيش مع جماعة ويشترك معها في تفاعلات يومية متنوعة، هذا بالإضافة إلي أن النشاط المدرسي يحتوي علي مواقف حقيقية بين المتعلمين يتم لهم من خلالها تعرف كيفية التعبير عن الرأي وضرورة احترام الرأي الآخر، وكيفية حل المشكلات الشخصية والمتعلقة بالعمل ذاته بأسلوب بعديد عن العفوية أو الانفعال.

٥ ـ تعلم التخطيط والعمل في فريق :

يحتاج العمل في أي شكل من أشكال النشاط المدرسي إلي التخطيط والعمل المتعاون. فهناك مشروعات يقوم بها المتعلمون، وهناك زيارات ومقابلات ودراسات ومقالات يقوم المشاركون بالتخطيط لها والعمل علي تحقيق أهدافها التي شاركوا في تحديدها وصياغتها، علي أن تعلم تلك المهارات لا يتم فقط من خلال توجيه التلاميذ إلي خطوات أو أجراءات معينة يجب القيام بها، ولكن إلي جانب ذلك يجب أن يعيش المشاركون في النشاط مواقف يلمسون فيها عائد التخطيط السليم والعمل الجماعي، علي أنه ليس بالضرورة مطلقاً أن يكون العائد مادياً، فقد يشعرون بالسعادة والرضا حينما يرون وحينما يدركون أن أهدافهم قد تحققت.

والمؤكد في هذا المجال هو أن ما يبذله المتعلم من نشاط مدرسي سواء داخل المدرسة أو خارجها لا يخلو من قيمة تربوية، ومع ذلك فقد يري البعض أن أشكال النشاط المدرسي تعمل بمعزل عن المناهج الدراسية، ولكن الواقع هو أن هناك ترابط عضوي بين الطرفين فالمنهج جوهره النشاط، ولا نشاط مدرسي إلا وله علاقة مباشرة بالمنهج.

وقد يكون للنشاط المدرسي من خلال جمعيات مدرسية أو مشروعات أو مقابلات وندوات وزيارات لمتاحف ومعارض ومؤسسات ومزارع ومصانع، وقد يكون في شكل ككتابة بحوث صغيرة أو جمع بيانات أو تعليق علي برنامج إذاعي أو تليفزيوني، وقد يكون في شكل استخدام ألعاب أكاديمية، بل إن بعض البلدان المتقدمة تستخدم في هذا

المجال أيضاً الحاسبات الألكترونية حيث يقوم التلاميذ بالتعامل معها للحصول علي بيانات ومعلومات أو لحل مشكلات معينة.

ويلاحظ أن هذه الأشكال كلها وغيرها كثير هي في جوهر المنهج الدراسي، أي أن مضمونها مادة دراسية متكاملة مع طريقة للتدريس ووسائل تعليمية بلوغاً لهدف أو أهداف معينة تدور كلها في فلك واحد هو تربية الفرد تربية من نوع جيد.

والسؤال الذي كثيراً ما يثار في هذا المجال هو: «ما هو محددات النشاط المدرسي؟» أي ما الظروف أو العوامل التي تحدد اختياركم ونوع معين منه؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تقتضي بعض التفصيل في هذا الأمر حتي يتعرف المعلم علي تلك العوامل وموقعه الحقيقي منها :

محددات النشاط المدرسى :

١ ـ فلسفة المنهج :

لما كان كل منهج مدرسي تسانده فلسفة معينة، فإن هذا يعني أن نوع تلك الفلسفة يحدد كم النشاط ونوعه، فإذا كانت تلك الفلسفة تعطي كل الثقل أو معظمه للمادة العلمية، فهذا يؤدي في الغالب إلي غياب النشاط المدرسي من خريطة العمل التربوي، أما إذا كانت تعطي كل الثقل أو معظمه للمتعلم، فهذا يؤدي إلي ظهور أنشطة متنوعة علي تلك الخريطة، أما إذا كانت المناهج الدراسية تستند إلي خليط من هذا وذاك وغيره سنلحظ تضارباً واضحاً سواء في تخطيط المناهج أو تنفيذها.

ويرتبط بمسألة فلسفة المنهج وعلاقتها بكم النشاط ونوعه مسألة أخري هي نموذج المنهج، فالنموذج الذي يبني للمنهج هو ترجمة للفلسفة التي يقوم عليها، ولذلك فإن الفلسفة إذا احتوت علي فكر يساند فكرة النشاط سيتضح ذلك بصورة في النموذج مما يجعل الأمر ميسوراً بالنسبة لمخططي المناهج ومنفذيها.

٢ ـ نمط الإشراف السائد :

يعمل المعلم عادة من خلال سلطات إشرافية، فهناك المشرف الفني وهناك المدير وهناك المدرس الأول، وكل هؤلاء يؤثرون في اتجاه عمل المعلم ونوعيته، فإذا كانت فلسفة المنهج تحبذ النشاط وتترجم هذا في نموذجه ومقرراته وكتبه المدرسية، فإن المعلم سيعجز بلا شك عن تنفيذ ما يراه مناسباً من الأنشطة إذا ما وجد اتجاهاً مضاداً من أي من تلك السلطات أو منها مجتمَعة، والمعني الذي نقصد بيانه هنا هو أن المسألة عبارة عن نسيج واحد متصل، ولا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره ودون تكامل بين كل المشاركين والمعنيين بتنفيذه.

٣ ـ اتجاه المعلم :

وترتبط هذه النقطة بالنقطة السابقة، فالمعلم من حيث كونه منفذاً للمنهج يستطيع أن يحقق أهدافه كلها ويستطيع أن يحقق بعض منها ويستطيع إهمالها كلية، وكذلك يستطيع أن يخطط الأنشطة مع تلاميذه، كما يستطيع أن يحرمهم تماماً من مثل تلك الفرص، والعامل الذي يحكم هذا الأمر هو اتجاه المعلم نحو النشاط المدرسي، فإذا كان لديه اتجاهاً سلبياً نحو هذا الأمر فلن يجدي معه أي شئ حتي إذا كانت السلطات التربوية الأخري تؤيد ذلك وتسعي إلي تنفيذه، ولذلك يمكن القول أننا إذا كنا نسعي في تربية الأبناء إلي بنائهم من الداخل، فإننا في حاجة أيضاً إلي بناء المعلم من الداخل بحيث يكون من ضمن ذلك البناء الداخلي تكوين اتجاه إيجابي نحو النشاط المدرسي وتخطيطه وتنفيذه.

٤ ـ عملية التقويم :

يحدد هذا الجانب مدي قابلية المعلم لإستخدام النشاط المدرسي أو عدم استخدامه، فإذا كانت عملية التقويم تقوم أساساً علي قياس ما حصله المتعلم من معلومات، فسيؤدي ذلك إلي تكريس معظم الجهد لتغطية محتويات المقرر دون رعاية لمسألة النشاط، بينما إذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية معينة وغير ذلك من جوانب

التعلم الأخري فسيؤدي ذلك في الأغلب إلي مزيد من الاهتمام بمسألة النشاط وخاصة إذا كان التلاميذ يستطيعون تحقيق أهداف من خلاله تهتم بها عملية التقويم.

٥ ـ الإمكانات المتاحة :

يحتاج النشاط بكافة مظاهره إلي إمكانات مادية، فالمعلم والتلاميذ يحتاجون إلي مواد خام وإلي أجهزة تصوير وتكبير وتصغير وأجهزة عرض أفلام ومواد لصناعة نماذج وغير ذلك من الإمكانات التي تحتاجها عملية النشاط المدرسي.

وبذلك يمكن القول أنه في حالة توافر الفلسفة والنموذج، وفي حالة توافر الاتجاهات الإيجابية لدي السلطات الإشرافية والعلمية مع عدم توافر الإمكانات اللازمة فإن هذا الأمر سيعوق النشاط المدرسي في جانبيه التخطيطي والتنفيذي.

اختيار النشاط المدرسي :

ويتم اخيار أشكال النشاط المدرسي في مراحل تصميم المناهج وتخطيطها إذ أن هذا الأمر يسير في خط متواز مع غيره من عناصر المنهج الدراسي، وهذا يعني أن عملية الاختيار هذه يمارسها المعنيون بهاتين العمليتين عندما يكونوا بصدد اختيار المحتوي وتنظيمه وتحديد المناسب من الطرق والوسائل، ولعل هذا يشير إلي أنهم يتناولون جانب النشاط في إطار تناولهم «لتركيبة الخبرة المربية» إذ أنهم في هذا الشأن معنيون بإخراج «تراكيب خبرية» مناسبة يكون من ضمنها نشاط يمارسه المعلم والمتعلم معا، علي أن مثل هذه التراكيب كما سبق القول ليس قوالب جامدة أو أنماط ثابتة يجب علي المعلم التقيد بها. ولكنها مجرد أطر ونماذج يستطيع المعلم أن يأخذ بها أو أن يعد لها بما يتفق مع ظروف تلاميذه ومدرسته والبيئة التي يعمل بها وإما يسعي إلي تصميم خبرات خاصة معتمدة علي فكرة والمتاح لديه من الظروف والإمكانات، وبذلك يمكن القول أن ما يتم تحديده من أنشطة علي المستوي التخطيطي لا يمثل قيداً علي المعلم، ولكنه يستطيع الإفادة منه نقلا أو تطويراً أو ابتكاراً. ويتأثر المخططون عادة في اختيارهم لأشكال

النشاط المدرسي بكافة مظاهر التجديد التربوي، كما يتأثر المعلم بها أيضاً، تلك المظاهر التي تسفر عن التطورات العلمية والبحوث والدراسات التي تجري في هذا الميدان، ولذلك يلاحظ أن المشتغلين بهذا الأمر في البلدان المتقدمة تتوافر لهم عادة المراجع والدوريات المتخصصة التي تعد نوافذ يطل منها العاملون علي كل جديد في المجال، وممن ثم يبدأ التفكير في سبل الإفادة منه وتطبيقه في تجارب وممارسات مدرسية.

ويعتمد اختيار أشكال النشاط سواء علي المستوي التخطيطي أو التنفيذي علي عدة شروط أو معايير منها :

١ ـ الارتباط بينه وبين عناصر المنهج الأخري.

٢ ـ الارتباط بينه وبين المتعلم .

٣ ـ إتاحة الفرص للجميع للمشاركة بإيجابية.

٤ ـ إثارة مشكلات تكون موضع دراسة وتحليل.

٥ ـ الحاجة إلي استخدام مصادر متنوعة غير الكتب المدرسية.

٦ ـ إعتمادها علي الجهود الفردية في جانب وعلي الجهود الجماعية في جوانب أخري.

٧ ـ يعتمد تنفيذه علي التخطيط المشترك بين المعلم والتلاميذ.

٨ ـ مراعاة الظروف الخاصة بكل بيئة.

٩ ـ تمكن المعلم من كفايات تخطيط النشاط وتنفيذه مع تلاميذه.

الفصل الثاني عشر

عملية التقويم

ان ما يجري من تقويم في أثناء تنفيذ المنهج أو بعد الانتهاء من التنفيذ يعد من العمليات الأساسية التي يحتويها أي منهج دراسي وهي تجري علي نحو متواز مع بعض العمليات التخطيطية وبعض العمليات التنفيذية، هذا إلي جانب أنها تجري أيضاً علي نحو متعاقب مع بعض العمليات في كلا الجانبين التخطيطي والتنفيذي، وإذا ما نظرنا إلي أي عنصر من عناصر المنهج السابقة سنلاحظ أنها تخضع دائماً لعمليات تقويمية سواء علي المستوي التخطيطي أو علي المستوي التنفيذي، ولنأخذ الأهداف كمثال لتوضيح هذه الفكرة.

حينما يتم التوصل إلي أهداف خاصة بمنهج دراسي معين، فإن هذا الأمر يظل في إطار أو في دائرة التصورات العقلية إلي حين إثبات مدي سلامته أو خطئه من خلال الممارسات والتطبيقات الميدانية، وعندئذ يتم التوصل إلي مدي سلامة كل هدف من الأهداف السابق تحديدها من حيث النوع والمستوي والمضمون، ومن خلال هذا يصبح القائمون علي أمر بناء المنهج أو تطويره في موقف أفضل لإصدار قرار علمي بشأن مدي صلاحية الأهداف التي تمت صياغتها في ضوء بحوث ودراسات وتحليلات للوثائق العلمية، ومن ثم فإن الأهداف ليست نهائية أو ختامية ولكنها مرحلية، بمعني أنها دائمة التغير والتطور، ولا يتم هذا التغير أو التطور إلا من خلال عملية تقويم تقوم علي أساس أدلة علمية، ويعد هذا الأمر مثالا لتعاقب التقويم لبعض العلميات التخطيطية للمنهج، ويلاحظ أيضاً أن عملية التقويم تسير علي نحو متواز مع عملية إعداد الأهداف وصياغتها، فحينما توضع في صورتها الأولية تبدأ مرحلة التحليل والدراسة والمناقشة والتعديل والتغيير وإعادة الصياغة للتوضيح والتبسيط، وهذا الأمر ليس سوي عمليات تقويمية متتالية.

وتخضع الأهداف أيضاً لعمليات تقويمية أخري ولكن علي المستوي التنفيذي، فالمعلم حينما يرجع إليها ويتناولها بالدراسة والتحليل تمهيداً للبدء في عمليات تنفيذ المنهج كثيراً ما يشعر بما قد تحتويه من نواحي قصور، ومن ثم يستطيع أن يكون لنفسه وجهة نظر خاصة بشأنها، ولا شك أن هذا الأمر يؤثر بشكل أو أخر فيما يقوم به من إجراءات

تنفيذية للمنهج بالإشتراك مع تلاميذه وخاصة فيما يتعلق بالأهداف الخاصة بدروسه والطرق التي يستخدمها في عملية التدريس ذاتها، وهذا الأمر يعد مثال لتوازي عملية التقويم مع بعض العمليات التنفيذية للمنهج الدراسي، أما ما قد يصدره المعلم من أحكام علي أهداف المنهج الدراسي بعد الانتهاء من تنفيذه فيعد مثالا لتعاقب التقويم بين عملية التقويم وعمليات المنهج، فهو يوضح أيضاً أن عملية التقويم في ذاتها ليست سوي عملية إصدار قرار علمي بشأن عناصر المنهج الدراسي، وقد يكون هذا القرار متعلق بعنصر واحد أو أكثر، وقد يكون متعلق أيضاً بالمنهج الدراسي كله، وهذا الأمر الأخير سنعرض له بشئ من التفصيل في الباب التالي، علي أن ما يهمنا في هذا المجال هو أن عملية التقويم تعني بعملية إصدار قرارات علمية استناداً إلي أدلة كشفت عنها الممارسات الميدانية، وإذا كان جوهر عملية التقويم هو إصدار القرارات، فإن هذا الأمر يعني أيضا أمراً سابقاً علي هذه المرحلة، وهذا الأمر هو عملية التشخيص والتي يتم من خلالها رصد الإيجابيات والسلبيات والبحث عن الأسباب الكامنة وراء كل قصور وضعف والتفكير في سبل العلاج، وسبيل عملية التشخيص هنا هو جمع البيانات، وقد يكون مصدر تلك البيانات هو المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية الإشرافية أو أولياء الأمور، وقد يكون أيضاً بعض مؤسسات العمل والإنتاج في المجتمع، وقد يرجع إلي هذه المصادر كلها وخاصة إذا كان الأمر متعلق بعمليات تطوير أو تقويم المناهج الدراسية، ويبدو من ذلك أن عملية التقويم تشتمل علي جانبين رئيسين هما التشخيص، والعلاج وهذا الأمر يشبه إلي حد كبير عمل الطبيب أو المهندس أو الخبير الاقتصادي، فالطبيب يشخص قبل أن يصف العلاج والمهندس يشخص قبل أن يقيم البناء والخبير الاقتصادي يشخص قبل أن يصل إلي قرار بشأن الإصلاح أو التطوير الاقتصادي، ويتوقف النجاح في كل من تلك الحالات الثلاثة علي مدي سلامة التشخيص ودقته، وهو الأمر الذي يعتمد علي كم الأدلة المتوافرة ونوعيتها ومدي الخبرة المتوافرة لتحليل تلك الأدلة والإفادة منها في توصيف الظاهرة قبل مرحلة تحديد سبل العلاج، وقد يتوافر عدد من الأدلة الكافية ومع ذلك يأتي التشخيص في صورة قاصرة عن بيان الصورة الحقيقية للظاهرة،

ومن هنا يكون العلاج مبنياً علي أساس خاطئ، وقد يحدث هذا الأمر أيضاً مع مخططي المناهج غير المتمكنين من مهارات العمل في هذا المجال وكذا المعلمين حديثي العهد بمهنة التدريس، ولعلنا نلاحظ أن أي مشتغل بأي عمل أو مهنة يمارس عملية التقويم بل ولعلنا لا نغالي إذا قلنا أن أي فرد يمارس هذه العملية مرات عدة خلال حياته اليومية، فهو قد يعيد النظر في قول أو سلوك صدر عنه أو عن غيره من الأفراد، وقد يبدأ في تحليل لعلاقة ما في موقف مسترشداً بأدلة أو معلومات من نوع أو آخر، ويعقب ذلك عادة إصدار حكم معين قد يرتبط بتصرف أو قول أو سلوك مغاير، وقوام هذه الفكرة هو أن الفرد يميل نحو تقويم الذات وتقويم أداء الآخرين، وهو في هذا الشأن يشخص ويصدر قرارات قد يكون لها دور في تعديل الأداء وتغيير في العلاقات والتفاعلات، هذا كما أن أي فرد حينما يخطط لعمل ما أو يفكر في إجراء اتصالات معينة مع آخرين، يبدأ أولا في التحليل والدراسة التمهيدية ثم يبدأ في مرحلة التنفيذ، وهو خلال هاتين المرحلتين يجري عمليات مراجعة مرحلية ونهائية بقصد تبين مدي الاتفاق بين ما قام به من إجراءات وما حدده بداية من الأهداف، وهو في النهاية أيضاً يصل إلي قرار بشأن مدي نجاحه أو فشله فيما قام به من إجراءات ومدي نجاحه في التفكير في اتجاه معين وتحديد الأخطاء التي وقع فيها والتي كانت مسئولة عن عدم تحقيق أهدافه، ولا شك أن الفرد الذي يعمل أو يفكر بدون أهداف مسبقة يكون عرضة للتخبط والارتجال وهو الأمر الذي يؤدي في الغالب إلي الفشل، وهذا يعني أن الفرد بقدر حاجته إلي أهداف واضحة أمامه علي الأقل بقدر حاجته إلي معرفة نتائج سعيه نحو تحقيق تلك الأهداف، إذ أن ذلك يساعده علي تعرف مقومات النجاح والفشل، فضلا عن الثقة والشعور بالرضا الذي يحصل عليه.

والسؤال يطرح نفسه في هذا المجال هو لماذا عملية التقويم؟

إن المنهج الدراسي كما سبق القول ليس سوي عمل علمي له أهداف ويحتوي علي عديد من العلاقات والإجراءات المشابكة، وبالتالي فإن هذا العمل لا يصلح بل لا يمكن أن يظل بمنآيء عن عملية التقويم، فحينما تحدد له الأهداف ويتم اختيار المحتوي

وتوصيف الطرق والوسائل والأنشطة، لابد أن يستتبع ذلك بمحاولات مستمرة ومتكررة لتعرف مدي قابلية كل ما حدد علي المستوي النظري للتطبيق، وهذا هو ما جعل التربويين يؤكدون علي أهمية تجريب المناهج قبل تعميمها حتي يمكن تدارك الأخطار والعيوب في الوقت المناسب، وحتي لا يتم الكشف عنها في مرحلة متأخرة ربما يصعب عندها العلاج دون جهود ونفقات قد يصعب علي الميزانيات احتمالها.

ومن هذا المنطلق يمكن القول أن عملية التقويم متعددة الأغراض، فهي تستهدف تعرف نوع المردود التعليمي وكمه مقارنا بتوقعات المجتمع من العملية التعليمية في صورتها الكلية، فالمجتمع صاحب المصلحة الأولي من عملية التربية، وبذلك فإن من حقه أن ينظر إلي تلك العملية علي أساس المعايير التي يحددها، ومن هنا تبدأ عملية المحاسبة والمراجعة، والمقصود بتلك المعايير هو الشروط التي يتوقع توافرها في نوعيات الخريجين والتي تجعلهم قادرين علي الوفاء باحتياجات قطاع العمل في كافة المجالات، وتستهدف عملية التقويم أيضاتعرف المردود التعليمي وكمه مقارنا بآمال الآباء وتوقعاتهم، إذ أنهم يفكرون في مستقبل أبنائهم أكثر مما يفكر الأبناء أنفسهم في خططهم المستقبلية، هذا بالإضافة إلي أن الآباء في تفكيرهم في هذا الشأن يكونوا مدركين في الغالب لمعظم المتغيرات المحيطة بأبنائهم سواء في الحاضر أو المستقبل، ومن ثم فإنه من حق الآباء أن يقفوا أولا بأول علي كم المردود التعليمي وكيفه، بل ومن حقهم أن تكون لهم أحكامهم علي هذا العمل، وإلي جانب المجتمع والآباء هناك أيضا المعلم والتلميذ، فالمعلم في حاجة دائما إلى اعرف حصيلة جهده. كما أن التلميذ في حاجة كذلك إلى أن يقف دائما علي مستويات تقدمه مقارنا بنفسه ومقارنا باقرانه، حتي يسعي كل منهما إلي تعديل مساره تجاه الأهداف التي حددت لكل منهما، وإلي جانب هذا أوذاك يمكن القول أن عملية التقويم ذات أهمية بالغة للجانب الإداري في العملية التربوية إذ أنها في كافة المستويات تسعي إلي التشخيص والمشاركة في اقتراح سبل العلاج، ومن هذا كله يتضح أن عملية التقويم هي عملية علمية تعتمد كلها علي الأهداف المحددة للعمل، فالمجتمع وأولياء الأمور والمعلم والمتعلم والمستويات الإدارية لكل منه أهدافه، ومن ثم فإن الجميع

يحتاج دائمـا إلي تعرف طبيعة ما يـجري من الجهود واتجاهات ونواحي الـقوة والضعف فيها تمـهيدا للعلاج قبل أن يـستفحل المرض، ولعل هـذا الأمر يشبه إلي حد كبـير ما قد تمكن منه، وما قد يستطيع أن يقدمه له الـطبيب إذا ما ذهب اليه في مرحلة مبكرة، وفي مجـال البحث فـي عمليـة التقويم وأهـدافها تـلاحظ أن الكتـب المتخصـصة تستـخدم مصطلحات عديدة مثل.

** Administrative Evaluation

** Educational Evaluation

** IIluminative Evaluation

** Accountability to the parents

**Accountability to the Society

**Accountability to the System

** Formative Evaluation

** Summative Evaluation

وهي كلها عـبارة عن مصطلحات تشـير إلي وظائف عمليـة التقويم وأهميتها بـالنسبة لجميع أطراف العملية التعليمية، كما تشير أيضا في جانب منها إلي مراحل عملية التقويم أو مواضعها فمن الـعملية التعليمية، وهـي تتفق كلها علي أن تلك العـملية علي درجة كبـيرة من الأهمـية، وأنهـا تجري إعتمـادا علي الأهـداف، وأنها لا تـترك مجالا يمـكن الحصول منه علي بـيانات ومعلومات دون بحث ودراسة متعمـقة وطولا إلي الأدلة التي تساعد علي إتخاذ الـقرار السليم بشأن المراجعة أو التطوير. والسـؤال الذي يستتبع ذلك هو: ما الذي يجب أن يتم تقويمه؟ إن الإجابة العـامة والسريعة في نفس الوقت عن هذا السؤال هي أن ما يجب أن يخضع لعملية التـقويم هو نتائج الجهد التربوي المبذول مقارنا بالأهداف التي حددت له علي جـميع المستويات وبنظرة متعمقة تحلـيلية في هذه الإجابة يلاحظ ما يلي:

١ ـ أن هناك أهداف علي مختلف المستويات بـدءا من مستوي المجتمع وأنتهاء بمستوي المتعلم.

٢ ـ أن هناك ناتج لجهد يبذله الجميع بدءا بالمخططين وانتهاء بالمتعلم.

٣ ـ أن ذلك الجهد يمثل حلقة للوصول بين الأهداف والناتج.

وهذا يعني أن منتج العملية التربوية هو الذي يخضع للتقويم، وبناء علي ذلك الجهد التربوي والأهداف عـلي كافة المستويات مجـالات للتقويم أيضا، إذ أن ما قـد يظهر من أخطاء أو نواحي قصور في ذلك المنتج يجب أن يرد إلي أصوله في الجانبين الآخرين.، فقد يـكون الخطأ كامـنا في الأهداف أو قد يـكون كامنا فـي جانب أو أكثر مـن الجهود التربوية المبذولة، وقد يكون الخطأ أيضا فـي أسلوب التقويم وأدواته التي تم استخدامها وتخضع عنـاصر المنهج لعمليـة التقويم شأنها في ذلك شـأن عملية تقويم منتـج التعلم، فالأهداف تتم مـراجعتها في ضوء نتائج المـمارسة الميدانية وقد تؤدي تلـك المراجعة إلي تعديل فـي الصياغة أو تعـديل في المستويات أو الحـذف والإضافة، ويستتـبع ذلك عادة بالمراجعة الشاملة لعناصر المنهج الأخري، حيث أن كل تغيير أو تطوير في الأهداف لابد أن تكون له انـعكاساته علـي كافة العناصـر الأخرى بداية بالمحتـوي ومستواه وتنظـيمة وانتهاء بدليل المعلم، أما منتج التعـلم فهو يوصف عادة في أهداف سلوكية أو إجرائية ، ويقوم المعلم عـادة بهذه العملية اعتمادا عـلي دراسته لفلسفة المنـهج ونموذجه وأهدافه، وفي ضوء ذلك يـتبع من الإجراءات ويتخـذ من الأساليب ما يـيسر له ولتلاميـذه تحقيق تلـك الأهداف، وقد تكـون تلك الأهداف مـعنية بـجوانب مـعرفية مـعينة أو جـوانب وجدانية أو مـهارية خاصة، وفي جميـع الحالات يصف كل هدف منـها نوع وكم الأداء المتوقع ومستواه، ومن ثم يجب أن تتوافـر الأدوات اللازمة لتقويم كل جانب منه، ومن ثم فـلا يصح عـلي الإطلاق أن يضـع المعلـم في أهداف دروسـه أهدافا لن يـخضعـها للتقويم، فقد يستطيع المعلم أن يقوم أهدافا معينة في نهايات دروسه، إلا أنه لن يستطيع ذلك بالنسبة لأهداف أخري، وهذا يرجع بطـبيعة الحال إلي أن هناك نوعية من الأهداف لا يمكن تحقيقها من خلال درس واحد أو حتـي مجموعة من الدروس، بل وهناك أيضا

نوعية أخري من الأهداف لا يمكن تقويمها بصورة صادقة إلا بعد اجتياز المتعلم ربما لمرحلة تعليمية كاملة أو مرحلتين أو أكثر، ومهما كان الأمر فإنه يمكن القول أن ما يخضع للتقويم علي المستوي المدرسي هو المستويات المعرفية التي يشار إليها في الأهداف عادة وكذا بعض الأهداف الوجدانية والخاصة بالميول والاهتمامات والتذوق والتقدير، وبعض الأهداف الخاصة بالمهارات، بشرط أن يحدد في كل منها المستوي الذي يجب أن يصل إليه المتعلم، بمعني إلا تصاغ الأهداف بصورة مطلقة، الأمر الذي يترتب عليه فشل المعلم في قياس مستويات أداء المتعلمين علي معيار معين، أما بالنسبة للنواحي الوجدانية المركبة مثل الاتجاهات والقيم فهي تحتاج إلي مقاييس خاصة يصعب علي المعلم عادة أن يقوم ببنائها واستخدامها وتحليل نتائج تطبيقها وتفسيرها، ولذلك فإن عملية التقويم يجب أن تعني بكافة النواحي التي يهتم بها المنهج ويسعي إلي تحقيقها، والمعلم في هذا الشأن معني بطرف منها، بينما يعني بالطرف الاخر متخصصون يملكون من الكفاءة والخبرة ما يجعلهم قادرين علي تقويم الجوانب الأكثر تعقيدا وتركيبا، بالإضافة إلي أن المعلم ليس مطالبا بتقويم تلك الجوانب في أثناء تنفيذه لمنهج معين أو بعد انتهائه من تنفيذه، ولعل ذلك يقودنا إلي طرح السؤال الآتي: من الذي يقوم بعملية التقويم؟ إن الإجابة علي هذا السؤال تتطلب بداية تحديد مستوي التقويم المطلوب، والمستوي الذي يهمنا في هذا المجال هو المستوي التنفيذي للمنهج، أي تلك المرحلة التي يصل فيها المنهج إلي مرحلة التجريب أو إلي الدليل الذي يرتكز عليه إما للتقدم في نفس الطريق الذي بدأ منه وإما لإجراء التعديلات، وهو هنا في حاجة إلي تعرف المستوي المحدد في كل هدف من الأهداف، والتلميذ أيضا يمارس عملية التقويم فهو يقوم مستوي تقدمه في الأداء بالمستوي المعياري الذي يشتمل عليه كل هدف، كما يقارن بين مستواه في مرحلة ما ومستواه في مرحلة سابقة، ويقارن أيضا بين مستويات أقرانه في مختلف المراحل، ويلاحظ أيضا أن أداء المعلم ذاته في أثناء المواقف التعليمية سواء ما يتعلق منه بالناحية العلمية أو ما يتعلق منه بالنواحي الإدارية والتنظيمية يكون أيضا مجالا للتقويم من جانب التلميذ، وهناك أيضا إلي جانب المعلم والمتعلم مختلف المستويات الإشرافية

الأخري مثل رئيس القسم (المدرس الأول) والمشرف الفني ومدير المدرسة وغيرهم، وهناك إلي جانب كل تلك المستويات أولياء الأمور الذين يتابعون بصفة مستمرة تقدم أبنائهم في الدراسة، ومهما كان عدد المستويات المشتركة في عملية التقويم ونوعها فهي تستهدف في مجموعها رصد مجموعة العلاقات والتفاعلات بين عناصر المنهج في أثناء الممارسة وتشخيص ماقد يوجد بها من عيوب أو أخطاء، ويلاحظ هنا نتائج العملية التقويمية التي يتم التوصل إليها من خلال كل تلك القنوات هي في حقيقة الأمر عبارة عن أدلة وشواهد يمكن الاعتماد عليها في عملية التشخيص والمقارنة بين نوع المنتج وكمه من ناحية والمستويات المعيارية السابق تحديدها من ناحية أخري، علي أن ما يهمنا في هذا المجال بصورة محددة هو ما يقوم به المعلم والمتعلم من عمليات تقويمية، فالمعلم يقوم أداء تلاميذه مستخدما في ذلك نوعيات مختلفة من الاختبارات وبطاقات الملاحظة التي تختلف أنواعها باختلاف ما يسعي المعلم إلي تقويمه، كما يقوم التلميذ أدائه وأداء الاخرين، كما قد تقوم مجموعة من التلاميذ بتقويم أداء المجموعة ككل وخاصة في المشروعات التي تحتاج إلي تقسيم تلاميذ الفصل الواحد إلي مجموعات تكلف كل منها بعمل من الأعمال في إطار أهداف تسعي إلي تحقيقها، والسؤال الذي يثار في هذا الشأن هو متي تتم عملية التقويم؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تدعو إلي الإشارة إلي أن ما يجري من عمليات تقويمية في أثناء تنفيذ المنهج هو تقويم بنائي

Formative Evaluation يستهدف تعريف مدي قابلية جزئيات المنهج للتطبيق ومدي فعاليتها وجدواها وإجراء التعديلات اللازمة سواء في المضمون أو الطريقة أو في الأهداف ذاتها أو في غيرها من مكونات المواقف التعليمية، ومن ثم يمكن القول أن هذه العملية تتسم بالاستمرارية، أي أنه لا يمكن ـ بل ولا ينبغي ـ تأجيل عملية التقويم إلي النهاية حيث يتم الانتهاء من تدريس وحدة أو الانتهاء من تنفيذ المنهج كلية، ولكن يجب أن تكون عملية التقويم مواكبة لعملية تنفيذ المنهج وموازية لها، كما يجب أن تشتمل علي كافة النواحي التي يتم تحديدها مسبقا في الأهداف ، وهذا يعني أنه ليس من المقبول أن تصاغ الأهداف ثم يقتصر في عملية التقويم علي جانب منها دون بقية

الجوانب، ثم أنه ليس من المقبول أيضا أن توضع الأهداف ثم تأتي عملية التقويم لتحاول قياس شيء أو أشياء أخري لم توضع الأهداف ثم تأتي عملية التقويم لتحاول قياس شيء أو أشياء أخري لم توضع في الاعتبار في مرحلة تحديد الأهداف وصياغتها، ولا يقتصر دور المعلم والمتعلم في عملية التقويم علي هذا الأمر، بل إن لهما دور آخر لا يقل عن سابقه من حيث الأهمية، ويتمثل هذا الدور في عملية التقويم النهائية Summative Evaluation وهي تلك العملية التي تستهدف تعرف مدي النجاح في تحقيق الأهداف العامة التي حددت للمنهج، وهنا تصبح آراء كل من المعلم والمتعلم علي درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لمتخذي القرار بشأن عملية تطوير المنهج، وبذلك يمكن القول أن العملية التقويمية النهائية للمنهج هي سابقة علي عملية تطوير المنهج، وهو الأمر الذي ستعرض له بمزيد من التفصيل في الباب التالي.

ويذهب البعض إلي القول بأنه لا يكفي أن يتم التقويم في أثناء تنفيذ المنهج وفي نهاية هذه المرحلة، وإنما هناك مرحلتين لابد أن يخضع العمل التربوي فيهما للتقويم، والمرحلة الأولي هي قبل البدء في تنفيذ المنهج ويقصد بها أن يتعرف المعلم منذ البداية علي مستويات التلاميذ ونوعيات خبراتهم السابقة التي يفترض أن المنهج وما يحتويه من خبرات جديدة ستأتي لتكملها وتزيدها عمقا وثراء، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة المتابعة، أي تلك المرحلة التي تعقب عملية التقويم النهائية، ويقصد بها عادة تعرف آثار التعلم المؤجل، أي أثر الوقت علي احتفاظ المتعلم بحصيلة ماتم تعلمه، ولاشك أن ما يجري في هاتين المرحلتين يعد أمرا أساسيا لا يقل في أهميته عما يجري من عمليات تقويمية في المرحلتين الآخرتين، ولعل هذا الأمر يشير إلي أن عملية التقويم في استمراريتها وتتابعها وتكاملها مع عملية التدريس تسعي في المقام الأول إلي تحسين نوعية التعليم وتوفير أفضل الظروف الممكنة ليتم التعلم وفق الأهداف المحددة للمنهج، ومن ثم فإن ما يتخذ من إجراءات لتعديل مسار الجهر التربوي الذي يبذله المعنيون بالعملية التربوية لا يتم بصورة عفوية أو عشوائية وإنما تعتمد علي المعلومات والأدلة الصادقة التي يتم الحصول عليها من خلال مصادر عديدة، ولذلك فإنه لا يكتفي عادة بتقويم

منتج التعلم فقط، ولكن إلي جانب ذلك تجري عمليات تقويمية شاملة لعملية التدريس ذاتها وكفايات المعلم في أثناء التدريس، بالإضافة إلي استخدام المعايير لتقويم محتويات الكتب التي أعدت للتلاميذ والوسائل بالإضافة إلي استخدام المعايير لتقويم محتويات الكتب التي أعدت للتلاميذ والوسائل التعليمية ومختلف أشكال النشاط المدرسي، بل إن أدوات التقويم ذاتها تخضع أيضا للمراجعة والتقويم، وقد تؤدي تلك العمليات التقويمية الشاملة إلي مراجعة أسلوب إعداد المعلم وبرامج تدريبيه في أثناء الخدمة، وقد تتطلب نظرة جديدة إلي المنهج ذاته والفلسفة التي يعكسها، وهذا الأمر ينطبق علي كل مكونات المنهج الدراسي وكل كما يتصل به من المقومات سواء المهني أو الإداري منها.

ومن ذلك كله يتبين أن عملية التقويم في صميم العمل التربوي، وهي لا تعني بمجرد ناتج هذا العمل، ولكنها تعني إلي جانب ذلك بنوعية التدريس قدر عنايتها بنوع التعلم ونوعية المواقف التعليمية والتنظيمات المدرسية والإمكانات المتاحة، والتقويم في هذا الإطار معني بعملية إصدار الأحكام التي تستتبع عادة باتخاذ قرارات معينة، وتستخدم في هذا الشأن أدوات عدة، وهذا الأمر يقودنا إلي التساؤل التالي وهو كيف تقوم؟ أي ما الأساليب والأدوات التي يجب أن تستخدم في عملية التقويم؟

لعله من الملاحظ أن هذا التساؤل مرتبط إلي حد كبير بسؤال سابق متعلق بما يجب تقويمه، وواقع الأمر هو إننا علي المستوي المدرسي لا نستطيع أن نقوم كل شيء، ولكننا نقوم ـ أو هكذا يجب ـ كل ما تتضمنه الأهداف، ويتم هذا الأمر من خلال الوعي بطبيعة تلك الأهداف، حيث تم تعرف نوع الهدف وبالتالي يتم تحديد نوع الأداة التي يجب إستخدامها في هذا الشأن أو ذاك، ولقد لوحظ أن هناك كفايات وممارسات عديدة تولي اهتماما خاصا بالنواحي المعرفية وتقويمها دون أن يكون هذا الأمر في ضوء من الأهداف، وهذا يعني أن تأتي أدوات التقويم مستهدفة تعرف ما استطاع كل تلميذ تحصيله من تلك المعارف كما لو كان هذا الأمر هو الغاية الأساسية من عملية التربية، ولعل هذا الأمر يدعونا إلي القول أن تقويم النواحي المعرفية يجب أن يلقي كل اهتمام في عملية التربية ولعل هذا الأمر يدعونا إلي القول أن تقويم النواحي المعرفية يجب أن

يلقي كل اهتمام في عملية التربية ولكن بشرط أساسي وهو أن يعكس في جملته الأهداف المحددة للمنهج وليس مجرد الكشف عما استطاع التلاميذ حفظه وأسترجاعه من المحتوي الدراسي، وهناك اتجاهات تشير إلي أن نسبة الأسئلة التي تقيس الجوانب المعرفية في المنهج الدراسي يجب أن تتراوح بين ١٥٪، ٢٠٪ من مجموع الأسئلة، وقد أشار البعض إلي أن هذا الجانب يمكن أن يصل إلي ١٠٪ فقط من مجموع الأسئلة، وعلي أية حال فإن تحديد نسبة ما في هذا الشأن تعتمد بالدرجة الأولي علي فلسفة المنهج وما يرجو تحقيقه من الأهداف ، فإذا كان المنهج يهدف اساس إلي تحصيل المعارف كغاية في حد ذاتها سنجد أن هذا الأمر سيؤدي إلي ارتفاع تلك النسبة بصورة ملحوظة، وعلي العكس من ذلك إذا كان المنهج يرمي إلي تحقيق أهداف أخري إلي جانب النواحي المعرفية، فهناك أهداف أخري متعلقة بنوعيات متعددة من المهارات سواء المعرفية أو الإجتماعية أو الحركية، وهناك أيضا أهداف أخري متعلقة بنواح وجدانية، وفي هذا المجال نلاحظ أن المعرفة تلعب دورا اساسيا، إذ أن المعلم يعتمد عليها في تحقيق أي هدف من أي نوعية من تلك النوعيات، وبالتالي فإن عملية التقويم في هذا الشأن وما تتطلبه من أدوات مختلفة تعني إرتباطا وثيقا بين المحتوي من ناحية والطرق من ناحية أخري، كما أن نتيجة عملية التقويم تعد مؤشرا لمدي جدوي كل جانب منها وغيرها من الجوانب الأخري المتصلة بالعملية التعليمية، وقد يستخدم المعلم في عملية التقويم صورا عديدة من الاختبارات التي قد تكون تحريرية أو شفوية، وقد يقوم هو نفسه بإعداد بعض منها وقد يعدها خبراء ويزودونه بها، وقد يستخدم أيضا بطاقات للملاحظة، وقد يوجد تلاميذه أيضا إلي كتابة تقارير أو القيام بمشروعات مختلفة يتم تقويمها في ضوء الأهداف المحددة لها وعلي أساس معايير خاصة يحددها المعلم أو بشاركة الخبراء في تحديدها، وعلي أية حال فإن ما يستخدمه المعلم من أدوات للتقويم يتوقف أساسا علي ما يراد تقويمه في إطار الأهداف المحددة له، فإذا ما أريد تقويم مهارة معرفية مثل التحليل، فإن المعلم في هذا الشأن يقدم طرفا من المادة وقد يدفع تلاميذه إلي الحصول علي قدر منهم بجهودهم الشخصية، خلال هذا كله يبدأ المعلم في الملاحظة وتسجيل نتائجها بالنسبة

لكل فرد، وقد يستتبع ذلك باختيار موضوعي يقيس هذه المهارة، وقد تكون أداة المعلم في هذا الشأن أيضا مشروعا يخططه التلاميذ وينفذونه وبصورة جماعية أو من خلال مجموعات يتفق عليها.

وهذا يعني أنه لا توجد أداة واحدة لتقويم ما يراد تقويمه، كما يعني أيضا أن المعلم ـ كصاحب مهنة ـ لابد أن يكون قادرا علي تقديم كل جديد يساعده في عملية التقويم، فأسئلة المقال ليست هي الأداة الوحيدة للتقويم ، كما أنها ليست الأداة الوحيدة لتقويم كل شيء أو أي شيء، كما أن إستخدام الاختبارات الموضوعية لا يعني تطويرا في العمل التربوي، فقد تقيس أيضا ما تقيسه اختبارات المقال، ومن ثم فإن الأمر الجديد بالاهتمام هنا هو أنه لا ينبغي النظر إلي عملية التقويم نظرة سطحية، ولكن يجب النظر إليها في ظل وعي كامل بفلسفة المنهج ونموذجه، وفي إدراك كامل للتفاعلات التي تجري بين عناصر المنهج، وعندئذ يمكن التوصل إلي الأداة السلمية التي يمكن استخدامها لتقويم أي جانب من جوانب التعلم، وبذلك يستطيع المعلم أن يصدر أحكاما صادقة، أي أنه يستطيع أن يضع يديه علي مواطن القوة ومواطن الضعف في تعلم كل تلميذ من تلاميذه، وهو الأمر الذي يجعله قادرا علي تعرف الأسباب، وبالتالي إصدار قرارات بشأن عملية الإصلاح والتطوير، ولذلك نلاحظ أن هناك اتجاه ينادي بإمكانية إتخاذ التقويم كمدخل لتطوير العملية التعليمية، والحجة الأساسية التي يستند إليها أصحاب هذا الاتجاه هي أنه لو تم تطوير أدوات التقويم من حيث نوعيتها ومن حيث ما تقيسه، فإن هذا سيؤدي إلي تطوير كافة الممارسات السابقة علي عملية التقويم، وهو يقصدون بعملية التقويم هذه الامتحانات التقليدية الجارية في معظم مدارسنا، وهذا يعني أننا لو طورنا إمتحاناتنا علي سبيل المثال لكي تقيس مهارة المقارنة أو التفسير ضمن ما تقيسه فإن هذا يعني أن المعلم سيطور من أدئها في التدريس، كما سيقع فعل التطوير علي النواحي الأخري بما في ذلك الأهداف والمحتوي ومستواه وأسلوب تنظيمه.