الباب السادس

تقويم المنهج وتطويره

الفصل الأول

تقويم المنهج

مقـدمـة:

لا تنتهي أنشطة المنهج وعملياته حتى بعد أن يكتمل بناؤه وتؤلف فيه الكتب ويسلم إلى المدرسين للعمل به وتطبيقه. بل لا بد من مراجعته بعد فترة معقولة من تطبيقه لمعرفة نتائج هذا التطبيق وما الذي تمخض عنه تنفيذه: هل حقق أهدافه؟ هل ظهرت فيه بعض النقاط التي تحتاج إلى تعديل؟ هل جدت بعض الحقائق والمعلومات التي ينبغي أن تضمن فيه؟... وهكذا وعملية مراجعة المنهج هذه بعد تنفيذه تسمى عملية التقويم. وهي عملية ليست بسيطة، لأنه ينبغي أن تكون لها أهداف وخطوات فنية تسير فيها وأدوات تساعد على تحقيقها كما تسمى عملية الاستفادة من نتائج هذا التقويم عملية تطوير المنهج وهي الأخرى ليست عملية بسيطة.

وسوف يتناول هذا الباب هاتين العمليتين: تقويم المنهج وتطويره بالتوضيح في الفصلين التاليين على الترتيب.

مفهوم تقويم المنهج:

تناول كثير من المربين مفهوم تقويم المنهج بالتعريف والتحديد.

وسنعرض هنا بعض هذه التعاريف لنخلص منها إلى تعريف واضح وشامل لتقويم المنهج.

فمن الذين ناقشوا هذا المفهوم (زيز) ZAIS ١٩٧٦[١]. وفي رأيه أن التقويم قد نظر إليه نظرة ضيقة، إذ قصره بعضهم على تقويم تحصيل الطالب وإعطائه درجات. بينما التقويم الشامل للمنهج لا يقتصر على ذلك، بل يشمل كذلك جوانب هامة منه مثل مدى الصلة بين الأهداف الموضوعة ومحتوى المنهج، حتى أنه ليشمل الأهداف نفسها.

وعرف (هنكنز) Hunkins ١٩٨٠[٢] التقويم عامة بأنه عملية أو مجموعة من عمليات مترابطة يتم تنفيذها من أجل توفير معلومات تجعل من الممكن اتخاذ قرارات تتعلق بقبول أمر ما. وتقويم المنهج ـ على هذا ـ يستخدم لاكتشاف ما حققه المنهج للطالب من النتائج المرغوبة، سواء أكانت سلوكاً أو معارف. وهذا التعريف أوسع من مجرد معرفة نتائج الطلاب، لأنه يشمل كل جوانب المنهج.

ويعرف (كورنباك) Cornback[٣] تقويم المنهج بقوله: (يمكننا أن نعرف التقويم ـ بصورة واسعة ـ بأنه جمع المعلومات واستخدامها من أجل اتخاذ قرار بشأن برنامج تربوي). ومن الواضح أن هذا التعريف يركز على أن الهدف من التقويم اتخاذ القرار بشأن تحسين البرنامج التربوي.

ويرى (جلاتهورن) Allan A.Glatthorn[٤] أن التقويم ينبغي أن

---

(١) Zais, S. Robert, Op. Cit., PP.369-370

(٢) Hunkins, Francis, Op. Cit., P.8

(٣) Cornback, Lee G., **Improvement through Evaluation-in Orloxy,** D. and smith: **Curriculum Development, Issues and Insights,** College Pulishing Company, Chicago, 1978.

(٤) Glatthorn, Allan. A., **Curriculum Leadership**, Scott, Fopresman and Company, Glenview. Illonois, London PP.272.

يشمل كلا من قيمة (merit) المنهج وجدواه (Worth). والمقصود بالقيمة القيمة الذاتية للمنهج بصرف النظر عن أي شيء آخر. فقد يكون مقرر دراسي معين ذا قيمة عالية بحكم أنه مبني على نظرية سليمة من وجهة نظر المختصين ويحتوي على مادة علمية جيدة، ولكن جدواه وفائدته قد تكون قليلة لأنه لا يناسب الطلاب الذين يدرسونه مثلًا أو لأن المدرسين الذين يدرسونه لا يحسنون تدريسه. وفي نظره أنه لا بد وأن يشمل تعريف المنهج كلا من قيمته وجدواه وعلى ذلك فتعريف تقويم المنهج عنده هو: تقدير قيمة وجدوى برنامج دراسي أو حقل دراسي أو مقرر دراسي.

وبعد هذا العرض لتعريفات تقويم المنهج. يمكننا أن نعرفه تعريفاً يشمل العناصر الجيدة التي تضمنتها التعريفات السابقة فنقول: إن تقويم المنهج هو العملية أو العمليات التي يقوم بها الأشخاص المعينون لمعرفة قيمة المنهج المدرسي ومدى تحيقه لأهدافه التي رسمت له، أو لمعرفة الفرق بين المنهج كما رسم وخطط له، وبين المنهج نفسه كما نفذ بالفعل. وذلك للوصول إلى قرار بشأن ما ينبغي أن يتخذ حيال هذا المنهج. وكلمة المنهج في هذا التعريف تشمل عناصره المختلفة من أهداف ومادة علمية وطرق تدريس وسائل تعليمية....

التقويـــم والقيـــاس

التقويم هو الحكم بقيمة الشيء كأن نقول إنه جيد، أو ممتاز... أو أفضل أو أطول... والقياس أن نصف كمية الشيء فقط دون أن نحكم عليها فنقول إن وزن الشيء ٢٠ كجم مثلًا وأن طوله ١٢٠ سم.

فلو أن طالباً حصل على ٦٠ درجة في امتحان ما فإن ذلك يعتبر قياساً فقط، لأن كل ما عرفناه هو أنه حصل على ٦٠ درجة. ولكننا لم

نعرف هل هذا الطالب يعتبر متفوقاً أو متوسطاً أو غير ذلك. وعندما ننسب هذه الدرجة إلى أعلى درجة حصل عليها زملاؤه وهي ٧٠ درجة مثلًا فإنه يعتبر من الأوائل. وهكذا فالقياس وصف لكمية الشيء. ولذلك يعبر عنه بالأرقام. أما التقويم فهو أن نحكم على قيمة الشيء وأهميته منسوباً إلى قيمة أخرى.

ومثال آخر لمزيد من التوضيح. لو وزنا شخصاً ووجدناه ٨٠ كجم فهذا قياس فقط. ولكن لو نسبنا هذا الوزن إلى المعيار بالنسبة لعمره وهو ٨٥ كجم مثلًا فإننا نحكم بأن هذا الشخص طويل. ولو أن المعيار ١٢٠ كجم لاعتبر هذا الشخص قصيراً فالحكم بأنه طويل أو أطول أو قصير أو أقصر... يعتبر تقويماً.

ومن هذا يتضح أن التقويم يحتاج إلى قياس، وأنهما عمليتان مرتبطتان رغم ما بينهما من فرق.

دواعي تقويم المنهج

من أهم الأسباب التي تدعونا إلى القيام بعملية تقويم المنهج ما يلي:

١ ـ أن مراجعة المشروعات من وقت لآخر ومتابعتها أمر ضروري. لمعرفة كيف يسير تنفيذ هذه المشروعات، وحتى يمكن تلافي الأخطاء قبل استفحالها. والمنهج التعليمي من أكثر المشروعات حاجة إلى التقويم المستمر.

٢ ـ كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات والتي تقتضي إعادة النظر في المناهج، الأمر الذي يحتم تقويم آثارها.

٣ ـ زيادة المعارف والمعلومات بشكل هائل.

٤ ـ اهتمام الناس بالتربية اهتماماً متزايداً وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة، مما يستدعي تقويمها للإجابة عن أسئلتهم.

٥ ـ عدم رضا الناس بنتائج الطلاب أحياناً وبتقصير التربية في أعدادهم للحياة وفي إكسابهم السلوكيات المرغوبة.

٦ ـ المناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات التربوية من أجل مواكبة المستحدثات في المجتمعات.

وظائف تقويم المنهج

تساعدنا التعريفات السابقة لتقويم المنهج ودواعي القيام به في الوقوف على أهم وظائف هذا التقويم والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١ ـ تزويدنا بقاعدة واسعة من المعلومات المتعلقة بالعملية التعليمية عامة وبالمنهج خاصة.

٢ ـ تزويدنا بمعلومات تسهل اتخاذ القرارات فيما يتعلق باستمرار منهج قائم أو بتعديله أو إلغائه....

٣ ـ إعداد تقرير يستخدم من قبل المختصين في النظام التعليمي كأساس لإدخال مناهج ذات فعالية أكثر.

٤ ـ الكشف عن الطريقة التي يتم بها التعلم، وتحديد النقاط التي تم التركيز عليها والنقاط التي أغفلت في عملية تنفيذ المنهج.

٥ ـ يوجه التقويم الطلاب إلى الطريقة التي ينبغي أن يدرسوا ويتعلموا بها.

٦ ـ يمدنا بمعلومات عن أوجه قوة البرنامج وضعفه، وذلك من خلال تقويم جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلاب وغيره من جوانب المنهج وعناصره.

٧ ـ تحديد جوانب التعليم التي تحتاج إلى المزيد من العناية.

٨ ـ يزودنا تقويم المنهج بمعلومات عن الفروق بين الطلاب في تحصيلهم.

٩ ـ توجيه المدرسين إلى ما ينبغي أن يلاحظوه في تدريسهم. ويقول (تايلر) Tyler[1] في ذلك (تتأثر دراسة الطلاب بنوع التقويم الذي يتعرضون له، حتى المدرسين يتأثرون ـ في الجوانب التي يركزون عليها في تدريسهم ـ بنوع التقويم الذي يتقعون أن يتم).

خصائص تقويم المنهج

ينبغي أن يتصف تقويم المنهج بخصائص معينة من أجل أن يؤدي وظائفه بكفاءة. وأهم ما يتصف به التقويم من خصائص:

١ ـ الاتساق مع الأهداف.

٢ ـ الشمول.

٣ ـ الصدق.

٤ ـ الاستمرارية.

وسوف نعرض هذه الخصائص بشيء من التفصيل.

١ ـ الاتساق مع الأهداف:

ينبغي أن يتسق تقويم المنهج مع أهداف ذلك المنهج، ومن الضروري أن يرتكز على الفلسفة الأساسية التي يقوم عليها المنهج. ولا بد أن يعني التقويم ـ مثلما يعني المنهج ـ بالتحصيل الأهم، فلا ينبغي أن يركز على ذلك الون من التحصيل الذي لا يعد أساسياً أو جوهرياً. وفي نفس الوقت يغفل التحصيل الأهم ومن الخطورة بمكان ألا يتسق برنامج

(١) Ralph, Tyler, Op. Cit., P.80.

التقويم مع القيم الأساسية للمنهج وأهدافه. فإذا كان برنامج التدريس يؤكد على تنمية الفرد، فلا ينبغي أن يلجأ التقويم إلى تذويب الفروق الفردية من أجل الاهتمام بمقارنة الفرد بالمجموعة.

٢ ـ الشمول:

ينبغي أن يكون برنامج التقويم شاملًا فيما يضمه. وذلك بمقدار شمول أهداف التعليم. وربما كانت أبرز نواقص برنامج التقويم الخاص(*) هي عدم الشمول. وفي حين أن أهداف التربية قد توسعت بدرجة ملحوظة، منذ بداية هذا القرن، إلا أن أدوات قياس تحقيق الأهداف لم تساير ذلك التوسع.

وهذا الأمر ينطبق ـ بصفة خاصة ـ على الاختبارات التحريرية. ذلك أن هذه الاختبارات تركز ـ إلى حد كبير ـ على التمكن من المعلومات التفصيلية والمهارات العلمية (الأكاديمية) مثل القراءة والحساب وقراءة الخريطة. كما أن أدوات التقويم ما تزال غير كافية بالنسبة لتلك الأهداف التي تعني بمستويات أعلى من العمليات العقلية مثل التفكير والاتجاهات الاجتماعية والقيم الأخلاقية. ويقترح المربون أن يطور المدرسون اختبارات وأدوات في مجالات لم يمسها هذا اللون من الاختبارات.

٣ ـ الصدق:

الصدق هو مقدرة الدليل على أن يصف الشيء الذي من أجله وضع. وهذه الخاصية على جانب كبير من الأهمية ذلك أن صدق الأداة قد يختل، إذا كان ما تستخدمه من محتوى أو ما تتطلبه من مهارات، لم يتلاءم مع ما أتقنه الطلاب، كأن يقاس مدى معرفة الأدب من خلال سؤال

(*) الإشارة هنا إلى برنامج التقويم في الولايات المتحدة عندنا.

الطلاب عن نصوص أدبية ليست متضمنة في البرامج، أو أن يطلب من الطلاب تطبيق مبادئ لم يألفوها.. فالموقف الذي يستخدم من أجل اختبار أو الحصول على دليل ينبغي أن يتيح للطلاب فرصة حقيقية كي يبرزوا السلوك المطلوب، وأن يتم إبعاد أي عوامل أخرى ليست لها صلة بالمسألة.

٤ ـ الاستمرارية:

لا بد أن يكون التقويم عملية مستمرة، وأن يكون جزءاً لا يتجزأ من تطوير المنهج. ذلك أن الدليل على مدى تقدم الطلاب في دراستهم وعلى جوانب قوتهم وضعفهم أمر مطلوب طوال أيام العام الدراسي.

فتشخيص الصعوبات والاستعداد بالنسبة للخطوة المقبلة مسألة أكثر فائدة عندما تتم قبل الشروع في وحدات منهج معينة، مما لو تمت بعد ذلك. وهذا يعني أن الاختبارات والامتحانات النهائية هي فقط جزء صغير من البرنامج الكلي للتقويم، فلا بد أن يبدأ بتشخيص في بداية أي برنامج جديد أو وحدة برنامج مستمر خلال تطويره، وأن ينتهي بأي صورة من المراجعة تكون ملائمة في تام البرنامج.

عناصر المنهج التي تقوم والوسائل المناسبة لكل عنصر

للمنهج ـ كما نعلم ـ عناصر يتكون منها: مثل الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والمادة التعليمية والخبرات التربوية التي تساعد على تحقيق تلك الأهداف، وطرق التدريس، والكتب المدرسية والوسائل التعليمية....

ومن العوامل التي تساعد المنهج على تحقيق أهدافه، التلاميذ أنفسهم الذين تتحقق فيهم أهدافه، والمدرسون الذين يساعدون التلاميذ

على بلوغ تلك الأهداف، والبيئة المدرسية بما تهيئه من أسباب تساعد المنهج على تحقيق أهدافه، والبيئة العامة حول المدرسة أو المجتمع الذي توجد فيه المدرسة.

ويمكن أن يقوم المنهج بكل هذه العناصر والعوامل، ويمكن أن يقوم واحد منها أو أكثر لسبب من الأسباب. والمهم أن لتقويم كل عنصر من هذه اعناصر وكل عامل مساعد من هذه العوامل أسلوب وأدوات تناسبه على النحو التالي:

تقويم أهداف المنهج: يمكن تقويم أهداف المنهج من حيث كونها واضحة ومحددة ومفهومة لكل من المدرسين والطلاب، ومن حيث كونها ممكنة التنفيذ في الظروف المتاحة أم لا، ومن حيث كونها مناسبة للتلاميذ أو الطلاب الذين يفترض أن تتحقق فيهم... والوسيلة لذلك هي الاستبانات التي تضم هذه الأهداف وتوزع على المختصين والمدرسين ويطلب منهم إبداء الرأي في تلك الأهداف من النواحي والحيثيات المذكورة.

تقويم المادة التعلمية والخبرات التربوية: ولعل أقدر الأشخاص في الحكم على هذا العنصر هم المدرسون والطلاب. فالأولون هم الذين يقدمون هذه المادة للطلاب، والآخرون هم الذين يمرون بها ويتفاعلون معها. فهم أقدر من غيرهم على معرفة ما إذا كانت هذه المواد والخبرات مناسبة أم غير مناسبة، طويلة أم قصيرة مربية أم غير مربية، حديثة أم قديمة، تحقق الأهداف أم لا تحققها، وهكذا ويمكن الوقوف على رأي المدرسين والطلاب بوسائل كثيرة منها الاستقصاء والتقارير التي يطلب منهم كتابتها، واللقاءات التي تناقش فيها مدى كفاءة هذه المواد والخبرات.

ولا يقتصر الأمر على المدرسين والطلاب بطبيعة الحال، بل يمكن اشتراك المعنيين والمهتمين في عملية التقويم هذه كالموجهين ومديري المدارس وبعض الآباء وأهل البيئة المهتمين... الخ.

تقويم طرق التدريس والكتب والوسائل المساعدة: هذه العناصر ذات أثر فعال في نجاح المنهج. ولذلك ينبغي تقويم أثرها عليه وإدخال التحسينات اللازمة عليها لتسهم بدورها في تحقيق أهداف المنهج. ويتم تقويم طرق التدريس بسؤال المدرسين والطلاب عن مدى كفاءتها في تحقيق تلك الأهداف، ومدى مناسبتها لكل من الطلاب والمدرسين، ومدى مشاركة الطلاب فيها أو دورهم فيها، ومدى حداثتها أو قدمها... كما يمكن تقويمها بمشاهدة عينات من الدروس وتحليل طرق تدريسها، أو تسجيل عينات منها وتحليلها للحكم عليها. وتقويم الكتب يتم بمراجعتها من قبل لجان مختصة من المدرسين الأكفاء والموجهين، وأحياناً من الطلاب كذلك، للحكم على هذه الكتب من حيث ملاءمة ما تتضمنه من معلومات وحقائق، ومن حيث حداثة تلك المعلومات، وتوثيقها وأسلوب عرضها، والوسائل التي نضمنتها والتدريبات والمشكلات التي تثيرها لحمل الطلاب على التفكير... الخ.

تقويم التلاميذ: التلاميذ هم المستهدفون الحقيقيون من المنهج ففيهم تتحقق أهدافه التي تتمثل في اكتساب المعارف والمعلومات وتكوين الميول والاتجاهات، وترسيخ القيم والمبادئ. ولذلك فإن تقويم التلاميذ يتم في هذه الجوانب جميعاً. أي أن تقويمهم إنما هو لمعرفة مدى تحصيلهم للمعلومات، ومدى اكتسابهم للقدرات والميول والاتجاهات، ومدى رسوخ القيم والمبادئ لديهم.

ويتم ذلك عن طريق الاختبارات بأنواعها: المقالية والموضوعية، واختيارات الميول والاتجاهات والمهارات. ومن حسن الحظ أنه توفرت

الآن اختيارات كثيرة في كل ناحية من هذه النواحي من نمو التلاميذ وبذلك يمكن اختيار المناسب منها واستخدامه في عملية التقويم.

تقويم المدرسين: من الواضح أنه على يد المدرسين يمكن أن ينجح المنهج أو يفشل في تحقيق أهدافه. ولذلك فإن إعداد المدرسين إعداداً خاصاً أمر لازم ومهم لنجاح المنهج. ولا بد من الوقوف على مدى كفاءة المدرسين في تنفيذ المنهج، حتى يمكن تلافي ما عسى أن يوجد لديهم من قصور في أية ناحية، سواء من الناحية العلمية، أو التربوية، أو حتى الإنسانية. ومن وسائل تقويم المدرسين:

١ ـ ملاحظتهم أثناء التدريس من قبل الموجهين أو مديري المدارس أو غيرهم من المختصين، وكتابة التقارير عن مدى كفاءتهم علمياً وتربوياً.

٢ ـ رأي الطلاب فيهم. فأحياناً يمكن الاستفادة من رأي الطلاب في مدرسيهم، وخاصة إذا كان هؤلاء الطلاب جادين وموضوعيين.

٣ ـ نقد المدرسين لأنفسهم، إذ يمكن أن يسأل كل مدرس عن نواحي النقص أو القصور فيه حتى يمكن تلافيها، كما يمكن سؤاله عن نواحي القوة لديه كذلك لدعمها.

٤ ـ عن طريق تحصيل التلاميذ وتقدمهم الدراسي: فيمكن اختبار التلاميذ لمعرفة مدى تحصيلهم الدراسي وتقدمهم في اكتساب ما هو مفروض أن يكتسبوه، باعتبار ذلك دلالة على نجاح المعلم.

وكثيراً ما يستدل بنتائج الامتحانات على مدى نجاح المدرسين. وهناك من الموجهين التربويين الذين يعمدون إلى اختبار طلاب المدرس الذي يريدون تقويمه. ومع أن تحصيل الطلاب ليس دليلًا أكيداً على نجاح المدرس، لكنه دليل يفيد وخاصة إذا ضم ذلك إلى الوسائل الأخرى التي ذكرت.

تقويم البيئة حول المدرسة: والمنهج الناجح يترك آثاره الإيجابية على البيئة المحلية كذلك. والمدرسة الجيدة بمنهجها الجيد تجعل البيئة حولها تحس بها وتلمس آثارها الطيبة. والمدرسة أولًا وأخيراً عامل من عوامل تغيير البيئة إلى ما هو أحسن وأفضل. ولا يقتصر هذا التغيير الأفضل على طلاب البيئة، بل يشمل كذلك الجوانب المادية من تلك البيئة. فبعض المدارس تقوم بمشروعات إصلاح وتحسين وترقية للبيئة. والتلاميذ والطلاب يشتركون في أسابيع المرور والمساجد والشجرة والنظافة... الخ. والبعض الآخر يقوم طلابه بالتوعية الصحية لأهل البيئة، وبمحاربة العادات والسلوكيات غير المرغوبة... الخ.

من هذا المنطلق فإنه من الممكن أن يقوم المنهج من جهة، ما يحدثه من آثار طيبة في البيئة المحلية. فيسأل أهل الحي عن انطباعاتهم عن المدرسة وعن طلابها، وعن مدى جدوى المشروعات التي تنفذها فيها. وبعض الآباء أعضاء في مجالس إدارات المدارس وبعضهم أعضاء في مجالس الآباء والمعلمين. وهم يشاركون المدارس في حفلات نشاطها وتخريج دفعاتها. لذلك فإن هذه الجوانب وغيرها يمكن تقويمها، وتكون نتائج هذا التقويم دليلًا على نجاح المنهج.

تقويم الخريجين: يعتبر رأي الخريجين في المناهج المدرسية من أصدق الأدلة والشواهد على مدى نجاحها. لأن من أهم أهداف المناهج إعداد الفرد للحياة. فإذا كانت المناهج جيدة حقاً، فإنها تساعد الدارسين على النجاح في ممارسة حياتهم بعد التخرج أياً كانت هذه الحياة. وآراء الخريجين تكون نابعة من واقع تجربتهم لهذه المناهج في الممارسة الحياتية الفعلية لما تعلموه واكتسبوه من دراستهم لها.

وإذا كان الطلاب يعبرون عن مدى نجاح المناهج المدرسية بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبارات اللفظية التي نعطيها لهم،

فإن الخريجين يعبرون عن ذلك من واقع الممارسة العملية والتطبيق الفعلي في الحياة لما اكتسبوه من دراسة هذه المناهج.

ومن هنا تختلف أداة تقويم المنهج التي تستخدم مع الخريجين. فهم لا يسألون عن المعلومات والحقائق التي حصلوا عليها من دراستهم للمنهج، وإنما يسألون عن مدى نفع هذا المنهج أو ذاك لهم في مزاولة أعمالهم اليومية، وما الذي يقترحونه بالنسبة للمنهج لكي يكون أكثر نفعاً وجدوى في الحياة التي يفترض أن يعدوا لها.

خطـوات التقويـم

التقويم عملية علمية وهامة. وبما أنها كذلك ولكي تكون مفيدة ومجدية في تحسين المنهج لا بد وأن تسير وفق خطوات منطقية وعلمية دقيقة. وقد تضمن نموذج التقويم الذي قدمه «رالف تايلور» منذ وقت مبكر في كتابه (المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس) سبع خطوات مترابطة ومنظمة. وهذه الخطوات هي باختصار[1].

١ ـ ابدأ بالأهداف السلوكية التي سبق تحديدها للمنهج.

٢ ـ عين المواقف التي ستتاح للطالب فيها الفرصة للتعبير عن هذه الأهداف.

٣ ـ اختر أو أعد أدوات التقويم المناسبة.

٤ ـ استخدم هذه الأدوات من أجل الحصول على المعلومات المطلوبة.

٥ ـ قارن بين النتائج التي حصلت عليها من استخدامك الأدوات المختلفة بالنتائج التي كانت موجودة قبل هذا الاستخدام.

٦ ـ حلل النتائج لتصل إلى نقاط القوة والضعف في المنهج، ولتعرف أسباب ذلك.

---

(١) Allan Clatthorn, Op. Cit., P.273.

٧ ـ استخدام النتائج في القيام بالتحسين المطلوب للمنهج.

وفيما يلي تفصيل هذه الخطوات:

الخطوة الأولى: تحديد أهداف للتقويم:

للمنهج نفسه أهداف نسعى من خلاله إلى تحقيقها. فإذا أريد تقويم المنهج كله ومن جميع جوانبه، وإذا كانت قد مضت مدة كافية على تطبيقه تسمح بظهور آثاره، ففي هذه الحالة يمكن أن تكون أهداف المنهج هي أهداف تقويمه. لمعرفة ما تحقق من تلك الأهداف، ومدى تحقيقه.

أما إذا أريد تقويم جانب معين فقط من جوانب المنهج كالتلميذ مثلًا فإنه لا بد من تحديد أهداف تقويم ذلك الجانب بالذات فقد يكون الهدف معرفة مدى ما حصله من حقائق ومعلومات، أو مدى ما اكتسبه من قدرات ومهارات، أو نوعية ما نما لديه من اتجاهات وميول وقيم. وهكذا تختلف أهداف التقويم باختلاف الجانب من المنهج الذي سوف يقوم.

الخطوة الثانية: تحديد الموقف أو المواقف التي تظهر فيها الآثار التي ستقوم:

فإذا كان الهدف هو تقويم مدى كفاءة المدرس ـ مثلًا ـ فلا بد من تحديد الموقف أو المواقف التي تظهر فيها الكفاءة. فهل سنقوم كفاءته وهو يدرس داخل حجرة الدراسة؟ أو كفاءته وهو يقود نقاشاً بين طلابه؟ أو كفاءته وهو يوجه طلابه أثناء النشاط غير الصفي؟ أو كفاءته وهو يخطط لزيارة أو رحلة لطلابه؟ أو كفاءته في كل هذه المواقف؟ وكذلك إذا كان الهدف تقويم ما نماه المنهج لدى الطلاب من قيم التعاون مع الآخرين واحترامهم وتبادل المصالح معهم. فهل سنقوم تلك القيم في تعامله مع زملائه داخل الصف، أو في جماعة النشاط، أو في الرحلات أو في اللعب أو مع رفاقه خارج المدرسة أو في كل هذه المواقف؟

إن تحديد هذه المواقف والظروف يساعد كثيراً في إعداد أدوات التقويم ووسائله وهي الخطوة الثالثة التالية:

الخطوة الثالثة: إعداد وسائل التقويم وأدواته:

فإذا كان الهدف تقويم كفاءة المدرس في التدريس داخل حجرة الدراسة كانت الوسيلة المناسبة هي الملاحظة، وإذا كان الهدف تقويم ما لدى المدرسة من إمكانات وأجهزة ومعامل لازمة لتنفيذ المنهج كانت الوسيلة المناسبة قائمة المراجعة Chick list التي توضع فيها علامة على البنود الموجودة ومدى صلاحيتها. وإذ كان الهدف تقويم ما لدى الطلاب من قيم في التعامل مع غيرهم كانت الوسيلة المناسبة هي الاختبارات السوسيومترية (الاجتماعية). وهكذا. أي أن لكل جانب من جوانب المنهج ولكل موقف أداة التقويم المناسبة والتي لا يصلح سواها في معرفة النتائج.

الخطوة الرابعة: استخدام الوسائل والأدوات المختارة:

وهذه الخطوة واضحة، غير أنه ينبغي عند استخدام كل أداة التقيد بالتعليمات التي تكون مصاحبة لها عادة، حتى تأتي النتائج صادقة.

الخطوة الخامسة: مقارنة نتائج ما قبل التقويم بنتائج ما بعده:

المفروض أن تكون لدينا معرفة بحالة التلاميذ في اللغة مثلًا قبل أن يطبق عليهم المنهج أو المقرر. ولنفرض أن حالتهم متوسطة في اللغة. ثم درسوا المنهج أو المقرر لمدة فصل دراسي مثلًا، وبعد انتهاء هذه الدراسة نقوم حالتهم في اللغة، وبذلك تكون لدينا نتيجتان لهؤلاء التلاميذ. نتيجتهم قبل دراسة المنهج أو المقرر وقبل إجراء التقويم، ونتيجتهم بعد الانتهاء من الدراسة وإجراء التقويم. وبمقارنة النتيجتين يتضح أثر دراسة المنهج أو المقرر.

الخطوة السادسة: تحليل النتائج لمعرفة نقاط القوة والضعف:

ينبغي أن لا يُكتفى عند ظهور نتائج التقويم بمقارنتها بالنتائج السابقة لمعرفة مدى التقدم الذي حدث، بل لا بد مع ذلك من تحليل هذه النتائج تحليلًا أعمق لمعرفة جوانب القوة والضعف في المنهج المدرسي حتى يمكن الإصلاح والتحسين.

فمثلًا إذا أظهرت نتائج التقويم أن مستوى تحصيل الطلاب من المعلومات والحقائق مستوى جيد، ولكن مستوى اكتسابهم للمهارات والقدرات كان أقل، دل ذلك على أن المنهج لم يركز على المهارات والقدرات وهو لذلك يحتاج إلى دعم في هذا الجانب. ولو فرضنا أن البنود الخاصة بالأجهزة والمواد الخام في قائمة المراجعة لم يعلم عليها دل ذلك على أن هناك نقصاً في هذا المجال وهكذا.

الخطوة السابعة: استخدام النتائج في القيام بالتحسين المطلوب للمنهج:

وهذه الخطوة هي الغاية النهائية من التقويم. إذ أننا لا نقوم بعملية التقويم من أجل التقويم، وإنما من أجل الإصلاح والتحسين.

ويزيد (مجاور، والديب) خطوة أخرى هي:

متابعة النتائج: والمقصود بها أن ما ندخله من تحسينات على المنهج نتيجة تقويمه يحتاج إلى متابعة حتى يتم على النحو المرغوب، وحتى نزيل العقبات التي قد تعترض طريقه، ونحل المشكلات التي قد يصادفها وسنتحدث على هاتين الخطوتين الأخيرتين في الفصل التالي، باعتبارهما جزءاً من تطوير المنهج أكثر من كونهما جزءاً من تقويمه.

تلخيص

عرض هذا الفصل لبعض تعاريف تقويم المنهج، واستخلص منها التعريف التالي: تقويم المنهج هو العملية التي يقوم بها الأشخاص المعنيون

لمعرفة قيمة المنهج المدرس ومدى تحقيقه لأهدافه التي رسمت له، أو لمعرفة الفرق بين المنهج كما رسم وخطط له، وبين المنهج نفسه كما نفذ بالفعل، وذلك للوصول إلى قرار بشأن ما ينبغي أن يتخذ حيال هذا المنهج. ثم ميز بين التقويم والقياس بأن القياس هو مجرد معرفة كمية الشيء أو حجمه أو طوله... دون إصدار حكم عليه. فإذا أصدرنا حكماً بأن هذا الشيء طويل أو ثقيل أو كثيف مثلًا كان ذلك تقويماً.

وذكر الأسباب والدواعي التي تدعو المسؤولين عادة للقيام بتقويم المنهج، ومن أهمها ضرورة مراجعة نتائج تطبيقه من وقت لآخر، وكثرة التغيرات في جوانب المنهج، واهتمام الناس المتزايد بالتربية، وشكواهم من ضعف الطلاب، ومناداتهم بضرورة إصلاح التعليم.

وأهم الوظائف الخاصة بالتقويم أنه يزودنا بالمعلومات الخاصة بالعملية التعليمية ويساعدنا على اتخاذ القرار المناسب بالنسبة لتعديل المنهج أو تحسينه، وأنه يرشدنا إلى ما ينبغي أن يتعلمه الطالب، وأن يعنى به المدرس في عملية التدريس. ثم شرح الخصائص الأربع للتقويم وهي: الاتساق والأهداف، والشمول، والصدق، والاستمرارية. ثم تعرض لجوانب المنهج المختلفة التي يمكن أن تكون مجالًا للتقويم وما يناسب كل جانب من وسائل وأدوات.

وأخيراً أوضح هذا الفصل الخطوات التي يمكن أن يمر بها تقويم المنهج باعتباره عملية علمية. وهذه الخطوات هي:

١ ـ تحديد الأهداف.

٢ ـ تعيين المواقف.

٣ ـ اختيار أو إعداد وسائل التقويم.

٤ ـ استخدام هذه الوسائل.

٥ ـ مقارنة نتائج التقويم.

٦ ـ تحليل النتائج.

٧ ـ الاستفادة من النتائج في عملية تحسين المنهج.

٨ ـ متابعة هذا التحسين.

الفصل الثاني

تطوير المنهج

مفهوم تطوير المنهج:

يطلق مصطلح تطوير المنهج ويقصد به عمليتان. فأحياناً يقال طورت الوزارة منهجاً جديداً للمدارس الثانوية. وفي هذه الحال يقصد بالتطوير إنشاء منهج جديد أو بناء منهج لم يكن موجوداً من قبل. وذلك كما في حالة المدارس الثانوية المطورة، حيث أنشئت برامج ومناهج جديدة لم تكن موجودة في الثانوية السابقة. وأحياناً يقال قامت الوزارة بتطوير المنهج ويكون المقصود تحسين المنهج الموجود وتحديثه وإدخال تعديلات عليه بحيث أصبح أكثر وفاء وتحقيقاً للأهداف المرجوة منه. فالمقصود هنا تعديل منهج قائم وإصلاحه وليس إنشاء جديد من العدم.

والفرق بين المعنيين ليس جوهرياً، إذ يتركز هذا الفرق في حجم العمل اللازم لكل من التطوير بمعنى الإنشاء والبناء من جديد، والتطوير بمعنى تحسين ما هو موجود وتعديله. فالتطوير بالمعنى الأول يحتاج إلى عمل ضخم وإلى لجان كثيرة وبالتالي إلى وقت طويل، بينما التطوير بمعنى التحسين والتحديث فقط يحتاج إلى عمل أقل ووقت أقصر. ومع ذلك فجوهر ما يطلب في كل من التطويرين واحد وهو أن تكون هناك أهداف محددة لما ينبغي أن يعمل، ثم يجري العمل في خطوات متشابهة تقريباً، ووفق تخطيط محكم.

ولذلك فإن المقصود بالتطوير في هذا الفصل المعنيان: الإنشاء أو الإيجاد من عدم، والتحسين أو التعديل لما يكون موجوداً.

والواقع أن الأسباب التي تدعو إلى تطوير المنهج هي التي تحدد في الغالب ما إذا كان التطوير يعني التغيير الكلي والبناء من جديد للمنهج أو أن التطوير يكون تحسيناً فقط لما هو قائم من مناهج. فعندما ظهر أن مناهج المواد الدراسية لم تنجح إلا في تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق، وأنها تجاهلت حاجاتهم وميولهم، ولم تعدهم للحياة التي سوف يمارسونها بعد أن يتركوا المدرسة ظهرت الدعوات إلى ضرورة أن تستبدل بهذه المناهج مناهج جديدة تركز على ميول الطلاب واهتماماتهم وتدربهم على كيفية مواجهة المواقف العملية وحل المشكلات. في هذه الحالة تغيرت المناهج تغيراً جذرياً وأصبحت لها أهداف جديدة ومواد تعليمية وأنشطة جديدة وطريقة تناول جديدة وهكذا.

أما عندما يظهر من تقويم منهج قائم من أنه لم يدرب الطلاب بشكل كاف على مهارات معينة، فإن التغيير المطلوب في هذه الحالة هو إجراء تعديل محدود في نقاط التركيز في المنهج القائم بحيث يركز أكثر من ذي قبل على إكساب الطلاب المهارات المطلوبة. فالتغيير في هذه الحال محدود وإن كان يسمى تطويراً كذلك.

وقد تضمن إنشاء المدارس الثانوية المطورة في المملكة العربية السعودية هذين النوعين من التطوير. ففيها برامج أنشئت من جديد ولم تكن موجودة من قبل. وفيها برامج كانت موجودة في الثانوية العادية ولكن أدخلت عليها بعض التعديلات والتحسينات. ووكالة وزارة المعارف المسماة بالتطوير التربوي في المملكة تقوم بالعمليتين.

وكذلك نلاحظ أن حديث المنهجين عن تطوير المنهج حديث يشمل العمليتين. فهذا (هنكنز Hunkins) يقول: (إن النشاطات المنهجية

كالتطوير والتنفيذ والتحسين والتقويم هي نشاطات تغيير)[1] وهذا (سرحان) يعرف تطوير المنهج بقوله: (يقصد بتطوير المناهج وتحديثها إدخال تجديدات ومستحدثات في مجالها بقصد تحسين العملية التربوية، ورفع مستواها بحيث تؤدي في النهاية إلى تعديل سلوك التلاميذ وتوجيهه في الاتجاهات المطلوبة، ووفق الأهداف المنشودة)[2]. وهذا (ميهلنجر) يعرف تطوير المنهج بقوله: (تطوير المنهج هو عملية تتخذ من خلالها فكرة التدريس المحسن شكلًا مجسداً، كما يتم فحصها في أوضاع مماثلة، وتتم مراجعتها وإعادة فحصها إلى أن يحكم عليها بالنجاح، وتصبح في النهاية جاهزة للاستخدام في حجرات الدراسة على مستوى البلاد بأسرها[3]. ويمكن أن نعرف تطوير المنهج بما يشمل هاتين العمليتين فنقول: تطوير المنهج يعني تحديد الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية وتنظيمها وفق أهداف معينة بحيث تتحقق تلك الأهداف فيمن يعيشون هذه الخبرات ويمارسون هذه الأنشطة.

أسباب تطوير المنهج

من أهم الأسباب التي تحمل المسؤولين عن المنهج المدرسي على أن يعيدوا النظر فيه كلياً أو جزئياً ما يلي:

١ ـ أحداث وتغيرات عالمية: من وقت لآخر تحدث في بعض الأقطار البعيدة تغيرات وأحداث سرعان ما تنتشر منها إلى غيرها من الأقطار

---

(١) Hunkins, P. Francis: Op. Cit., PP.25-27.

(٢) سرحان، الدمرداش عبد المجيد **(المناهج المعاصرة)** مكتبة الفلاح الكويت، ١٩٨٣ ص ٢٠٥.

(٣) Mehlinger, D. Howard, **Four Prespectives on Curriculum Development**. in Schaffarzick, J. and Hampson, D. **Stratigies for curriculum Development**. McCutchan Publishing Co. 1975 PP.123-130.

وتصبح تغيرات وأحداثاً عالمية، ويكون على المسؤولين في جميع البلاد تقريباً أن يأخذوها بعين الاعتبار عند تربية النشىء عامة وفي تصميم المناهج وتطويرها خاصة. ومثل هذه الأحداث والتغيرات غزو الفضاء، نقص المناعة الطبيعية (الإيدز)، المخدرات، تلوث البيئة، التقنيات الحديثة... الخ.

وترجع سرعة انتشار هذه الأحداث والتغيرات إلى زيادة ارتباط أجزاء العالم بعضها ببعض، وإلى تقدم وسائل الاتصال والانتقال حتى أصبح العالم يعتبر قرية واحدة. والمهم أن هذه الأحداث والتغيرات لا بد وأن تدخل مناهج التعليم بشكل ما، الأمر الذي يقتضي العمل على تطوير المنهج.

٢ ـ اطراد زيادة المعرفة: تتزايد المعرفة الإنسانية في هذا العصر وفي كل حقل بشكل مطرد، بفضل التقدم العلمي واستخدام التقنيات الحديثة، حتى أصبح الإنسان عاجزاً عن ملاحقة هذا التزايد. واتجه التفكير إلى ابتكار وسائل لحفظ هذه المعارف والمعلومات وتخزينها وتصنيفها. فاخترعت الحاسبات الآلية وغيرها. وهذا التطور في المعرفة صرف المدارس ومناهجها عن هدفها التقليدي وهو أن يلم التلاميذ بالمعلومات والحقائق ويخزنوها في عقولهم، وفرض عليها هدفاً جديداً هو تدريب التلاميذ على اكتساب المفاهيم العامة والمبادئ الأساسية في الحقول العلمية المختلفة، وعلى القدرة على تخزين المعلومات في غير عقولهم وتصنيفها واستدعائها عند الحاجة إليها.

٣ ـ تغير المعلومات: بالإضافة إلى كثرة ما يصل إليه الإنسان كل يوم من معلومات، يلاحظ أن كثيراً من المعلومات القديمة قد أصبح يتغير

على مدى الزمن، بفضل تقدم وسائل البحث والدراسة. فقد ظهرت معلومات جديدة عن تكوينات الأرض والقمر وبعض الأجرام السماوية وتغيرت أفكارنا عن كثير من المجتمعات البشرية التي كانت بعيدة عنا، وتغيرت أفكارنا عن كثير من الأمراض والعلاج منها. وتغيرت أفكارنا عن البحار والأنهار والزلازل والبراكين وعن الطاقات الموجودة داخلنا والمتاحة لنا. ولذلك لزم تحديث محتوى المنهج من وقت لآخر حتى لا يتخلف ويعجز عن مواكبة العصر، وتتخلف بتخلفه عقول أبنائنا ويعجزوا عن ملاحقة الجديد حولهم.

٤ ـ أحداث ومشكلات محلية: لا يكاد يسلم قطر من الأقطار من وجود أحداث محلية وظهور مشكلات خاصة به، ينبغي أن لا يبقى المنهج بمعزل عنها. فقد يزيد عدد سكان بلد ما زيادة ملحوظة تستدعي اتخاذ تدابير معينة لمواجهتها. ومن أهم هذه التدابير إعداد النشء من خلال المنهج المدرسي للتعامل معها سواء بالحد منها أو باستغلالها أفضل استغلال. وقد يصبح قطر بلداً زراعياً بعد أن لم يكن، وقد يصبح صناعياً بعد أن لم يكن، وقد تظهر به ثروة طبيعية جديدة، ويكون عليه أن يعرف كيف يستغلها على أحسن وجه ويفيد منها أطول فترة ممكنة. وقد تتصحر الأرض الزراعية في بلد ما نتيجة الجفاف الذي يطول لعدة سنوات، وقد يتجه شباب أمة إلى الزواج من الأجنبيات، وقد تطالب المرأة في بلد ما بحقوق أكثر، وقد ينصرف الشباب عن الزواج لكثرة تكاليفه وقد وقد... ومن الواضح أن ظهور مثل هذه التغيرات والمشكلات التي لها صفة الاستمرار فترة طويلة يقتضي أن يعالجها المنهج المدرسي ليعد الشباب لمواجهتها مواجهة أفضل.

٥ ـ مطالب الهيئات: وفي أحيان كثيرة تقوم بعض الهيئات المحلية بمطالبة وزارة المعارف بإدخال برامج معينة في المناهج المدرسية التي تقدم للتلاميذ. فقد تطالب وزارة الصحة ـ مثلًا ـ بإدخال برنامج عن المخدرات يستهدف التوعية ضدها. وقد تطالب الإدارة العامة للمرور بإدخال برنامج عن الأمن والسلامة على الطرقات في منهج المدرسة. وقد تطالب وزارة الشؤون الاجتماعية بإدخال برنامج عن (المعوقين) أو عن (الجمعيات النسائية ونشاطها) وقد تطالب الهيئات الدينية إدخال برنامج عن (الالتزام بالسلوك الإسلامي في الشوارع والأماكن العامة) وقد تطالب وزارة الشؤون الاجتماعية بضرورة إدخال برنامج عن (العناية بالطفولة)... وهكذا. وإيماناً من هذه الهيئات والوزارات بأهمية المنهج المدرسي وأثره الفعال في تنشئة الأجيال فإنها تلح في مطالباتها بحيث لا يسع وزارة المعارف إلا أن تستجيب لها وتأخذ في تطوير المنهج بما يحقق هذه المطالبات.

٦ ـ مطالب تربوية: وفي أحيان كثيرة ينادي التربويون أنفسهم بضرورة تطوير المنهج المدرسي، نتيجة ظهور اتجاهات تربوية على المستوى العالمي يعتقدون أنها مفيدة وأنها جديرة لذلك بالأخذ بها ومثال ذلك المطالبة بأن يكون هناك نشاط غير صفي أو نشاط مدرسي بجانب النشاط أو المنهج الصفي، والمطالبة بدمج فروع المادة الدراسية الواحدة، وخاصة في المرحلة الابتدائية، بحيث تكون هناك (تربية إسلامية) بدلًا من فقه وتوحيد وحديث وتفسير وغير ذلك من الفروع التي تكون منفصلة. وكذلك في اللغة العربية والمواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات، والمطالبة بإدخال الرياضيات المعاصرة، والمطالبة بالتعليم الأساسي الذي يضم صفوف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، والمطالبة بإدخال التعليم المهني في المرحلة المتوسطة،

والمطالبة بالتحول من الثانوي التقليدي إلى الثانوي المطور، والمطالبة بإنشاء وحدات دراسية في المرحلة الابتدائية على الأقل بدل المواد الدراسية المنفصلة... الخ.

٧ ـ نتائج تقويم المناهج: في البلاد الأوروبية عامة وفي أمريكا بالذات تكثر ظاهرة تقويم المناهج من وقت لآخر، وتكثر بالتالي عمليات تطوير المناهج نتيجة لعمليات التقويم هذه. وهذا راجع إلى ما تتمتع به المناطق التعليمية، بل والمدارس، من حرية كافية في إدخال ما تراه مناسباً من برامج ومناهج تعليمية، كما أن ذلك راجع أيضاً إلى الاعتقاد في أهمية متابعة ما ينشئون من هذه البرامج والمناهج وضرورة تقويم نتائجها بعد تطبيقها.

ولكن هذه الظاهرة نادرة عندنا في معظم البلاد العربية ـ أعني ظاهرة تقويم المناهج على نطاق واسع والوقوف على جوانب قوتها وضعفها والقيام بتطوير هذه المناهج بناء على ذلك. وترجع ندرة هذه الظاهرة إلى المركزية الشديدة في إدارة التعليم عندنا، وإلى ضعف الإيمان بأهمية المتابعة وضرورة التقويم. إنه يكفينا في أغلب الأحيان أن ننشئ البرامج والمناهج ثم نتركها دون متابعة أو تقويم حتى تفد إلينا من الخارج اتجاهات جديدة فننادي بالأخذ بها.

ومع ذلك، فهناك بعض الأمثلة لتطوير المناهج نتيجة لعمليات تقويم لها، ولكن على نطاق ضيق في كل من عمليتي التقويم والتطوير. فهناك مثلًا عمليات حذف بعض موضوعات المنهج أو إضافة بعض الموضوعات أو نقل بعض الموضوعات من صف إلى صف... ويكون ذلك نتيجة رأي الموجهين وملاحظاتهم على مدى سنوات طويلة كما قد يكون نتيجة ملاحظات المدرسين التي تتجمع لدى الوزارة ومن خلال الموجهين كذلك.

وهناك أيضاً تغيير للكتب المدرسية في بعض المقررات كل فترة من الزمن تطول في أكثر الأحيان. وهذا التغيير الذي يعتبر تطويراً للمنهج في أحد جوانبه يأتي نتيجة ملاحظات المدرسين والموجهين على فترات طويلة من الوقت. وهناك كذلك وضع أهداف لمقرر لم تكن له أهداف، أو تحديث أهداف قديمة...

والملاحظ على هذه العمليات من تطوير المنهج أنها جزئية ومحدودة. وأنها نتيجة ملاحظات شخصية إلى حد كبير من قبل المدرسين والموجهين. والذي نطمح إليه هو أن تكون هناك عمليات متابعة جادة لما نطبق من مناهج، وعمليات تقويم مستمر وشامل لها، وأن توصى هذه العمليات التقويمية بتطوير حقيقي في المناهج حتى تستمر عملية التجديد والتحديث والمواكبة وتحل محل الجمود والركود التي تصاب بها مناهجنا.

خطوات تطوير المنهج

تطوير المنهج عملية علمية دقيقة تبذل فيها جهود وأموال ويشترك في القيام بها أفراد وطوائف كثيرة، ويرجى من ورائها نفع كبير. فلا بد من تنظيمها تنظيماً دقيقاً حتى تؤتي ثمارها. ولذلك ينبغي أن تمر بخطوات منطقية معقولة. وهذه الخطوات هي:

الخطوة الأولى: وضع الأهداف المحددة الواضحة لها.

الهدف من التطوير عموماً تحسين العملية التعليمية. ولكن لا بد وأن يكون الهدف منه أكثر وضوحاً وتحديداً. فمثلًا إذا كان تحسين العملية التعليمية يتطلب معرفة الطلاب في المرحلة الثانوية بالحاسب الآلي فإن أهدافاً كالتالية تعتبر أهدافاً واضحة ومحددة.

١ ـ أن يقف الطلاب على تطور فكرة الحاسب الآلي.

٢ ـ أن يقف الطلاب على إمكانات الحاسب الآلي.

٣ ـ أن يعرف الطلاب الآثار الاجتماعية والاقتصادية للحاسب الآلي.

٤ ـ أن يتمكن الطلاب من تشغيل الحاسب الآلي.

٥ ـ أن يتمكن الطلاب من صيانة الحاسب الآلي.

٦ ـ أن يتدرب الطلاب تدريباً كافياً على استخدام الحاسب الآلي.

٧ ـ أن يعرف الطلاب النظريات الرياضية والميكانيكية التي يقوم عليها الحاسب الآلي.

٨ ـ أن يعرف الطلاف مستقبل الحاسب الآلي.

٩ ـ أن تستخدم الطلاب الحاسب الآلي في كل ما هو خير ونفع للناس.

إن مثل هذه الأهداف بالإضافة إلى وضوحها وتحديدها تفيد في تصميم المقرر وفي اختيار المادة التعليمية التي تحقق هذه الأهداف.

ولو أن التطوير يهدف إلى تحسين مقرر في المواد الاجتماعية الذي يدرسه الطلاب، والذي اتضح من خلال تقويمه أن به قصوراً في أنه لا يعرف الطلاب بالمشكلات الاجتماعية الموجودة في مجتمعهم، فإن أهدافاً كالتالية تكون واضحة ومحددة ومفيدة.

١ ـ أن يلم الطلاب بمشكلات الأيدي العاملة الوافدة.

٢ ـ أن يعرف الطلاب الأسباب من وراء استقدام هذه القوى.

٣ ـ أن يعرفوا الطرق والوسائل الكفيلة بالتقليل من هذه القوى.

٤ ـ أن يقفوا على ما لهذه القوى من حقوق وما عليها من واجبات.

الخطوة الثانية: وضع البرنامج أو المقرر الذي يحقق هذه الأهداف.

بعد معرفة الأهداف تكون الخطوة المنطقية هي وضع البرنامج أو المقرر الذي تتحقق الأهداف السابقة من خلاله. والمقصود بذلك تحديد

الموضوعات التي يدرسها الطلاب والخبرات العليمية التي ينبغي أن يمروا بها والوسائل التي يستعان بها، وتحديد الزمن اللازم لدراسة هذه المواد التعليمية. وينبغي أن تقوم بهذه الخطوة اللجان المتخصصة التي تكون لأفرادها المعرفة الكافية بمصادر المعلومات اللامة ونوعية الخبرات والوسائل المناسبة. ومن مهمتها ـ بالإضافة إلى تحديد الموضوعات ـ تحديد المعلومات المطلوبة لكل موضوع تحديداً مناسباً ووضعها في نظام معين. وعند اختيار هذه الموضوعات والخبرات عليها أن تراعي الإمكانيات العقلية للطلاب الذين سيدرسونها حتى لا تأتي هذه الموضوعات صعبة الفهم عليهم. كما أن عليها أن تزود الذين سيقومون بالخطوة الثالثة التالية بالتوجيهات والإرشادات التي تساعد في حسن اختيار المعلومات التي تدخل في نطاق موضوعات المقرر المطلوب. وعليها كذلك توجيه المدرسين وإرشادهم لخير الطرق التي تساعد في تحقيق أهداف هذا المقرر.

الخطوة الثالثة: تأليف الكتب.

الفرق بين هذه الخطوة والتي قبلها أنه في الخطوة السابقة تحدد الموضوعات وعناصرها فقط، أما في هذه الخطوة فنذكر المعلومات والحقائق التي تندرج تحت كل موضوع وعنصر. أو بعبارة أخرى، نذكر في الخطوة السابقة رؤوس أقلام فقط، وفي هذه الخطوة نذكر التفاصيل الكاملة. ويتضح الفرق كذلك في أن تحديد الموضوعات وعناصرها لا يستغرق في العادة أكثر من ثلاث صفحات أو أربع. بينما ذكر المعلومات والحقائق التي تشرح هذه الموضوعات والعناصر يستغرق مائة صفحة أو مائتين أو أكثر.

وغالباً ما تعلن وزارة المعارف عن رغبتها في تأليف كتاب في مقرر كذا والذي موضوعاته كذا وكذا. ويكون ذلك على شكل مسابقة بين

المؤلفين، ثم تختار هي من بين الكتب التي تقدم لها أفضلها وأكثرها تحقيقاً للأهداف المحددة. وقد تختار الوزارة لجاناً من بين من تعرفهم وتكلفهم بتأليف الكتاب أو الكتب المطلوبة.

ولا يقتصر التأليف على ذكر المعلومات والحقائق فقط، بل يتضمن الكتاب التدريبات اللازمة والأسئلة ووسائل الإيضاح والتوجيهات الخاصة بطريقة التدريس ووسائل تقويم تحصيل الطلاب... الخ. وقد يطلب من المؤلفين أعداد ما يسمى (كتاب المعلم) ويشمل هذا الكتاب ما ينبغي للمعلم أن يفعله في تدريس هذا المقرر، كما يزوده بالأمثلة الإضافية والتدريبات المختلفة والاختبارات المتنوعة والتوجيهات الخاصة بطريقة التدريس.. الخ. ومن الواضح أن كتاب المعلم هذا يكون خاصاً بالمعلم بينما يكون الكتاب المدرسي للتلاميذ.

الخطوة الرابعة: إعداد الوسائل والأجهزة

أحياناً يلزم لتدريس المقرر أشياء أخرى غير الكتاب المدرسي وكتاب المعلم، مثل الوسائل التعليمية من أشرطة وأفلام وتسجيلات وصور ورسوم ونماذج ومختبر وورش وأدوات ومواد يستخدمها الطلاب في ممارسة التدريبات والقيام بالتجارب، والمعامل الصوتية... الخ. كما يشمل ذلك المكتبة وتزويدها بالكتب والمراجع المناسبة لكل من الطلاب والمدرسين، والحجرات اللازمة لممارسة ألوان النشاط غير الصفي المصاحب لدراسة المقرر المعين كالجمعيات وجماعات الإذاعة والصحافة وإصدار المجلات والملصقات والمسارح اللازمة للتمثيل... الخ.

الخطوة الخامسة: إعداد المدرسين اللازمين للتطوير:

إعداد المدرسين اللازمين لتنفيذ التطوير المطلوب أمر على جانب كبير من الأهمية. حتى ولو كان التطوير جزئياً. إذ لا بد لمن سيوكل

إليهم أمر تنفيذ التطوير أن يقفوا على الأهداف المتوخاة منه، وأن يناقشوا هذه الأهداف ويستوضحوا بعض النقاط فيها ويناقشوا الكيفيات التي ستحقق بها هذه الأهداف. ولا بد أن يطلعوا على المادة العلمية التي ستقدم للطلاب، ويبدوا رأيهم فيها ويتساءلوا حولها.. وإذا كان هذا أمراً لازماً في التطوير الجزئي، فإنه يكون ألزم في التطوير الكلي الذي يتضمن إدخال مقررات جديدة كلية. وإن عدم الاهتمام بإعداد المدرسين للتطوير الجديد وفي الوقت المناسب يوقع المسؤولين في ورطة ويضطرهم إلى سلوك سبل غير سليمة في تنفيذه. كما حدث عند إنشاء المدارس الثانوية المطورة والتي تضمنت استحداث تخصصات جديدة لا تعد لها كليات التربية المدرسين اللازمين. كتخصص إدارة الأعمال والحاسب الآلي وغيرهما.

والواقع أن إعداد المدرسين اللازمين للتطوير ينبغي أن يتم في وقت مبكر. ويتم هذا الإعداد في صورة دورة تدريبية لمدة شهر أو أقل أو أكثر حسب طبيعة التطوير وحجمه، ويشترك فيها بجانب المدرسين الموجهون التربويون ومديرو المدارس وغيرهم ممن يتوقف عليهم تنفيذ التطوير على خير وجه.

ولا ننسى أن مثل هذا الإعداد يهيئ نفوس المدرسين للتطوير الجديد ويتقبلونه ويتحمسون لتنفيذه، أو على الأقل لا يعارضونه ولا يخربون تنفيذه ويفرغونه من مضمونه فلا يحقق أهدافه.

الخطوة السادسة: تنفيذ التطوير ومتابعته:

بعد أن تكون أهداف التطوير قد حددت وعرفت الموضوعات التي ستدرس والخبرات التي ستقدم للطلاب وأعدت الكتب والوسائل ودرب المدرسون ـ بعد هذا كله ينبغي البدء في تنفيذ التطوير، حيث لا يكون هناك مبرر للتأخير أو التأجيل.

والأهم من ذلك أن تنفيذ التطوير ينبغي أن لا يسير كيفما اتفق ودون مراقبة ومتابعة. لأنه من المتوقع أن تظهر عند التطبيق أنواع من التقصير وأن تبرز مشكلات وهذه جميعاً لا بد من علاجها أولًا بأول وفي حينها. فقد يتضح أن الكتب لم تغط كل ما هو مطلوب، أو أن المكتبة ليس فيها ما يشبع رغبة الطلاب والمدرسين في الاستزادة، أو أن الوسائل المعينة ناقصة إلى غير ذلك من المشكلات.

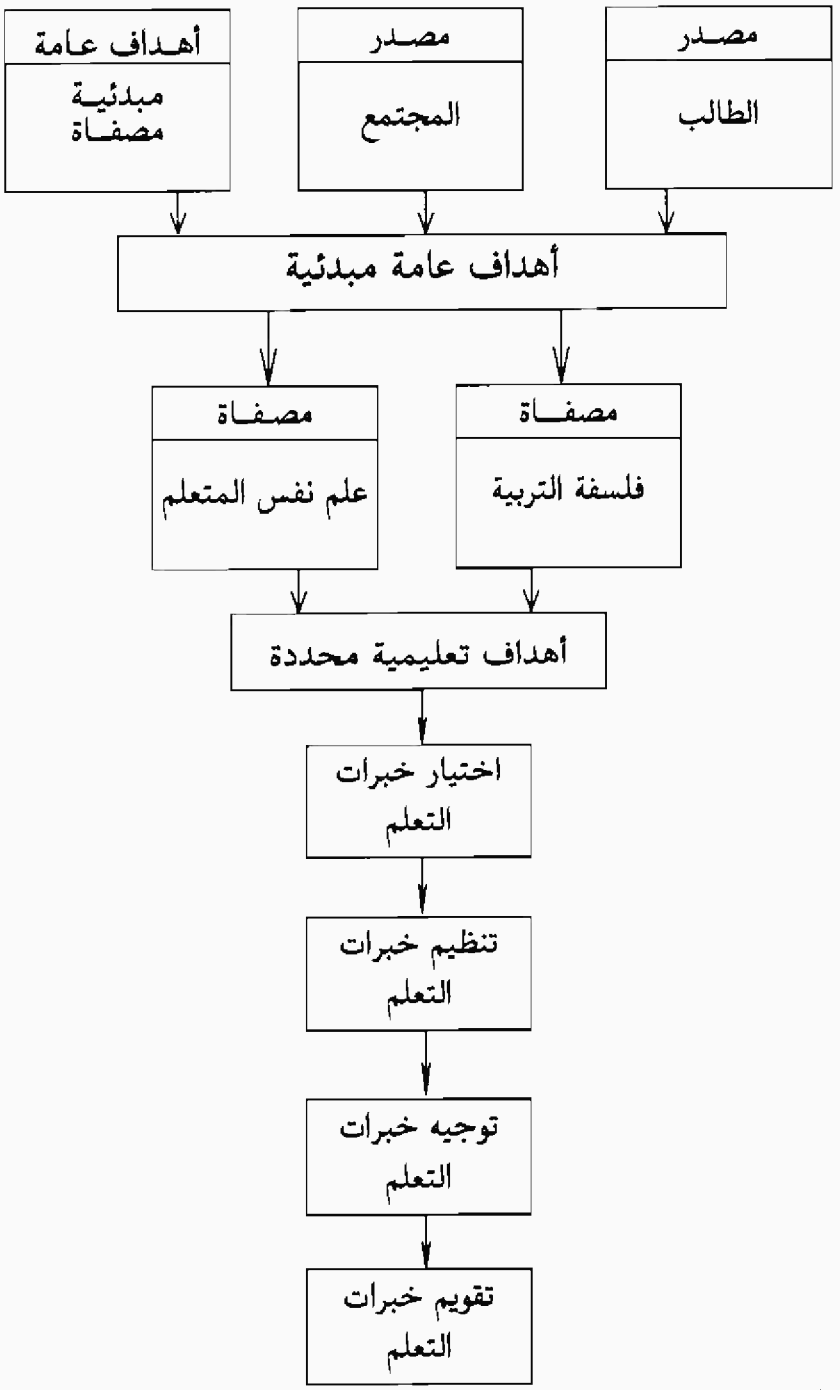
وللقيام بمهمة المتابعة هذه ينبغي أن تكون هناك لجنة خاصة من المدرسين والموجهين ومديري المدارس تجتمع مرة كل أسبوع وتستعرض ما تم من إنجاز والصعوبات التي ظهرت والمشكلات التي برزت وتقترح الحلول المناسبة. وحبذا لو أن باللجنة بعض الطلاب الذين يمكنهم المشاركة في مثل هذه المهمة.

نماذج تطوير المنهج

وشبيه بتحديد خطوات لعملية تطوير المنهج، وضع نماذج لهذا التطوير تتضمن الخطوات التي تسير فيها هذه العملية. وقد قام كثير من المشتغلين بتخطيط المناهج وبنائها بوضع نماذج مختلفة تعبر عن تصوراتهم لما ينبغي أن تسير عليه عملية بناء المناهج من خطوات متتابعة، وستعرض فيما يلي لأهم هذه النماذج[1].

(١) Oliva, Peter. F. **Developing The Curriculum**, Litte, Brown and Company, 1982, PP.155-171.

النموذج الأول: نموذج «تايلور».



الشكل ١٤ ـ ١ نموذج «تايلور»

ولشرح هذا النموذج يرى (تايلور) أن أول خطوة في بناء المنهج وتطويره هي وضع أهداف عامة أولية قابلة للتعديل. وتشتق هذه الأهداف العامة من ثلاثة مصادر، هي: الطالب، والمجتمع والمادة الدراسية. أي أنه ينبغي أخذ هذه المصادر الثلاثة بعين الاعتبار عن اشتقاق الأهداف العامة لبناء المنهج. وقد شرحنا ذلك في الفصول الثالث والرابع ووالخامس والسابع من هذا الكتاب والخطوة الثانية تنقيح الأهداف العامة وتنقيتها من خلال مصفاتين هما مصفاة فلسفة التربية ومصفاة علم نفس التعلم. ونتيجة لعملية التصفية هذه نحصل على أهداف تعليمية منقحة ودقيقة. ثم تأتي الخطوة الثالثة وهي اختيار خبرات التعلم في ضوء تلك الأهداف. وتأتي الخطوة الرابعة وهي تنظيم هذه الخبرات، ثم الخطوة الخامسة وهي توجيه هذه الخبرات، وأخيراً نختتم عملية تطوير المنهج وبنائه بالخطوة السادسة وهي تقويم خبرات التعلم. وقد تناولنا كل هذه الخطوات بالشرح والتمثيل في الفصول السابقة.

النموذج الثاني: (نموذج (تابا)

لاحظت (هيلدا تابا) أن عملية بناء المنهج تسير في نموذج (تايلور) من أعلى إلى أسفل أي أنها ترسم من قبل الهيئات العليا وتسلم إلى المدرسين في أسفل السلم. وفي تصورها أنه ينبغي أن تتم عملية تطوير المنهج بالعكس أي من الأسفل إلى الأعلى. فيبدؤها المدرسون، كل في مدرسته، ثم تعمم قليلًا قليلًا حتى تصبح عامة في كل المدارس. أو بعبارة أخرى، رأت (تابا) أن يتبع في بناء المنهج التفكير الاستقرائي (الانتقال من الأمثلة الجزئية إلى القاعدة العامة) بدلًا من اتباع التفكير الاستنتاجي (أي البدء بالعموميات ثم الانتقال إلى الجزئيات).

وبناء على ذلك صممت (تابا) نموذجاً لبناء المنهج وتطويره مكوناً من خمس خطوات هي:

١ ـ يقوم المدرسون بتصميم وحدات تعليمية ـ تعليمية استطلاعية لصف معين أو من مادة دراسية معينة. وفي تكوين هذه الوحدات يقوم المدرسون بما يلي في نطاق هذه الخطوة.

أ ـ تشخيص حاجات الطلاب.

ب ـ صياغة الأهداف.

ج ـ اختيار المحتوى.

د ـ تنظيم المحتوى.

هـ ـ اختيار خبرات التعلم.

و ـ تنظيم أنشطة التعلم.

ز ـ مراجعة العمليات السابقة لتحقيق التوازن والتتابع.

٢ ـ تدريس الوحدات الاستطلاعية: وذلك من أجل اختبار صدق هذه الوحدات ومعرفة ومدى إمكانية تدريسها ولتحديد الحدود العليا والدنيا للقدرات اللازمة لها.

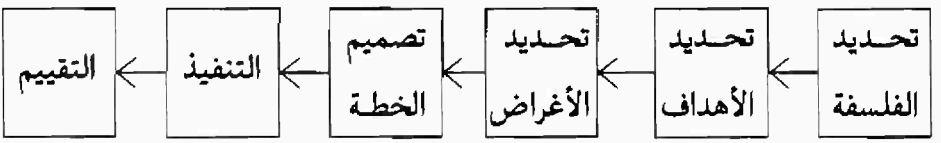
٣ ـ تنقيح الوحدات ودمجها: وفي هذه الخطوة تدخل تعديلات على الوحدات لتوافق حاجات الطلاب المختلفة وقدراتهم ولتناسب المصادر المتاحة وطرق التدريس المختلفة. وذلك حتى تصبح هذه الوحدات مناسبة لكل الطلاب.

٤ ـ تكوين إطار عام للمنهج: بعد تكوين عدد من الوحدات على النحو السابق يقوم مخططو المناهج بفحص الوحدات للتأكد من كفاية محتواها ومن تتابع هذا المحتوى. ويقوم خبراء المناهج بإعداد المبررات اللامة لهذا المنهج الجديد التي تكون من هذه الوحدات.

٥ ـ اعتماد الوحدات الجديدة ونشرها: وذلك حتى يتمكن المدرسون من وضعها موضع التنفيذ في حجرات الدراسة.

النموذج الثالث نموذج (أوليفا)

وضع (أوليفا) نموذجاً لتطوير المنهج راعى أن يتسم بثلاث خصائص: أن يكون بسيطاً، أن يكون شاملًا، أن يتبع أسلوب النظم. ويوضح الرسم التالي هذا النموذج.



الشكل ١٤ ـ ٢ نموذج (أوليفا)

ويتبين من هذا النموذج الخطوات التي يمر بها تطوير المنهج ابتداء من تحديد الفلسفة التي يتم التطوير في ظلها وانتهاء بالتقييم، ومروراً بتحديد الأهداف ثم الأغراض ثم وضع الخطة التي تشمل اختيار المادة التعليمية والخبرات التربوية. وقد طور (أوليفا) من هذا النموذج المبسط نموذجاً مفصلًا لمن يريد المزيد من التفاصيل.

النموذج الرابع: نموذج (فلاته) و (فلمبان)[1]

لقد استعرض (فلاته)، (فلمبان) عدداً من النماذج التي طورها مربون أمريكيون وخلصا من هذا الاستعراض إلى تطوير نموذج خاص بهما ذي مراحل رئيسية أربع هي:

١ ـ مرحلة الإعداد لبناء المناهج.

٢ ـ مرحلة التنفيذ لعملية بناء الناهج.

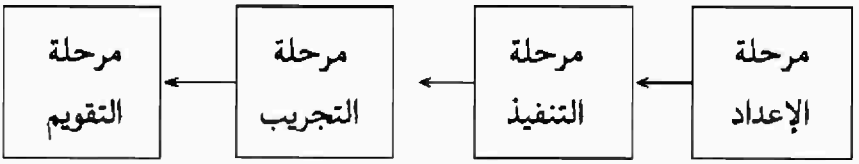
٣ ـ مرحلة التجريب.

٤ ـ مرحلة التقويم.

---

(١) إبراهيم محمود حسين فلاته، سمير نور الدين فلمبان **(الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج)** الفيصلية ط: ١٤٠٥ ــ ١٩٨٥ ص ٥١ ــ ٦٧.

ويمثل الشكل التالي هذا النموذج.



الشكل ١٤ ـ ٣ نموذج (فلاته)، (فلمبان)

ويرى (فلاته)، (فلمبان) أن نموذجهما المقترح له متطلبات خاصة هي:

١ ـ إعداد برنامج تدريب خاص.

٢ ـ تحديد الاحتياجات.

٣ ـ اختيار محتوى المناهج من الخبرات والأنشطة التربوية.

٤ ـ تجريب المنهج.

٥ ـ التقويم والمتابعة.

تعليق على هذه النماذج

من أهم ما يلاحظ على النماذج السابقة وغيرها ما يلي:

١ ـ أنها عبارة عن خطوات متتابعة ينبغي أن تمر بها عملية تطوير المنهج. وقد عبر عنها برسوم لمزيد من الإيضاح.

٢ ـ أن بعض هذه النماذج اقتصر على الخطوات الرئيسية في هذه العملية وبعضها فصل في هذه الخطوات.

٣ ـ أن هذه الخطوات تبدأ ـ فيما عدا نموذج (تابا) ـ بالمبادئ والموجهات العامة (فلسفة التربية ـ الأهداف العامة...) وتنتهي بتطبيقها على حالة خاصة. ثم بالتقويم.

٤ ـ أن نموذج (تابا) هو الذي يعكس البداية والنهاية، فيبدأ من الحالة الخاصة (تصميم وحدة أو مقرر لتلاميذ معينين تضاف إليها وحدة أخرى من مدرس آخر لتلاميذ آخرين، ثم تدمج الوحدات وتنسق فيما بينها وتنتهي إلى منهج متكامل ينسق مع فلسفة التربية ويراعي الخصائص النفسية للمتعلم وسمات المجتمع) وبذلك ينتهي بالعموميات.

٥ ـ أنه رغم أن خطوات النماذج متتابعة وتسير في اتجاه خطي إلا أن بعضها يؤثر في البعض الآخر، وقد عبر بعض النماذج عن تبادل التأثير هذا برسم أسهم بين الخطوات وبعضها لم يرسم هذه الأقواس.

٦ ـ أن هذه النماذج يمكن اتباعها في كل من تطوير المنهج بمعنى بنائه وإنشائه من جديد وتطوير المنهج بمعنى تحسينه وتعديله.

٧ ـ أن خطوات تطوير المنهج الست الذي فصلنا الحديث عليها قبل النماذج تمثل النموذج الذي نرتضيه.

خصائص التطوير الجيد للمنهج

لكي يكون تطوير المنهج جيداً ومفيداً ينبغي أن يتسم بالخصائص التالية:

أولاً: أن يكون هناك ما يدعو إليه: أي أن تجد تغيرات وأحداث على الصعيد السياسي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو التربوي تحتم على المنهج المدرسي أن يقوم بشيء حيالها بحكم أنه الوسيلة التي يتم من خلالها إعداد النشء لمواجهة هذه التغيرات والأحداث. أو بعبارة أخرى، ينبغي أن لا نقوم بتطوير المنهج

لمجرد الرغبة في التغيير. إن القيام بالتطوير لوجود الدوافع القوية إليه يشيع الحماس بين القائمين به. ويجعل منه عملًا جاداً وله وظيفة.

ثانياً: أن يخطط جيداً للقيام به: وينغي ألا يدفعنا الحماس لتطوير المنهج إلى القيام به بطريقة عشوائية. بل لا بد من التخطيط المتأني له حتى يؤتي ثماره. ويتطلب التخطيط تحديد الأهداف التي تتم. بتحقيقها المواجهة الصحيحة للأحداث والمتغيرات. كما يتطلب تحديد اللجان اللازمة للعمل، وإعداد الميزانية، وإصدار أوامر التكليف وإعداد الوثائق المحتاج إليها ورسم الخطوات التي سوف يسير فيها العمل... الخ.

ثالثاً: أن يشارك فيه كل من يعنيهم هذا التطوير: والطوائف التي يعنيها تطوير المنهج هي الطلاب والمدرسون ومديرو المدارس والموجهون والمربون والمتخصصون في مواد الدراسة وأهل البيئة ورجال الاقتصاد والاجتماع والسياسة. فالطلاب أدرى من غيرهم بإمكانياتهم وحاجاتهم ومطالبهم. والمدرسون أعرف من غيرهم بظروف التعليم والتعلم، والموجهون ومديرو المدارس يلمون أكثر من غيرهم بسياسة التعليم والإمكانيات البشرية والمادية التي يمكن أن توفر للتطوير. وأهل البيئة أدرى بظروفها وبإمكانية تجاوبها مع التطوير المرتقب... وهكذا ومشاركة هذه الطوائف تكون بممثلين عنها في اللجان التي تؤلف للتطوير تبعاً لتخصص كل طائفة ومناسبته لعمل اللجنة. ومن شأن هذه المشاركة الواسعة أن تأتي القرارات وانتائج محققة لآمال الجميع ومستجيبة لمتطلباتهم.

رابعاً: أن يحدد لإنجازه زمن: فذلك أدعى للجدية في العمل. وعدم الإحاطة بكل ما سوف يحدث لا يمنع أبداً من تحديد الوقت للانتهاء من التطوير، على أن يراعى في ذلك ما قد يحدث، وأن يكون التحديد مرنا. ويدخل في ذلك تحديد وقت لكل لجنة أن تنجز عملها فيه وأن تقدم تقريرها عما أنجزت.

خامساً: أن تكون هناك مراجعة لأعمال التطوير: فلا تؤخذ أعمال اللجان وقراراتها على أنها قضايا مسلمة وغير قابلة للنقاش. بل لا بد من أن تجتمع اللجان كل فترة معقولة في اجتماع عام تعرض فيه كل لجنة عملها أمام الآخرين وتتعرف على انطباعاتهم وتقوم بالتعديلات اللازمة. ولا بد من وجود لجنة إشراف عليا دائمة تكون مسؤولة عن التطوير وتكون لها الموافقة النهائية على ما ينجز. إن المراجعة والإشراف من شأنهما أن يوصلا إلى قرارات سليمة وإلى نتائج مفيدة.

سادساً: أن تجرب النتائج قبل أن تعمم: وذلك للتأكد من تحقيق التطوير لأهدافه التي رسمت له. ويكون هذا التطبيق على نطاق ضيق وبمثابة تقويم ويستفاد من نتائجه في تعديل ما يلزم تعديله. وتأخذ وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية بهذا الإجراء حيث يجرب التطوير التربوي بها الكتب الدراسية الجديدة في بعض مناطق التعليم ويطلب ممن يشرفون على تجربتها تزويده بالملاحظات التي يرونها على هذه الكتب ويقوم التطوير بالأخذ بها في تعديل ما يلزم.

وهناك خصائص أخرى لا داعي للإطالة بذكرها إذ يمكن استنتاجها من خطوات التطوير ومن نماذجه السابقة.

تلـخيـص

في نطاق تطوير المنهج عالج هذا الفصل العناصر التالية:

١ ـ تعريف تطوير المنهج.

٢ ـ أسباب تطوير المنهج ودواعيه.

٣ ـ خطوات تطوير المنهج.

٤ ـ نماذج تطوير المنهج.

٥ ـ خصائص التطوير الجيد للمنهج.

وفيما يتعلق بالعنصر الأول أوضح هذا الفصل أن تطوير المنهج يشمل عمليتين: استحداث منهج جديد وتحديث منهج قائم وأن تعريف تطوير المنهج الذي يشمل العمليتين هو: (تحديد الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية وتنظيمها وفق أهداف معينة بحيث تتحقق تلك الأهداف فيمن يعيشون هذه الخبرات ويمارسون هذه الأنشطة).

وأما الأسباب التي تدعو عادة إلى القيام بتطوير المنهج فمن أهمها: بروز أحداث وتغيرات عالمية، اطراد زيادة المعرفة الإنسانية، تغير المعلومات، ظهور أحداث ومشكلات محلية، مطالب الهيئات المختلفة من المنهج، مطالب التربويين، وأخيراً نتائج تقويم المنهج القائم. وقد ناقش كل سبب من هذه وأوضح كيف أنه يستدعي تطوير المنهج المدرسي.

والخطوات التي ينبغي أن تمر فيها عملية تطوير المنهج هي:

١ ـ وضع الأهداف المحددة الواضحة من التطوير.

٢ ـ وضع البرامج والمقررات التي تحقق هذه الأهداف.

٣ ـ تأليف الكتب لهذه البرامج أو المقررات.

٤ ـ إعداد الوسائل والأجهزة.

٥ ـ إعداد المدرسين للتطوير.

٦ ـ تنفيذ التطوير ومتابعته.

وأما نماذج تطوير المنهج فقد عرض الفصل أربعة نماذج هي: نموذج (تايلور) الذي يتميز بأسبقيته لغيره وبتفصيله لخطوات التطوير وإن كان يؤخذ عليه أنه يجعل سير عملية التطوير من أعلى إلى أسفل. ثم نموذج (تابا) الذي يتميز بأنه يعكس عملية التطوير فيجعلها من أسفل إلى أعلى، مستخدماً أسلوب التفكير الاستقرائي بدلاً من التفكير الاستنتاجي. ثم نمودج (أوليفا) الذي يتسم ببساطته وشموله واتباعه أسلوب النظم. أما النموذج الرابع فهو نموذج (فلاته، فلمبان) الذي يتميز ببساطته أيضاً في صورته الأولية وبتركيزه على التغذية الراجعة. ثم ختمت مناقشة هذه النماذج بإبداء ملاحظات هامة حولها.

وفي تعيين أهم خصائص التطوير الجيد للمنهج المدرسي ذكرت ست خصائص هي: أن يكون هناك ما يدعو إلى التطوير، وأن يخطط جيداً للقيام به، وأن يشارك فيه كل من يعنيهم هذا التطوير، وأن يحدد لإنجازه زمن كاف، وأن تكون هناك مراجعة وإشراف عليه، وأن تجرب نتائجه قبل تعميمها.

المراجـــع العربيـــة

١ ـ الإبراشي، محمد عطية **(التربية الإسلامية وفلاسفتها)** ط ٣، ١٩٧٥م، مطبعة عيسى الحلبي وشركاه بمصر.

٢ ـ إبراهيم، عبد اللطيف، **المناهج**، القاهرة، الأنجلو المصرية ١٩٦٧م.

٣ ـ إبراهيم، فوزي طه، ورجب الكلزة، **المناهج المعاصرة**، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة ١٤٠٦ هـ.

٤ ـ ابن زروق **(قواعد التصوف)**، تحقيق محمد زهدي النجار، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٨٨ هـ ـ ١٩٦٨ م.

٥ ـ الأصفهاني، الراغب، **(الذريعة إلى مكارم الشريعة)**، بيروت ١٤٠٠ هـ.

٦ ـ أمين، أحمد **(مبادئ الفلسفة)** ترجمة، مكتبة الخافكي، ص ٢٨١.

٧ ـ الأهواني، أحمد فؤاد **(التربية في الإسلام)** دار المعارف، مصر ٨٧.

٨ ـ بشارة، جبرائيل، **(المنهج التعليمي)**، دار الرائد العربي، بيروت ١٤٠٣هـ.

٩ ـ بوكزتار، جرسي **(التعليم المبرمج بين النظرية والتطبيق)** ط ٣ ترجمة فخر الدين القلا ومصباح الدين عيسى، الكويت، دار القلم ١٩٧٧م.

١٠ ـ بيصار، محمد، **(العقيدة والأخلاق وأثرهما في حياة الفرد والمجتمع)** الأنجلو المصرية، ١٩٦٨ م، ص ٥٣.

١١ ـ الجوزية، ابن قيم، **(تحفة المودود بأحكام المولود)**، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ١٣٩٩هـ، ص ١٩٠.

١٢ ـ دو نمولان، موريس **(التعليم المبرمج)** ط ٣ ترجمة ميشال أبي فاضل، بيروت، لبنان، منشورات عويدات ١٩٧٧ م.

١٣ ـ رضوان، أبو الفتوح، **(منهج المدرسة الابتدائية)**، دار القلم الكويت ١٣٩٣ هـ.

١٤ ـ سرحان، الدمرداش عبد المجيد **(المناهج المعاصرة) مكتبة الفلاح، الكويت ١٩٨٣ م.**

١٥ ـ سرحان، الدمرداش وزميله **(الطريقة في التربية) مطابع دار الكتاب العربي بمصر.**

١٦ ـ سمعان، وهيب **(الثقافة والتربية في العصور القديمة) دار المعارف،** ص ٤٥.

١٧ ـ سويف، مصطفي **(علم النفس الحديث: معالجة ونماذج من دراساته)** الأنجلو المصرية.

١٨ ـ الشافعي، إبراهيم محمد، **(دليل مناقشة المناهج وطرق التدريس العامة)**، الكليات المتوسطة لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية، الرئاسة العامة لتعليم البنات، المملكة العربية السعودية ١٤٠٣ هـ.

١٩ ـ الشنيطي، محمد فتحي **(المعرفة)** مكتبة القاهرة الحديثة، ١٩٦٢ م، الأنجلو المصرية.

٢٠ ـ صبحي، أحمد، **(الفلسفة الخلقية في الفكر الإسلامي)** دار المعارف.

٢١ ـ طاشكبري زاده، **(مفتاح السعادة ومصباح السيادة)**، تحقيق كامل بكري.

٢٢ ـ الطويل، توفيق، **(أسس الفلسفة)** دار النهضة العربية، كامل وعبد الوهاب أبو النور، القاهرة ١٩٦٨ م، ج ١ ص ٢٩.

٢٣ ـ عبد الموجود، محمد عزت، وآخرون **(أساسيات المنهج وتنظيماته)**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة ٧٧ ـ ١٩٧٨ م.

٢٤ ـ عميره، إبراهيم بسيوني، **(المنهج وعناصره)**، دار المعارف مصر ط ١ ١٩٨٦م.

٢٥ ـ الغزالي، الإمام **(إحياء علوم الدين)**، دار الكتب العالمية، بيروت، لبنان ١٤٠٦هـ، ج٣.

٢٦ ـ فرحان، إسحق أحمد **(التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة)**، ط ٢، ١٤٠٤ هـ ـ ١٩٨٣، دار الفرقان، عمان ـ الأردن.

٢٧ ـ فلاته، إبراهيم محمود حسين، فلمبان، سمير نور الدين **(الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج)**، الفيصلية ط ١٤٠٥ هـ.

٢٨ ـ الفنيش، أحمد علي **(التربية الاستقصائية)** الدار العربية للكتاب ١٩٨٢ م.

٢٩ ـ قاسم، محمود **(في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام)** ط ٣ الأنجلو المصرية.

٣٠ ـ قطب، محمد **(منهج التربية الإسلامية)** ج ١، ط ٩، ١٩٨٦ م.

٣١ ـ قمبر، محمود **(دراسات تراثية في التربية الإسلامية)** المجلد الثاني، دار الثقافة، الدوحة، ط ١، ١٤٠٧ هـ.

٣٢ ـ الكيلاني، ماجد عرسان **(تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية)**، ط١، ١٩٧٨ م. جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن.

٣٣ ـ الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد **(أدب الدنيا والدين)** تحقيق مصطفى السقا، دار الكتب العلمية، ١٣٧٥هـ، بيروت.

٣٤ ـ مجاور، محمد صلاح الدين، الديب، فتحي **(المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته)**، الكويت، دار القلم ١٤٠٤ هـ ج ٤٨٣.

٣٥ ـ محمود، زكي نجيب، **(نظرية المعرفة) الأنجلو المصرية ١٩٥٦ م.**

٣٦ ـ محمود، عبد الحليم، **(التفكير الفلسفي في الإسلام)** مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٤ م.

٣٧ ـ المصري، محمد أمين، **(لمحات في وسائل التربية الإسلامية).**

٣٨ ـ هايمان، رونالدت، **(طرق التدريس)** ترجمة إبراهيم الشافعي عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٨٣م.

٣٩ ـ الوكيل، حلمي وزملاؤه **(أسس بناء المناهج وتنظيماتها)** القاهرة، مطبعة حسان، ١٩٨٢ م.

المراجـــع الأجنبيـــة

1 - Albert, Harold. «Designing Programs to meet The Common Needs of youth» In National Society for The Study of Education, Adopting The Secondary School Program to The needs of Youth, Fifty Second Yearbook part 1, univ. of chicago press (1953) 40/.09, in Taba curriclum Development.

2 - Bellack Arno A. herbart M. K lielard, Editors «Curriculum and Evaluation», M tuctthan publishing corporation, 1977.

3 - Benjamin, s. «Taxonomy of Educational objectives» New York, David M. cky, 1956.

4 - Bondi, Joseph and Jon Wiles, Curriculum Development A guide to Practice, Charles Merrill publishing co. Columbus Ohio, 1979.

5 - Cornback, Lee Q. Improvement through Evaluaion in orlaty D. and smith: Curriculum Development Issues and insights, Cillege publishing Company, Chicago, 1978.

6 - Butler J. Donald, Four Philosohies and Their practice in Education and Religion, Harput & Botothors Poblishers, 1957.

7 - Dewey, John, Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education, The Jvee press, N.Y. 1968, p.9.

8 - Doll, Ronald C. «Curriculum Improvement» Allyn and Bacon, Inc., 1978.

10 - Glatthorn, Allan A., Curriculum Leadership scott Fopresman and Company Glenview Illionis, and London.

11 - Good Carter Ced) Dictionary of Education (New York Mc-Graw), Hill Book Co. 1973, P.629.

12 - Gronlund. N. Stating Behavioral objectives, for classroom Instruction. New York, Macmillan Publishing Co, Inc., 1970.,

13 - Gwynn, J. Minor, John B Chase Jr. Curriculum Principles and Social Trends, the Macmillan company 1969.

14 - Harrow, A. Taxonomy of psychomotor Domain, New York, David McCky Co., Inc., 1972.

15 - Havighurst, Robert «Development Task and Education» 3rd, ed., New York. David Macboy, Inc., 1972.

9 - Gange, Robert «The Conditions of learning» 2nd Edition (New York Rinehart and Winston, 1971.

16 - Hilgard, E.R. «Theories of Learning» 2ed, Appletion-Century-Crobts & World, 1957.

17 - Hunkins, Francis, Curriculum Development: Program Improvement, (Columbus, Ohio, Charles E. merrill publishing co. 1980).

18 - Huint, Biggeand «Psychological Foundations of Education», ed edition, harper & row publishers.

19 - Joyce, Bruce and Marsha weil «Models of Teaching» 2d. ed. 1972. Prentice-Hall, Inc., New jersey.

20 - Kelley, A, V, The Curriculum Theory, and practice, second Edition, Haper & Row, London, 1982.

21 - Musser, Paul H. and Cognet, J. «Child Development and personality», Harper and Brothers, New York.

22 - McNeil, John D. «Curriculum: A comprehensvie Introduction« Little, Broun and company, Boston, 1977.

23 - Oliva, Peter. F., Developing The curriculum, Little, Brown and company ,1982.

24 - Oliver, Albert I. Curriculum Improvement Harper and Row, publishers 1977.

25 - Peters, R.S., «Ethics and Education», Jeovic Allen and Unwin, Ltd, London, 1969.

26 - Piaget, Jean «Science of Education and the Psychology of Child»

New York, Orion Press, 1970.

27 - Mehlinger, D. Howard: Four Perspectives on curriculum Development. In Schaffarzick, J. and Hampson, D., stratigies for curriculum. Development. Mccut chan publishing co., 1975.

28 - Robert L. Culhsun «What Is Man» Association Press, New York, 1959.

29 - Shofield, Hary, The philosophy of Education An Introduction, Gearyl Allan and Unroin Ltd. London, 1972.

30 - Smith, Stanley and Shore, Fundamentals of Curriculum Development, 1951.

31 - Taba, Hilda, «Curriculum Development», Theory and Practice, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1962.

32 - Tanner, Daniel & Tanner, Lonrel, «Curriculum Development». Theory into practice, macmillan publishing co., Inc. 1975.

33 - Titus, Harold H. «Living issues in philosophy» American Book company.

34 - Tyler, R, Basic Principles of Curriculum and lustruction chicago 1950.

35 - Vars, Gordon F. «The core curriculum: Lively corps». The clearing House. may 1968.

36 - Zais, Robert «Curriculum: Principles and foundations» Harper and Row, Publishers, New york 1976.

ثبـــت المصطلحـــات

- **الأسس الاجتماعية للمنهج** (وأيضاً مقوماته وأصوله) تعني طبيعة المجتمع الإنساني وماهية ثقافته وعناصرها وما لذلك من أثر في تشكيل المنهج وتحديد اتجاهاته وكذلك تأثير المنهج عليها ص ١٠٣.
- **الأسس الفكرية للمنهج** (الأصول الفكرية والمقومات) هي الجوانب المتصلة بكل من الإنسان ومن العالم الذي يعيش فيه في حياته الدنيا وحياته الآخرة ص ٦٧ ـ ٦٨.
- **أسس المنهج** (وكذلك أصول المنهج ومقوماته) هي التي تكمن وراء مكونات المنهج من عقائد ونظريات وأفكار خاصة بالمتعلم نفسه وبالمجتمع الذي يعيش فيه وبالعالم الذي يحيط به ص ٦١ ـ ٦٣.
- **أصول المنهج** (أنظر أسس المنهج) ص ٦١ ـ ٦٣.
- **اكتساب المعرفة:** تعني أن النفس الإنسانية تولد وليس لديها معرفة من أي نوع، وتكون كالصفحة البيضاء، وأن المعارف تأتيها من الخارج ص ٨٩ ـ ٩٥.
- **انتقال أثر التدريب:** هو أن الملكة المدربة على نوع معين من النشاط الخاص بها تصبح مدربة وقوية على جميع الأنواع داخل هذا النشاط ص ١٤٣ ـ ١٤٥ (انظر نظرية الملكات).

- **الاهتمام:** هو توجيه الفرد انتباهاً أكثر للموضوع الذي يهتم به، وبذل جهد أكبر ووقت أطول في معرفته أو متابعته بدافع داخلي ودون الشعور بملل أو سأم في ذلك ص ١٧٨ ـ ١٨١.
- **الأهداف التربوية:** هي ما تسعى التربية إلى تحقيقها في الطالب وفي المجتمع الذي يعيش فيه من تغيرات وأوضاع مرغوب فيها سواء أكانت إيجاداً من عدم أو تنمية لشيء موجود ص ١٦٠ ـ ١٦٤.
- **الأهداف السلوكية:** هي الأهداف العملية المحددة الواضحة التي تنشد تغييراً في عمل الإنسان وتصرفاته وما إلى ذلك من جوانب محسوسة ملموسة في حياته، ص ١٧٧ ـ ١٨٠.
- **الأهداف النفسحركية:** وهي التي تتصل بالمهارات الجسمية والعضلية والتي لها صلة بالنواحي النفسية، ص ١٧٣ ـ ١٧٧.
- **الأهداف المعرفية:** هي التي تتصل بالعقل ونشاطه كالتفكير والمقارنة والتحليل والنقد، ص ١٦٧ ـ ١٧١
- **الأهداف الوجدانية:** هي التي تتصل بالمشاعر والعواطف والقيم والاتجاهات والميول، ص ١٧١ ـ ١٧٣.
- **التربية في الإسلام:** هي تنشئة الفرد على الإيمان بالله ووحدانيته تنشئة تبلغ به أقصى ما تسمح به إمكاناته وطاقاته حتى يصبح في الدنيا قادراً على فعل الخير لنفسه ولأمته وعلى الخلاقة في الأرض وجديراً في الآخرة برضا الله وثوابه ص ٢٥.

  تعريف ماجد عرسان الكيلاني لها ص ٣٦ ـ ٣٩.
- **تربية الإنسان:** هي تزويده بمقومات الحياة وحمايته من أسباب الهلاك أو الفساد وتنمية ما لديه من طاقات وإمكانات، وتزويده بكل ما يحتاج من أجل العيش السعيد والحياة الطيبة ص ١٥ ـ ٢٥.

- **تطوير المنهج:** يقصد بتطوير المنهج عمليتان: إنشاء منهج جديد، أو بناء منهج لم يكن موجوداً من قبل، تحسين المنهج الموجود وتحديثه وإدخال تعديلات عليه بحيث يصبح أكثر وفاء وتحقيقاً للأهداف المرجوة منه، ص ٣٨١ وما بعدها.
- **تقويم المنهج:** هو العملية أو العمليات التي يقوم بها الأشخاص المعنيون لمعرفة قيمة المنهج المدرسيّ ومدى تحقيقه لأهدافه التي رسمت له، أو لمعرفة الفرق بين المنهج كما رسم وخطط له ومن المنهج نفسه كما نفذ بالفعل، ص ٣٦٣ وما بعدها.
- **التنظيم الأفقي:** هو التنسيق بين المواد الدراسية المختلفة من ناحية والتنسيق بينها وبين الحياة الخارجية من ناحية ثانية وبين المواد وحاجات المتعلمين من ناحية ثالثة، ص ٢٢٠ وما بعدها.
- **التنظيم الرأسي:** هو التنظيم من أسفل إلى أعلى أو من فوق إلى تحت ويكون في المادة الدراسية الواحدة وداخلها أي ترتيب موضوعاتها طبقاً لمبادئ معينة بحيث تكون هذه الموضوعات متدرجة ومترابطة ويفيد تعلم أولها في تعلم ما بعده ص ٢٢٠ وما بعدها.
- **تنظيمات المنهج:** هي تحديد مراكز الاهتمام التي تدور حولها الأنشطة والخبرات في كل نوع من أنواع المناهج، ص ٢٤١ وما بعدها.
- **تنظيم محتوى المنهج:** هو تقديمه للمتعلم بشكل معين بحيث يؤدي إلى أن يتعلمه بشكل أسرع وأسهل، وبشكل متدرج بحيث ينمو التعلم ويعمق ويثبت لدى المتعلم وتستمر آثاره معه، ص ٢١٨ ـ ٢٢٠.
- **الثقافة:** هي كل ما توفر للإنسان وللمجتمعات البشرية عبر السنين من علم ومعرفة وخبرة وعادات وتقاليد وتعامل مع بعضهم ومع العالم المادي حولهم، ص ١٠٥ ـ ١٠٦.

- **الحاجة:** هي ما ينشأ عن نقص يشعر به الفرد ويحاول أن يستكمله سواء أكانت هذه الحاجة حيوية (بيولوجية) أو نفسية أو اجتماعية، ص ٨٢ ـ ٩٧.
- **الحتمية الاجتماعية:** هي القول بأن كل مجتمع له نظامه وقوانينه وأنه لا يسع الفرد فيه أن يخرج على هذا النظام ص ٨٤ .
- **الحتمية العلمية:** هي القول بأن هذا الكون محكوم بنظام ثابت لا يتغير وهذا النظام قائم على الأسباب والنتائج. ص ٨٣ ـ ٨٤.
- **الحدس:** هو القدرة على فهم الحقيقة مباشرة وبدون استخدام الحواس والتفكير المنطقي في أول الأمر على الأقل أو هو القوة الباطنة التي تدرك حقيقة الشيء بمجرد النظر إليه من غير أ إلى إعمال عقل في نتائجه، ص ٩٤.
- **الصدق في محتوى المنهج:** هو أن يكون محتوى المنهج صحيحاً من الناحية العلمية وصادقاً أي ليس خاطئاً ولا مضللًا. ص ١٩٩ ـ ٢٠٠.
- طبيعة الإنسان الاجتماعية: تعني أن الفرد الذي ينفرد بذاتيته ينزع إلى أن يكون عضواً في جماعة وأن ينتمي إلى مجموعة ولا يستطيع أن يعيش منفرداً. ص ٨٤ ـ ٨٥.
- **طبيعة الإنسان الفردية:** تعني أن لكل منا فرديته وذاتيته المستقلة وله شخصيته التي ينفرد بها ويتميز عن غيره وهي التي يعبر عنها بقوله أنا ص ٨٤ ـ ٨٥.
- **طرق التدريس الخاصة:** هي تطبيق للطرق العامة في مواد الدراسة الخاصة ومواقف التعليم المحددة والطلاب الذين يدرسونها أو يستخدمونها متخصصون في مجال دراسي محدد، ص ٣٢٥.

- **طرق التدريس العامة:** هي التي تصلح للتطبيق في كل مجالات الدراسة وحقول المعرفة والطلاب الذين يدرسونها يكونون متخصصين في مجالات دراسية مختلفة، ص ٣٢٦
- **طريقة الاستقصاء أو الاكتشاف:** فيها يقوم التلاميذ بأنفسهم بدراسة جملة من الظواهر أو الحقائق أو المعلومات لكي يصلوا من دراستهم لها إلى شيء جديد والمهم أن يصلوا إليه بأنفسهم وإن كان بتوجيه المعلم، ص ٣٤٠ ـ ٣٤٥.
- **طريقة التدريس العامة:** هي الأسلوب الذي يقدم به المدرس المعلومات والحقائق للتلاميذ أو هي الأسلوب الذي ينظم به المعلم المواقف والخبرات التي يريد أن يضع تلاميذه فيها حتى يتحقق لديهم الأهداف المطلوبة، ص ٣٢٣ ـ ٣٣٠.
- **طريقة التعليم المبرمج:** هي طريقة تعليم التلميذ لنفسه بالاستعانة بالآلة. وفيها يقسم المقرر إلى عدة موضوعات أو وحدات أو أجزاء ثم يتبع كل جزء بأسئلة متدرجة ومتنوعة ومختلفة المستوى وشاملة، ويقرأ التلميذ الجزء ثم يحاول الإجابة عن الأسئلة، فإن أجاب عنها كان ذلك دليلًا على فهمه لذلك الجزء، وإلا عاد إلى دراسة هذا الجزء وهكذا. ص ٣٤٥ ـ ٣٤٨.
- **طريقة تمثيل الدور:** هي عبارة عن أن يقوم التلميذ بدور شخصية أخرى سواء أكانت هذه الشخصية تاريخية أو خيالية أو واقعية، ويتعلم ما يراد له أن يتعلمه من خلال ذلك ٣٥٧ ـ ٣٥٩.
- **طريقة حلّ المشكلات:** هي طريقة التدريس التي تعالج فيها مشكلة تعليمية بمثل ما يعالج الشخص أية مشكلة تواجهه في حياته العادية، أي أن حلّ المشكلة ومعالجتها يمر بالخطوات التالية، الإحساس بالمشكلة وتحديدها، جمع المعلومات، فرض الفروض، البدء في الحل والتوصل إلى النتيجة المطلوبة، ص ٣٥٤ ـ ٣٥٧.

- **الطريقة السقراطية:** وهي الطريقة التي يتم فيها مجادلة الآخربين وحوارهم فيما يعتقدون حتى يتبينوا أنهم على خطأ فيها، ثم قيادتهم إلى الصواب ص ٣٣٨ ـ ٣٤٠.
- **طريقة المحاضرة:** هي أن يعرض المدرس المعلومات والحقائق الخاصة بالموضوع الذي هو بصدده عرضاً شفوياً ومستمراً في الغالب دون توقف لمناقشة أو تساؤل حتى ينتهي من إلقاء ما عنده، ص ٣٣٠ ـ ٣٣٤.
- **طريقة المشروعات:** هي أن يختار التلاميذ بأنفسهم وبتوجيه المدرس عملًا يقومون به بعد أن يخططوا لتنفيذه تخطيطاً جيداً. وتمر هذه الطريقة بالخطوات التالية: اختيار المشروع، التخطيط للتنفيذ، التنفيذ، التقويم. ص ٣٥٠ ـ ٣٥٤.
- **طريقة المناقشة:** وفيها يناقش المعلم تلاميذه في الظاهرة التي بين أيديهم أو في الموضوع الذي هم بصدد دراسته عن طريق الأسئلة بحيث يصلون بأنفسهم ما أمكن إلى ما يريد أن يوصلهم إليه دون أن يلقي عليهم شيئاً، ص ٣٣٦ ـ ٣٣٨.
- **طريقة هربارت:** هي طريقة شبيهة بطريقة المحاضرة في قيام العبء كله تقريباً على المدرس دون مشاركة كبيرة من جانب التلاميذ ولها خطوات خمس معروفة هي: التمهيد، العرض، المقارنة، التعميم، والتطبيق ص ٣٣٤ ـ ٣٣٦.
- **طريقة الوحدات الدراسية:** وتتميز بأن الدراسة فيها تسير في الخطوات التالية: التمهيد، العرض، الاستيعاب، التنظيم، التشجيع، التقييم، ص ٣٤٨ ـ ٣٥٠.

- **العناصر البديلة في الثقافة:** هي التي يمارسها عدد قليل من أفراد المجتمع الذين لا يمثلون طائفة معينة، وتكون نتيجة التقليد أو الابتكار، ص ١١٠ ـ ١١١.
- **العناصر الخاصة للثقافة:** هي التي تشترك فيها طائفة من طوائف المجتمع دون غيرها، ص ١٠٩ ـ ١١٠.
- **العناصر المشتركة أو العامة للثقافة:** هي العناصر التي يشترك فيها جميع أفراد الشعب أو الأمة، ص ١٠٨ ـ ١٠٩.
- **غايات التربية وأهدافها:** الغايات هي ما ننشد تحقيقه على المدى البعيد وبشكل غير مباشر، والمرامي. والأهداف هي ما تنشد تحقيقه على المدى القريب وبشكل مباشر ومثلها الوظائف وما يتوسط يمكن تسميته بالأغراض والمهام، ص ١٦٠ ـ ١٦٦.
- **الفجوة الثقافية أو التخلف الثقافي:** هو تغير أحد عناصر الثقافة مع بقاء العناصر الأخرى دون حدوث التغيير المناسب فيها. ص ١٠٣ ـ ١١١
- **فطرية المعرفة:** تعني أن الحقائق والمعلومات موجودة كلها في نفس الإنسان عندما يولد، ولكنها تكون كامنة في نفسه وتحتاج إلى تحريك وإثارة لكي تخرج إلى حيز الوجود، ص ٨٩ ـ ٩٣.
- **القياس:** أن تصف كمية الشيء فقط دون أن تحكم عليها، فتقول إن وزنه كذا أو طوله كذا. ص ٣٦٥.
- **القيم الإنسانية:** عبارة عن حالات نفسية عقلية تتكون عند صاحبها نتيجة مروره بخبرات معينة وتدفعه إلى أن يسلك سلوكاً مطابقاً لتلك القيم ومشبعاً لها، ص ٩٥ ـ ٩٩.
- **مادة المنهج ومحتواه:** هي خبرات التعلم التي يمر بها المتعلم سواء أكانت هذه الخبرات معلومات ومعارف وحقائق يحصلها ويكتسبها أو

أنشطة يمارسها أو مواقف يعيشها ليكتسب من وراء ذلك ما تهدف إليه من اكتساب مهارة أو اتجاه أو قيمة، ص ٦١ ـ ٦٣.

- **المدخل الطولي:** هو دراسة الأطفال في الأعمار المختلفة من الطفولة المبكرة إلى المراهقة واستخلاص خصائص نموهم في كل مرحلة، ص ١٣٠.
- **المدخل العرضي:** هو دراسة خصائص نمو الأطفال عند سن معينة ولكن من ثقافات وأوضاع مختلفة، ص ١٣٠.
- **مكونات المنهج:** هي التي يتكون منها ويتألف مثل الأهداف والمواد التعليمية والخبرات التربوية وطرائق التدريس والمعينات السمعية والبصرية وهي التي تقوم على مقوماته أو أسسه أو أصوله، ص ٦١ ـ ٦٣.
- **مقومات المنهج:** (انظر أسس المنهج وأصوله).
- **المناهج المتمركزة حول المادة الدراسية:** هي ذلك النوع الذي يقوم أساساً على العلوم والمعارف وما يتعلمه التلميذ من معلومات وحقائق وقوانين ونظريات، ص ٢٤٥ ـ ٢٥٩.
- **المناهج المتمركزة حول المتعلم:** وتدور حول نشاط المتعلمين وتركز على الأنشطة التي تتناسب مع حاجاتهم وميولهم واهتمامهم وخصائص نموهم ومن أبرز صورها منهج النشاط والمنهج المحوري، ص ٢٦١ ـ ٢٩٧.
- **منهج المجالات الواسعة:** وهو الذي يعتمد على صهر المواد الدراسية التي تدرس في مراحل التعليم في ستة مجالات هي: مجال العلوم الدينية، مجال اللغة العربية، مجال العلوم العامة، مجال الرياضيات، مجال المواد الاجتماعية، مجال التربية الفنية. ص ٢٥٨ ـ ٢٥٩.

- **مناهج النشاط:** هي مناهج تركز على المتعلم نفسه وتتخذ ميوله واهتمامه محوراً لها وتشجعه على القيام بأنشطة متعددة تحقق له اكتساب الخبرات وتنمية المهارات، ص ٢٦٨، أو هي أنشطة يقوم بها الطلاب ويمارسونها ومن خلال هذه الممارسة يتعلمون الكثير فيعرفون حقائق ومعلومات ويكتسبون اتجاهات وميولاً ويكونون قيماً ومثلًا، ص ٢٧٠ ـ ٢٨٢.
- **المنهج المدرسي:** بمعناه الشامل هو كل نشاط تقدمه المدرسة وتنظمه وتشرف عليه وتكون مسؤولة عنه سواء تم داخل المدرسة أو خارجها وبمعناه الضيق هو مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التي على الطالب أن يدرسها في حجرة الدراسة بمعونة المدرس ص ٢٦ ـ ٢٩.
- **المنهج المحوري:** هو المنهج الذي يقدم فيه خبرات تربوية مشتركة لجميع المتعلمين في شكل منظم ومتكامل تساعدهم على مواجهة متطلبات الحياة وفي نفس الوقت يشمل على البرنامج المتخصص اللازم لكل فرد لكي يحقق أعلى درجة من النمو الذي تمكنه منه قدراته واستعداداته وميوله الخاصة، ص ٢٨٢ ـ ٢٩٧.
- **منهج المشروعات:** هو الذي يعتمد على نشاط المتعلم وحيويته وميوله واهتمامه والمشروعات أعمال يقوم بها المتعلم كي تشبع حاجاته وميوله واهتماماته. ص ٢٧٧ ـ ٢٧٩.
- **منهج المواد الدراسية المنفصلة:** عبارة عن مواد دراسية متعددة ومنفصل بعضها عن بعض، ويقوم بتدريس كل مادة معلم مستقل عن الآخرين ولها كتاب خاص كذلك، ومادته تعد مسبقاً ومنظمة بشكل منطقي يعتمد على العلم منطق العلم، ص ٢٤٦ - ٢٥٤.
- **منهج المواد المترابطة:** هو المنهج الذي يعنى فيه بإبراز العلاقات وإظهار الصلات التي قد توجد بين مادتين دراسيتين أو أكثر أو بين بعض الموضوعات الدراسية، ص ٢٥٤ - ٢٥٦.

- **منهج المواد المندمجة:** يتألف من المواد الدراسية التي تجمع وتتلاحم بهدف فهم مسألة أو حل مشكلة، أو يتألف من المواد الموحدة، ص ٢٥٦ - ٢٥٨.
- **مهام النمو (وأيضاً حاجاته):** هي المهام التي تظهر في فترة معينة من حياة الفرد والنجاح في تحقيقها يؤدي إلى سعادته وإلى النجاح في تحقيق المهام التالية، بينما يؤدي الفشل في تحقيقها إلى تعاسة الفرد وإلى عدم رضا المجتمع عنه وإلى صعوبة في تحقيق المهام التالية. ص ١٣٠ ـ ١٤٣
- **نظرية التطور العقلي (جان بياجيه):** وتعني أن النمو العقلي لدى الطفل يمر بالمراحل الخمس التالية: الحسية الحركية، تمثيل الأشياء، التفكير المنطقي، العمليات الحسية، العمليات الرسمية، ص ٢٣١ - ٢٣٢.
- **النظرية السلوكية:** وهي ترى أن الإنسان عبارة عن جملة من الأفعال وأنواع السلوك الظاهرية والعمليات المحسوسة التي يمكن مشاهدتها ودراستها دراسة علمية، ص ١٤٦ - ١٤٨.
- **النظرية الكلية (الجشتالت):** تعني أن المتعلم يستجيب للموقف الذي يوجد فيه ككل وليس لجزء منه ولذلك فإنه يدرك كل عناصر الموقف، ثم يستجيب بناء على هذا الإدراك الكلي، ص ١٤٨ - ١٥٠.
- **نظرية مراحل الثقافة:** تعني أن عمليات التعلم لدى الأطفال تتبع نفس النمط الذي سارت فيه عمليات التعلم لدى الجنس البشري، ص ٢٢٦ ـ ٢٢٧.
- **نظرية الملكات:** نظرية قديمة ترى أن عقل الإنسان عبارة عن أقسام أو مناطق ولكل قسم وظيفة خاصة به يقوم بها في حياة الإنسان. فهناك ملكة للتفكير، وملكة للخيال.. وكل ملكة مستقلة عن الأخرى. وتقوى كل ملكة بتدريبها على أي نوع من النشاط الخاص بها، ولا يشترط

تدريبها على كل نوع. وعندما تصبح قوية بتدريبها على نوع واحد تصبح قوية ليس في هذا النوع الذي تدربت فيه فقط بل في كل نوع يشبهه، ص ١٤٣ ـ ١٤٦ (أنظر انتقال أثر التدريب).

- **نظرية النمو الخلقي:** (كولبيرج) وتعني أن النمو الخلقي يمر بست مراحل تضمها ثلاثة مستويات: المستوى المادي النفعي والمستوى الاجتماعي والمستوى الذاتي، ص ٢٣٠ ـ ٢٣١.
- **نظرية النمو المتتابع والمنظم:** (هافيجهرست) ويعني أن النمو لدى الكائن الحيّ يتم بشكل منظم ومتتابع، ص ٢٢٩.
- **الوحدة الدراسية:** عبارة عن موضوع هام من موضوعات الدراسة التي تهم المتعلم بجمع حوله المعلومات من كل حقل من حقول المعرفة بحيث تتضح جوانبه ويدرسه الطالب متكاملًا، ص ٣٠١ وما بعدها.

كشاف الأعلام

آدم، أبو البشر النبي: ٧٨ـ ٧٩ـ ٨٥ـ ٨٩.

الأبراشي، محمد عطية: ٥١ـ ٥٢هـ ـ ٥٤ـ ٥٥ـ ٢٦٨هـ.

إبراهيم، فؤاد عبد اللطيف: ٣٠٣.

الأصفهاني، الراغب: ٢٦٧ـ ٢٦٨هـ.

أفلاطون: ١٨ـ ١٩ـ ٢٩ـ ٦٩.

ألبرتي، هارولد: ٢٩٠.

الأهواني، أحمد فؤاد: ٤٦.

أولي ، بيتر: ٣٩٥هـ ـ ٣٩٩ـ ٤٠٥.

أولي ، ألبرت: ٣٤٤هـ.

بريسي: ١٨٠.

بروس، جويس: ٣٣١هـ ـ ٣٥٧هـ.

بستالوزي: ٢٦٩.

بطرس، ر.س.: ٢٠ـ ٢١ـ ٢٤ـ ٣٠.

بلوم، بنجامين س.: ١٦٦.

بوكزتار، جرس: ٣٤٨هـ.

بياجيه، جون: ١٣٣ـ ١٣٦ـ ٢٢٩ـ ٢٤٧.

بيتلر، دونالد: ٧٣هـ.

بيلاك، أرنو: ٨٥هـ.

تابا، هيلدا: ٢٢ـ ٢٨ـ ٩٦هـ، ١٤٤هـ ـ ١٤٥هـ ـ ١٤٧هـ ـ ٢٠٦هـ ـ ٢٣٨ـ ٢٧٢ـ ٢٩٣ـ ٣٥٠هـ ـ ٣٥٥هـ ـ ٣٩٧ـ ٤٠٠ ـ ٤٠١ ـ ٤٠٥.

تانر، دانيال: ٢٧١هـ.

تانر، لوريل: ٢٧١هـ.

تايلور، رالف: ١٨٠ـ ٢٠٩ـ ٣٦٨هـ ـ ٣٧٥ـ ٣٩٦ـ ٣٩٧ـ ٤٠٥.

تيتوس، هارولد: ٨٤هـ.

جانيه، روبرت: ٢٢٧.

جلاتهورن، ألان.أ: ٣٦٤ـ ٣٦٥هـ ـ ٣٧٥هـ.

جرونلد: ١٧٧هـ.

جود، كارتر: ٣٠٣.
ابن الجوزي، عبد الرحمن: ٢٦٨.
الجوزية، ابن قيم: ٢٦٦ـ ٢٦٧هـ.
حواء، أم البشر: ٨٥.
ابن الخطاب، عمر (ر): ٧٦ـ ٩٨ـ ٣٣٤.
الدمرداش، سرحان: ٣٢٧هـ ـ ٣٥٠هـ ـ ٣٨٥هـ.
دولمولان، موريس: ٣٤٧هـ.
الديب، فتحي: ٢٩٣هـ ـ ٣٧٨.
ديوي، جون: ٢٢ـ ٢٣ـ ٢٤ـ ٣٠ـ ٢٧٠ـ ٢٧١ـ ٢٨١.
رضوان، أبو الفتوح: ٢٤٦ـ ٢٤٧هـ.
روسو، جان جاك: ٧٨ـ ٢٦٩.
رونالد، س. دول: ١١٣هـ.
طاشكبري، زاده: ٢٦٧.
ابن زروق: ١٧١.
زيز، روبرت: ٢٨ـ ٢٦٩ـ ٢٦٩هـ ـ ٢٧١ـ ٢٧٤هـ ـ ٢٨٤هـ ـ ٢٨٥هـ ـ ٣٦٥.
ساريه: ٧٦.
ستانلي، و.أو.: ٢٧٦ـ ٢٨٠ـ ٢٨٣هـ.
سعود، الإمام محمد بن: ٢٩٢.
السقّا، مصطفى: ٢٦٦هـ.
سقراط: ٣٣٨ـ ٣٣٩ـ ٣٤٠.
سكينر: ١٨٠.
سمبسون: ١٦٧.
سمعان، وهيب: ٧٤هـ.
سميث، پ. أو.: ٢٧٦ـ ٢٨٠ـ ٢٨٣.
سويف، مصطفى: ٧٥هـ.
سياتل: ١١٨.
ابن سينا، أبو علي: ٢٦٨.
الشافعي، إبراهيم: ٩١ـ ٢٤٧ـ ٢٧٢ـ ٣٢٢هـ ـ ٣٢٤هـ ـ ٣٣٥هـ ـ ٣٣٩هـ .
الشنيطي، محمد فتحي: ٩٤هـ.
شور، ج. هـ.: ٢٧٦ـ ٣٨٠ـ ٢٨٣هـ.
شوفيلد، هاري: ١٨.
صبحي، أحمد: ١٣٩هـ.
بنت الصديق، السيد، عائشة (ر): ١٤٢ـ ٢٦٥.
الطويل، توفيق: ٧٤هـ.
ابن عباس، عبد الله (ر): ٢٦٥.
عبد الموجود، محمد عزت: ٢٥٧هـ ـ ٣٠٧ـ ٣٠٨هـ.
ابن عبد الوهاب، محمد: ٢٩٢.

عيس، مصباح الدين: ٣٤٨هـ.
عيسوي، عبد الرحمن محمد: ١٢٣هـ.
الغزالي، أبو حامد: ٧٣ـ ٢٦٦.
الفنيش، أحمد علي: ٣٤١هـ.
فارز، غوردن. ف.: ٢٨٣.
أبي فاضل، ميشال: ٣٤٧هـ.
فرحان، إسحق أحمد: ٥٠ـ ٥١هـ.
فروبل: ٢٧٠.
فلاته، إبراهيم محمود حسين: ٣٩٩ـ ٤٠٠ـ ٤٠٥.
فلمبان، سمير نور الدين: ٣٩٩ـ ٤٠٠ـ ٤٠٥.
قاسم، محمود: ٧٥هـ.
قطب، محمد: ٥١ـ ٥٧ـ ٥٧هـ ـ ٧٦هـ ـ ٧٧هـ.
القلا، فخر الدين: ٣٤٨هـ.
قمبر، محمود: ٤٦.
كامل، كامل بكري: ٢٦٧هـ.
كليبرد، هربارت: ٨٧هـ ـ ٢٥٥
هربارت : ٢٢٥ ـ ٣٣٤ ـ ٣٣٥.
كورنباك، لي: ٣٦٥.
كولبيرج لورانس: ١٣٨ـ ١٣٩ـ ٢٣٠.
الكيلاني، ماجد عرسان: ٣٦ـ ٤٠ـ ١٧١هـ.
كيلي، آ.ف: ٢٨.
لودج: ١٩ـ ٢٣.
لونجفورد: ١٩ـ ٢٣ـ ٣٠.
لينتون: ١٠٨.
مارش، ويبل: ٣٣١ـ ٣٥٨.
ماكنييل، جون: ٢٢٦هـ.
الماوردي، أبو الحسن: ٢٦٦.
ابن المبارك، عبد الله: ١٧٠.
مجاور، محمد صلاح الدين: ٢٩٣ـ ٣١١هـ ـ ٣٧٨.
محمد رسول الله ﷺ: ٧٠ـ ٧٩ـ ٩٤ـ ٩٧ـ ١١٥ـ ١٢١ـ ١٤١ـ ١٤٢ـ ١٩٧ـ ٢٦٥.
محمود، زكي نجيب: ٩٤هـ.
محمود، عبد الحليم: ٨٢.
مرسي، محمد عبد العليم: ١٢٤هـ.
المصري، محمد أمين: ٨٣هـ.
المودودي، أبو الأعلى: ٣٦.
موريسون: ٣٠٢.
موسن، بول.هـ.: ٨٧هـ.
ميلتون: ١٨ـ ١٩ـ ٢٣ـ ٢٩.

ميهلنجر، نوارد د.: ٣٨٥.
النجار، محمد زهدي: ١٧١هـ.
أبو النور، عبد الوهاب: ٢٦٧هـ.
هارو و.آ.: ١٧٤هـ.
هافيجهرست، روبرت ج.: ١٣٩ـ ٢٢٩.
هنكنز، فرانسيس: ١٠٦هـ ـ ١١٧هـ ـ ١٣١هـ ـ ٢٠٠هـ ـ ٢٦٥هـ ـ ٣٦٥ـ ٣٨٥ـ ٣٨٦هـ.
هايمان، رونالد ت.: ٩١هـ ـ ٣٢٢هـ ـ ٣٢٤هـ ـ ٣٢٩هـ ـ ٣٣٥هـ ـ ٣٣٩هـ.
أبو هريرة (ر): ٧٩.
هنت، بيج: ٧٨هـ ـ ٨٠هـ ـ ١٣٠ـ ١٤٣هـ.
وايتهد: ٢٠.
هيلجارد: ١٥٣هـ.
الوكيل،حلمي: ٢٩٤ـ ٣٠٤ـ ٣٠٦هـ.
ابن يونس، كمال الدين: ٤٤.