

إجراءات تقويم المنهاج التربوي التعليمي

د/ علي كشرود

alikachroud67@gmail.com

تاريخ الإرسال: 03 / 12 / 2022 ؛ تاريخ القبول: 14 / 04 / 2023

Abstract: If the definition of the curriculum signifies the set of experiences that target the learner in order to help him in his general and integral growth to be able to adapt with his body and with the environment in which he is evolving. And if the curriculum is the best tool adopted by society in order to educate generations according to the desired standard model, then it is essential that the education system assess the curriculum in the light of performance, for the achievement of desired educational objectives.

The purpose of the curriculum assessment process is to identify and address teacher weaknesses, as well as reveal learner needs, tendencies and abilities so that decision-makers can take them into account when the construction of learning in this document.

The curriculum evaluation process is carried out using well-known evaluation tools through the collection of information on its implementation and application in the field such as: Direct observation, and indirect (Questionnaire, interview, tests, discussion, etc.).

Keywords: The curriculum/The learner/Education and teaching system/Periodic evaluation/ Assessment procedures / educational goals.

المخلص:

إذا كان المفهوم الحديث للمنهاج التربوي التعليمي يعني مجموع الخبرات التي تخص بها المتعلم بغرض مساعدته على النمو الشامل والمتكامل ليكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع البيئة التي ينمو فيها؛ وإذا كان المنهاج أحسن أداة يتبناها المجتمع لتربية الأجيال وفاق الصورة النموذجية التي يرغب أن تكون عليها، فإن من واجب منظومة التربية والتعليم إجراء التقويم الدوري للمنهاج في ظل إجراءاته من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

يتمثل الهدف من عملية تقويم المنهاج التربوي في حصر نقاط الضعف لدى المعلم وعلاجها، كما يكشف عن حاجات المتعلم وميوله، وقدراته حتى يتمكن صانعو القرار من مراعاتها عند بناء التعليمات في هذه الوثيقة.

وتتحقق عملية تقويم المنهاج بالاعتماد على أدوات التقويم المعروفة عن طريق وسائل جمع المعلومات حول تنفيذه وتطبيقه في الميدان، مثل: الملاحظة المباشرة، وغير المباشرة (الاستبانة، والمقابلة، والاختبارات، والمناقشة...).

الكلمات المفتاحية: المنهاج التربوي التعليمي/ المتعلم/ منظومة التربية والتعليم/ التقويم الدوري/ إجراءات التقويم/ الأهداف التربوية.

مقدمة:

يُعَدُّ التوثيق التربوي فرعاً من فروع التوثيق العام، ويتحدّد مجاله ومادّته بكلّ ما له علاقةً وطيدةً بعالم التربية، وكذا ما توصّل إليه الباحثون من معلومات ونتائج تُخصّص هذا النوع من ميادين الحياة. وعليه، فالوثائق التربوية التي تُنتجها المؤسسات التعليمية، والسندات والدعائم التي توضع في يد المربين والمُعَلِّمين، والبحوث والدراسات المنجزة من قِبل الخبراء والباحثين في مختلف مواضيع التربية وشؤونها، ونتائج الملتقيات والتدوات وما يتمخض عنها من قِارات... كل ذلك، هو المادّة التي يهتم بها التوثيق التربوي، ويشتغل عليها سواء كانت هذه المادّة كتباً أو نشراتٍ قديمةً أو حديثةً.

ومن بين عناصر التوثيق التربوي، وثيقة أساسية لا غنى عنها في كلّ المنظومات التربوية في العالم، ألا وهي ما يُعرَف بـ(المنهاج التربوي التعليمي) الذي يكشف عن مجموع الخبرات التربوية، والثقافية، والاجتماعية، والرياضية، والفنية التي تعمل المؤسسة التعليمية (المدرسة) على إعدادها وتهيئتها لصالح المتعلم داخل حُدودها أو خارجها بغرض مساعدته على النُمو الشامل والمتكامل في جميع النواحي؛ كما تعمل هذه

الخبرات المتنوعة على تعديل سلوكه بما يتماشى والأهداف التربوية المسطرة في المنهاج الدراسي.

وعليه، أضحي المنهاج التربوي بيئة تعليمية منظمة بطريقة هادفة ومتممّة، القصد من ورائها توجيه إهتمامات المتعلم وقدراته نحو مشاركة فاعلة في حياة مجتمعه. فقد أصبحت المدرسة في ظل المفهوم الحديث للمنهاج الدراسي تعمل على تنمية شخصية المتعلم في جميع مناحيها: الوجدانية، والعقلية، والبدنية. بمعنى آخر، إن التربية المعاصرة لم تعد مقتصرة على إعداد الفرد للحياة فحسب، بل هي الحياة بكامل أبعادها وتحليلاتها.

أضحت مسألة تقويم المناهج التربوية التعليمية أكثر من ضرورة في منظومة التربية والتعليم، نظراً لارتفاع التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أفضى إلى عالم جديد له ما يميزه عن عالم الآباء والأجداد؛ فالمُتعلّمون اليوم، هم أبناء عصرهم الرقمي، وأبناء وسائل الاتصال الحديثة ومنصات التواصل الاجتماعي. وإن التقويم في الميدان التربوي يتلون بصيغة تبتعد كل الابتعاد عن الأحكام غير المؤسسة؛ فهو تقويم مُمنهجٌ تطوّر تحت ضغط عدّة حركات، فمقاربة القياس التي هي في صميم النموذج المعروف: (قياس، وتقويم، وقرار)، والتي ترجع أصولها إلى زمن بعيد، قد كان لها تأثير واسع ابتداءً من القرن العشرين بوجه خاص، فاليها يعود الفضل في إنتاج مجموعة من التقانات وإجراءات القياس الحديثة والمتطورة التي أكّدت نجاحاتها وفائدتها. وأما المقاربة

التجريبية المدعمة بمجموعة من النماذج والتقانات، فلم يكن أثرها مقتصرًا على جعل البحث التربوي ممكنًا فحسب، بل تجاوزته إلى إنتاج مواد ضرورية، وإجراءات مرتبة لتقويم المناهج الدراسية، وهذا ما سنحاول بحثه بالدراسة المنطقية والمنهجية في ظل الإجراءات المعتمدة في تقويم أهم وثيقة في عالم التوثيق التربوي؛ لأن المتفق عليه عمومًا أن مدة حياة المنهاج الدراسي هي خمس سنوات على الأكثر.

الخصائص المميزة للمنهاج التربوي التعليمي

بما أن المنهاج التربوي تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعًا من البرنامج التعليمي، فهو لا يتضمن مقررات المواد الدراسية فحسب، بل أيضًا غايات التربية، ومرامي منظومة بكاملها، وأنشطة التعليم والتعلم، فضلًا عن الكيفية التي سيتم بها تقييم التعليم والتعلم. وعليه، فإن للمنهاج يمثل هذا الحجم من الاستراتيجية والتخطيط التربوي، خصائص كثيرة ومتنوعة نذكرها على النحو التالي:

- يجعل المنهاج التربوي المتعلم المحور الرئيس الذي تجتمع حوله بنوده. فالمنطلق إذن، هو: إعداد المتعلم القادر على تمثيل اتجاهات الفكر الإنساني في مختلف مظهراته ومستوياته وكذا استيعابها، والقادر على فهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها.

- يتجاوز المنهاج التربوي مفهوم المحتوى المطلوب تعلمه، ليدل على مجموع الأهداف المحددة لطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، ووسائل

التقويم، يقول دولاند شير (G.Delandshere) عن المنهاج التربوي الحديث: «جملة الأفعال التي نخططها لاستثارة التعليم، فهي تشمل أهداف التعليم، ومحتوياته، وأساليب تقويم المادة الدراسية بما فيها الكتب المدرسية، والوسائل التعليمية، ومختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين».

- يتحقق المنهاج التربوي ويتجسد في خبرات المتعلم لا في الكتب المدرسية أو دفاتر الدراسة، أي هو: «مجموعة الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية، الرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية» (فوزي طه إبراهيم، ورجب أحمد الكلزة، 1905: 9).

- إغتماد العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، انطلاقاً من كون المدرسة محركاً أساساً للتقدم الاجتماعي، وعاملاً من عوامل الإنماء البشري المندمج. فالمنهاج التربوي مشروع للحياة القائمة على التوجيه والإرشاد عوض أن يكون واسعاً مثل الحياة نفسها.

- يساهم في تكوين شخصية مستقلة، ومتوازنة، ومفتحة للمتعلم ترتكز أساساً على معرفة ذاته، وعقيدته، ولغته، وتاريخ وطنه، وتحولات مجتمعه «كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل نمواً روحياً، وعقلياً، وجسدياً، ونفسياً، واجتماعياً في تكامل واتزان» (علي راشدي، 1998: 48).

- هو عبارة عن بيئة تعليمية متخصصة، ومُنَهَجَةٍ بطريقةٍ نفعيّةٍ وهادفةٍ لتوجيهِ إهتماماتِ المتعلّم وقُدْرَاتِهِ نحوَ مشاركةٍ فاعلةٍ ومُثْمِرةٍ، وإيجابيةٍ في حياةِ مُجْتَمَعِهِ، أي: إعدادُ الفردِ للمُساهمةِ في تحقيقِ نهضةٍ وطنيّةٍ، وإقتصاديّةٍ، وعلميّةٍ، وتقنيّةٍ تُلبّي حاجاتِ المُجْتَمَع وتُطْلِعُهُ.
- يُحقِّقُ التوازنَ في التربيّة والتكوين في مُختلفِ أنواعِ المعارفِ، وبينَ مُختلفِ أساليبِ التعبيرِ الفكريِّ والفنيِّ والجسميِّ، وبينَ مُختلفِ مجالاتِ التكوينِ النظريةِ والتطبيقيةِ والعلميّة.
- ينطلقُ المنهاجُ التربويُّ من مفهومٍ أنَّ المدرسةَ فضاءٌ حقيقيٌّ لتثبيتِ القيمِ الأخلاقيةِ، وقيمِ المُواطنةِ، وحقوقِ الإنسانِ، ومُمارسةِ الحياةِ الديمقراطيّةِ. فهو يُوَكِّدُ بمفهومِهِ الواسعِ والدقيقِ العلاقةَ التكامليّةَ بينَ المتعلّمِ والمُجْتَمَع؛ لأنَّ التربيّةَ بمفهومِها الحديثِ، لم تُعدْ مُقتَصِرةً على إعدادِ الفردِ للحياةِ، بلْ إعدادُهُ للحياةِ بِكاملِ أبعادِها: الماضيِ بِخبرَاتِهِ المُتراكمَةِ، والحاضرِ بِمُشكلاتِهِ العالقةِ، والمُسْتَقْبَلِ بِتوقّعاتِهِ.
- يُوفّرُ الشُرُوطَ الملائمةَ للتعليمِ الجيّدِ، فهو يَحْرِصُ بِأهدافِهِ وغاياتهِ على الجُودَةِ في التكوينِ، ولهذا فهو يقومُ على أساسٍ مِنْ فهمِ الدِّراساتِ السِّكولوجيّةِ المُتعلّقةِ بِالمتعلّمِ ونظرياتِ التعلّمِ.
- يُترجِمُ واقعَ المُجْتَمَع، وَيَتَكَيَّفُ معَ حاضِرِ المتعلّمِ ومُسْتَقْبَلِهِ، فَضلاً عن كونهِ يَسْتَوْعِبُ فلسفَةَ المُجْتَمَع، ويدركُ حقَّ الإدراكِ طبيعةَ المتعلّمِ، وخصائصَ نُموِّهِ، وَيَتِمُّ ذَلِكَ في ضوءِ ما انْتَهَتْ إِلَيْهِ دراسةُ الخُبراءِ في هذه المجالاتِ.

- يُحَدِّثُ العلاقةَ التفاعليَّةَ بَيْنَ الْمُتَعَلِّمِ وَالْمُعَلِّمِ، وَبَيْنَ الْمُتَعَلِّمِ وَبَيْنَهُ الْحَلِّيَّةِ، وَثِقَافَةَ الْمُجْتَمَعِ.
- يَضْمَنُ لِلْمُتَعَلِّمِ كُلِّ أَلْوَانِ الْأَنْشِطَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ تَحْتَ إشرافِ الْمُعَلِّمِ وَتَوْجِيهَاتِهِ.
- يُؤْمِنُ بِمَبْدَأِ الْعَمَلِ الْجَمَاعِيِّ لِأَهْمِيَّتِهِ وَفَاعِلِيَّتِهِ، وَيَدْعُو الْمُتَعَلِّمَ إِلَى ضَرُورَةِ الْإِرْتِبَاطِ بِهَذَا الْمَبْدَأِ وَتَبْنِيهِ.
- يَأْخُذُ بِيَدِ الْمُتَعَلِّمِ وَيُوَهِّلُهُ لِقَبُولِ التَّحَوُّلاتِ الَّتِي تَطْرَأُ عَلَى مُجْتَمَعِهِ، وَيُكَسِّبُهُ قُدْرَةَ تَكْيِيفِ ذَاتِهِ مَعَ مُتَطَلِّبَاتِ الْوَضْعِ الْجَدِيدِ.
- يَتَّجِهَ الْمُنْهَاجُ التَّرْبَوِيُّ بِكُلِّ مُكَوِّنَاتِهِ نَحْوَ دَفْعِ الْمُتَعَلِّمِ لِتَكْوِينِ مَفَاهِيمِ، وَحَلِّ الْمَشْكَلاتِ، وَتَنْمِيَةِ الْمَوَاقِفِ وَالْإِتِّجَاهَاتِ الَّتِي يَرْغَبُ فِيهَا مُجْتَمَعُهُ، وَاِكْتِسَابِ الْمَهَارَاتِ. كَمَا يَهْتَمُّ الْمُنْهَاجُ بِمَدِّ جُسُورِ التَّوَاصُلِ بَيْنَ الْمَدْرَسَةِ وَالْأُسْرَةِ تَرْكِيزًا عَلَى مَبْدَأِ التَّنْسِيقِ بَيْنَ مُكَوِّنِينَ بَارِزِينَ فِي الْمَجْتَمَعِ الْإِنْسَانِيِّ.
- يُحَقِّقُ الْمُنْهَاجُ التَّرْبَوِيُّ التَّكَامُلَ وَالتَّنَاسُقَ بَيْنَ عُنَاصِرِهِ جَمِيعُهَا.
- يَفْتَحُ مَجَالًا وَاسِعًا أَمَامَ الْمُعَلِّمِ لِاخْتِيَارِ طَرَائِقِ التَّدْرِيسِ الْأَكْثَرِ مِلَاءَمَةً لِطَبِيعَةِ الْمُتَعَلِّمِ وَمَا بَيْنَهُ وَبَيْنَ أَقْرَانِهِ مِنْ فُرُوقِ فَرْدِيَّةٍ. كَمَا يَدْعُو الْمُعَلِّمَ إِلَى التَّعَاوُنِ مَعَ الْمُتَعَلِّمِ لِاخْتِيَارِ الْأَنْشِطَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْمُنَاسِبَةِ لَهُ وَطَرِيقِ تَنْفِيزِهَا، مَا سَيُحْدِثُ جَوْاءً مِنَ الْحِمَاسِ لِلْعَمَلِ وَالْإِقْبَالِ الْمُنْقَطِعِ التَّظْهِيرِ عَلَى تَعَلُّمِ الْمَادَّةِ الدَّرَاسِيَّةِ. وَبِمَا أَنَّ الْمَادَّةَ الدَّرَاسِيَّةَ تُمَثِّلُ جُزْءًا مِنَ الْمُنْهَاجِ التَّرْبَوِيِّ،

فإن هذا الأخير يَنْظُرُ إليها بِاعتبارها وسيلةً وعمليةً لِتعديلِ سلوكِ المتعلِّمِ وتقويمِهِ مِنْ خلالِ الخِبراتِ الَّتِي تُشتمِلُ عليها.

- يَسْتَمِرُّ المنهاجُ التربويُّ دوافعَ المتعلِّمِ، ويحدِّدُ الأهدافَ التعليميةَ في شكلِ نتائجٍ سلوكيةٍ تَظْهَرُ في تصرُّفاته.

وصفوة القول، إنَّ خصائصَ المنهاجِ التربويِّ الحديثِ كثيرةٌ ومُتنوعةٌ لا يُمكنُ حصرُها في أوراقٍ مقالنا لِضيقِ مساحةِ التعبيرِ، إلَّا أنَّنا نوجِزُ كلَّ ما تقدَّمَ عرَّضُه في هذه الخاصيةِ الجامعةِ الشَّافيةِ: يَهْتَمُّ المنهاجُ التربويُّ الحديثُ بِتنميةِ شَخْصِيَّةِ المتعلِّمِ بِجميعِ أبعادِها لِتمكينِهِ مِنْ مُواجهةِ التَّحدِّياتِ، وإِقداره على التعلُّمِ الذاتيِّ، وتوظيفِ ما تعلَّمَهُ بِلِ واستثمارِهِ في شُؤونه الحياتيةِ.

مُكوِّناتُ المنهاجِ التربويِّ التعليميِّ

حدَّدَ خُبراءُ المناهجِ التربويةِ مُكوِّناتِها إِنْطلاقاً مِنْ نظَرةٍ حديثةٍ وشاملةٍ، نَكتفي في هذا المقامِ بِذكرِ النَمودَجِ الأكثرِ شُيوعاً في بناءِ المناهجِ وتَقْييمِها، وهو نَمودَجُ تيلر، ونَمودَجُ ويلر، وهو ما يُعرَفُ بنَمودَجِ الأهدافِ.

يَنطلقُ تيلر في ظلِّ نظريَّتهِ العامَّةِ لِبناءِ المنهاجِ التربويِّ مِنْ أَرْبَعَةِ تساؤلاتٍ، وهي:

- ما الغرضُ المُستَهدفُ؟ ويُشيرُ إلى المكوِّنِ الأوَّلِ الَّذي هو: الأهدافُ التربويةُ.

- ما المادة الأساسية التي يجب أن تُستخدم؟ وفيه حديث هنا عن: المعرفة المنهجية أو المحتويات الدراسية.

- ما الخبرات التعليمية التي يجب أن تُكتسب؟ ويعني بها الأنشطة التعليمية.

- كيف يمكن تقسيم النتائج المستخلصة؟ ويحولنا هذا التساؤل إلى ما يُعرف بأساليب التقويم وأنواعه.

الأهداف التربوية:

وهي على صريحين: الأهداف التربوية العامة، والتعليمية. وهي بنوعها، عبارة عن سلسلة تنازلية تبدأ من الغايات، إلى المرامي، إلى الأهداف العامة، ثم الأهداف الخاصة، فالإجرائية، وهي جميعها تُخبرنا بمواصفات نوع الإنسان المرغوب فيه من المنهاج التربوي، وهذه السلسلة تقودنا حتماً نحو التعدد والتنوع بقدر ما ننزل نحو الأهداف الخاصة والإجرائية، فلكل هدف عام مجموعة من الأهداف التي تميزه وتؤدي إليه بالضرورة.

الأهداف التربوية العامة:

هي مجموعة الأهداف التي تُسطرها المؤسسات التعليمية في مرحلة دراسية معينة أو مناهج تربوية تعليمية محددة. ويتفرع عن مستوى هذه الأهداف، ثلاثة أنواع منها، وهي: الأهداف العامة للنظام التربوي التعليمي، والأهداف العامة لكل مرحلة دراسية، والأهداف لكل

مُسْتَوًى تعليميٍّ ولكلِّ مادّة، أي: لكلِّ مرحلةٍ أهدافٍ عامّة (مُحسِن عليّ عطية، 2008: 66).

و مِنْ أُمثلةِ الأهدافِ التربويّةِ العامّةِ، ما يلي:

- التّركيزُ على القيمِ الرّوحيّةِ والأخلاقيّةِ لدى المتعلّم.
- تنميةُ القُدرةِ على التّفكيرِ الخلاقِ (الإبداعيِّ) لدى المتعلّم.
- دَفْعُ المتعلّمِ نحوَ اكتسابِ القُدرةِ على التّفكيرِ العِلْميِّ الإيجابيِّ والمُثْمِرِ في المُجتمَع.
- حَثُّ المتعلّمِ على الاستِغلالِ الأمثلِ لأوقاتِ فراغِهِ واستِثمارِها فيما يَنْفَعُهُ في حاضِرِهِ ومُسْتَقْبَلِهِ.
- تَنْشِئَةُ المتعلّمِ على تَقديرِ قيمةِ الأخلاقِ، واحترامِ العاداتِ الحَسَنَةِ في حياةِ المُجتمَع.
- توجيهِ المتعلّمِ نحوَ الإهتمامِ الإيجابيِّ بالشؤونِ العامّةِ للحياة.
- تَعْمَلُ الأهدافُ التربويّةُ العامّةُ على تحديدِ التّواحيِ الواجبِ مُراعَاتها والتّركيزُ عليها في البرنامجِ (جودت أحمد سعادة، 2005: 50).
- كما يُساعدُ هذا التّنوُّعُ مِنَ الأهدافِ التربويّةِ على تحديدِ مجالِ البرنامجِ التربويِّ.

- وفي الأخير، إنّها تُبيِّنُ مسارَ التّطوُّرِ التربويِّ بصفّةٍ عامّةٍ، كما تُحدِّدُ اتّجاهَ تطوُّرِ المناهجِ الدّراسيّةِ بصفّةٍ خاصّةٍ.

تُعَدُّ الأهدافُ التربويّةُ العامّةُ الانطلاقَ الحقيقيّةَ لبناءِ المنهاجِ الدّراسيِّ، فهيَ مُطلَبُ أساسٍ لِتَحديدِ مكوّناتِهِ؛ لأنَّ الخِبراتِ التّعليميّةِ مِنْ حيثُ

مُستوياتها، وأنواعها، وتنظيمها لا تكون إلا في ظل ما تُملّيه أهداف المنهاج نفسه، ولا يُمكن الحكم عليها بتحقيقها من عدمه إلا بعنصر التقويم.

يرى تيلر، أن ليس هناك مصدر واحد تُشتق منه الأهداف التربوية، وإنما هناك مجموعة من المصادر تُؤخذ في الحسبان حتى يُحقق المنهاج الدراسي الغاية التي وُضع من أجلها. وتتمثل هذه المصادر حسب نظريته في: المتعلمين، والحياة المعاصرة، وأهل الاختصاص في المواد الدراسية، وعلماء النفس، وفلسفة المجتمع، فهذه جميعها أساس اختيار الأهداف، وبالتالي الطريق المُفضي إلى اختيار المحتوى الذي يتبعه تنظيم ما تم اختياره، ثم أخيراً تُختتم العمليات بالتقويم. إن ما يميز الأهداف التربوية العامة، هو مستوياتها الثلاثة: الأغراض، والغايات، والمصدر.

- فالأغراض التربوية، تُترجم النتائج المرغوب فيها من الناحية التربوية، ومن أمثلتها:

- رفع شعار السلام، والاستقرار العالميين.
- إعداد المواطن الصالح.
- تبني مبدأ التعاون الإنساني لخدمة البشرية جمعاء.

- والغايات التربوية، عبارة عن نتائج حياتية متوقعة مستقبلاً؛ لأنها بعيدة عن الموقف المدرسي، حيث إنّ درجة تحقيقها قابلة للتجديد في تلك المرحلة من مراحل المتعلم بعد تخرجه في المدرسة، ومن أمثلتها:
 - المشاركة الفاعلة والإيجابية في الحياة اليومية.
 - المسؤولية المدنية أو المسؤولية الاجتماعية.

- أما عن مصدر إعداد لائحة الغايات التربوية، فإنها تُلخّص في:
 - مجالس التربية، والطاقم الإداري، وهيئة التفيتش والتعليم.
 - تؤخذ عينة من المجتمع، ويطلب منهم وضع تصورات أو توقعات لما يجب أن تكون عليه المدارس، ثم تُتبع العملية بصياغة غايات تربوية منهجية في ضوء موافقة غالبية العينة المختارة (جودت أحمد سعادة، 2005: 50).

الأهداف التعليمية:

هي العبارات التي تصفُ الأداءات (مُختلف السلوكات) التي نرغب أن تكون في شكل القدرة لدى المتعلم على القيام بها قبل الحكم عليه بالكفاءة في تلك الأداءات. أي، بعبارة أخرى: هي الجمل التي تُترجم النتيجة المرغوب فيها من العملية التعليمية، وليست تصفُ البتة خطوات عملية التدريس ذاتها.

وَمِنْ أَسْمَى أَهْدَافِهَا، أَنَّهَا بِمَنْزِلَةِ الدَّلِيلِ لِلْمُعَلِّمِ فِي عَمَلِيَةِ التَّخْطِيطِ لِلدَّرْسِ، فَضْلاً عَنْ كَوْنِهَا تُيسِّرُ عَمَلِيَةَ التَّعَلُّمِ لَدَى الْمُتَعَلِّمِ، فَهِيَ تَعْمَلُ عَلَى تَجْزِئَةِ مُحتَوَى المَادَّةِ الدَّرَاسِيَّةِ إِلَى أَجْزَاءٍ صَغِيرَةٍ، كَمَا تُسَاعِدُ الْمُعَلِّمَ عَلَى وَضْعِ أَسْئَلَةٍ أَوْ فِقْرَاتِ الإِخْتِبَارَاتِ المُنَاسِبَةِ وَبِطَرِيقَةٍ سَهْلَةٍ وَسَرِيعَةٍ (جودت أحمد سعادة، 2005: 50).

عَمَدَ المُرَبِّيِّ بِلوم (Bloom) فِي بِدَايَةِ النِّصْفِ الثَّانِي مِنْ القَرْنِ العِشْرِينَ إِلَى وَضْعِ تَصْنِيفِهِ المَعْرُوفِ لِأَهْدَافِ التَّعْلِيمِيَّةِ الَّذِي أَحْدَثَ طَفَرَةً تَرْبُويَةً كَبْرَى كَانَتْ مِنْ نَتَائِجِهَا ظُهُورُ تَوَجُّهَاتٍ تَرْبُويَّةٍ حَدِيثَةٍ، مِثْلُ: التَّعْلِيمِ المُبْرَمَجِ، وَتَصْنِيفَاتٍ أُخْرَى لِمُرَبِّينَ آخَرِينَ تَنَاوَلَ بَعْضُهَا المَجَالِ الوِجْدَانِيَّ أَوْ العَاطِفِيَّ، وَالمَجَالِ الحَرَكَيَّ أَوْ التَّفْسِيَّ الحَرَكَيَّ. وَقَدْ طَرَحَ بِلومُ فِي ظِلِّ تَصْنِيفِهِ لِأَهْدَافِ التَّعْلِيمِيَّةِ فِي المَجَالِ المَعْرِفِيِّ هَرَمًا تَسْلُسُليًّا يُمَثِّلُ المُسْتَوِيَّاتِ السَّتَّةَ المُتَفَاوِتَةَ، وَهِيَ: التَّدَكُّرُ أَوْ المَعْرِفَةُ، وَالفَهْمُ أَوْ الإِسْتِيعَابُ، وَالتَّطْبِيقُ، وَالتَّحْلِيلُ، وَالتَّرْكِيبُ، وَالتَّقْوِيمُ.

المعرفة المنهجية أو المحتويات الدراسية:

يُعرَفُ المَحتَوَى التَّعْلِيمِيُّ بِأَنَّهُ مَجْمُوعُ المَعَارِفِ الَّتِي تُترَجِّمُ أَهْدَافَ المُنْهَاجِ التَّربُويِّ وَالَّتِي يَقُومُ المُتَعَلِّمُ بِتَحْصِيلِهَا عِبْرَ جُسُورِ أَنْشِطَةِ التَّعَلُّمِ المُخْتَلِفَةِ، وَعَادَةً مَا تَكُونُ مَعْرِفَةٌ أَكَادِمِيَّةٌ تَنْبَثِقُ مِنَ الحَقْلِ الأكاديميِّ المُنْهَاجِ، فَضْلاً عَنْ كَوْنِهَا مَعْرِفَةٌ ثَقَافِيَّةٌ يَغْرِضُهَا المَجْتَمَعُ بِغَرَضِ إِمْتِدَادِ حَيَاتِهِ وَوُجُودِهِ، وَالحِفَافِظِ عَلَى هَوِيَّتِهِ الحَلِيَّةِ المُتَمَيِّزَةِ. فَالمَحتَوَى التَّعْلِيمِيُّ

بعبارة أدق: مجموع المفاهيم، والمهارات، والتعميمات، والمشكلات، والقيم، والعمليات المعرفية التي يجسدها كل مجال من مجالات المادة الدراسية، وغالبًا ما تأتي هذه المحتويات الدراسية في صورة كتب مدرسية أو في شكل أقراص مضغوطة أو غيرها من الأشكال. ويرى روبرت زايس (Robert Zeiss)، أن المحتوى الدراسي يتشكل من ثلاثة عناصر، وهي:

- المعرفة: وتُعكس الحقائق، والتفسيرات، والقواعد، والتعريفات.
- المهارات والعمليات: وتتضمن القراءة، والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية، والتفكير النقدي البناء، والتفكير الخلاق.
- القيم: وتشتمل على المعتقدات والجدل حول القضايا، مثل: الحسَن والسيئ، والصحيح والخطأ، والجميل والقيح (ريم أحمد عبد العظيم ووائل عبد الله محمد، 2011:183).

ويرتكز اختيار المحتوى على مجموعة من المعايير لخصها هوبلر في هذه الاقتراحات:

- الزيادة المرتفعة في كمية المعرفة المتاحة.
- التحويلات الاجتماعية السريعة والمتلاحقة.
- عدم التجانس الواضح بين المتعلمين، ونعني به الفروق الفردية، ما يتطلب تكيف المنهاج التربوي ليتلاءم والتباين الواسع في الميول والقدرات.

- التحوُّلاتُ السَّريعةُ الَّتِي يَشْهَدُهَا الْعَالَمُ بِأَسْرِهِ (عادل أبو العزّ سلامة، 2008: 145).

أَمَّا عَنِ الْمَبَادِئِ الْمُغْلَنِ عَنْهَا فِي عَمَلِيَّةِ اخْتِيَارِ الْمَحْتَوَى الدَّرَاسِيِّ، فَإِنَّهَا تُمَثِّلُ فِي:

- ضَرُورَةُ إِرْتِبَاطِ الْمَحْتَوَى بِالْأَهْدَافِ التَّرْبَوِيَّةِ.
- مَبْدَأُ مُوََاكَبَةِ الْمَحْتَوَى التَّقَدُّمَ الْعِلْمِيِّ، وَالْإِنْفِجَارَ التَّكْنُولُوجِيَّ، وَالتَّحَوُّلَاتِ الْعَالَمِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ.
- مَبْدَأُ تَحْقِيقِ التَّوَاظُنِ بَيْنَ النَّظَرِيِّ وَالْعِلْمِيِّ.
- إِهْتِمَامُ الْمَحْتَوَى أَكْثَرَ مِنْ دِي قَبْلُ بِخَصَائِصِ الْمُتَعَلِّمِ مِنْ حَيْثُ: سِنُهُ، وَقُدْرَتُهُ الْعَقْلِيَّةُ وَالْحَرَكِيَّةُ، وَمَيُولُهُ، وَمَجَالُ إِهْتِمَامَاتِهِ.
- ضَرُورَةُ إِرْتِبَاطِ الْمَحْتَوَى بِكُلِّ مَا يَعْكِسُ هُوِيَّةَ الْمُجْتَمَعِ، مِنْ: قِيَمٍ، وَتَقَالِيدٍ، وَعَادَاتٍ، وَعَقِيدَةٍ، وَثَقَافَةٍ...
- مَبْدَأُ بِنَاءِ الْمَادَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَالتَّخْطِيطِ لَهَا بِشَكْلِ حَزَنِيٍّ، أَيْ: مَا يُعْرَفُ بِالِاسْتِمْرَارِيَّةِ فِي عَرْضِ الْمَفَاهِيمِ وَالْمَعَارِفِ بَدْءًا بِالْأَفْكَارِ الْبَسِيطَةِ، ثُمَّ التَّوَجُّهُ نَحْوَ التَّعَمُّقِ فِيهَا كُلَّمَا إِزْدَادَ تَعَقُّدُ الْمَوَاضِيْعِ، وَهَذَا التَّعَقُّدُ لَا بُدَّ أَنْ يَتَطَابَقَ وَقُدْرَاتِ الْمُتَعَلِّمِ.
- ضَرُورَةُ الْعَمَلِ بِمَبْدَأِ التَّكَامُلِيَّةِ، أَيْ: رِبْطُ الْخَبَرَاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ فِي مَجَالِ مَا بِالْخَبَرَاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ فِي مَجَالَاتٍ أُخَرَ * الْقَضَاءُ عَلَى التَّجْزِئَةِ، وَرِبْطُ مَا يَتَعَلَّمُهُ الْمُتَعَلِّمُ فِي مَادَّةٍ دِرَاسِيَّةٍ بِمَا يَتَعَلَّمُهُ فِي مَادَّةٍ أُخْرَى * (حَسَن شَحَّاتة، 2001: 81).

- العمل كذلك بمبدأ التتابع، فاختيار المحتوى الدراسي يقوم على أساس الربط بين المكتسبات القبلية (المخزونة)، والمعلومات الجديدة ذات العلاقة، وهذا ما أكدّه الكثير من التربويين في نماذج تنظيمهم للمحتوى من أمثال: لوزمان، وجانيه، وأوزيل...

- مبدأ التوحيد، أي: تنظيم المواد الدراسية المتقاربة في وحدات معاً، مثل: وضع الجغرافيا، والتاريخ، والتربية السياسية في وحدة واحدة سهيلة (مُحسن كاظم الفثلاوي، 2006: 92).

تعددت نماذج تخطيط المنهاج التربوي وتنوعت، ولكثرتها تقتصر على ذكر نموذجين، وهما:

- نموذج رالف تايلر (Ralph Tyler) الذي يقترح من خلاله عند التخطيط لعملية إعداد المنهاج التربوي العناصر التالية والتي يجعلها بشكل خطّي، وهي:

تحديد الأهداف - اختيار المحتوى - تنظيم المحتوى - عمليات التقويم.

ومثل هذا النموذج، يلغى عملية التقويم المرحلي؛ لأنّ التقويم عادة لا يترك في آخر مراحل عملية بناء المنهاج التربوي، فالمنطق يقتضي أن يجد له مكاناً في كل مرحلة.

- أما النموذج الثاني، فهو لـ: ويلر (Wheeler) وقد عرضهُ بشكلٍ حلقيّ ليكون للتقويم الوجود في كل مرحلة من مراحل التخطيط لإعداد المنهاج التربوي. ويُخصّص عملية التخطيط هذه في خمس مراحل، وهي:

الأهداف - اختيار خبرات التعلم - اختيار المحتوى - تنظيم خبرات التعلم والمحتوى والربط بينهما - التقويم.

وختلاصة القول حول المعرفة المنهجية أو المحتويات الدراسية، أنها تنطلق في اختيارها من مبدأ تحديد العموميات والخصوصيات لكل مادة دراسية، وفي ضوء تجميع المعلومات، أي: الحداث، والاستعانة بالبحوث المحلية في هذا المجال، والإطلاع على نتائج ما توصلت إليه البحوث الأجنبية حول إعداد المقررات الدراسية (عادل أبو العز سلامة، 2008: 153). كما يتجه المنهاج التربوي في اختيار المحتويات الدراسية نحو الابتعاد عن الحشو، وتركيز الاهتمام على بناء المادة التعليمية بشكل فيه مبدأ الاستمرارية. وكما لا يجهله الخاص، أن بناء المقررات لا يتم إلا بطريقة جماعية تتضافر فيها جهود خبراء التربية وخبراء قطاعات أخرى ذات الصلة المباشرة بالمجال التربوي التعليمي، وكذا لا يتم بناء هذه المقررات إلا بالاعتماد على الأسلوب العلمي المرتكز على مبدأ التخطيط.

الأنشطة التعليمية:

هي، كل ما يقوم به المتعلم لاكتساب الأهداف والمعارف المنهجية وتخصيلها، ويطلق عليها مصطلح: خبرات التعلم التي هي عبارة عن وسائل إجرائية تتحول بوساطتها الأهداف والمعارف المنهجية إلى مهارات وسلوكيات محسوسة لدى المتعلم.

وللأنشطة التعليمية، الدورُ الفاعلُ في تنمية العديد من المهارات لدى المتعلم شريطة أن تؤدي في ظل المراقبة الفعلية للمعلم وتوجيهاته، كأن يُراقب سلوك المتعلم داخل الصف الدراسي ليتأكد من مدى احترام القوانين واتباعها، وتنفيذها؛ وتحصل هذه المراقبة بالتجوال داخل قاعة الدرس، وتفتقد أعمال المتعلم المنجزة أو في طريق الإنجاز لمُعانة العقبات التي تقف في وجهه وتحول دون التنفيذ الصارم للقوانين والقواعد.

والأنشطة التعليمية صنفان، وهما: الأنشطة الصفية، والأنشطة غير الصفية.

الأنشطة الصفية:

هي تلك الأنشطة التي لها علاقة بالموقف التعليمي في الفصل الدراسي، وتكون عقلية مجسدة في الملاحظات الصفية، والقصص التسويقية، أو تكون أنشطة لها علاقة بالجانب البدني أين يطلب من المتعلم بذل جهد بدني أو حركي يترجم في قالب التجريب، والعمل، والممارسة، والتطبيق. ومن عينات ما تعلق بالأنشطة البدنية: العروض العملية، ومشاريع البحث الفردية أو الجماعية التي من شأنها تساعيد المتعلم على تنمية القدرات الفكرية، وتيسير استيعابها.

الأنشطة غير الصفية:

وَتَتَضَمَّنُ مَجْمُوعَةُ التَّظَاهُرَاتِ وَالْفَعَالِيَّاتِ غَيْرِ الصَّفِيَّةِ الَّتِي يَقُومُ بِهَا الْمُتَعَلِّمُ خَارِجَ نِطاقِ الْمَدْرَسَةِ بِغَرَضِ تَحْقِيقِ أَهْدَافِ تَرْبُويَةٍ، أَيْنَ تَكُونُ مُمَارَسَةُ التَّدْرِيبِ أَوْ النَّشَاطِ مُفَعِّمَةً بِرُوحِ الْإِنْتِاجِ، وَالْإِبْدَاعِ، وَمِمَّا لَا شَكَّ فِيهِ أَنَّهَا تَعُودُ بِالنَّفْعِ عَلَى الْمُتَعَلِّمِ: عَقْلِيًّا، وَسُلُوكِيًّا، وَمَادِّيًّا. تَأْخُذُ الْأَنْشِطَةُ الصَّفِيَّةُ أَوْ غَيْرِ الصَّفِيَّةِ أَشْكَالًا مُخْتَلِفَةً تُدْرَجُ فِي ضَوْءِ مَعَايِيرَ مُنَظَّمَةٍ وَمُنَهَجَةٍ لَهَا عِلَاقَةٌ بِطَبِيعَةِ الْمَوَادِّ الدِّرَاسِيَّةِ وَالْمُحْتَوَيَاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ، وَمِنْ أُمَثَلَتِهَا: الْأَنْشِطَةُ الْعَمَلِيَّةُ، وَالِدِّينِيَّةُ، وَالْثَّقَافِيَّةُ، وَالْاِقْتِصَادِيَّةُ، وَالرِّيَاضِيَّةُ، وَالْحِرْفِيَّةُ، وَالْاجْتِمَاعِيَّةُ، وَأَخِيرًا الْأَنْشِطَةُ الْفَنِّيَّةُ (سُهَيْلَةُ مُحْسِنٍ كَاطِمٍ الْفَنَّاوِي، 2006: 89-91 بِتَصَرُّفٍ).

التقويم:

عِبَارَةٌ عَنِ الْمَوَاقِفِ التَّرْبُويَّةِ الَّتِي يَتَحَقَّقُ بِوَسَاطَتِهَا الْخَبْرَاءُ مِنْ كِفَايَةِ اكْتِسَابِ الْمُتَعَلِّمِ لِأَهْدَافِ الْمِنْهَاجِ التَّرْبُويِّ وَتَحْصِيلِهَا * إِنَّهُ عَمَلِيَّةٌ نِظَامِيَّةٌ مُتَفَاوِئَةٌ التَّرْكِيبِ، لِجَمْعِ مَعْلُومَاتٍ وَمُلاحَظَاتٍ، وَتَحْلِيلَاتٍ تَنْتَهِي بِإِصْدَارِ حُكْمٍ بِشَأْنِ نَوْعِيَّةِ الشَّيْءِ الْمَقِيَّمِ... * (Renald Legendre : Dictionnaire actuel de l'éducation). وَالتَّقْوِيمُ، هُوَ أَحَدُ عَنَاصِرِ الْمِنْهَاجِ الضَّرُورِيَّةِ، وَتَرْجِعُ أَهْمِيَّتُهُ إِلَى التَّأَكُّدِ مِنْ تَنْفِيذِ الْمِنْهَاجِ التَّرْبُويِّ، وَتَقْوِيمِ نَتَائِجِهِ بَعْدَ تَطْبِيقِهِ، وَهُوَ الْمَعْيَارُ الَّذِي يُطْلَعْنَا عَلَى نِسْبَةِ تَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ التَّرْبُويَّةِ الْمُسَطَّرَةِ فِي الْمِنْهَاجِ وَالْمَرْغُوبِ فِيهَا. فَالتَّقْوِيمُ فِي الْمَجَالِ التَّرْبُويِّ: * يُشَكِّلُ الْحُكْمَ عَلَى جُودَةِ نِشَاطٍ أَوْ عَمَلِيَّةٍ يَقُومُ بِهَا الْمُتَعَلِّمُ. فَهُوَ مُصْطَلَحٌ يَشْمَلُ الْحُكْمَ عَلَى جَمِيعِ الْأَنْشِطَةِ فِي نِهَايَةِ الْمَهَامِ التَّعْلِيمِيَّةِ

المُعَيَّنَة، يَهْدَفُ اكْتِشَافُ التَّلْمِيذِ وَالْمُدْرَسِ حَوْلَ دَرَجَةِ التَّحَكُّمِ الْمُحْصَلِ عَلَيْهِ (أَنْدَرِيه غَانِيو، 2012: 104).

وَيَأْتِي التَّقْوِيمُ عَادَةً، فِي ثَلَاثَةِ أَشْكَالٍ عَلَى أَسَاسِ عِلَاقَتِهَا الزَّمَنِيَّةِ، وَهِيَ:

- التَّقْوِيمُ التَّشْخِصِيُّ (الْأَوَّلِيُّ): إِجْرَاءٌ أَوَّلِيٌّ يُعْمَلُ بِهِ لِتَحْدِيدِ خِصَائِصِ الْمُتَعَلِّمِ، وَقُدْرَاتِهِ، وَمَعَارِفِهِ الْقَبْلِيَّةِ. وَتَظْهَرُ أَهْمِيَّتُهُ فِي:

○ رِصْدِ الإِيجَابِيَّاتِ وَالسَّلْبِيَّاتِ، وَالْكَشْفِ عَنِ الْأَسْبَابِ الْكَامِنَةِ وَرَاءَ مَوَاطِنِ الْقُوَّةِ وَالضَّعْفِ.

○ تَحْدِيدِ الْمُسْتَوَيَاتِ الْمُنَاسِبَةِ لِلْمُتَعَلِّمِينَ.

○ إِمْكَانِ تَصْنِيفِ الْمُتَعَلِّمِينَ فِي مَجْمُوعَاتٍ مُتَجَانِسَةٍ.

○ الْكَشْفِ عَنْ مَيُولِ الْمُتَعَلِّمِينَ، وَإِتْجَاهَاتِهِمْ، وَخِصَائِصِهِمُ الْعَقْلِيَّةِ وَالنَّفْسِيَّةِ.

- التَّقْوِيمُ التَّكْوِينِيُّ (الْبِنَائِيُّ): يَتِمُّ بِالمُوازَاةِ مَعَ عَمَلِيَّاتِ التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ، أَي: تَقْوِيمٌ يُرَافِقُ التَّعَلُّمَاتِ لِلتَّحَقُّقِ مِنْ مَدَى تَحْصِيلِ الْمُتَعَلِّمِ لِكُلِّ مَهَارَةٍ أَوْ هَدَفٍ وَقَعَ التَّخْطِيطُ لَهُ فِي الْمُنْهَاجِ التَّرْبَوِيِّ. وَيَعْدُ مِثْلُ هَذَا النُّوعِ مِنَ التَّقْوِيمِ مُكَوِّنًا رَئِيسًا فِي تَطْوِيرِ الْمُنَاهِجِ وَتَحْسِينِهَا؛ لِأَنَّهُ يُحَقِّقُ:

○ رِصْدَ جَوَانِبِ الْقُصُورِ مُبَكَّرًا لِتَفَادِيهَا لَاحِقًا قَبْلَ اسْتِفْحَالِهَا.

○ استمرارية التقويم، والتأكد من انسجام عناصر المنهاج وتكاملها.

○ تصحيح مسار التعليم بشكل موضوعي، وحصول المعرفة القبلية لجزئيات المنهاج المطبق، ومدى فعاليتها وجدواها.

- التقويم التحصيلي (النهائي أو التجميعي): ويكون عند الفراغ من إنجاز المنهاج التربوي للتحقق من درجة التعلم ونوعه الذي اكتسبه المتعلم *يستخدم هذا النوع من التقويم للكشف عن مدى التقدم أو النجاح الذي تحقق بالنسبة للأهداف الكلية للمواقف التعليمية * (سهيلة مخسن كاظم الفثلاوي: 408).

أسس عملية التقويم:

يقال عن التقويم الناجح، إذا استند إلى ركائز ثابته وواضحة المعالم، والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- إتصاف التقويم بالاستمرارية، فهو عملية دائمة الوجود ترافق كل مراحل التعلم.

- ارتباط التقويم بأهداف العملية التعليمية، وضرورة إتصافه بالشمولية، أي: يمس كل أنواع الأهداف ومستوياتها.

- التنوع في أدوات التقويم، وإتصافها بالصدق، والثبات، والموضوعية (سهيلة مخسن كاظم الفثلاوي: 407).

وَيَلْجَأُ النِّظَامُ التَّربَوِيُّ إِلَى تَنْفِيزِ آلِيَّاتِ التَّقْوِيمِ لِمَعْرِفَةِ الْمُعْطِيَّاتِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِحَاجَاتِ الْمُتَعَلِّمِ، وَمَوَاطِنِ قُوَّتِهِ أَوْ ضَعْفِهِ، فَهُوَ جُزْءٌ لَا يَتَجَزَّأُ مِنْ الْمَسَارِ التَّعْلُمِيِّ الْهَدَفُ مِنْهُ: التَّكْوِينُ بِالدرَجَةِ الْأُولَى، وَيَمَسُّ جَمِيعَ الْجَوَانِبِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالْمُتَعَلِّمِ، فَهُوَ لَا يَقْتَصِرُ عَلَى مَا يُعْرَفُ لَدَى غَالِبِيَّةِ الْمُعَلِّمِينَ بِالْإِخْبَارَاتِ، فَهَذَا مَفْهُومٌ جَدُّ ضَيِّقٍ لِمُصْطَلَحِ التَّقْوِيمِ.

يُمْكِنُ الْقَوْلُ فِي ظِلِّ مَا تَقَدَّمَ، إِنَّ الْبِنَاءَ الْهَنْدَسِيَّ لِأَيِّ مِنْهَاجٍ تَرْبَوِيٍّ لَا بُدَّ وَأَنْ يَقُومَ عَلَى أَرْكَانٍ ثَابِتَةٍ لَا غَنَى عَنْهَا، وَتُجْمَلُهَا عَلَى النَّحْوِ التَّالِي: - الْأَهْدَافُ التَّربَوِيَّةُ: تَسْعَى الْمَدْرَسَةُ جَاهِدَةً إِلَى تَحْقِيقِهَا حَتَّى تَتَجَسَّدَ فِلْسَفَةُ النِّظَامِ التَّربَوِيِّ التَّعْلِيمِيِّ وَالَّتِي تُتَرْجِمُ فِي وَاحِدٍ مِنْ بُنُودِهَا فِلْسَفَةُ الْمُجْتَمَعِ بِرُمَّتِهِ.

- الْحِجْرَاتُ التَّعْلِيمِيَّةُ: وَمِنْ الْوَاجِبِ تَوْفِيرُهَا بِإِعْتِبَارِ أَنَّهَا تَجَسِّدُ لِمَوَاقِعِ الْأَهْدَافِ التَّربَوِيَّةِ، وَالْعَمَلُ عَلَى تَنْظِيمِهَا تَنْظِيمًا إِيْجَابِيًّا يُمَكِّنُ الْمُتَعَلِّمَ مِنَ الْإِسْتِفَادَةِ مِنْهَا بِأَفْصَى دَرَجَةٍ.

- التَّقْوِيمُ وَآلِيَّاتُهُ: الْعَمَلِيَّةُ الْإِجْرَائِيَّةُ لِلْوُقُوفِ عَلَى مَدَى تَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ السَّابِقَةِ.

وَقَدْ ذَكَرَ عَلِيٌّ رَاشِدِيٌّ مُكَوِّنَاتِ الْمِنْهَاجِ عَلَى النَّحْوِ التَّالِي: ﴿الْأَهْدَافُ التَّربَوِيَّةُ، الْمَقَرَّرَاتُ الدَّرَاسِيَّةُ، الْكُتُبُ وَالْمَرَاجِعُ، طَرَائِقُ التَّدْرِيسِ، الْحِجْرَاتُ التَّعْلِيمِيَّةُ الْمُبَاشِرَةُ وَغَيْرُ الْمُبَاشِرَةِ، الْوَسَائِلُ التَّعْلِيمِيَّةُ، الْأَنْشِطَةُ الْمُخْتَلِفَةُ، أُسَالِيبُ التَّقْيِيمِ، الْإِدَارَةُ، الْمَدْرَسَةُ، الْمُرَاقِبُ، الْمَبَانِي، الْمُخْتَبَرَاتُ، الْمُعِدَّاتُ وَالْأَجْهَازُ، قَاعَاتُ الدَّرَاسَةِ﴾ (عليّ راشدي: مفاهيم

ومبادئ تربوية: 48). وتوزع هذه العناصر جميعها على أربعة مجالات حسب ما ذهب إليه الباحث والمربي ميشال بلورد (Michel Plourde : 1993)، وهي: السياق، والمدخلات، والسيورة، والمخرجات وهي في مجموعها تشكل دورة متتالية أين نجد تأثير كل مجال بمختلف عناصره في الآخر. إذن، كل مجال هو تطور ناتج عما قبله، وهذا بيان توضيحي للمجالات الأربعة:

- السياق، ويتضمن:

○ غايات النظام التربوي، والمرامي التربوية، وكذا الأهداف التربوية.

○ الشروط والمتطلبات التي من أجلها وضع المنهاج التربوي.

○ القيم والمعتقدات التي بُني على أساسها المنهاج التربوي.

- المدخلات، وتتكون من:

○ الموارد البشرية: المعلمين، والمربين، والإداريين، والمتعلمين.

○ الموارد المادية: الفضاءات، والقاعات، والتجهيزات، والميزانية.

○ الموارد البيداغوجية: المعارف المتحصل عليها، والمحتويات

المعرفية التي يعرضها المنهاج التربوي، والوسائل، والطرائق

التعليمية، والمكتبات.

- السيّورة، وهي التشاطر الفعليّ للمنهاج التربويّ، أي: الكيفيّة التي تعملُ على إيجاد عنصرٍ التكامليّة بين الأنشطة جميعها بغرض تحقيق الأهداف المخطّط لها، من:

- تنظيم وضعيّات التعلّم، وتأطيرها.
- تخطيط عامل المراقبة، والمتابعة، ومُختلف التدخّلات.
- تسلسل عمليّات مُختلف الأطراف المتدخّلة، وأُسجَامِها، وتكاملها.
- قنّوات التّشاور والتّعدّلات المُستمرّة والدّائمة بالنّسبة للتّخطيط الأوّليّ.

○ نِجاعة قنّوات الاتّصال بين مُختلف الأطراف المتدخّلة.

- المُخرجات، وهي التي تُشيرُ إلى التّناجِ المُحصّل عليها، أي: نوعيّة الإنتاج النّهائيّ المُجسّدة في شكل المُتعلّم الذي عملنا على تكوينه، ومن خلال تقييم المُخرجات يُمكننا إدراكُ درجة تحقّق الأهداف، وهي:

- أثر المنهاج التربويّ في الأشخاص والمُؤسّسات.
- درجة الرّضا عن المُكوّنين والمُتكوّنين.
- نوعيّة الإنتاج.
- الميزانيّة الحقيقيّة التي تمّ صرفها للاستثمار في التّكوين بالمُقارنة مع الميزانيّة المُحتَمَلة.

○ وأخيراً، النتائج الأكاديمية للمتعلم المعروفة بامتحانات نهاية الموسم الدراسي، ومسابقات الانتقال إلى المراحل العليا من التكوين.

إجراءات المنهاج التربوي التعليمي

تُجرى المنظومات التربوية في العالم هذا النوع من التقويم لمثل هذا السند التربوي ذي الأهمية البالغة بغرض الحصول على المراجعة الدائمة، والتعديل المتواصل، حتى يرسخ اليقين لدى القائمين على قطاع التربية والتعليم، أن الأهداف التعليمية المبرمجة في هذه الوثيقة الرسمية، والمضامين، وطرائق التدريس المقترحة... وغيرها من العناصر المكونة للمنهاج التربوي، تجسّد بحق، وبموضوعية كل الأهداف العامة. وعليه، فإن خبراء القطاع يتبنون بعض الاتجاهات عند الإقبال على تطوير هذه الوثيقة، ومنها:

- التطلع إلى حياة أفضل.
- العمل بمبدأ عملية التخطيط البناء، والمحكم كي يتم تطوير المنهاج التربوي بالأسلوب العلمي لا غير.

وَأَنَّ مِنَ الْعُنَاوَاتِ الْأُولَى الَّتِي يَمَسُّهَا التَّقْوِيمُ، هِيَ: الْأَهْدَافُ التَّعْلِيمِيَّةُ،
وَأَلْيَاتُ تَحْدِيدِهَا، وَطَرِيقَةُ صَوْنِهَا، وَمَعَايِيرُ اسْتِخْدَامِهَا. وَمِنْ أَمْثَلَةِ
الْمَعَايِيرِ الْمُعْتَمَدَةِ عِنْدَ الْقِيَامِ بِعَمَلِيَّةِ التَّقْوِيمِ لِلْأَهْدَافِ التَّعْلِيمِيَّةِ، نَذْكُرُ:
- الْعِلَاقَةُ التَّكَامُلِيَّةُ بَيْنَ الْجَانِبَيْنِ: النَّظَرِيِّ وَالتَّطْبِيقِيِّ.
- وَضُوحَ الْأَهْدَافِ التَّعْلِيمِيَّةِ، وَدَقَّةَ صِيَاغَتِهَا.
- مَلَاءَمَتَهَا وَالْمُسْتَوَى التَّعْلِيمِيَّ وَالْعَقْلِيَّ لِلْمُتَعَلِّمِ.
- دَرَجَةَ اتِّصَالِ الْمَخْتَوَى بِالْمُتَعَلِّمِ وَبِئَيْتِهِ الَّتِي يَعِيشُ فِيهَا وَيَنْمُو.
- دَرَجَةَ سَلَامَةِ الْبِنَاءِ النَّظْمِيِّ لِلْمُحْتَوَيَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ.
وَلِإِجْرَاءِ عَمَلِيَّةِ تَطْوِيرِ الْمُنْهَاجِ وَتَحْدِيثِهِ مِنْ حَيْثُ الْمَوَادُّ التَّعْلِيمِيَّةُ، فَلَا
شَكَّ أَنَّ الْأُسُسَ الْحَدِيثَةَ - لَا مَحَالَةَ - تَكُونُ حَاضِرَةً فِي فِضَاءِ هَذَا التَّطْوِيرِ.
وَمِنْ هَذِهِ الْأُسُسِ، نَذْكُرُ مَا يَلِي:
- مَدَى التَّطَابُقِ بَيْنَ مَضَامِينِ الْمَوَادِّ التَّعْلِيمِيَّةِ وَالْأَهْدَافِ التَّعْلِيمِيَّةِ.
- تَبْنِيَّ فِلْسَفَةِ تَرْبِيَوِيَّةٍ تَنْحَدِرُ مِنْ صَمِيمِ الْمَجْتَمَعِ مِنْ حَيْثُ أَهْدَافُهُ،
وَطُمُوحَاتُهُ، وَتَصَوُّرَاتُهُ حَوْلَ رَجُلِ الْغَدِ.
- الْإِطْلَاعُ عَلَى نَتَائِجِ الدِّرَاسَاتِ وَالْبُحُوثِ الْعِلْمِيَّةِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالتَّعْلِيمِ
وَالطَّرَاقِ، وَاسْتِرَاطِيَجِيَّاتِ الْأُمَمِ الْأُخْرَى فِي تَطْوِيرِ مَنَهِجِهَا الدِّرَاسِيَّةِ،
فَضْلًا عَنِ الْإِسْتِفَادَةِ مِنَ الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ.
- أَلَّا يَقْتَصِرَ التَّطْوِيرُ عَلَى عُنْصَرٍ أَوْ عُنْصَرَيْنِ مِنَ عُنَاوَاتِ الْمُنْهَاجِ
التَّربَوِيِّ، بَلْ يَجِبُ أَنْ يَكُونَ شَامِلًا لِكُلِّ أُسُسِ الْمُنْهَاجِ وَمُكُونَاتِهِ.

- الاستعانة بالمنهج العلمي عند الإقبال على عملية التطوير، وذلك بالاعتماد على التخطيط السليم، وتوظيف الأساليب العلمية المعتمدة. فالتطوير إذن، لا يتم بطريقة عشوائية؛ لأنها عملية معقدة تتداخل فيها جملة من العوامل الإيديولوجية، والفلسفية، والسياسية، والاقتصادية.

- أن يتصف تطوير المنهاج بالاستمرارية التي تدعو إلى إعادة النظر فيه بالتطوير والتعديل؛ لأن المنهاج لا يبقى على درجة عالية من الفاعلية والكفاءة في الزمن نفسه. فتطوير المنهاج، عملية مستمرة لا نهاية لها، فهي لا تتم في زمن معين وتنتهي عند هذا الحد، بل هي عملية متصلة بكافة مظاهر التطور في الحياة.

- أن يتشبع المشرفون على تطوير المنهاج التربوي بفكرة أن عملية التطوير، هي عملية قيادية مرتبطة أساساً بتزويد المتعلم بمفاهيم، واتجاهات، وقيم، ومهارات معينة بغرض إعداد مواطن صالح قادر على تحمل أعباء مسؤولية ما في المجتمع.

مراحل تقويم المنهاج التربوي التعليمي

تتلخص عملية تقويم المنهاج التربوي في أربع مراحل متميزة، وهي:

عملية التقويم في مرحلة التخطيط والإعداد:

يَسْعَى القائمُونَ على عملية التخطيط والإعداد إلى التأكيد من وجود اللُحْمَةِ بينَ الموادِّ التعليمية والأهدافِ التعليمية، ومن سلامة البنية التنظيمية للمحتويات الدراسية. كما تُخضعُ عمليةُ التدريس للتقويم المرحليِّ لمَعْرِفَةِ قُدْرَةِ المُعَلِّمِ على تنفيذ المحتوى الدراسيِّ المُقترح في المنهاج التربوي، والتأكد من الوجودِ الفعليِّ لإمكانات التنفيذ اللازمة، فضلاً عن معرفة مدى تمكنِ المُعَلِّمِ من طرائق التدريس، ومقاربات تكوينِ المُتعلِّم، وهل يَمْلِكُ فعلاً الكفاءات (الكفايات) اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التعليم والتعلم المُعبَّر عنها في المنهاج التربوي. وتتمُّ عمليةُ التقويم للمنهاج في مرحلتها الأولى عن طريق استفتاءٍ يلجأ إليه القائمُونَ على التخطيط والإعداد لجمع آراء الخبراء المعنيين بالقطاعات الحيوية في المجتمع والتي لها علاقةٌ بالمجال التربوي التعليمي.

التقويم خلال مرحلة التجريب الأولى:

وتتجسّد هذه الخطوة من التقويم للمنهاج التربوي لما تحدّدُ الموادُّ التعليمية، فيقومُ المُشرفون على العملية بتجريبها في عددٍ محدودٍ من المدارس والصفوف الدراسية (ما يُعرَفُ بالمدارس النموذجية)، بغرضِ معرفة صلاحية المنهاج حالة التطبيقِ الفعليِّ له، ولإدخال التعديلات اللازمة التي تُكشِفُ عنها التجربة الميدانية، أي في إطار ما يُعرَفُ بالتقويم البنائي الذي يكشف عن الأدلة القطعية والتي يتمُّ في ضوءها قبول المنهاج من عدمه. وتتمثّلُ مصادرُ هذه الأدلة في:

- آراء الخبراء، والمُعَلِّمين، والمُشْرِفين التربويين، والمتعلِّمين الذين كانوا تحت مجهر التجربة الأولى.
- الممارسة الميدانية وما تكشف عنه من بيانات ومعطيات عن طريق بطاقات الملاحظة المباشرة، والتي يمكن استغلالها في إجراء التعديلات عند اقتضاء الضرورة.
- النتائج عن التطبيق الفعلي للمنهاج التربوي في المدارس النموذجية، أي: نوع التعلم الذي تم تحقيقه في إطار عملية التنفيذ، ويعد هذا المصدر أهم معيار لنجاح المنهاج التربوي.
- التقويم خلال مرحلة التجريب الموسعة:
- وتيم هذه الخطوة لما ينتهي المنهاج التربوي إلى صورته المطورة بعد مرحلة التقويم البنائي التي مسّت عدداً محدوداً من المؤسسات التربوية ومن الفصول الدراسية. والهدف من فتح الباب أمام أكبر عدد من المؤسسات والفصول الدراسية في مرحلة التقويم الموسعة، هو النظر في المشكلات التي لم تُبحث بعد أو لم يتوصّل بشأنها إلى حلول قطعية. وتختلف مرحلة التجريب الموسعة عن المرحلة السابقة، في:
- أساليب التقويم، وآلياته.
- العينات التي تكون محل التجريب، وكذا أنواع المواد التعليمية التي سبق وأن تمت مراجعتها وتطویرها في ضوء المرحلة السابقة.
- التصميم التجريبي للمنهاج التربوي.

كما أنّ عملية تقويم المنهاج في مرحلته الموسّعة، تُظهر لنا بعض المشكلات الأساسية والتي لم تكن محلّ الدّراسة في المرحلة السّابقة. وتتلخّص هذه المشكلات، في:

- ما تعلق بمشكلة إنتاج الموادّ الدّراسيّة على نطاقٍ واسعٍ يسدّ مُتطلّباتِ التجربة الموسّعة.

- ما تعلق بمشكلة الميزانية الفعلية والأجهزة التي يستخدّمها المُعلّم عند تنفيذ المنهاج التربوي.

- ما تعلق بنمط الاتّصال بالعيّنات التي تكون محلّ التجربة. بمعنى آخر، أنّ العيّنات الأولى المختارة من المُعلّمين والتي أوكلت إليهم مهمّة تنفيذ المنهاج التربوي في المدارس التّمودّجية والعدد المحدود من الفصول الدّراسيّة، كانوا على اتّصال كبير بالفريق المُشرف على تخطيط المنهاج وإعداده من خلال الاجتماعات والحوارات التي تجري في فضاءات عملية التّجريب الأولى، وقد تمكّنت من هؤلاء المُعلّمين المشاركين في التجربة فكرة أمل نجاح المنهاج التربوي. في حين، أنّ العيّنات المختارة في إطار التجربة الموسّعة تكون الأكبر عدداً من عيّنات التجربة الأولى. وعليه، فنمط الاتّصال في هذه المرحلة يغلب عليه الطّابع الرّسمي بعد أن كانت تُميّزه العلاقات المباشرة والمُتحرّرة.

تُتيح عملية التّقويم للمنهاج التربوي في مرحلته الموسّعة الكشف عن مواطن القوّة فيه، ومواطن الخلل، فيعمد المُشرفون عليه إلى اتّخاذ كافّة الإجراءات من أجل التعديل والتّطوير. كما تُكشف عن التّحديد الدّقّ

للظروف والشروط الواجب مراعاتها وتوافرها للتنفيذ الإيجابي للمنهاج التربوي. فمن هذه الشروط: ما تعلق بنوعية التكوين لدى المعلمين، ومنها ما تعلق بأسلوب تنظيم الصف الدراسي، ومنها ما تعلق بتوافر الأجهزة الخاصة لتحقيق الفعل التربوي التعليمي أو الأنشطة التعليمية المعينة.

التقويم في مرحلة التعميم:

ولا تُنفذ هذه العملية التقويمية إلا بعد اكتمال المنهاج التربوي وظهوره في الصورة النهائية له، إذ يصبح جاهزاً لتنفيذه ما دام يناسب المستوى التعليمي الذي وضع من أجله. وإن من أكبر المشكلات التي تكون حجرة عثرة أمام تنفيذه، هي تلك المتمثلة في الفهم الناقص لدى المعلمين للمنهاج، فضلاً عن ثقتهم التي لا ترقى بالقدر اللازم لتمكينهم من القيام بأعباء المنهاج التربوي المقترح للتنفيذ. ويكون التقويم في هذه المرحلة مستمراً في شكل اقتراح توجيهات أو جمع المعلومات أو الأدلة وعرضها على الجهات التي تملك صلاحية اتخاذ القرارات بشأن المنهاج التربوي.

ولا تتم عملية تحسين المنهاج التربوي وتحسينه، إلا بتوافر معلومات حول المجالات التالية:

- ملمح الكفاءات (الكفايات) الواجب توافرها في المعلم المنفذ للمنهاج التربوي.

- العمليات الإدارية الضرورية لتنفيذ المنهاج التربوي.

- الأنشطة التعليمية المرافقة للمنهاج التربوي بصورة أدق.

الخاتمة:

يُعتبر المجتمع المصدر الأول والأساس الذي يُعتمد عليه في التخطيط للمنهاج التربوي وإعداده، لارتباطه بالنظم الاجتماعية، والسياسية، ولانعكاس بنية النظام الاجتماعي السائد في مجتمع ما على المنهاج. كما تُعتبر المدرسة المشرفة على تنفيذ ما جاء في دستور التربية والتكوين، لكونها مؤسسة اجتماعية لها عميق الأثر في التحولات الاجتماعية التي تظهر في صورة مشكلات الحياة المعقدة، واشتباك مصالح الأفراد والجماعات، فضلاً عن التغيرات الحاصلة في أسس التربية وأساليبها. ولخطورة هذا المنعطف الذي تعيشه المدرسة، بات من الضروري إعادة النظر في المنهاج التربوي عن طريق إجراء عملية التقويم من أجل إدخال التعديلات اللازمة التي من شأنها ترفع درجة ارتقائه إلى الاستجابة الطوعية للمطالب الحيوية الجديدة للمجتمع، لكون المنهاج أداة تتحقق بواسطتها أهداف المدرسة في حركة المحافظة على الهوية والانتماء، وحركة التحول الاجتماعي؛ ولذلك تحتل مادة المنهاج التربوي وتصميمه صدارة الاهتمام في إعداد المعلم المنفذ لهذا الدستور، حتى يتمكن من إدراك ماهية المنهاج التربوي، والأهداف السامية التي أوجدها، والعناصر المترابطة والمكونة له، وكيفية تصميمه، وخطوات هذا التنظيم.

تقوم عملية مراجعة المنهاج التربوي التعليمي بغرض تطويره وتحسينه على أسس ذات الأثر البالغ لإحداث التحول الإيجابي في المجتمع، والنمو الشامل والتكامل للمتعلم عن طريق المؤسسة الاجتماعية التي هي: المدرسة. وتلخص هذه الأسس التي من الواجب مراعاتها في خمسة أصناف نذكرها على النحو التالي:

- الأساس الفلسفي: تكون الإنطلاقة في عملية المراجعة بالنظر في فلسفة المجتمع وما يحدده ميثاق التربية والتكوين.

- الأساس النفسي: الاهتمام بحاجات المتعلم ومتطلباته لإعداده الإعداد المتكامل والمتزن كي يجعل منه المواطن الصالح في مجتمعه.

- الأساس الاجتماعي: مراعاة حاجات المجتمع ومتطلباته للمشاركة الحيوية، وضرورة دفعه إلى ركوب موجة التقدم التكنولوجي، ومواكبة التطورات المتسارعة، وتبني ما نجم عن التغيرات في أسس التربية الحديثة وأساليبها، مثل مبدأ: ربط التعليم بعالم الشغل، ومراعاة الأسس النفسية للمتعلم، وتزويده باتجاهات، ومهارات، وقيم معينة نابعة من صميم فلسفة مجتمعه.

- الأساس المعرفي: وهو العمل عند المراجعة الدورية للمنهاج التربوي بمبدأ: التدرج في نقل المعارف، وتبني مبدأ التكاملية في المواد الدراسية والمحتويات التعليمية، واعتماد التخفيف، والمرونة، والتوازن في البنية التنظيمية للمنهاج التربوي.

- الأساس المنهجي: أن يتبنى القائمون على المراجعة الدورية للمنهاج التربوي منهجية واضحة المعالم تستهدف إكساب المتعلم مهارات وكفاءات (كفايات) تعدّه لخدمة مجتمعه بصفة خاصة، وخدمة الإنسانية بصفة عامة.

وفي الأخير، ثمر عملية تطوير المنهاج التربوي عن طريق آلية التقويم التي تستهدف الوصول إلى أفضل المخرجات بسلسلة مراحل، وهي: تحديد الأهداف، والتخطيط، والتنفيذ المحدد والمراجعة، والتطبيق الميداني، ومرحلة التنفيذ والتعميم، ومرحلة التقويم والمتابعة.

قائمة المراجع:

- أندريه غانيو، (2012). طريقة أخرى لتقييم التلاميذ. تر: المركز الوطني للوثائق التربوية. حسين داي. الجزائر.
- جودت أحمد سعادة، (2005). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. عمان: دار الشروق للنشر.
- حسن شحانة، (2001). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. ط2. مكتبة الدار العربية للكتاب.
- ريم أحمد عبد العظيم ووائل عبد الله محمد، (2011). تصميم المنهج المدرسي. المدينة: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، (2006). المنهاج التعليمي، والتدريس الفاعل. عمان: دار الشروق للنشر.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، (د.ت). المنهاج التعليمي الإيديولوجي النظرية والتطبيق.
- عادل أبو العز سلامة، (2008). تخطيط المناهج المعاصرة. ط1. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- علي راشدي، (1998). مفاهيم ومبادئ تربوية. مصر: دار الفكر العربي.
- فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة، (1905). المناهج المعاصرة. الإسكندرية/ (ج.م.ع): منشأة المعارف.
- مُحسن علي عطية، (2008). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- Michel Plourde, (1993). **Formation à une méthodologie d'évaluation et d'élaboration de programme de formation.** Canada :Univers Montréal.
- Renald Legendre, **Dictionnaire actuel de l'éducation.** 2^{ème} édition. Montréal-Canada: Guérin. □