وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم الاجتماع

محاضرات في مقياس

المنهاج التربوي

لطلبة السنة الأولى ماستر علم الاجتماع التربية

من إعداد الأستاذة:حميدة جرو

الموسم الدراسي 2024-2025

فهرس المطبوعة

مقدمة.....7

أهمية هذه المطبوعة العلمية.....9

الاهداف المطبوعة العلمية:.....11

الفصل الأول– الاطار المفاهيمي للمنهاج التربوي:.....14

تمهيد: 14

أولا–المفهوم اللغوي للمنهاج التربوي:.....14

ثانيا–المفهوم الاصطلاحي للمنهاج التربوي: 16

ثالثا المفهوم القواميس للمنهاج التربوي:.....17

رابعا– مفهوم المختصين في التربية للمنهاج: 17

خلاصة:.....20

الفصل الثاني – الأسس المؤطرة للمناهـج التربوي:.....23

تمهيد: 23

أولا–مفهوم أسس المناهج: 23

أولا – الأسس الفلسفية للمنهاج التربوي:.....25

1– الفلسفة المثالية والمنهاج التربوي: 26

2– الفلسفة الواقعية وبناء المنهاج التربوي.....28

3–الفلسفة البراجماتية في بناء المنهاج التربوي: 30

ثانيا – الأسس الاجتماعية والثقافية للمنهاج التربوي: 31

ثالثاً– الأسس النفسية–النمائية للمنهاج التربوي: 33

خلاصة:.....35

الفصل الثالث– المنهاج التربوي من التقليدي إلى الحديث.....37

تمهيد: 37

أولا– المنهاج التربوي التقليدي: 38

2–المبادئ المنهاج التقليدي:.....41

3- خصائص المنهاج التربوي التقليدي.....42
4 - عيوب المنهاج التربوي التقليدي: 43
5- الانعكاسات التربوية للمنهاج التقليدي: 44
ثانيا - المنهاج التربوي الحديث: 45
1- مفهوم المنهاج التربوي الحديث: 45
2- مميزات المنهاج الحديث: 47
3-خصائص المنهاج التربوي الحديث: 48
ثالثا- مقارنة بين المنهاج التقليدي والحديث: 49
خلاصة.....51
الفصل الرابع -الأهداف التربوية:.....54
تمهيد: 54
أولا- تعريف الأهداف التربوية:.....55
ثانيا-أهمية الأهداف التربوية : 56
ثالثا- مستويات الأهداف التربوية: 57
رابعا- تصنيف الأهداف التربوية: 60
أ-تصنيف بلوم Bloom في المجال المعرفي:.....61
ب-تصنيف كراثول في المجال الوجداني - الانفعالي: 63
ت- تصنيف سمبسون المجال المهاري أو النفسحركي :.....65
خلاصة :.....68
الفصل الخامس -المحتوى وتنظيم الخبرات التعليمية.....70
تمهيد 70
أولا مفهوم المحتوى التربوي: 71
ثانيا- معايير محتوى التربوي: 73
3-دليل المعلم وصلته بالمحتوى:.....75

رابعا – الأنشطة التعليمية:..... 75
الخلاصة: 76
الفصل السادس: التقويم التربوي 79
تمهيد: 79
أولا – مفهوم التقويم التربوي..... 80
ثانيا –التقويم التربوي ودوره في العملية التعليمية: 81
ثالثا–العلاقة بين التقييم والقياس والتقويم والاختبار: 82
رابعا–الفرق بين القياس والتقويم والاختبار: 85
خامسا–أهداف تقويم التربوي:..... 88
سادسا–أسس التقويم التربوي: 90
سابعا – وظائف التقويم التربوي :..... 92
ثامنا–أنواع التقويم التربوي: 93
خلاصة..... 99
الفصل السابع– مكونات وانماط المنهاج التربوي 102
تمهيد: 102
اولا–مكونات المنهاج: 103
رابعا–معايير تنظيم محتوى المنهاج: 104
ثانيا–أنواع المنهاج: 105
1– المواد الدراسية..... 105
2 – المنهاج النشاط..... 107
3– المنهاج المحوري..... 108
التفصل التاسع: الموارد التعليمية والكتاب المدرسي..... 111
تمهيد: 111
أولا–مفهوم المنهاج والمقرر الدراسي والكتاب المدرسي: 112
1– مفهوم الكتاب المدرسي: 112

الثانيا– الفرق بين المنهاج المقرر والكتاب المدرسي: 114
ثاتيا– أهمية الكتاب المدرسي 115
ثالثا– وظائف الكتاب المدرسي: 117
رابعا –عناصر الكتاب المدرسي: 118
خامسا –طريقة تأليف الكتاب المدرسي: 120
سادسا –العوامل المؤثرة في تصميم وإخراج الكتاب المدرسي: 120
ثالثا–تقويم الكتاب المدرسي وتطويره: 122
سادسا–الأسس والمعايير التربوية في بناء الكتاب المدرسي 122
سابعا- أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية: 123
خلاصة 127
الفصل حاد عشر التخطيط المنهاج التربوي 130
تمهيد: 130
أولا– مفهوم التخطيط المنهاج التربوي: 131
ثانيا– اهمية التخطيط المنهاج التربوي 132
ثالثا: أنواع التخطيط منهاج التربوي 133
رابعا–شروط التخطيط المنهاج التربوي: 134
خمسا–عمليات منظومة تخطيط المنهاج: 135
1 –تحديد أهداف المنهاج: 136
معايير صياغة الأهداف 136
تصنيف الأهداف التربوية 137
خطوات اختيار المحتوى 137
خلاصة 139
الفصل العاشر–أثر المنهاج التربوي على المتعلم والمجتمع : 142
تمهيد: 142
اولا–أثر المنهاج التربوي على العملية التعليمة: 143

ثانيا– أثر المنهاج التربوي على لفرد والمجتمع:..... 144

ثالثا– أثر المتهاج التربوي على المجتمع..... 146

خلاصة 147

الخاتمة : 149

i. قائمة المراجع..... 151

مقدمة

تعد دراسة المناهج التربوية من الموضوعات الجوهرية في ميدان التربية والتعليم، لما لها من أثر مباشر في بناء الإنسان وصياغة شخصية المتعلم وتنمية المجتمع، فالمنهاج التربوي ليس مجرد وثيقة تعليمية تحدد المقررات الدراسية، بل هو منظومة فكرية وتربوية متكاملة تتفاعل فيها الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل والتقويم، ضمن رؤية شاملة تهدف إلى إعداد متعلمين قادرين على الإسهام الإيجابي في تقدم مجتمعهم.

يتناول الفصل الأول الإطار المفاهيمي للمنهاج التربوي، حيث يقدم التعريفات اللغوية والاصطلاحية للمنهاج، ويستعرض كيف تطور المفهوم في الفكر التربوي الحديث من مجرد قائمة للمواد الدراسية إلى منظومة شاملة تضم الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، كما يوضح الفصل تباين التعريفات الواردة في القواميس والمراجع التربوية، ويبرز كيف أسهم المختصون في صياغة المفهوم وفق أسس علمية وفلسفية.

أما الفصل الثاني فيتناول الأسس المؤطرة للمناهج التربوية، إذ يسلط الضوء على الجوانب الفلسفية والاجتماعية والنفسية التي تؤثر في بناء المنهاج، فالفلسفة تحدد الغايات والمقاصد الكبرى للتربية، بينما تعكس الأسس الاجتماعية والثقافية خصوصية المجتمع وقيمه، في حين تهتم الأسس النفسية بدراسة خصائص المتعلمين وحاجاتهم النمائية لضمان ملاءمة المنهاج لهم.

ويعرض الفصل الثالث التحول الذي عرفه المنهاج التربوي من التقليدي إلى الحديث، موضحا خصائص كل منهما، فالمنهاج التقليدي كان يركز على المعرفة النظرية وعلى سلطة المعلم، في حين أصبح المنهاج الحديث يتمحور حول المتعلم، ويركز على النشاط والتفاعل وتنمية الكفايات، كما يبرز الفصل المقارنة بين النموذجين من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم.

ويتناول الفصل الرابع موضوع الأهداف التربوية بوصفها العنصر الأساسي الذي تنبني عليه بقية مكونات المنهاج، حيث يقدم التعريف العلمي للأهداف، ويبين أهميتها في توجيه العملية التعليمية، كما يستعرض مستوياتها وتصنيفاتها المختلفة، وخاصة تصنيفات بلوم وكراثول وسمبسون في المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

أما الفصل الخامس فيركز على المحتوى وتنظيم الخبرات التعليمية، ويعرض مفهوم المحتوى التربوي ومعايير اختياره وتنظيمه، مع بيان علاقته بالأهداف والأنشطة التعليمية. كما يوضح دور دليل المعلم في توجيه التنفيذ داخل القسم، ويبرز أهمية الأنشطة التعليمية في تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة عملية تفاعلية تنمي مهارات المتعلم وقدراته.

ويخصص الفصل السادس للتقويم التربوي باعتباره الحلقة التي تربط بين التخطيط والتنفيذ وتحسين الأداء، إذ يقدم المفهوم الشامل للتقويم، ويبين علاقته بالقياس والاختبار، والفرق بين هذه المصطلحات، كما يستعرض أهداف التقويم ووظائفه وأسسه وأنواعه المختلفة: التشخيصي، التكويني، والنهائي، موضحا دور كل منها في دعم عملية التعلم وتطويرها.

أما الفصل السابع فيتناول مكونات وأنماط المنهاج التربوي، مبينا العناصر الأساسية التي يتألف منها وهي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، التقويم، والكتاب المدرسي. كما يعرض أنماط المناهج المختلفة مثل منهاج المواد الدراسية، ومنهاج النشاط، والمنهاج المحوري، موضحا خصائص كل نوع وأثره في العملية التعليمية.

ويأتي الفصل الثامن ليتناول الموارد التعليمية والكتاب المدرسي بوصفه الأداة التي تُترجم المنهاج إلى واقع تطبيقي، حيث يوضح مفهوم الكتاب المدرسي وعلاقته بالمقرر والمنهاج، ويفصل في عناصره ووظائفه وطرق تأليفه، والعوامل المؤثرة في تصميمه وإخراجه، إلى جانب الأسس والمعايير التربوية التي يجب أن تُراعى في بنائه وتقويمه وتطويره.

ويعرض الفصل التاسع موضوع التخطيط للمنهاج التربوي، موضحا أنه عملية منظمة تهدف إلى إعداد البرامج الدراسية وتنسيق عناصرها وفق رؤية علمية، ويتناول مفهوم التخطيط وأهميته وأنواعه، وشروط نجاحه، إضافة إلى توضيح العمليات المكونة له مثل تحديد الأهداف، اختيار المحتوى، تنظيم الخبرات، تحديد استراتيجيات التدريس والتقويم.

أما الفصل العاشر فيناقش أثر المنهاج التربوي على الفرد والمجتمع، موضحا كيف يسهم المنهاج في تنمية شخصية المتعلم وتكوين مواطن فاعل، كما يبرز أثره في بناء المجتمع من خلال نشر القيم الثقافية والوطنية، وتعزيز الوعي العلمي والابتكاري، وربط التعليم بالحياة الواقعية وبالتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

وأخيرا، تهدف هذه المطبوعة العلمية في مجملها إلى بناء رؤية متكاملة حول المنهاج التربوي من حيث المفهوم والبناء والوظيفة والتقويم، وإبراز دوره الحيوي في تجويد العملية التعليمية وتحقيق الأهداف الوطنية للتربية في الجزائر، كما تسعى إلى دعم الأساتذة والباحثين والطلبة في فهم آليات تطوير المناهج وتحسين مخرجات التعليم بما يواكب تحديات العصر.

أهمية هذه المطبوعة العلمية

تكتسب هذه المطبوعة العلمية أهميتها البيداغوجية والعلمية من كونها تسعى إلى تقديم إطار شامل ومتكامل لفهم المنهاج التربوي بوصفه أحد المحاور المركزية في العملية التعليمية. فهي لا تكتفي بعرض المفاهيم النظرية، بل تتناول المنهاج من زوايا متعددة تشمل الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية، وبذلك تشكل مرجعا أكاديميا يساعد على بناء تصور متكامل حول طبيعة المنهاج ووظائفه وأبعاده التطبيقية في الميدان التربوي.

تتجلى أهمية هذه المطبوعة أيضا في كونها تمثل أداة علمية داعمة للأساتذة والباحثين وطلبة علوم التربية، إذ تضع بين أيديهم مرجعا منهجيا يعينهم على تحليل مكونات المنهاج وفهم علاقاته التفاعلية بين الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم. ومن خلال الطرح المتسلسل للفصول، توفر هذه المطبوعة أساسا متينا لبناء الممارسات التعليمية على أسس علمية واضحة تراعي تطورات الفكر التربوي المعاصر.

كما تبرز أهمية هذا العمل في كونه يواكب التحولات التي يشهدها النظام التربوي الجزائري في مجال تطوير المناهج وإصلاح المنظومة التعليمية. فالمطبوعة تسعى إلى تفسير هذه التحولات ضمن سياقها التاريخي والفلسفي، وتوضح كيفية الانتقال من المناهج التقليدية إلى المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات، وهو ما يعزز فهم القارئ للسياسات التربوية الحديثة وأبعادها التطبيقية في المدرسة الجزائرية.

وتكمن الأهمية العملية للمطبوعة في كونها تقدم للقارئ مجموعة من الأدوات المفاهيمية والمنهجية التي تساعده على تحليل المناهج الدراسية وتقييمها وتطويرها، من خلال تناولها لقضايا مثل التخطيط المنهاجي، وتنظيم المحتوى، وتصميم الأنشطة التعليمية، والتقويم التربوي، فهي بذلك تسهم في تكوين كفاءات تربوية قادرة على تحسين نوعية التعليم وتجويد مخرجاته.

كما تمتاز هذه المطبوعة بكونها تدمج بين الجانب النظري والتطبيقي، حيث تقدم مفاهيم وأطر تحليلية مدعمة بأمثلة واقعية من النظام التربوي الجزائري، مما يجعلها أداة مرجعية يمكن الاستفادة منها في تكوين المعلمين، وتأهيل الطلبة الباحثين في ميدان علوم التربية، وإثراء الممارسات البيداغوجية في المؤسسات التعليمية.

فإن القيمة الأكاديمية لهذه المطبوعة تتجسد في مساهمتها في إثراء النقاش العلمي حول المنهاج التربوي من خلال توضيح مفاهيمه وتطوراته وعلاقاته بالمجتمع والثقافة، بما يجعلها مرجعا أساسيا في مساقات تكوين الأساتذة، وفي البحوث التربوية التي تسعى إلى تطوير التعليم في الجزائر وفق المعايير العلمية والتربوية الحديثة.

الاهداف المطبوعة العلمية:

تهدف هذه المطبوعة العلمية إلى تقديم إطار أكاديمي متكامل يساعد القارئ، ولا سيما طلبة علم الاجتماع التربية والأساتذة والباحثين، على فهم المنهاج التربوي فهما عميقا وشاملا من حيث مفاهيمه وأبعاده النظرية والتطبيقية، فهي تسعى إلى إرساء وعي علمي بمكونات المنهاج، والعلاقات التي تربطه بمختلف عناصر العملية التعليمية، بما يمكن من توجيه الممارسات التربوية نحو تحقيق جودة التعليم وتطوير أداء المتعلمين.

تتمثل أحد الأهداف الرئيسة لهذه المطبوعة في توضيح الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية التي يقوم عليها بناء المناهج التربوية، من أجل تمكين القارئ من إدراك البعد القيمي والثقافي الذي تستند إليه السياسات التعليمية في المجتمع الجزائري. ففهم هذه الأسس يعد خطوة ضرورية لكل من يشتغل في ميدان التربية، لأنه يتيح له التعامل الواعي مع المناهج باعتبارها أداة لتجسيد فلسفة المجتمع ومبادئه التربوية.

كما تهدف المطبوعة إلى تمكين الطلبة والباحثين من التعرف على التطور التاريخي للمنهاج التربوي، والانتقال من النموذج التقليدي إلى النموذج الحديث الذي يقوم على المقاربة بالكفاءات، مع إبراز انعكاسات هذا التحول على طرائق التدريس والتقويم وتنظيم المحتوى. فهي بذلك تضع بين أيدي القراء رؤية تحليلية تتيح لهم مقارنة النماذج المختلفة للمنهاج واستيعاب الاتجاهات العالمية في إصلاح التعليم.

ومن بين الأهداف التطبيقية لهذه المطبوعة، تعزيز كفايات التخطيط التربوي لدى المعلمين والطلبة من خلال تقديم تصور واضح عن كيفية إعداد المناهج وتصميم الدروس وتنظيم الخبرات التعليمية بطريقة متكاملة، فهي تتيح فهما معمقا لمفاهيم مثل الأهداف التربوية، المحتوى، الأنشطة التعليمية، والتقويم، مما يسهم في بناء قدرة عملية على تصميم المواقف التعليمية وفق منطق بيداغوجي سليم.

كما تسعى المطبوعة إلى توعية القارئ بأهمية الكتاب المدرسي بوصفه أداة تنفيذية للمنهاج، وتوضيح المعايير التربوية والفنية التي يجب أن تتوفر فيه ليؤدي دوره بفعالية في العملية التعليمية، وهي تهدف أيضا إلى غرس الوعي بأهمية التقويم التربوي كآلية لتحسين جودة التعليم وتطوير المناهج استنادا إلى نتائج الممارسة الفعلية داخل المؤسسات التربوية.

وتهدف المطبوعة من منظور أوسع إلى الإسهام في تكوين جيل من الباحثين والمربين القادرين على تحليل المناهج وتقويمها وتطويرها استجابة لمتطلبات التنمية الوطنية والتحولات العالمية، فهي تسعى إلى ربط النظرية بالممارسة، وتزويد القارئ بالأدوات الفكرية والمنهجية اللازمة لممارسة البحث العلمي في ميدان المناهج وعلوم التربية بصفة عامة.

إن تحقيق هذه الأهداف يسهم في ترسيخ ثقافة تربوية علمية قائمة على التفكير النقدي والتحليل المنهجي، بما يعزز دور الجامعة الجزائرية في تطوير التعليم، ويدعم جهود الإصلاح التربوي الرامية إلى بناء مدرسة جزائرية معاصرة تجمع بين الأصالة والمعاصرة.

الفصل الأول– الاطار المفاهيمي للمنهاج التربوي:

الفصل الأول- الاطار المفاهيمي للمنهاج التربوي:

تمهيد:

يعتبر المنهاج من المفاهيم المركزية في العلوم التربوية والاجتماعية، إذ يشتمل فيه البعد المعرفي والقيمي والإجرائي للعملية التعليمية، فهو ليس جملة من المعارف فحسب، بل إطار منظم، يوجه الأهداف والمضامين والخبرات وأساليب التقويم، والبناء النظري لأي دراسة تستلزم ضبط المصطلح وتأصيله، تتناول هذه الفقرة الأصول اللغوية والاصطلاحية لمفهوم المنهاج في اللغات الأوروبية والعربية، والتمييز الضروري بينه وبين المقرر الدراس، ثم تبيّن لمحاتٍ تاريخية عن تطوّر دلالاته التربوية.

أولا-المفهوم اللغوي للمنهاج التربوي:

تتمثل مصطلح المنهاج في اللغات الأوربية خاصة في الإنجليزية والفرنسية، كلمة Curriculum في الإنجليزية والفرنسية المعاصرة، ويرجع أصل الكلمة إلى اللاتينية curriculum المشتقة من الفعل currere والتي تعني يجري او يعدو، ومن معانيها المسار، ومضمار السباق، ومن هنا جاءت الدلالة إلى مسار التعلم الذي يقطعه المتعلم عبر خبرات منظمة.

ومن اجل التمييز والفهم يرِد مصطلح Syllabus إلى جانب Curriculum في الأدبيات الإنجليزية للدلالة على المقرر الدراسي أو بيان مادة دراسية خلال مدة محددة، أي كم المعارف والأنشطة والتقويمات، المرتبطة بمساق بعينه، وعليه، فالـ Curriculum أشمل من الـ Syllabusالذي يعتبر من ضمن مكونات الواسعة للمنهاج (خالدي، 2019-2020)

وفق الصياغ التاريخي يَرِد في بعض الكتابات نسبة أصل Curriculumإلى اليونانية أو إلى كلمة Course والصواب لغويا أن الأصل لاتيني currere,curriculum، أمّا

courseفهي لفظة إنجليزية لاحقة تحمل معنى المسار او المساق وتقابل في السياق الجامعي المقرر.

اما في اللغة العربية، يدل الجذر نهج على الوضوح والاستبانة؛ يقال نَهَجَ فلانٌ الطريقَ؛ أي سلكه وأوضحه، والنهج **المنهاج**؛ هو الطريق المستقيم الواضح المؤدي إلى الغاية، وقد قرّرت معاجم اللغة هذا المعنى، بما في ذلك ما أورده لسان العرب في مواد نهج ومشتقاتها من نحو النهج والمنهاج والمنهاجية، وكلها تدور على معنى الطريق الواضح والبيّن الذي يهيّئ بلوغ المقصد بيسرٍ وثقة (لخليفي، 2024).

وعلى هذا يصبح المنهاج التربوي من المنظور العربي الطريق الواضح المنظم الذي تُرسم فيه الأهداف والمضامين والخبرات ووسائل التقويم لبلوغ غايات التعليم (الحمضيات، 2020-2021)

شهدت الفلسفات التربوية الكلاسيكية تشكّل مسار التعلم حول ما عرف بالفنون الحرة، وقد قُسّمت في التراث الغربي الوسيط إلى ثلاثيات (Trivium): النحو والبلاغة والمنطق، ورباعيات (Quadrivium): الحساب والهندسة والفلك والموسيقى.

ومع تعاقب العصور وتطوّر المعارف، انفتح المسار التعليمي على مواد جديدة، واتسع نطاق الحقول بصورة متدرجة حتى بات من المتعذر حصر المواد المدرسة في المراحل والأنظمة المعاصرة، لكثرتها وتنوّعها (خالدي، 2019-2020)

تُبرز هذه المسيرة التاريخية انتقال المنهاج من تصوّر قائمٍ على عدّ المواد وتراكمها إلى تصوّرٍ بنائيّ يهتمّ بمواءمة الأهداف والمضامين والخبرات وطرائق التعليم والتقويم داخل إطارٍ كُلّي.

ثانيا–المفهوم الاصطلاحي للمنهاج التربوي:

المنهاج هو أداة التربية ووسيلتها الأساسية، ولذلك فقد خضع المنهاج المدرسي لتطورات مستمرة تبعًا للتحولات في الفكر التربوي، ولا يمكن النظر إليه إلا باعتباره انعكاسا لتلك التغيرات في الفلسفة التربوية، وفي معناه الواسع، يعرف المنهاج بأنه مجموعة من المحتويات وحالات التعلم المنظمة ضمن النظام التعليمي، وهو جزء من نظام تربوي متدرج ومحدد وواضح المعالم.

كما يعرف أيضا بأنه مجموعة متكاملة من الدروس والأنشطة المدرسية والأكاديمية التي تهدف إلى تنمية الفرد من النواحي الجسدية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية، بما يؤهله لعيش حياة متوازنة في بيئته الاجتماعية.

وقد عرّفه **غيلاثون ألن (Alin Glathon, 1995)** بأنه: الخطط الموضوعة لتوجيه التعليم في المدرسة، والتي عادة ما تُجسّد في وثائق قابلة للاسترجاع على مستويات مختلفة من العمومية، وتتحقق داخل الصف الدراسي كما يعيشها المعلمون والتلاميذ تجريبيًا، ضمن بيئة تعليمية تؤثر بدورها في ما يتعلم".

ويُلاحظ أيضًا أن هناك تداخلاً بين مفهومي المنهاج والبرنامج الدراسي، فبينما يشير البرنامج الدراسي (Programme Scolaire) إلى مجموع المواقيت والموضوعات الثقافية والعلمية واللغوية المقررة في مستوى أو مرحلة تعليمية، يركّز المنهاج على العمليات التعليمية والطرائق والوسائل وأساليب التقويم التي تهدف إلى مساعدة المتعلمين على تعديل سلوكهم وتنميتهم بصورة شاملة ومتوازنة. (بوكبشة، 2021، صفحة 437)

غير أن مفهوم المنهاج (Curriculum) أوسع وأشمل من *المقرر (Syllabus)* ، إذ يشمل المعارف والأنشطة التعليمية والأهداف والتقويم؛ أي إنه منظومة متكاملة تضم كل ما يسهم في تحقيق العملية التعليمية بمختلف أبعادها، وهو ما سيتم تناوله لاحقًا بمزيد من التفصيل. (الحمضيات، 2020–2021)

ثالثا المفهوم القواميس للمنهاج التربوي:

كان أول ظهور لكلمة Curriculum أي المنهاج في قاموس ويستر Weister عام 1856 وعرفها على أنها مقرر دراسي، واشترطت طبعة سنة 1928 من هذا القاموس أن يكون المقرر معينا و محددا، أما طبعة سنة 1955 فتقول بأن المقرر ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية، كما أضيف تعريف آخر للالمنهاج في هذه الطبعة يقول بأن المنهاج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي

إما قاموس كارتر جود فيقدم في طبعته الثالثة ثلاث تعريفات للالمنهاج هي "مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تلزم للتخرج و الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميدان الدراسة"

"خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة"، وانه أيضا "مجموعة من المقررات والخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية".

أما معجم التربية Lexique de l'éducation لـ (G.Mialaret) فيعرف المنهاج بأنه : قائمة من محتويات المواد الدراسية للاكتساب تم بنائها بطريقة أخذت بعين الاعتبار البنية المنطقية للمعارف الموضوعة للتعليم و لسيرورات التعلم و التقييم .

و هكذا نرى أن التعريفات التي توردها القواميس والمعاجم للمنهاج التربوي تتعدد، فهو مقرر دراسي أو مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية، وفي تعريفات أخرى خطة شاملة لأعداد الدراسيين للحصول على شهادة ، وهو أحيانا قائمة من محتويات المواد ، وتتسع بعض التعاريف لتشمل مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

رابعا- مفهوم المختصين في التربية للمنهاج:

يعرف ديلاندشير" De landsheere" (1980) المنهاج بأنه "مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، و يتضمن الأهداف وكذلك تقويمها والأدوات، و من بينها الكتب المدرسية و الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين.

و يعرف جانبيه "Gange" (1979) المنهاج بأنه: سلسلة من الوحدات موضوعة بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة أن يكون التلميذ قد تحكم في المقررات الموضوعة في الوحدات المخصصة السابقة داخل المقطع.

ويعرف ديكورت "Decorte" (1979) المنهاج بأنه يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة التعليمية من أهداف، ومحتويات، أنشطة، و تقييم .

أما دنيو ' D'hainaunt" فيعرف المنهاج بأنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي ، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد ، بل أيضا غايات تربوية و أنشطة التعليم و التعلم و كذلك الكيفية التي سيتم بها تقييم التعلم و التعليم.

و يمكن تصنيف تعريفات المختصين في التربية في ثلاثة اتجاهات كما يلي :

الاتجاه الأول: يركز على وصف المحتوى الدراسي و يمثله كانساس "Kansas" (1958) حيث عرف المنهاج على أنه: ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون، وضمن نفس الاتجاه تعريف ماكيا "Maccia (1956) الذي يرى المنهاج بأنه المحتوى التعليمي الذي يقدم للتلاميذ، يستند هذا الاتجاه إلى الفكر القائل بأنه على المدرسة أن تختار من المادة الدراسية قدرا معينا لتدريسه للتلاميذ وكأن المادة الدراسية هي الغاية والوسيلة في الوقت نفسه.

الاتجاه الثاني: يركز على وصف الموقف التعليمي و يمثله بيوتشامب "Beauchamp" (1961) تقوله أنه تشكيل الجماعة للخبرات المربية داخل المدرسة، وعرفه كير "Keer" (1968) أنه كل تعلم تخططه وتوجهه المدرسة سواء نفذ بصورة فردية أو جماعية، و سواء كان داخل المدرسة أو خارجها، يبدو هذا الاتجاه أكثر تحديدا في وصفه للموقف التعليمي كما يحدث داخل المدرسة .

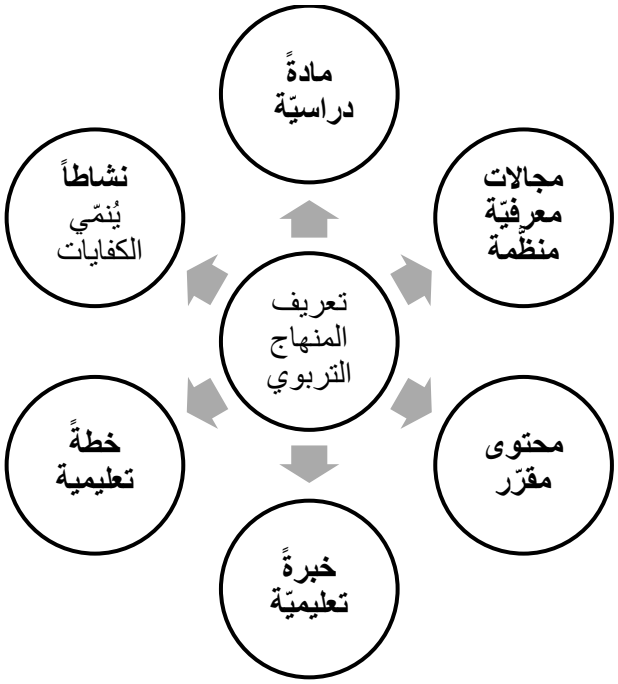
الاتجاه الثالث: يركز على وصف مخرجات العملية التعليمية ويمثله أنلو "Inlow" (1966) حيث عرفه بأنه الجهد المركب الذي تخططه المدرسة لتوجيه تعلم التلاميذ نحو مخرجات محددة سلفا .

كما عرفه نيجلي وايفانز "Neegley ، Evans" (1967) بأنه جميع الخبرات المخططة التي تتيحها المدرسة لتساعد التلاميذ على بلوغ المخرجات التعليمية المرغوبة تبعا لقدراتهم.

و عرفه جونسون Jhonson (1967) بأنه: سلسلة من المخرجات التعليمية المطلوبة والمنظمة في بناء معين، وهكذا يركز هذا الاتجاه على ما يجب أن يصل إليه المتعلم في نهاية المنهاج ، أي المخرجات .

يظهر لنا من خلال التعريفات المتداولة للالمنهاج الدراسي وجود قواسم مشتركة بارزة، في مقدمها الإقرار بمركزية المنهاج ودوره الحاسم في توجيه العملية التعليمية وتحقيق غاياتها، غير أنّ الاختلافات بينها تبدو أعمق من حيث تحديد ماهيته ووظيفته ومكوّناته.

الشكل رقم(1) التعريفات المتداولة حول المنهاج التربوي



الشكل: من إعداد الباحثة

ويمكن تأطير هذا التباين ضمن ستة اتجاهات مفهومية رئيسة: أوّلها النظر إلى المنهاج بوصفه مادةً دراسيّة أو مجموعة مواد تُحدَّد مضامينها ومراتبها، وثانيها اعتباره مجالات معرفيّة منظَّمة، تُبنى وفق بنى إبستمولوجية متدرجة، وثالثها تصويره محتوى مقرّر، يركّز على انتقاء المعارف وترتيبها لتلبية أهداف تعلّمية محددة، ورابعها تعريفه خبرةً تعليميّة، تعيشها الطالب في سياقات تعلم متنوعة داخل المدرسة وخارجها.

وخامسها تصوّره خطةً تعليمية، تتضمن أهداف وإجراءات وتقويمي يوجّه الفعل البيداغوجي، وسادسها فهمه نشاطاً يُنمّي الكفايات عبر أداءات ومهام واقعية. وبهذا المعنى، تتراوح المقاربات بين ما يغلّب المحتوى وما يغلّب الخبرة أو التخطيط أو الأداء، الأمر الذي ينعكس مباشرةً على تحديد عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الاستراتيجيات، الوسائط، التقويم) وعلى وظيفته الأساسية بين نقل المعارف وبناء الكفايات وتنمية الخبرات.

و لا شك أن الاختلاف بين وجوهري حيث يتم التركيز في كل مفهوم أو تعريف على عناصر، او يحظى عنصر منها بصدارة الترتيب بينما لا تحظى العناصر الأخرى بنفس الأهمية و قد تختفي تماما من بعض التعريفات.

خلاصة:

من خلال العرض السابق، يتضح أن مفهوم المنهاج التربوي يمثل أحد الأعمدة الأساسية في بناء العملية التعليمية، فهو الإطار المنظم الذي يوجه الأهداف والمضامين والأنشطة ووسائل التقويم نحو تحقيق غايات التربية، كما بيّنت الدراسة أن المنهاج ليس مجرد مجموعة من الدروس أو المقررات الدراسية، بل هو منظومة متكاملة تعكس فلسفة المجتمع وتترجم توجهاته التربوية إلى ممارسات عملية داخل المدرسة والجامعة.

وتُظهر المقارنة بين المفاهيم اللغوية والاصطلاحية والتاريخية أن تطور معنى المنهاج مرّ من التصور الضيق الذي يقتصر على المحتوى الدراسي إلى تصور أوسع يشمل كل ما يعيشه المتعلم من خبرات تربوية مخططة، كما أن تنوع تعريفات الباحثين والمختصين يعكس تعدد زوايا النظر إليه، بين من يراه محتوى معرفيا، أو خبرة تعلمية، أو خطة تنظيمية، أو عملية مستمرة لتطوير الكفايات.

وبناء على ما سبق، يمكن القول إن المنهاج التربوي في جوهره عملية ديناميكية تتفاعل فيها الأهداف والمحتوى والطرائق والتقويم، ضمن رؤية شمولية تسعى إلى تنمية المتعلم في مختلف أبعاده، كما أن فهم طبيعة المنهاج وضبط حدوده المفاهيمية يتيح تطوير

الممارسات البيداغوجية وتحسين جودة التعليم، بما ينسجم مع متطلبات العصر والتحولات التي يعرفها النظام التربوي الجزائري.

الفصل الثاني:
الأسس المؤطرة للمناهج التربوي

الفصل الثاني – الأسس المؤطرة للمناهـج التربوي:

تمهيد:

تشكل اسس المناهج نقطة الانطلاق الضرورية لفهم كيف يُصمم المنهاج ويُنفذ ويُقيّم داخل المؤسسات التعليمية. فهذه الاسس تمثل المؤثرات الجوهرية والتي تتمثل في الجوانب الفلسفية، والاجتماعية، والنفسية والمعرفية، التي تحدد اهداف المنهاج وطبيعة محتواه وطرق عرضه وأساليب التقويم المعتمدة، ان الاهتمام بالفلسفة التربوية يضمن اتساق الرؤية والقيم، بينما يؤمن البُعد الاجتماعي ملاءمة المنهاج لخصوصيات المجتمع واحتياجاته، من جانبه تساعد المعرفة بالقوانين والنظريات النفسية والنمائية على ملاءمة التدرج والمطالب المعرفية لخصائص المتعلم ومراحله النمائية، لذا فان فهم هذه الاسس واهميتها يوفّر اطارا منظما لصياغة منهاج متوازن وفعّال يخدم الاهداف الوطنية ويستجيب لمتطلبات العصر، وهو ما سيعرضه هذا الفصل بايجاز من حيث المفاهيم والتوظيف العملي في تصميم المناهج.

أولا–مفهوم أسس المناهج:

المقصود بالأسس هي المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، وتعتبر هذه المؤثرات والعوامل بمثابة المصادر الرئيسية لكافة الأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط المنهج الصالح ، والمقصود بالتخطيط هو عملية بناء المنهج وتصميمه، أما التنفيذ فهو عملية تطبيق المنهج وتجريبه (المستنصرية، 2024).

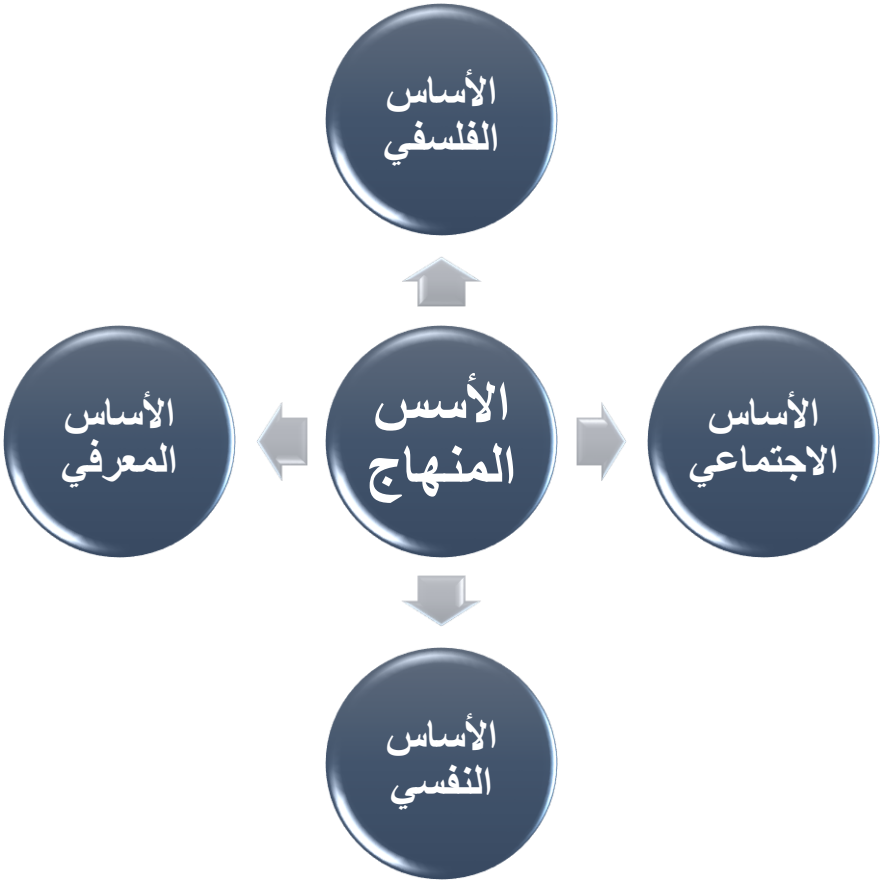
كما يقصد بأسس بناء المناهج، القوى الأساسية التي تؤثر في أهداف المنهج ومحتواه وتنظيمه، وتتدخل في تشكيله، ويشار إلى هذه الأسس أحيانا بأنها مصادر المنهج ومحدداته،

وتشمل الأسس نظرة المنهج، أو واضعه إلى طبيعة المتعلم، وطبيعة المعرفة، وطبيعة المجتمع، ونظريات التعلم" (يعقوب، 2010، صفحة 4)

يري البعض أن من أهم الأسس هو ألاساس المعرفي لأنه هو الذي يترتب عليه محتوي المنهج كما أن وظيفة المعلم مع هذا الأساس هو نقل المعلومات لعقل الطالب مع إهمال جوانب الطالب المختلفة.

ويفضل البعض الأساس الفلسفي وألاساس الاجتماعي لان المنهج هو منطلق من فلسفة المجتمع وثقافته، في حين يرى آخرون أن الطالب مع الأسس السابقة مهمش وغير معتني بحاجاته وميوله وطبيعته الشخصية لذلك يرون أن من أهم أسس بناء المنهج هو الأساس السيكولوجي النفسي (المستنصرية، 2024). وبما ان المنهاج اهم مدخلات النظام التربوي ووسيلة التربية في تحقيق اهدافها، فلابد ان يستند الى مجموعة من الأسس

الشكل رقم (2) يبين أسس المنهاج التربوي



الشكل: من إعداد الباحثة

وابعادها والالمام بجميع جوانبها ومن ابرز الأسس التي يستند اليها بناء المنهاج التربوي ما يأتي: الاسس الفلسفية الاسس الاجتماعية، والأسس النفسية والأسس المعرفية

الشكل رقم (3) اسس الفلسفية للمنهاج التربوي

الشكل: من إعداد الباحثة

أولا – الأسس الفلسفية للمنهاج التربوي:

من مستلزمات بناء المنهاج استناده الى فلسفة تربوية معينة لأن هذه الفلسفة هي التي تحدد اهدافه، وأطره، وتضع المؤشرات الداله على اختيار محتواه ووضع الخطط اللازمة لتصميمه وتنفيذه وتقويميه ثم تطويره، فالفلسفة تضع المنهاج في اختيار الأهداف والمحتوى، وتنظيمه وانشطته واساليب التقويم المناسبة، ولما كانت الفلسفات الفكرية التي تؤثر في العملية التربوية ومناهجها كثيرة ومتنوعة في افكارها ومبادئها الى الحد التي تصل فيه الى

التعارض، وبتالي ويقصد بها الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسية بما تعكس خصوصية المجتمع والمتمثلة في عقيدته، وتراثه، وحقوق أفراده وواجباتهم، وبالتالي، فالأسس الفلسفية تتعلق بعقيدة المجتمع وتراثه وحقوقه وواجباته. (يعقوب، 2010، صفحة 4) لذلك سنتطرق الى الفلسفات التي نرى انها اكثر شيوعا ولها تأثير كلي او جزئي في تصميم المناهج وهي: الفلسفة المثالية، الفلسفة الواقعية، الفلسفة البراجماتية

1- الفلسفة المثالية والمنهاج التربوي:

تعد الفلسفة المثالية من اعرق النسقات الفكرية في تاريخ الفلسفة، وينسب تأسيسها الكلاسيكي الى افلاطون، وتنهض على اطروحة مركزية مؤداها ان الحقيقة الاصيلة كامنة في عالم المثل؛ عالم معقول تتجسد فيه الصور الكلية الثابتة ولا يدرك الا بوساطة العقل. ومن ثم تعلي المثالية من شأن القدرات العقلية والروحية للانسان، وتعدهما الطريق الاوثق الى المعرفة الحقة وضبط السلوك.

ينعكس هذا التصور في جملة مبادئ تربوية؛ فجوهر الوجود عند المثاليين عقلي وروحي، بينما يبقى المعطى الحسي في مرتبة ثانوية تفهم وظيفته من خلال العقل. والانسان، بما اوتي من حرية ومسؤولية اخلاقية، قادر على التمييز بين الصواب والخطأ، كما ان الحقائق الاولية تعد ثابتة نسبيا يمكن للعقل ادراكها بالتأمل والاستدلال، وبناء على ذلك تفهم المعرفة الحقة بوصفها ثمرة فاعلية ذهنية داخلية لا مجرد تراكم لانطباعات حسية متفرقة.

وقد انطبع المنهاج التربوي بهذا المنظور؛ اذ تمنح الاولوية لبناء الملكات العقلية والروحية وتنمية التفكير المجرد، ويسند للمعلم دور محوري بوصفه قدوة وموجها للقيم والمعرفة ومسؤولا عن تهيئة بيئة تعلم منضبطة وفاعلة، وتتصور المعرفة قيمة في ذاتها وطريقا الى الفضيلة، فيغدو اثراء الرصيد المعرفي وتوسيع المفاهيم المجردة وتجويد التحليل المنطقي غايات صريحة للمنهاج. لذلك تحتل المواد المشغلة للعقل مثل الادب والمنطق

والرياضيات والموضوعات الاخلاقية والدينية حيزا مركزيا، مع حضور طرائق تدريس يغلب عليها العرض المنظم والنقاش الموجه، وتقويم كتابي معياري يقيس الفهم والدقة المفاهيمية.

اسهم هذا التوجه في صياغة اهداف تربوية تعلي من صون التراث الثقافي والقيمي ونقله بين الاجيال، وفي ترسيخ الانضباط الذهني واللغة المعيارية وتربية الذوق الفكري والجمالي، كما عزز مكانة المعارف الكلاسيكية بوصفها مرجعيات تؤسس الهوية وتنمي الحس النقدي عبر الجدل والتفسير والتعليل، وهو ما منح المنهاج طابعه المعياري المتسق داخليا.

ولكن من ابرزها المبالغة في مركزة العقل على حساب الجوانب الجسدية والوجدانية والمهارية، وما ينجم عن ذلك من نزعة الى التلقين الكمي وحشو المعلومات دون سند ادائي كاف، كما يؤخذ على التصور المثالي ضعف الالتفات الى حاجات المتعلمين وميولهم والى متطلبات السياقات المتغيرة، مع هيمنة مواد بعينها على حساب مجالات تطبيقية وتجريبية، واتخاذ الحفظ معيار رئيسا للجودة على حساب المهام الاصلية ونقل التعلم الى مواقف جديدة.

ان الفلسفة المثالية تفيد المنهاج حين تستثمر في ضبط المقاصد القيمية وتنمية التفكير المجرد وصيانة التراث، شريطة موازنتها بمقاربات اخرى واقعية وبراجماتية تدخل الخبرة المباشرة وحل المشكلات والتعلم القائم على الأداء، هكذا يتشكل تصميم منهاجي متوازن يجمع بين ثبات القيم وصرامة العقل وجدوى التطبيق، ويخدم اهداف المدرسة والجامعة الجزائرية في الجودة والانصاف والملاءمة مع مقتضيات العصر.

تعتبر الفلسفة المثالية ان الاهداف التربوية تتدرج وتتمايز تبعا للبنية الاجتماعية السائدة؛ اذ لا تقدم الانماط التربوية نفسها لجميع الفئات، فالتكوين الموجه لطبقة المنتجين والعمال يختلف عن ذلك المعد لطبقة الفلاسفة والحكماء، وتنهض الدولة في هذا التصور بمسؤولية اكتشاف ذوي الاستعداد الفلسفي وتمكينهم من مسار تربوي رفيع يؤهلهم للقيادة الرشيدة؛ اذ يعد الحكماء بفضل تفوقهم العقلي والاخلاقي الاقدر على توجيه المجتمع نحو العدالة والمساواة. (فاكر و برادعي، 2017، الصفحات 6-7).

ترتكز التربية عند المثاليين إدراك الكليات والثوابت من الحقائق بغية ترسيخ الفضيلة وتهذيب النفس، لذلك يتسم المنهاج الدراسي بقدر عال من الثبات والاتساق الداخلي، ويركز على تنمية الملكات العقلية والروحية، وينعكس هذا التوجه في محتوى يغلب عليه الطابع النظري والإنساني؛ مثل المنطق والفلسفة والادب والإنسانيات والدين، بوصفها مجالات تُشغل التفكير المجرد وتنمّي الحكم العقلي، أما العلوم التطبيقية، فمكانتها عند المثاليين أقل مركزية لارتباطها الوثيق بالعالم المادي وتحوّلاته، مما يجعلها في منظورهم أقرب إلى الوسائل من الغايات.

وعلى مستوى مصادر المعرفة، تمنح المثالية مكانة مرجعية للنصوص الكلاسيكية والكتب التاريخية الكبرى، باعتبارها مستودعا للمعاني الكلية والقيم المتعالية وتجارب الحكمة عبر العصور، ومن ثم، يتجه التعليم إلى استبطان هذه المدونات وتحليلها ونقدها، بوصفها سبيل إلى الارتقاء العقلي والأخلاقي، وتحقيق الانسجام بين الفرد والمدينة الفاضلة المنشودة. (فاكر و برادعي، 2017)

2- الفلسفة الواقعية وبناء المنهاج التربوي

ترتبط الفلسفة الواقعية تاريخيا بارسطو، وقد مثلت في جانب منها رد فعل على المثالية؛ فهي تنطلق من الاقرار باولوية العالم الطبيعي واستقلال الاشياء عن الذهن، وان مصدر الحقائق هو الواقع المدرك بالحس والخبرة لا الحدس المنفصل عن البرهان. وعليه، تنكر الواقعية وجود عالم للمثل قائم بذاته خارج التجربة، وتعلّي من شأن الملاحظة المنهجية والاختبار والتجريب بوصفها سبلا موثوقة لبناء المعرفة. ويستتبع ذلك الاعتقاد بقابلية الظواهر للانتظام وفق قوانين يمكن الكشف عنها، وبأن الانسان وحدة نفسية جسمية متناسقة لا يهيمن فيها احد البعدين على الآخر، وان التغير سمة اصيلة للكون وللمعرفة معا؛ اذ تتقدم الاخيرة بمراكمة الادلة وتنقيح النماذج في ضوء البرهان.

ومن هذا المنظور تتحدد الاهداف التربوية للواقعية في تنمية توافق المتعلمين مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية، وتمكينهم من فهمها والتأثير فيها بطرائق عقلانية قائمة على الدليل. وتنهض التربية هنا على مقاربة شمولية ترعى الجوانب العقلية والبدنية والنفسية

والاخلاقية والاجتماعية في آن واحد، وتدرب على التفكير التحليلي التفسيري والقدرة على ابداء الاسباب والمبررات وبناء الحجج الموثقة، وتمنح المادة الدراسية بوصفها بناء معرفيا منطقيا مكانة محورية في العملية التعليمية، ليس لذاتها فحسب، بل لكونها وسيطا منظما لاكتساب طرائق النظر العلمي ومهاراته. كما تتغيا التربية الواقعية اعداد مواطنين فاعلين قادرين على تحمل المسؤولية وصون مؤسسات المجتمع والدولة في اطار القانون، انطلاقا من فهم راسخ للواقع ومقتضياته.

وينعكس هذا التصور في تخطيط المناهج وتصميمها عبر بناء مسارات تعلم حية ومنظمة تسهل نقل المعرفة واستيعابها وتوظيفها في مواقف واقعية، وتستند المناهج الواقعية الى مبدأ التراكم التاريخي للمعرفة، فتجمع بين خلاصة ما استقر من التراث العلمي الرصين واحدث ما افرزته الاكتشافات المعاصرة، مع عناية بتسلسل المحتوى من البسيط الى المركب وبناء المفاهيم والقوانين والنماذج التي تعين المتعلم على التحقق من الحقيقة.

وتدرج داخل المنهاج خبرات وانشطة تنمي العناية بالنفس والغير والقدرة على مواجهة تحديات الحياة، وتؤكد قابلية المحتويات للتقويم والقياس من خلال اختبارات اداء وتجارب وتقارير علمية وروبركات تقيم جودة التطبيق ودقة التفسير، وبهذه الهندسة المنهاجية تتوثق الصلة بين النظرية والممارسة، ويصاغ تعلم قابل للنقل الى سياقات جديدة محكوم ببرهنة تجريبية لا بادعاء نظري.

وبالتالي يوجه المنظور الواقعي المنهاج نحو المعرفة القابلة للتحقق والمهارات المبنية على الدليل، ويرسخ مركزية الاسلوب العلمي في الفهم والعمل معا، غير ان تمام النجاعة يقتضي موازنة الواقعية بغيرها من الاسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية؛ فحين تزاوج المؤسسة التربوية بين صرامة الدليل واعتبارات القيم والهوية وخصائص المتعلمين، يتشكل تصميم منهاجي متماسك يستجيب لرهانات المدرسة والجامعة الجزائرية في الجودة والانصاف والملاءمة مع حاجات المجتمع المعاصر.

3-الفلسفة البراجماتية في بناء المنهاج التربوي:

تعد الفلسفة البراجماتية تحولا نوعيا عن النسق الذي يغلب التأملات الميتافيزيقية والبحث عن الحقائق الأولى بمعزل عن الاختبار، إذ تنطلق من مسلمة مؤداها أن المعرفة لا تستمد من بداهتها النظرية، بل من قابليتها للتجربة وفاعليتها في حل المشكلات، ويرتبط هذا المنزع ارتباطا وثيقا بأعمال الفيلسوف الأمريكي جون ديوي الذي صاغ التربية بوصفها خبرة حية تتجدد عبر التفاعل مع البيئة، وتقاس قيمتها بما تحدثه من نمو فردي واجتماعي قابل للرصد، وفق هذا المنظور، العالم في تغير مستمر، والمعرفة نفسها عملية دينامية تبنى وتنقح عبر البحث والتجريب والتأمل العملي، لا عبر التسليم بمقولات نهائية ثابتة، كما تحجم البراجماتية كل ادعاء معرفي لا ينهض عليه دليل تجريبي أو مردود عملي، وتبقي القضايا الماورائية خارج دائرة الحكم التربوي متى تعذر اختبارها.

تنطلق المبادئ الإرشادية للبراجماتية من جملة أفكار متضافرة: التغير سمة الوجود والمعرفة معا، والخبرة هي المصدر الأصيل لبناء المعنى؛ فما يكتسبه المتعلم من مفاهيم ومهارات يتكون عبر مواقف فعلية تدار بالمنهجية البحثية: ملاحظة، وصياغة مشكلة، وافتراضات، وتجريب، واستدلال، لذلك تقاس المعرفة لا بمدى اتساقها الداخلي فحسب، بل بقدر ما تحدثه من أثر في حياة الفرد والجماعة: حل مشكلات، تحسين ممارسات، بناء كفايات، كما تقارب البراجماتية الإنسان بوصفه كائنا اجتماعيا؛ جزءا فاعلا في شبكة من العلاقات والمؤسسات، يتعلم من خلالها ومعها، ويتحمل فيها مسؤولية المشاركة والإسهام. ومن ثم لا تفصل الأبعاد العقلية عن الجسدية والوجدانية، بل ترى وحدة متكاملة تتساند مكوناتها في الفعل التعليمي.

تتجه الأهداف التربوية في التصور البراجماتي إلى تنمية كفايات عملية واجتماعية وفكرية تعين المتعلم على التكيف الخلاق مع بيئته، والتصدي لمشكلاتها بطرائق ابتكارية. تنمى الجوانب العقلية والبدنية معا عبر أنشطة غنية بالتجربة، ويدرب الطلبة على التفكير النقدي الإجرائي: تحليل الوقائع، تبرير الاختيارات، اختبار الحلول، تقويم النتائج، ويراد من

التربية أن تعد الفرد لأداء أدواره في الحياة العامة والمهنية، وأن تزوده بخبرات قابلة للنقل إلى مواقف جديدة، بما يحقق انسجامه مع مجتمعه وقدرته على الإنتاج والمبادرة.

وتنعكس هذه الرؤية في تخطيط المناهج وتصميمها؛ إذ تبنى المقررات على محتويات موثقة تجريبيا ومرتبطة مباشرة بقضايا الحياة المعاصرة، وتنظم حول مشكلات ومشاريع وحقول بين تخصصية تسمح بتكامل المعارف والمهارات، تصبح المشاركة العملية للطلبة محورا للتعلم من خلال مختبرات، ورش، عمل ميداني، ومكتبات تستثمر على نحو واسع، مع توفير مسارات مرنة تراعي الفروق الفردية والميول والقدرات، وتيسر التعلم الذاتي وبناء الاستقلالية والمسؤولية، كما يشرك صانعو المنهاج جميع الأطراف المعنية في تحديد الأولويات والخبرات المطلوبة، ويصاغ المحتوى بمنطق تطوري من البسيط إلى المركب، وبطرائق تدريس تستبعد الشكلية الخالية من المعنى لصالح أنشطة أصيلة تقيس التعلم بالأداء والمنتج، بهذه الهندسة، يغدو المنهاج أداة تحقيق لا مجرد وثيقة توصيفية، يصل بين ما نعلمه وما يحتاجه المجتمع، ويحول الصف إلى فضاء بحث وتجريب يراكم خبرات قابلة للقياس والتحسين المستمر.

ثانيا – الأسس الاجتماعية والثقافية للمنهاج التربوي:

ترتبط الأسس الاجتماعية بالطاقات والقوى الفاعلة في المجتمع التي تؤثر مباشرة في وضع المنهاج وتنفيذه وتقويمه، وتشمل التراث الثقافي والقيم والمبادئ السائدة، فضلا عن الحاجات والمشكلات والأهداف التي يحرص المجتمع على تحقيقها، وبما أن المنهاج نظام متكامل ينشأ داخل بيئة اجتماعية محددة، فإن تصميمه لا يكون بمعزل عن فلسفة المجتمع وثقافته وبناه الرمزية والمادية؛ لذلك تتباين المناهج بتباين المجتمعات لاختلاف منظوماتها القيمية وأنماط تفكيرها، ومن هنا يعد الأساس الاجتماعي من أكثر الأسس تأثيرا، بحكم الصلة الوثيقة بين المتعلم ومحيطه؛ فثقافة الطالب وعاداته وأساليب تفكيره تستمد مادتها الأولى من السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه.

ولتبيين طبيعة العلاقة بين المنهاج والمجتمع، يمكن الوقوف عند أربعة عوامل اجتماعية كبرى يتأثر بها المنهاج: العمليات الاجتماعية، وثقافة المجتمع، وحاجات المجتمع، والتغير الاجتماعي.

- العمليات الاجتماعية هي الأساليب والآليات التي يعتمدها الأفراد والمؤسسات لتنظيم العلاقات وضبط التفاعل الاجتماعي وفق مواقعهم وأدوارهم، وتكمن أهميتها في قدرتها على تنسيق القيم والاتجاهات والمواقف داخل الجماعة؛ وعليه ينبغي للمنهاج أن يمنحها عناية خاصة من خلال تزويد المتعلمين بأدوات التواصل والتعاون وحل النزاعات والتكيف مع البيئة المادية والاجتماعية، بما يعزز الاندماج والمسؤولية المدنية.
- ثقافة المجتمع هي السمة الفارقة لأي جماعة بشرية، وتتمثل في أسلوب الحياة وما يشتمل عليه من قيم ومعتقدات وأفكار ومعارف ومهارات وتقاليد، أي في منظومة تشمل الجانبين المادي واللامادي، وتتكون الثقافة من عناصر ثلاث: العموميات، وهي ما يشترك فيه جميع أفراد المجتمع، والخصوصيات، وهي ما يخص فئات بعينها بما تمتلكه من معايير ومهارات نوعية، والمتغيرات، وهي العناصر الجديدة الوافدة التي لا تنتمي أصلا إلى العموميات أو الخصوصيات. ومن منظور منهاجي، يقتضي الأمر مواءمة المحتوى والخبرات مع هذه البنية الثقافية، وإعداد المتعلمين للتعامل النقدي الرشيد مع المتغيرات (القضاه و الترتوري، 2006)
- حاجات المجتمع تتبدى في مواجهة مشكلات معقدة تنشأ عن التحولات الديموغرافية والاقتصادية والثقافية والسياسية، أو عن الاحتكاك بالمجتمعات الأخرى والظواهر العالمية، وفي مقدمة هذه الحاجات: التعلم مدى الحياة، والأمن الاجتماعي والغذائي، والارتقاء بالصحة والبيئة والمهارات الرقمية، ويفترض في المنهاج أن يسهم في تشخيص هذه المشكلات وتفكيك أسبابها وآثارها، وأن يزوّد المتعلمين بالأدوات المعرفية والمنهاجية لمقاربتها، من خلال تضمين محتوى يسلّط الضوء على القضايا الاجتماعية الراهنة، وتدريب الطلبة على التفكير العلمي وحل المشكلات، وتنمية القدرات التحليلية والاتصالية اللازمة لاتخاذ قرارات مسؤولة مبنية على الأدلة.
- التغير الاجتماعي حقيقة ملازمة للحياة الإنسانية؛ فالواقع لا يركد، وتترتب على ذلك مراجعات دورية لأهداف المجتمع وتوقعاته من المدرسة والجامعة، لذلك يقتضي التصميم

المنهاجي حساسية عالية لهذه التحولات، عبر بناء وثائق قابلة للتحديث، مرنة تنظيميًا وبيداغوجي، قادرة على مواكبة المستجدّات الثقافية والتكنولوجية وسوق العمل، ويستلزم ذلك تنمية التفكير العلمي الناقد لدى الطلبة، بما يؤهلهم لقبول المفيد ورفض الضار وفق معايير موضوعية، ويسمح بتجديد المحتوى وطرائق التدريس والتقويم على نحوٍ يضمن المواءمة بين حاجات المجتمع وغايات التربية.

إن إدماج الأساس الاجتماعي في بناء المنهاج ليس خطوة تجميلية، بل هو شرطٌ لضمان الملاءمة والإنصاف والفاعلية، فحين يبنى المنهاج على فهمٍ دقيقٍ لعمليات المجتمع وثقافته وحاجاته وحركته التغييرية، يصبح قادرا على تشكيل مواطنٍ واع ومسؤول، يمتلك الكفايات اللازمة للعيش المشترك والعمل المنتج والمشاركة في التنمية المستدامة.

ثالثاً- الأسس النفسية-النمائية للمنهاج التربوي:

يستند مفهوم الأسس النفسية إلى جملة المبادئ التي كشفت عنها دراسات علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وميوله وقدراته واستعداداته، وحول قوانين التعلم وطرائقه، وبما أن المتعلم هو محور العملية التربوية، فإن وظيفة المنهاج تتمثل في إحداث تغير مقصود في السلوك عبر خبرات تعليمية منظمة، ويقر علم النفس التربوي بأن السلوك محصلة لتفاعل الوراثة وما يلازمها من نمو بيولوجي وعقلي مع البيئة أو التعلم وما يوفره من مثيرات وخبرات، وعليه يتعين في بناء المنهاج مراعاة قوانين النمو ومراحله جنبا إلى جنب مع قوانين التعلم ونظرياته في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

تعددت تفسيرات طبيعة التعلم بتعدد الأطر النظرية، ويمكن تجميع أبرزها في أربع مدارس كبرى لكل منها انعكاساتها المنهاجية:

1- **المدرسة المعرفية:** ينطلق المعرفيون ومنهم الجشطالتيون من أن العقل أداة التعلم الأولى، وأن التعلم ليس تجميعا آليا لانطباعات حسية بل تنظيما بنيويا للخبرة، يبرز هنا مفهوم الاستبصار وقوانين التنظيم الإدراكي مثل قانون التشابه، حيث يدرك

المتعلم العناصر المتقاربة في الشكل أو اللون أو الحجم باعتبارها كلا موحدا، ويمتد المنظور المعرفي في أعمال منظرين مثل **هيلدا تابا** التي أكدت الانتقال من المعلومات إلى المفاهيم فالمبادئ فالتعميمات، **وجيروم برونر** الذي ركز على التعلم بالاكتشاف، **وديفيد أوزوبل** الذي تحدث عن المنظمات المتقدمة والتعلم ذي المعنى، **وجان بياجيه** الذي تناول التطور العقلي ومراحله ، يفيد هذا الاتجاه في بناء المحتوى هرميا من المفاهيم إلى المبادئ، وتصميم أنشطة تستثير المعالجة العميقة، وتدرج المتطلبات بما يوافق المستوى النمائي.

2- **المدرسة السلوكية:** تركز على السلوك الظاهر القابل للملاحظة والقياس، وترى التعلم ارتباطا بين المثيرات والاستجابات يدعم بالتعزيز، تتأسس على نماذج مثل الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف، والتعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك، والاشتراط الإجرائي أو التعزيز لسكنر. منهاجيا، توجه السلوكية تصميم أهداف سلوكية دقيقة، وتوظيف التعزيز الفوري، وبناء سلاسل مهارية من البسيط إلى المركب، مع تقويم أدائي يركز على إتقان السلوك المستهدف.

3- **المدرسة الإنسانية:** تتعامل مع المتعلم بوصفه كلا متكاملا يتمتع بخبرة ذاتية فريدة ودافعية داخلية للنمو وتحقيق الذات، يبرز في هذا التيار **كارل روجرز** الذي دعا إلى التعلم المتمركز حول المتعلم، **وأبراهام ماسلو** الذي قدم هرم الحاجات، الانعكاس المنهاجي يتمثل في بيئات تعليمية آمنة وداعمة، وعلاقات تربوية قائمة على التقبل الإيجابي، ومساحات للتعبير والاختيار، وأنشطة تنمي المعنى الشخصي، مع تقويم بنائي يرتكز إلى التغذية الراجعة لا إلى العقاب أو الثواب الميكانيكي.

4- **المدرسة الاجتماعية:** تنظر إلى التعلم باعتباره عملية اجتماعية سياقية تتحقق عبر التفاعل واللغة والأدوار داخل المجموعة، تتقاطع هنا نظريات التعلم الاجتماعي وبيداغوجيا التقصي والعمل الجماعي، حيث تعالج القضايا والمشكلات في سياقات جماعية تيسر تبادل الخبرات وبناء المعنى المشترك، ومنهاجيا، يدعو هذا إلى تصميم مهام تعاونية، ومشروعات خدمة مجتمعية، ومناقشات منظمة، وتعلم قائم على الاستقصاء.

إن الأسس النفسية تمنح صانع المنهاج إطارا لاتخاذ قرارات التسلسل والتدرج، وانتقاء الأنشطة الملائمة، وصياغة الأهداف القابلة للملاحظة والقياس، وتحديد استراتيجيات التقويم المناسبة، حين تزاوج هذه الأسس نستثمر السلوكية في ضبط الإتقان، والمعرفية في تعميق الفهم وبناء المفاهيم، والإنسانية في رعاية الدافعية والهوية، والاجتماعية في توطيد التعلم التفاعلي، ضمن تصميم متكامل يضمن مواءمة بناءة بين الهدف والتعليم والتقويم، ويخدم خصوصية المدرسة أو الجامعة الجزائرية وسياقها الثقافي والاجتماعي.

خلاصة:

يتبين من خلال ما سبق أن اسس المناهج التربوية تمثل القاعدة التي يقوم عليها بناء أي نظام تعليمي متكامل، فهي الإطار المرجعي الذي يوجه عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم داخل المؤسسة التربوية، فالأساس الفلسفي يحدد الغايات الكبرى والقيم التي يسعى المنهاج إلى ترسيخها في شخصية المتعلم، في حين يضمن الأساس الاجتماعي ارتباط التعليم بواقع المجتمع وتحولاته واحتياجاته التنموية، أما الأساس النفسي فيُسهم في فهم خصائص المتعلمين ودوافعهم وأنماط تعلمهم، مما يسمح بتصميم خبرات تعليمية مناسبة تراعي الفروق الفردية وتدعم الدافعية نحو التعلم، ويأتي الأساس المعرفي ليضبط طبيعة المحتوى وينظم بنية المعرفة المدرسية في ضوء المستجدات العلمية والتكنولوجية.

وعليه فإن تكامل هذه الأسس يمثل شرط لتحقيق الانسجام بين أهداف المنهاج ومحتواه وطرائقه ووسائل تقويمه، ويضمن فعالية العملية التعليمية وجودتها، كما أن أي اختلال في أحد هذه المكونات ينعكس سلبا على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، لذلك يبقى الوعي بهذه الأسس ومراعاتها في كل مرحلة من مراحل بناء المنهاج خطوة محورية نحو تطوير التعليم وترسيخ جودة الأداء البيداغوجي في المدرسة والجامعة الجزائرية.

الفصل الثالث–

المنهاج التربوي من التقليدي إلى الحديث

الفصل الثالث- المنهاج التربوي من التقليدي إلى الحديث

تمهيد:

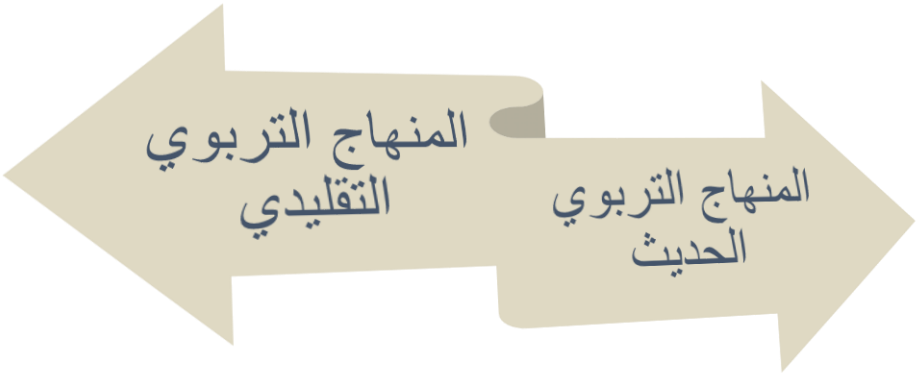
يعد المنهاج التربوي من المفاهيم الجوهرية في الفكر التربوي المعاصر، إذ يمثل الإطار الذي تترجم من خلاله الفلسفة التربوية للمجتمع إلى ممارسات تعليمية داخل المؤسسات المدرسية، غير أن هذا المفهوم شهد تحولات عميقة ارتبطت بتطور النظريات التربوية والاتجاهات الفكرية التي تناولت طبيعة التعليم وأهدافه ووظائفه الاجتماعية.

ولقد كانت التصورات الأولى للمنهاج من منطلق تقليدي ضيق، يركز على المعرفة المقررة كمحتوى يلقن للمتعلمين، ويقاس نجاح العملية التعليمية بمدى حفظهم للمعلومات واسترجاعها، مما جعل التعليم في جوهره عملية عقلية خالصة تفتقر إلى التفاعل والخبرة. غير أن التحولات الاجتماعية والعلمية والاقتصادية التي عرفها القرن العشرون أفرزت حاجة ملحة إلى مراجعة هذا النموذج التقليدي، والبحث عن بدائل أكثر ملاءمة لحاجات المتعلم والمجتمع.

ولقد برزت النزعة الحديثة في بناء المناهج، التي اعتبرت المتعلم محور العملية التعليمية، وجعلت من الخبرة المباشرة والتفاعل مع البيئة مبدأ أساسيا للتعلم، فصار المنهاج ينظر إليه باعتباره مجموعة من الخبرات التربوية الشاملة، داخل المدرسة وخارجها، تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم في أبعادها المختلفة: المعرفية، الوجدانية، والاجتماعية.

يهدف هذا الفصل إلى تتبع تطور مفهوم المنهاج التربوي من منظوره التقليدي إلى الحديث، مع تحليل أوجه الاختلاف الجوهرية بينهما من حيث الفلسفة، والمضمون، وطرائق التدريس، وأدوار المعلم والمتعلم، وعلاقة المدرسة بالمجتمع، وذلك في ضوء ما توصلت إليه الدراسات التربوية المعاصرة.

الشكل رقم (4) للمنهاج التربوي التقليدي والحديث



الشكل: من إعداد الباحثة

أولا- المنهاج التربوي التقليدي:

1-مفهوم التقليدي للمتهاج التربوي:

يعرف المنهاج التقليدي على أنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة التي تمثل مجالات التخصص في المعرفة الإنسانية، وذلك من وجهة نظر المدرسة التقليدية، في تقديم المعرفة إلى التلاميذ، وقد أدى التركيز المبالغ فيه على المادة الدراسية إلى عدة عيوب من بينها إهمال احتياجات وميول ومشكلات الطلاب، مما يعتبر خروج عن الدرس من منظور تقليدي، الى جانب تضخم المواد الدراسية نتيجة للزيادة المستمرة في المعرفة، وتحول العملية التعليمية إلى شرح وتلخيص من جانب المعلم وحفظ وترديد من جانب التلميذ، مما أدى إلى تشتت الأهداف التربوية في التركيز على كمية المعلومات، على حساب الجوانب الاخرى (بن الطاهر ، 2022)

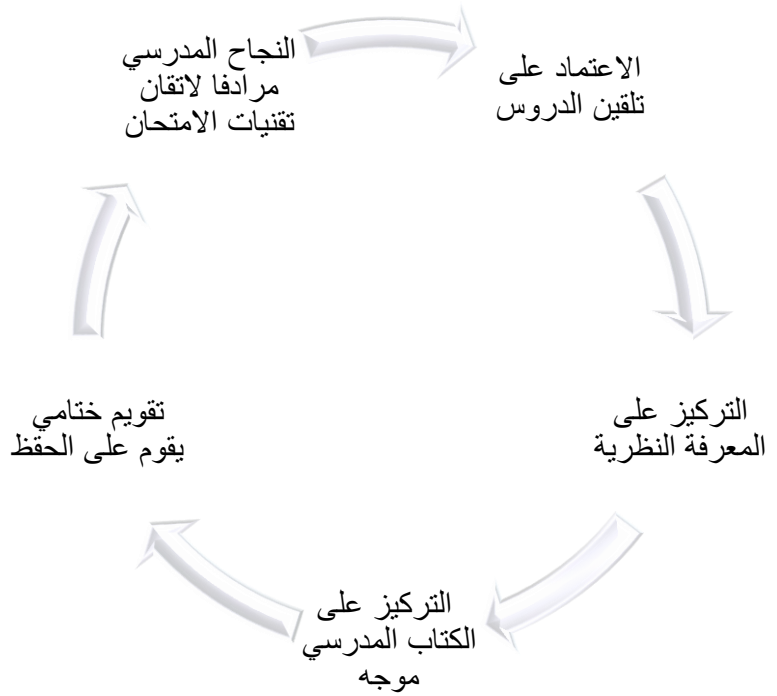
يرتبط بفلسفة التربية القديمة التي كانت تركز على المعرفة المجردة وحفظ المعلومات، حيث كان دور المعلم يتمثل، في نقلها وتلقينها للمتعلمين الذين يقتصر دورهم على الحفظ

والاسترجاع، وكان يُنظر إلى المنهاج على أنه مجموعة من المقررات الدراسية والمعلومات التي ينبغي إتقانها لاجتياز الامتحانات، تأسس المفهوم التقليدي للمنهاج على الفلسفة التربوية اليونانية القديمة التي كانت ترى أن المعرفة أساس تعديل السلوك وتنمية الذكاء، وأن زيادة المعارف تؤدي إلى تدريب العقل وتهذيبه، وعليه، فقد ركّز المنهاج التقليدي على المحتوى المعرفي باعتباره الغاية الأساسية للتربية، وكان دور المدرسة هو نقل المعرفة وتخزينها في أذهان المتعلمين من خلال المقررات الدراسية. (الوكيل و المفتي، 2004)

يتمثل المنهاج التربوي التقليدي في تصوره الغالب في كونه حزمة من المواد الدراسية ترتب عبر المراحل وتحشد فيها المعلومات والحقائق والمفاهيم المراد نقلها الى المتعلم. وتعامل المعرفة في هذا المنظور باعتبارها غاية في ذاتها ووسيلة اجرائية لاجتياز الامتحانات اكثر من كونها اداة لبناء المعنى او تطوير الكفايات، لذلك ينظم المحتوى على نحو خطي صارم بهدف اكساب المتعلم مهارات اجرائية محددة تؤهله لاداء مهام بعينها، وتغلب على المدرسة وظيفة تقديم المعرفة النظرية من خلال الكتاب المدرسي الذي يتحول عمليا الى المنهاج الفعلي؛ اذ يختزل ما ينبغي تعلمه ويحدد وتيرة التقدم وانماط الاسئلة والتقويم.

وتنعكس هذه الرؤية على ادوار الفاعلين التربويين، فالمعلم يؤدي دور الملقن وشارح المعلومات، اما المتعلم فيغدو متلقيا سلبيا يتركز جهده على الحفظ والاستظهار اكثر من الانخراط الفاعل في بناء المعرفة او تمثلها نقديا، ويهمل هذا البناء في الغالب الابعاد الوجدانية والاجتماعية والنفسية، فتغدو الحياة المدرسية جافة تقل فيها فرص التحفيز والمتعة والتجريب، وتضيق مساحة التعاون والحوار وحل المشكلات، كما تستبعد الخبرات الاصيلة المرتبطة بسياقات العيش والعمل.

الشكل (5) يبين نقاط تركيز المنهاج التقليدي



الشكل: من إعداد الباحثة

وفي مستوى التقويم، تقاس جودة التعلم بنماذج اختبارية تقليدية تركز على الاسترجاع واعادة انتاج المعرفة، مع حضور ضعيف لمؤشرات الفهم العميق او الابداع او نقل التعلم الى مواقف جديدة، وهكذا يتم التركيز على معرفة نظرية معيارية، وكتاب مدرسي موجه، وتدريس تلقيني، وتقويم ختامي يقوم على الحفظ، بما يجعل النجاح المدرسي مرادفا لاتقان تقنيات الامتحان اكثر من امتلاك الكفايات.

2-المبادئ المنهاج التقليدي:

يرتكز بناء المنهاج التقليدي على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تعكس فلسفة التربية القديمة، ومن أبرزها:

الشكل (6) يبين مبادئ المنهاج التفليدي

- **نقل التراث الإنساني:** يرى هذا المنهاج أن مهمته الأساسية هي نقل المعرفة والتراث الثقافي من جيل إلى آخر، باعتبار أن المواد الدراسية وسيلة للحفاظ على هذا التراث.
- **التعليم الذهني وتغليب العقل:** يقوم على مبدأ أن تنمية العقل والتدريب الذهني هما الأساس في بناء شخصية المتعلم.
- **الإيمان بالقيمة الذاتية لكل مادة دراسية:** يفترض أن لكل مادة علمية قيمة مستقلة لا يمكن تعويضها أو مقارنتها بغيرها.

- **الاعتقاد على زيادة المعرفة تؤدي إلى الحكمة:** يرى أن تراكم المعلومات يُمكّن الفرد من تمييز الصواب من الخطأ، ويفتح أمامه آفاق الفهم الصحيح للحياة.
- **تحديد الكبار لما يجب أن يتعلمه الصغار:** يفترض هذا المنهاج أن الكبار والخبراء هم الأقدر على تحديد ما يحتاجه المتعلم من معارف ومهارات، دون إشراكه في اختيار محتواه التعليمي.
- **المثقف هو من يمتلك المعرفة اللفظية:** يُنظر إلى المثقف على أنه من يحفظ المعلومات ويتقن الحوار والخطابة، لا من يُحسن التفكير أو الإبداع في الممارسة. (الحمضيات، 2020-2021)

3- خصائص المنهاج التربوي التقليدي

وتستند هذه الخصائص الى مرتكزات واضحة والمفرط على المعرفة النظرية بوصفها الهدف الرئيس، واعتماد شبه حصري على الكتاب المدرسي مصدرا للمعرفة ومرجعا للتسلسل، وتقليص لدور المعلم الى نقل المضمون وشرحه، وتقييد لدور المتعلم في التلقي والاستظهار، ثم هيمنة الاختبارات التقليدية كاداة مركزية للتقويم والحكم على الجودة، والنتيجة منظومة تعلمية متماسكة شكليا لكنها ضيقة من حيث خبرات التعلم، محدودة القدرة على رعاية الفروق الفردية، وقليلة الفاعلية في تنمية الكفايات العابرة للمواد.

يعرّف المنهاج بأنه مجموعة المواد الدراسية التي تتضمن المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتعلمها الطلبة في مختلف المراحل، وينظر إلى المعرفة بوصفها غاية في ذاتها، ووسيلة لإعداد المتعلم لاجتياز الامتحانات.

ينظم المحتوى بهدف اكتساب المتعلم مهارات محددة لأداء مهام معينة، المدرسة تقتصر على تقديم المعرفة النظرية، والكتاب المدرسي يمثل المنهاج الفعلي.

يُهمل الجوانب الوجدانية والاجتماعية والنفسية للمتعلم، مما يجعل الحياة المدرسية جافة تفتقر إلى المتعة والتحفيز.

يُقاس نجاح المتعلم بالامتحانات التي تركز على الحفظ والاسترجاع دون مراعاة الإبداع أو الفهم العميق. (الحمضيات، 2020-2021)

رغم أن النسق وفر قدرا من الاستقرار والمعيارية وضبط حد ادنى من المحتوى، فان حدوده تظهر عند مواجهة متطلبات المدرسة والجامعة المعاصرة، الحاجة الى تعلم ذي معنى، وقدرة على التفكير النقدي والابتكار والتعاون، ومواءمة اوثق مع قضايا المجتمع وسوق العمل، ومن هنا تبرز ضرورة تحويل منهاجي ينتقل من منطق نقل المعارف الى منطق بناء الكفايات والمواءمة البناءة بين الاهداف والمحتوى والخبرات والتقويم، مع الحفاظ على ما يلزم من صرامة معرفية دون الارتهان لاليات الحفظ وحدها.

4 - عيوب المنهاج التربوي التقليدي:

لقد وجهت إلى المنهاج بمفهومه القديم أو التقليدي العديد من الانتقادات التي كشفت عن أوجه قصور وضعف جوهرية، يمكن تلخيصها فيما يلي:

التركيز المفرط على المعرفة وإهمال الجوانب الأخرى: يركّز المنهاج التقليدي على الجانب المعرفي فقط، فيُهمل مجالات النمو الأخرى مثل الجوانب الوجدانية والمهارية والاجتماعية، مما يؤدي إلى خلل في بناء شخصية المتعلم، ويجعل المدرسة عاجزة عن إعداد الطالب للحياة العملية ومتطلباتها المتجددة.

دور المعلم التلقيني وضعف التنشيط التعليمي: يقتصر دور المعلم في هذا المنهاج على نقل المعلومات وتلقينها دون الاهتمام بطرائق تقديمها أو تنويع أساليبها، كما يُهمل مجال الأنشطة التعليمية التي تراعي قدرات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم، فيتحول التعليم إلى عملية جامدة أحادية الاتجاه.

الاعتماد على الحفظ دون الفهم: يُشجع هذا المنهاج الطلبة على حفظ المعلومات دون فهمها أو توظيفها في مواقف حياتية، مما يؤدي إلى فقدان الدافعية نحو التعلم، ونسيان ما تم حفظه بمجرد انتهاء الامتحانات، لغياب الارتباط النفسي والمعنوي بالمحتوى.

انفصال المعرفة عن واقع الحياة: تُقدَّم المواد الدراسية في هذا المنهاج بصورة منفصلة ومجردة، لا تمتّ بصلة إلى حياة المتعلمين أو اهتماماتهم، فتصبح المعرفة شكلية بلا قيمة حقيقية لأنها لا ترتبط بتجارب المتعلم اليومية أو حاجاته الواقعية.

إهمال الفروق الفردية بين المتعلمين: يعتمد المنهاج التقليدي على أسلوب واحد في عرض المحتوى وتقويمه، دون مراعاة الاختلافات الفردية في القدرات والاستعدادات والدوافع، فيُعامل جميع المتعلمين على أنهم متشابهون في طريقة التفكير والتعلم. (أبو حويج، 2006)

إغفال المستويات العليا من التفكير: يركّز المنهاج على حفظ المعلومات واسترجاعها، فيُهمل مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم، ولا يشجع على الإبداع أو النقد البنّاء.

ضعف الارتباط بحاجات المتعلمين واهتماماتهم: تُبنى الموضوعات الدراسية بناءً على ما يراه الكبار مهمًا لا ما يحتاجه المتعلم فعلاً، فتقدَّم المعارف بصورة مجزأة لا ترتبط بمشكلاته الواقعية أو ميوله الخاصة. (الوكيل و المفتي، 2004)

إهمال تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية: يركّز المنهاج التقليدي على الجانب العقلي وحده، متجاهلًا أهمية تنمية الاتجاهات والعادات والسلوكيات الإيجابية لدى المتعلمين، ما يقلل من أثر المعرفة في تكوين الشخصية المتوازنة.

ازدحام المحتوى وضخامته: تمتلئ المناهج التقليدية بموضوعات ومعارف كثيرة تتزايد باستمرار، مما يصعّب على المتعلمين استيعابها والإحاطة بها، ويجعل عملية التعليم مجهدة ومملة.

5- الانعكاسات التربوية للمنهاج التقليدي:

أ- على الأستاذ:

- حصر الدور في نقل المعلومات حرفيًا دون تعديل في مضمون المادة، والالتزام الصارم بما ورد في الوثيقة المنهاجية.
- جمود مهني وفكري نتيجة تقليص الأدوار إلى التلقين والاختبار، مع تضييق فرص التطور المهني والابتكار.
- تقويم أحادي البعد يعتمد على نتائج تلاميذه في الامتحانات، وإهمال معايير أخرى كتنمية المهارات والقيم والاتجاهات.
- ضعف مراعاة الفروق الفردية واعتماد أساليب عقابية أو تهديدية بدل استراتيجيات الدعم والتمايز.

ثانيًا: على التلميذ:

- تركيز مفرط على الذاكرة وتراكم معلومات كمّية على حساب عمليات التفكير العليا مثل التحليل، الإبداع
- دور سلبي يقتصر على التلقي والحفظ والتسميع، واعتبار النجاح في الامتحان الغاية الأساسية.
- تهميش الأنشطة التطبيقية والاجتماعية، ما يُضعف القدرة على التكيّف الاجتماعي ونقل التعلم إلى مواقف الحياة.
- غلبة النزعة النظرية وإهمال العمل التطبيقي، امتدادًا لتقاليد قديمة تعلي من المعرفة العقلية وتقصي العمل اليدوي او التجريبي

ثانيا – المنهاج التربوي الحديث:

1– مفهوم المنهاج التربوي الحديث:

يعرف المنهاج الحديث بأنه مجموع الخبرات التربوية والمعرفية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، يشمل هذا النمو جميع الجوانب سواء العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، الجسمية، النفسية، والفنية، لكونه يهدف

إلى تعديل سلوك التلاميذ وتحقيق الأهداف التربويةالمرجوة، على عكس المفهوم التقليدي، لهذا نحد المنهاج الحديث لا ينظر للمواد الدراسية غاية في ذاتها، بل يجعلها وسيلة لتحقيق النمو المتكامل والشامل للمتعلم، ويشمل التركيز على المهارات الحياتية والجوانب الوجدانية بالإضافة إلى الجوانب المعرفية (بن الطاهر ، 2022)

نشأ نتيجة لتراكم الخبرات وتطور الفكر التربوي الحديث، حيث لم تعد المعرفة غاية في ذاتها، بل وسيلة لإعداد المتعلم للحياة، وقد نادى رواد التربية الحديثة مثل **جان جاك روسو** و**تسوبالوزي** بفكرة التربية الطبيعية، التي تؤكد أن عالم الطفل مختلف عن عالم الراشدين، وأن التعلم ينبغي أن ينطلق من حاجات المتعلم واهتماماته، ومع ظهور التربية التقدمية، أصبح الطالب محور العملية التعليمية، والمعلم موجه ومرشد لا ملقن، وتعددت مصادر المعرفة فلم يعد الكتاب المدرسي المصدر الوحيد لها.

لم يَعُد مفهوم المنهاج الحديث محصورًا في كونه مجموعة من المقررات الدراسية أو المعارف التي تُدرَّس داخل المدرسة كما في المفهوم التقليدي، بل تطوّر ليصبح منظومة شاملة من الخبرات التعليمية والتربوية التي يمر بها المتعلم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، تحت إشراف المدرسة أو بتوجيه منها، بغرض تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم في مختلف الجوانب: المعرفية، الوجدانية، والاجتماعية.

لقد جاء هذا التحول نتيجة تطور الفكر التربوي الحديث الذي لم يعد يقتصر على التلقين ونقل المعرفة، بل ركّز على بناء الإنسان المتعلم القادر على التفكير والإبداع والعمل الجماعي، وعلى التفاعل الإيجابي مع بيئته ومجتمعه. فالتربية المعاصرة أصبحت تهتم بالإنسان من حيث هو كائن فاعل متكامل، له حاجات عقلية وانفعالية واجتماعية ينبغي مراعاتها جميعًا داخل العملية التعليمية.

ويُعرّف المنهاج الحديث بأنه "مجموعة الخبرات التي يكتسبها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، قصد تحقيق النمو الشامل في الجوانب المعرفية، والوجدانية، والحركية" (بن الطاهر ، 2022)

يعرف المنهاج الحديث بأنه كل ما يجري داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها من أنشطة وخبرات وممارسات تعليمية وتربوية، مخططة أو غير مخططة، تهدف إلى تمكين المتعلم من التكيف مع الحياة ومواجهة تحدياتها، وتنمية قدرته على الإبداع، وحل المشكلات، وإنتاج المعرفة.

إن المنهاج الحديث يتجاوز حدود المدرسة التقليدية، ليشمل أيضًا خبرات المتعلمين خارج النظام التعليمي، ويُعنى بتنمية قدرتهم على التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، في ظل التحولات الثقافية والتكنولوجية المتسارعة.

فلم تعد المدرسة مجرد مستودع للمعرفة، ولا الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للتعلم، بل أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، والمعلم موجهًا وميسّرًا لا ناقلًا للمعلومات (الحمضيات، 2020-2021)

2- مميزات المنهاج الحديث:

يتّسم المنهاج الحديث بمجموعة من الخصائص التي تميّزه عن المنهاج التقليدي، من أبرزها:

- **الشمولية** :يهتم بجميع جوانب النمو الإنساني أي المعرفي والوجداني والمهاري بصورة متوازنة (جابر، 2009).
- **تعدد مصادر المعرفة** :لا يقتصر على الكتاب المدرسي، بل يعتمد على مصادر متنوعة مثل الإنترنت، والمشروعات، والبحث، والخبرة المباشرة.
- **التكامل** :يربط بين النظرية والتطبيق، ويؤكد تكامل عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم).
- **إيجابية المتعلم** :يجعل المتعلم فاعلًا ومشاركًا في بناء المعرفة، لا متلقيًا سلبيًا لها.

- **التعلم الذاتي** :يشجع المتعلمين على التعلم المستقل واكتساب مهارات البحث والتقصي.
- **الأنشطة التربوية** :يعتبر الأنشطة الصفية واللاصفية جزءًا أساسيًا من المنهاج، وليست ترفًا تربويًا.
- **مراعاة الفروق الفردية** :يكيّف التعليم وفق قدرات واستعدادات المتعلمين المختلفة.
- **تنوع أساليب التقويم** :يستخدم أدوات متعددة لتقويم التعلم، ولا يعتمد على الاختبارات التقليدية وحدها. (الحمضيات، 2020-2021)

الشكل (7) يبين مميزات المنهاج الحديث

الشكل: من إعداد الباحثة

3-خصائص المنهاج التربوي الحديث:

ضوء خصائصه السابقة، يمكن تلخيص مميزات المنهاج الحديث فيما

- يحقق نموً متوازن لمختلف جوانب الشخصية.

- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تنويع الأنشطة ووسائل التعلم.
- يجعل التعلم ذا معنى من خلال الربط بين المواد الدراسية والحياة الواقعية.
- يعزز علاقة المدرسة بالمجتمع عبر المشاركة والتفاعل.
- يدعم النمو المهني للمتعلمين بتوفير فرص اختيار الأنشطة التي توافق ميولهم.
- ينمي مهارات التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة.
- يرسخ التفكير الإبداعي والابتكاري كقيمة مركزية في العملية التعليمية (الحمضيات، 2020-2021).

ثالثا- مقارنة بين المنهاج التقليدي والحديث:

تعددت تعريفات المنهاج التربوي واختلفت باختلاف الفلسفات التربوية والأسس الفكرية التي تستند إليها، وبحسب التطورات العلمية والبحثية التي شهدها ميدان التربية والتعليم، فقد نظر إليه بعض المربين من المنظور التقليدي الضيق، بينما تبناه آخرون من منظور حديث وشامل يتماشى مع متطلبات الحياة المعاصرة

يُقصد بالمنهاج كل ما تقدمه المؤسسة التعليمية للمتعلمين من معارف وأنشطة وخبرات، بهدف تحقيق رسالتها التربوية وأهدافها المخططة، ولأن أهداف التربية تتطور بتطور فلسفة المجتمع، فقد تغيّر مفهوم المنهاج هو الآخر عبر الزمن، وأصبح يُفهم في ضوء اتجاهين رئيسيين:

لقد حاول عدد من الباحثين المقارنة بين المفهومين التقليدي والحديث للمنهاج، وتوضيح أهم الفروق بينهما، كما هو موضح (بن الطاهر ، 2022) في الجدول الآتي

تُظهر الدراسات التربوية الحديثة أن هناك اختلافًا جوهريًا بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث من حيث فلسفة التعليم وأهدافه، وطبيعة المادة الدراسية، ودور المعلم

والمتعلم، وكذلك علاقة المدرسة بالمجتمع، وفيما يلي توضيح لأهم هذه الفروق كما وردت في دراسة بعنوان *"المنهاج التربوي الجديد وعلاقته بغرس القيم الاجتماعية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي* (بن الطاهر ، 2022)

الجدول رقم (1) مقارنة بين المنهاج التقليدي والحديث

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
طبيعة المنهاج	يقتصر على المقررات الدراسية، ويركّز على الكمّ المعرفي دون الكيف، ويُعنى فقط بالجانب العقلي للمتعلمين.	يهتمّ بتحقيق الكفايات الشاملة، ويراعي جميع أبعاد النمو (المعرفي، الوجداني، الاجتماعي). يعتبر المدرسة جزءًا من المنهاج وليس مجرد مكانٍ لتلقين الدروس.
تخطيط المنهاج	يُعدّه مختصون في المواد الدراسية فقط، ويركّز على **محتوى المادة** دون إشراك الأطراف الأخرى.	يُخطط له بمشاركة جميع المعنيين بالعملية التعليمية (المعلمين، المتعلمين، أولياء الأمور، والمجتمع). يشمل الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، والتقويم.
المادة الدراسية	مواد منفصلة ومستقلة، لا يُسمح بإدخال تعديلات عليها، ومصادرها محدودة.	مواد مترابطة ومتكاملة، مستمدة من خبرات الحياة الواقعية، تساعد على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات.
طرائق التدريس	تعتمد على **التلقين المباشر**، وتهمل الأنشطة التعليمية، وتسير وفق نسقٍ واحد.	تعتمد على **النشاط والمشاركة**، وتشجع التعلم الذاتي والعمل الجماعي، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
المتعلم	سلبيّ وغير مشارك في العملية التعليمية، دوره مقتصر على الحفظ والاستقبال.	إيجابيّ وفاعل، يشارك في بناء التعلم، ويتفاعل مع المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية.
المعلم	دوره تقليدي بوصفه ناقلًا للمعرفة، يتعامل مع التلاميذ بسلطوية، ويشجع التنافس الفردي.	يقوم بدور المرشد والموجّه، يخلق بيئة من الاحترام والتعاون، ويشجع المشاركة الجماعية بين المتعلمين.
الحياة المدرسية	تخلو من الأنشطة الهادفة، ولا ترتبط بالمجتمع أو بواقع المتعلمين، وتُركّز على التحصيل فقط.	غنيّة بالأنشطة المتنوعة (صفية ولا صفية)، تعزز العلاقات الاجتماعية، وتنمي الجوانب العقلية والوجدانية والمهارية للمتعلمين.
البيئة الاجتماعية	ينظر إلى التلميذ كفردٍ معزولٍ عن محيطه، ولا يُراعى البعد الاجتماعي في التعلم.	ينظر إلى التلميذ ككائن اجتماعي، يتفاعل مع بيئته ومجتمعه، وتُعد المدرسة جزءًا من النسيج الاجتماعي.

يتضح من الجدول السابق أن المنهاج الحديث يمثل تحولً عميق في فلسفة التعليم، إذ يركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية، ويهدف إلى تنمية شخصيته بشكل متكامل، في حين ظل المنهاج التقليدي مقيدا بإطار معرفي ضيق يقتصر على نقل المعلومات. ويُبرز هذا التحول دور المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية اجتماعية تُعِد المتعلم للحياة، لا مجرد مكانٍ لتلقين الدروس، وتوظف التعلم النشط والتفاعلي وسيلة لتحقيق ذلك.

خلاصة

يتضح من العرض السابق أن المنهاج التربوي شهد تحولا جذريا من النموذج التقليدي إلى النموذج الحديث، وهو تحول يعكس تطورا في الفلسفة التربوية ذاتها وفي نظرة المجتمع إلى التعلم والتعليم. فالمنهاج التقليدي كان يركز على المعرفة باعتبارها غاية التعليم، ويعامل المتعلم كوعاء يستقبل المعلومات، في حين جاء المنهاج الحديث ليعيد الاعتبار للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وفاعلا رئيسيا فيها.

لقد أصبح الهدف الأساس للتعليم في التصور الحديث هو تنمية الكفايات الشاملة التي تجمع بين المعرفة والفهم والتطبيق، وتراعي الفروق الفردية، وتعد المتعلم للحياة العملية والاجتماعية. ولم تعد المدرسة مجرد فضاء لتلقين الدروس، بل غدت مؤسسة اجتماعية وثقافية تسهم في بناء الشخصية المتكاملة، وتنمية روح المواطنة والمشاركة الفاعلة في المجتمع.

كما أفرز هذا التحول إعادة نظر شاملة في أدوار كل من المعلم والمتعلم؛ فالمعلم لم يعد ناقلا للمعرفة بل موجها وميسرا لها، والمتعلم لم يعد متلقيا سلبيا بل مشاركا في بناء تعلمه من خلال النشاط، والتفاعل، والتجريب، والعمل الجماعي.

إن الانتقال من المنهاج التقليدي إلى الحديث لا يمثل مجرد تغيير في المحتوى أو الطرائق، بل هو تغيير في فلسفة التعليم ذاتها، من تعليم يقوم على التلقين والحفظ إلى تعليم يهدف إلى الفهم والإبداع والتفاعل مع الواقع. ولذلك يعد المنهاج الحديث استجابة ضرورية

للتحولات الاجتماعية والعلمية المعاصرة، ومحورا أساسيا لتجديد المدرسة الجزائرية وجعلها أكثر ارتباطا بحاجات المجتمع وتحديات المستقبل.

الفصل الرابع

الأهداف التربوية

الفصل الرابع –الأهداف التربوية:

تمهيد:

تعتبر الأهداف التربوية من الركائز الجوهرية التي يقوم عليها البناء المنهجي لأي نظام تعليمي، إذ تمثل المرشد والموجه الذي يوجه العملية التعليمية نحو تحقيق غاياتها الكبرى، فالمنهاج التربوي لا يمكن أن يفهم، بمعزل عن وضوح الأهداف التي يستند إليها، باعتباره تجسيد لفلسفة المجتمع وقيمه، والمحدد الأساس لسلوك المتعلمين واتجاهاتهم وكفاياتهم المستقبلية، ومن هذا المنطلق، تكتسب الأهداف التربوية في المدرسة الجزائرية أهمية خاصة، لكونها تترجم التوجهات الوطنية في مجال التربية إلى ممارسات بيداغوجية ملموسة داخل القسم، تسعى إلى بناء متعلم متوازن، قادر على التفكير النقدي، والتفاعل الإيجابي مع محيطه الاجتماعي والعلمي.

وفي هذا الإطار، يأتي هذا الفصل ليتناول مفهوم الأهداف التربوية في أبعاده النظرية والإجرائية، من خلال إبراز مكانتها في المنهاج، وتوضيح علاقتها بكل من المحتوى وطرائق التدريس والتقويم، كما يسعى إلى تبيان الفروق بين الأهداف التربوية العامة والأهداف التدريسية الإجرائية، واستعراض الوظائف المتعددة التي تؤديها على مستوى تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، وينتقل الفصل بعد ذلك إلى عرض التصنيفات الكلاسيكية للأهداف ضمن مجالاتها المعرفية والوجدانية والنفسحركية، مع التركيز على الكيفية العلمية لصياغتها وفق مقاييس الجودة المعتمدة في الجامعة الجزائرية.

وبهذا الأهداف التربوية ليست مجرد صياغات نظرية، بل هي آلية ديناميكية تترجم فلسفة التربية إلى ممارسات فعالة، وتتيح للمؤسسة التعليمية تحقيق التوازن بين الثابت الوطني والمستجدات المعرفية والتكنولوجية، بما يضمن تجويد الفعل البيداغوجي وتحسين مردودية التعلم.

أولا- تعريف الأهداف التربوية:

تستخدم لفظة الهدف أو الأهداف في الاداب التربوية بمفرادات كثيرة منها الغايات، المرامي، الأعراض، المقاصد، النيات، الرغبات، ويميل عامة الناس الى الاعتقاد، بانها تحمل نفس المعنى، كما تشمل مستويات عديدة لهذه المفردات

ومن تعاريف هذا المفهوم تعريف ماجر Mager.R 1972، والذي يشير إلى التغييرات المصرح بها، والتي نود إضارتها لدى التلميذ، تصلابحا يحدد بدقة ما الذي سيتغير لدى التلميذ ينهي متابعة هذا التعليم أو ذلك نجاح (جابر، 2009، الصفحات 24-25)

وبهذا نفصد بالاهداف التربوية هي الغايات المقصوده من التربية أي بقصد يعبر عنه بجملة أو عبارة مكتوبة أو غير مكتوبة تصف تغير في سلوك المتعلم وقد يكون الهدف قصير المدى أو استراتيجيا بعيد المدى .

في حين الاهداف التدريسية هي وصف لتغيير سلوكي متوقع حدوثة في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية ومواقف تدريسية معينة، فالاهداف التدريسية عبارة عن صياغة اكثر تحديد ودقة، وخصوصية للمقاصد والاهداف التربوية، فهي قريبة المدى وعباراتها تصف الاداء المتوقع من المتعلم والذي يصبح قادرا على القيام به بعد الانتهاء من الوحدة التدريسية أو الدرس ويطلق عليها الاهداف السلوكية واحيانا الاهداف الإجرائية، ولقد ورد العديد من التعاريف للأهداف السلوكية من قبل المعنيين بالتربية .

فقد عرف **تايلور** الأهداف السلوكية بأنها أنواع التغيرات في السلوك الذي تسعى مؤسسة تربوية كالمدرسة إلى إحداثها في سلوك التلاميذ1، وهناك من يعرفه بأنه وصف لتغيير سلوكي متقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مرور بخبرة تعليمة (جابر، 2009، صفحة 26)

وهتاك من ينظر اليه أنه عبارة تصـــف التغير المرغوب فيه في مســـتوى خبرة أو سلوك الفرد عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح، بحيث يكون هذا التغير قابلا للملاحظة والقياس .

ثانيا–أهمية الأهداف التربوية :

تتحد أهمية الأهداف التربوية في أنها تساعد المعلم على اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه وترتيبه بطريقة تتفق، واســـتعداد المتعلم ودوافعه وقدراته وخلفيته الأكاديمية والاجتماعية، وتســـاعده ايضـــا في التعرف على الطرق التعليمية المناســـبه لتحقيق هذه الأهداف وطرق التقويم اللازمة لقياسها.

- مساعدة المعلم على اختيار المادة التعليمية المناسبة وطرق تقويمه.
- مساعدة المسؤولين على ادراك مدى نجاح عمليتي التعليم والتعلم .
- مساعدة المتعلم على تنظيم جهوده ونشاطاته من اجل انجاز ما خططته عملية التعلم
- رسم السياسة التعليمية وخططها البعيدة والمتوسطة والقريبة المدى.
- تنسيق الجهود بين ادارات المؤسسة التربوية حيث هناك أهداف للمناهج واخرى للتخطيط التربوي وللامتحانات والإرشاد
- تستعمل دليل للمعلم في عملية التدريس.
- تساعد على وضع أسئلة للاختبارات المناسبة.
- تشير إلى نوع النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح

مصادر اشتقاق الاهداف التربوية: تشتق الأهداف التربوية من

- التراث الثقافي ومافية من عرف وتقاليد وقيم فضلاً عن ميول واتجاهات الطلبة.
- الطبيعة العضوية والاجتماعية للفرد ومايتصل به من حاجات.
- التطور التأريخي والمواقف المعاصرة ومايواجه المجتمع من مشكلات.
- طبيعة المواد الدراسية المختلفة التي تؤلف محتوى المنهاج.
- خصائص المتعلمين واحتياجاتهم وميولهم ودوافعهم ومستوى نضجهم .

- اشــكال المعرفة ومتطلباتها وما يواجه المجتمع من مشــكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي .

ثالثا- مستويات الأهداف التربوية:

للأهداف التربوية الى ثلاثة أنواع من الابعاد فما يأتي

أ-اهداف بعيدة المدى: وتسمى أيضا بألاهداف التربوية العامة أو ألاهداف التعليمية و هي بمثابة المرامي والغايات، وتشتق من طبيعة المجتمع وعقائدة وتطلعاتة وقيمه وتعبر عن الفلسفة التربوية العامة، وتتميز بعموميتها وأنها غاية كل الاهداف التي تليها وتستمد منها، تعد ألاهداف في هذا المستوى أهدافا واسعة النطاق وتتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة ألاهداف كأهداف مرحلة تعليمية، أو برنامج تعليمي كامل، مثال نقول أهداف منهج المرحلة الابتدائية أوالمرحلة الثانوية، وواضح أن العديد من المواد الدراسية تتضافر وتتكامل لكي تحقق هذه ألاهداف فتحققها مسؤولية مشتركة، وبلوغها يستغرق وقتا ليس بالقليل (مرتات، 2020-2021، صفحة 2)

تتميز بكونها اهداف كبرى بعيدة المدى اكثر شمولا وأصعب قياسا من الاهداف الخاصة تغطي جوانب المتعلم الثلاثة (معرفية، وجدانية، مهارية) وتوصف الاهداف العامة بأنها:

- اهداف استراتيجية، ترتبط بتخطيط عام او بفسلفة تربوية شاملة للتدريس .
- اهداف طويلة المدى، يحتاج تحقيقها لفترة زمنية طويلة .
- اكثر شمولا واصعب قياسا من الاهداف الخاصة مثال اعداد مواطن صالح

مميزاتها :

- أنها عامة في صياغتها ومرنة في محتواها

أن يشترك في تحقيقها منظامت ومؤسسات اجتامعية منها المدرسة والمسجد والأسرة وأجهزة الإعلام وغريها.

- أنها تعكس في محتواها نظرية اجتامعية ونظرية تربوية معينة .

- أنها ثابتة نسيبا أي يعكس خطة طويلة المدى للتنمية الاجتامعية كـام أنهـا لا تختص بفرع معني من فروع المعرفة أو مقرر دراسي معني .
- أنها وصفية في تطبيقها بمعنى أنها لا تقترح في محتواها طرقا معينة للتدريس
- أن يشترك في وضعها والاتفاق عليها ممثلون لقطاعات مختلفة (محمد سحتوت و عباس جعفر، 2014، صفحة 269).

ب-اهداف متوسطة المدى: هي اهداف مشتقة من النظام التربوي التعليمي وتتعلق بالمنهاج او المرحلة الدراسية، يشار إلى هذا المستوى من الأهداف بالأهداف الخاصة وتشتق عادة من الأهداف التربوية العامة،ولهذا فهي أقل عمومية، ويقصدبها الأهداف التي تدل على الأداءالنوعي الذي يكتسبه المتعلم من خلال طرق التعلم المختلفة، أوما يصدر عنه بعدما يجتاز وحدة دراسية أومقرراً أومجموعة من المقررات، وهي تلك التي تصف نتائج التعلم بصفة عامة وتتحقق على مستوى حصة أوعدة حصص، وتصاغ صياغة أكرث تحديدا وتخصيصا من الأهداف التربوية، حيث تتحول الأهداف التعليمية إلى وصف سلويك نوعي يحدد الأداء النهاية (محمد سحتوت و عباس جعفر، 2014، صفحة 78) وتوضح ما يجب أن يتعلمه المتعلم من دراسة مقرر معين أو من القيام بنشاط معين وتكون صياغة ألاهداف التعلمية أكثر تحديدا وتخصيصا في هذا المستوى من المستوى السابق (مرتات، 2020-2021، صفحة 2)

هي أهداف آنية اقل شمولا واسهل قياسا من الأهداف العامة ويمكن ان تتحقق في دراسة وحدة دراسية في حصة او عدد من الحصص.

المتوقع من المتعلم نتيجة دراسته لمقرر محدد أو وحدة دراسية محددة، أو القيام بنشاط، محدد أمثلة الأهداف التعليمية:

- إكساب المتعلم مهارات القراءة الناقدة
- تدريب المتعلم على مهارات الملاحظة والقياس والتصنيف

وتوصف الأهداف الخاصة بأنها :

- اهداف تدريسية ترتبط بالتخطيط والتنفيذ اللازمين لتدريس موضوع دراسي على مستوى الحصة الصفية او الوحدة الدراسية .
- اهداف محددة قصيرة المدى يحتاج تحقيقها الى فترة زمنية قصيرة نسبيا، حصة مثلا او وحدة دراسية
- اقل شمولا واسهل قياسا من الاهداف العامة .
- اهداف اساسية لتحقيق الاهداف العامة (مرتات، 2020-2021، صفحة 2) .

ت-اهداف قصيرة المدى:

الاهداف الخاصة بالوحدة الدراسية وبالنشاط وبالدرس في مادة معينة في حصة معينة، والاهداف الخاصة هذه ذات طبيعة إجرائية، أي هي الاهداف التدريسية التي يخطط المدرس لها عند اعداده دروسه اليومية، إذ يشار إلى هذه ألاهداف في هذا المستوى أحيانا بالاهداف الخاصة حيث إنها ترتبط بمقدور دراس معين أو بوحدة دراسية (مرتات، 2020-2021، صفحة 2)، هي وتشتق عادة من الأهداف متوسطة المدى، ولذلك فهي أقل عمومية واكثرً تحديدا، وهي متمثل في نتاجات تعليمية يحققها الطلبة في مواقف تعليمية صغرية خلال الحصة الواحدة، وتكون قابلة للملاحظة والتقويم، من هنا نلاحظ أن الأهداف التربوية تنتظم في مستويات متدرجة من العام جداً إلى السلويك الملموس، وينتج عن ذلك اختلاف وظيفة كل هدف من حيث نوعه وحجمه في كل مستوى من تلك المستويات، وينتج عن ذلك أيضاً اختلاف الجهة المسؤولة عن تحقيق الهدف أو القائمة على هذا الهدف، الأمر الذي يعني اختلاف الوسائل والطرق المستخدمة لتحقيق وتقوم يهكل هدف مواصفات الهدف السلويك الجيد يتصف الهدف السلويك جيد الصياغة من مجموعة من المواصفات التي تحدده وتتحكم في صحته وجودته وهي يجب أن يركز الهدف على سلوك المتعلم (محمد سحتوت و عباس جعفر، 2014، صفحة 79)

اذن هي الاهداف التي تشتق من الاهداف متوسطة المدى وتصاغ بعبارات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها مثال ذلك أن يعين الطالب موقع الجزائر على خارطة الوطن العربي .

رابعا- تصنيف الأهداف التربوية:

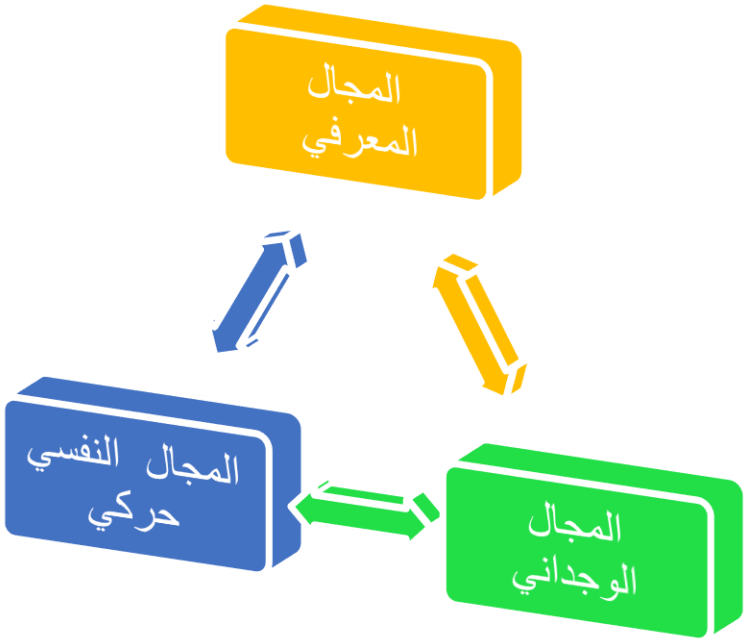
لابد من الإشـــارة هنا أن التغيرات والتطورات في المجالات المختلفة المعرفية والوجدانية والنفسحركية، تحدث بصورة متزامنة في الواقع، ولكننا نعمد إلى هذه التصنيفات تيسيرا لفهمها واستيعابها، فالطالب الذي يكـــتب مجال نفسحركي عملي يتذكر في الوقت نفســـه ما يكتب ويفكر فيه مجال معرفي، ويعيش كذلك لحظة انفعالية وجدانية هي التي جعلته يستجيب لفعل الكتابة، بطريقة تعبر عن ميوله واهتماماته (مجال وجداني انفعالي).

والأهداف التربوية عموما تعنى بتحديد الغايات القصـــوى للعملية التربوية بمجملها. وتعمل على تطوير الفرد بصورة متكاملة، جسما وعقلا وروحا، وهي أخيرا أهداف سلوكية تعلمية، والهدف السلوكي يصف بشكل محدد السلوك أو الأداء المتوقع من المتعلم كنتاج للخبرات والنشـــاطات التي يخططها المعلم للوحدة الدراســـية أو للدرس الواحد، والهدف السـلوكي جيد الصـياغة والتحديد يحتوي على عبارة سـلوكية تحدد نوع السـلوك المنتظر وطبيعتـه وظروفه ومستواه بشكل قابل للملاحظة والقياس.

يمكن القول بأن تصنيف بلوم (Bloom) وزملائه أكثر تصنيفات الأهداف استخداما وشيوعا، وقد صنفت الأهداف بموجب هذا التصنيف إلى ثلاثة مجالات كبرى وتحت كل مجال عدد من المستويات وهذه المجالات هي :

- المجال المعرفي : ويطلق عليه المجال العقلي أو الإدراكي
- المجال الوجداني : ويطلق عليه المجال العاطفي أو الانفعالي
- المجال النفس حركي : ويطلق عليه المجال المهاري أو الحركي

الشكل (8)المستويات وهذه المجالات تصنيف بلوم (Bloom)

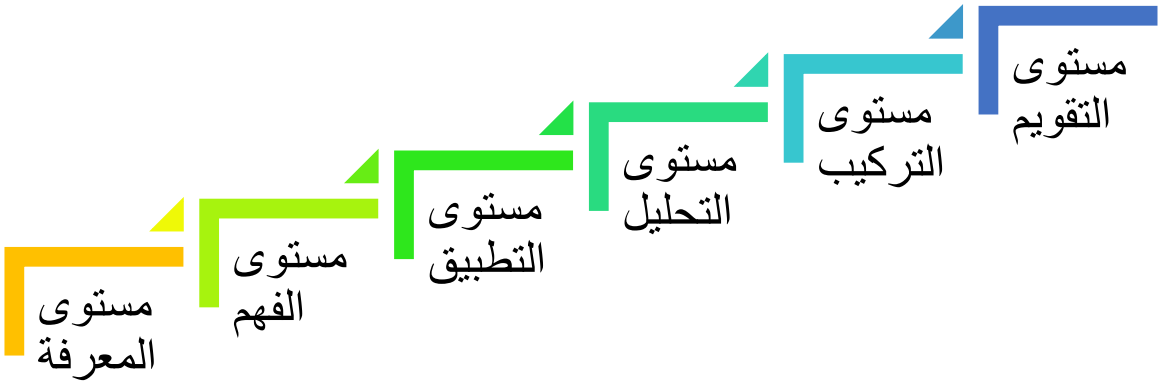


الشكل: من إعداد الباحثة

أ-تصنيف بلوم Bloom في المجال المعرفي:

صنف بلوم اهداف هذا المجال في ستة مستويات متدرجة في صعوبتها بشكل هرمي، يكون المستوى الأدنى فيه في قاعدة الهرم والأصعب في قمة الهرم، وان هذه المستويات تبدأ بالقدرات العقلية الدنيا، وتنتعي بالقدرات العقلية العليا وهي كما في الشكل:

الشكل (9) تصنيف بلوم Bloom في المجال المعرفي



الشكل: من إعداد الباحثة

- **مستوى المعرفة والتذكر:** وهو من المستويات الثلاث الدنيا في تصنيف بلوم، ويشير هذا المستوى الى ان المتعلم اصبح في وضع قادر على تذكر المعلومات واستدعائها عند مروره بخبرة تعليمية معينة ومن الأفعال السلوكيه في صياغة هذا المستوى يذكر يعدد، يعرّف يسمي، يحدد مثال ان يعدد الطالب الخلفاء الراشدين.
- **مستوى الفهم والاستيعاب:** وهو من المستويات الثلاث الدنيا في تصنيف بلوم، وتقيس اهداف هذا المستوى مدى استيعاب الطالب للمادة التعليمية وادراكه معناها ويعبر عنها بلغته الخاصه، ومن الأفعال السلوكيه في صياغة هذا المستوى يفسر، يستنتج يوضح، يشرح يعلل يلخص يستخلص يشتق، يكتب بلغته الخاصة، مثال ان يستنتج الطالب دواعي احتلال فلسطين.
- **مستوى التطبيق:** وهو من المستويات الثلاث الدنيا في تصنيف بلوم ، وتقيس اهداف هذه المستوى قدرة الطالب على تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والقوانين في مواقف حياتية جديدة سواء كان داخل الحجرة الدراسية او في حياته اليومية ومن الافعال السلوكية في صياغة هذا المستوى، يعلل مسألة،

يجمع يطرح يقســـم يعرب يطبق يقرأ آيات مراعي احكام التجويد، مثال ان يعرب الطالب اعراباً صحيحاً 100%

- **مســـتوى التحليل:** وهو من المســـتويات الثلاث العيا في تصـــنيف بلوم، وتقيس اهداف هذه المســـتوى قدرة الطالب على تفكيك المادة التعليمية الى اجزائها وادراك ما بينها من علاقات او روابط، ومن الافعال السلوكية في صياغة هذا المستوى، يحلل، يقارن، يفرق، يصنف، يوازن، يميز مثال ان يفرق الطالب بين مناسك الحج ومناسك العمره في اربع دقائق.
- **مستوى التركيب:** وهو من المستويات الثلاث العيا في تصنيف بلوم، ويمثل اكثر مستويات المجال المعرفي تعقيدا بعد مستوى التقويم وهو عكس مستوى التحليل اذ تقيس اهداف هذه المســـتوى قدرة الطالب على دمج اجزاء مختلفة لتكوين مادة جديدة، بمعنى انه اصـــبح قادرا على الخلق والأبداع ومن الافعال الســـلوكية في صياغة هذا المستوى يركب يؤلف يصوغ يقترح يخطط يرتب ينظم، يصمم مثال: ان ينظم الطالب قصيدة، ان يكتب الطالب مقالة.
- **مســـتوى التقويم:** وهو من المســـتويات الثلاث العيا في تصـــنيف بلوم، وتقيس اهداف هذه المســـتوى قدرة الطالب على اصـــدار حكم حول قيمة المواد التعليمية بموجب معايير محددة ومن الأفعال السلوكية في صياغة هذا المستوى يحكم على، ينتقد، يبدي رأيه ،يدافع عن رأيه، مثال ان يبدي الطالب رأيه في قصـــيدة لأحمد شوقي

ب–تصنيف كراثول في المجال الوجداني – الانفعالي:

ويشمل الجانب الوجداني اهدافا تعبر عن السلوك الوجداني المتمثل بالمشاعر والاتجاهات والميول والقيم وقد صنف **كراثول** اهداف هذا المجال الى خمس مستويات في ترتيب هرمي تبدأ بالسهل اليسير في قاعدة الهرم وتنتهي بالمعقد والصعب في قمة الهرم كما تظهر في الشكل :

شكل (10)تصنيف كراثول في المجال الوجداني – الانفعالي

الشكل: من إعداد الباحثة

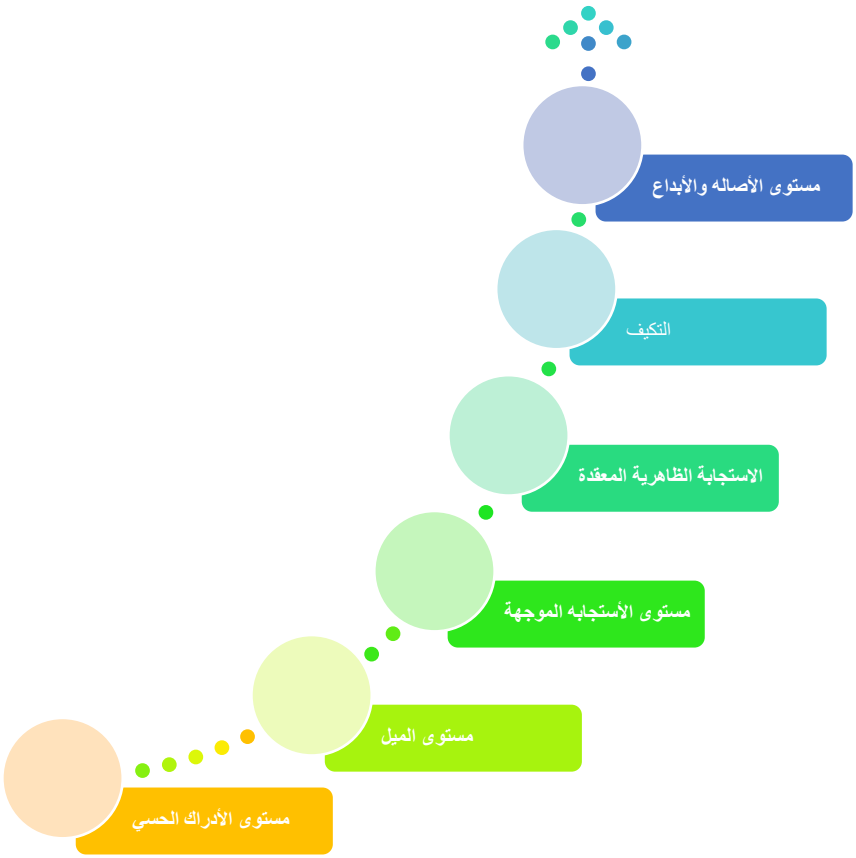
- **مستوى الاستقبال والتقبل:** يكون الطالب منتبها على الشيء راغبا في تقبله، ومن أمثلة الاهداف السلوكيه في هذا المستوى، مثال ان ينتبه الطالب الى حديث المعلم.
- **مستوى الاستجابة:** وهنا يتجاوز الطالب مرحلة الانتباه على الشيء او الحدث الى مرحلة المشاركة مع الحدث ويتفاعل معه، ومن امثلة الأهداف السلوكيه في هذا المستوى، مثال: ان يستمتع الطالب بأداء دوره في تنظيم حديقة المدرسة.
- **مستوى التقييم او إعطاء قيمة:** قدرة المتعلم على اعطاء قيمة للأشياء او الظواهر او الافكار او انماط السلوك التي يلاحظها، ومن الاهداف السلوكية غي هذا المستوى مثال: ان يثمن الطالب دور المجاهدين وشهداء الوطن.

- **مســـــتوى تنظيم القيمة:** يصـــــبح المتعلم قادرا على بناء نظام قيمي داخلي ثابت متماســك عن طريق مقارنة القيم وربطها وتجميعها، ومن الافعال الســلوكية في هذا المستوى، مثال: ان يلتزم الطالب الدفاع عن وطنه.
- **مستوى التمّيز بالقيمة:** ان بلوغ المتعلم هذا المستوى يعني انه اصبح في وضع له شــخصــية مميزة، ومن امثل الاهداف الســلوكية في هذا المســتوى، مثال: ان يؤمن الطالب بوجوب احترام الآخرين.

ت- تصنيف سمبسون المجال المهاري أو النفسحركي :

يتضمن هذا المجال الأهداف التي تتصل بالمهارات الحركية لجسم الانسان والتي تتطلب اســتعمال عضــلات الجســم في العمل والبناء وكذلك الاجراءات الخاص بتناول الادوات والاجهزة وكيفية استعمالها وقد صنف **سمبسون،** اهداف هذا المجال الى سبعة مستويات متدرجة في التعقيد وتبدأ من الأقل صعوبه الى الأكثر صعوبه وهي :

الشكل (11) يبين تصنيف سمبسون المجال المهاري



الشكل: من إعداد الباحثة

- **مستوى الأدراك الحسي:** ويتضمن هذى المستوى الاثارة الحسية واختيار الادوار والواجبات ذات الصلة بالاداء وربط تلك الادوار بالاداء ومن الامثلة ان يحدد الطالب المواد اللازمة لعمل نشرة جدارية
- **مستوى الميل، او التهيؤ:** الاستعداد العقلي والجسمي والانفعالي للمتعلم للبدء بالسلوك الحركي المطلوب تعلمه ومن الامثلة ان يبدي الطالب رغبته في القاء قصيدة
- **مستوى الأستجابه الموجهة:** محاكاة السلوك الذي قام به المعلم واعادته، اي يبدأ المتعلم باداء المهارة، ومن الامثله: ان يقلد المتعلم معلمه في القاء قصيدة .

- **مستوى الآلية:** إمكانية اداء المهارات الحركية التي لاتتسم بالتعقيد بطريقة سهلة توحي بأنه تعود أداءها نتيجة تكراره ذلك الأداء، ومن الامثلة: ان يرسم الطالب خارطة وطنه بشكل جيد (اللصاصمة ، 2025) .
- **الاستجابة الظاهرية المعقدة:** يعني القدرة على اداء الحركات المعقدة نسبياً بدرجة عالية من الضبط مع السرعة والدقة في الأداء، مثال : ان ينسق الطالب النباتات المعدة لزراعة حديقة المدرسة .
- **التكيف:** هو قدرة المتعلم على تعديل انماط حركته لما يلائم الأوضاع المستجدة او المواقف التي تتطلب دقة أعلى في الأداء ، اي انه يصل الى مستوى اتقان المهارة ، ومن الامثلة : ان يعدّل الطالب اداء زميل له في مهارة رسم الخرائط.
- **مستوى الأصاله والأبداع:** ويشير الى إن المتعلم اصبح قادرا على ايجاد انماط ادائية جديدة من الحركات في تنفيذ المهارة او تطوير سلوكه الحركي الى حد الابداع في الانماط الحركية لمواجهة مشكلة معينه، ومن الامثلة: ان يصمم الطالب وسيلة تعليمية لمعرفة الاجابات الصحيحة (اللصاصمة ، 2025)

يعد صوغ الأهداف السلوكية التعلمية في المجال الوجداني أصعب من صوغها في المجال المعرفي العقلي والمجال النفسحركي، كما إن بلوغ هذه الأهداف، وبخاصة المستويات العليا منها، يحتاج إلى وقت أطول بكثير جداً من الأهداف المعرفية والأهداف النفسحركية.

والأهداف الوجدانية لا يمكن تقويمها كذلك إلا من خلال ما يصدر عن المرء من أفعال وأقوال في المواقف المختلفة.

ومما يجدر ذكره وتأكيده هنا أن المجالات المختلفة للأهداف التربوية والتعلمية تتكامل فيما بينها سلوكياً، ويؤثر كل مجال منها في المجالات الأخرى ويتأثر بها، فليس هناك سلوك يمكن وصفه بأنه وجداني صرف أو معرفي صرف أو نفسحركي صرف، لأن الميل والعاطفة يتطلبان المعرفة، ويجري التعبير عن كليهما من خلال السلوك الملاحظ. (2010 و خليل، 2010، صفحة 246)

خلاصة :

من خلال ما تم عرضه يتبين أن الأهداف التربوية تمثل الإطار المرجعي الذي يوجه العملية التعليمية بمختلف أبعادها، فهي لا تقتصر على تحديد النتائج المنتظرة من التعلم، بل تتعدى ذلك إلى كونها أداة تنظيمية تضبط سير العملية البيداغوجية من مرحلة التخطيط إلى مرحلة التنفيذ والتقويم، إن التصنيفات التي قدمها بلوم وكراثول وسمبسون في مجالاتها الثلاثة المعرفي والوجداني والنفسحركي، ساهمت في توضيح طبيعة التعلم الإنساني بمستوياته المتكاملة، وأبرزت أن النمو المعرفي لا ينفصل عن الوجداني أو الحركي، بل تتفاعل هذه الأبعاد في كل سلوك تعليمي تعلمي يصدر عن المتعلم.

كما أظهر التحليل أن صياغة الأهداف السلوكية الدقيقة تعد خطوة أساسية في بناء الممارسات الصفية الفعالة، فهي تمكن الأستاذ من تحديد نوع التعلم المطلوب، واختيار الأنشطة والطرائق المناسبة، ووضع معايير واضحة للتقويم، غير أن تحقيق هذه الأهداف يتطلب فهما عميقا لمستوياتها المختلفة، خاصة في المجالين الوجداني والنفسحركي اللذين يحتاجان إلى وقت أطول وجهد تربوي منظم لقياسهما بدقة.

يمكن القول إن التكامل بين المجالات الثلاثة هو ما يمنح الفعل التربوي معناه الشامل، إذ لا يمكن بناء شخصية متعلمة متوازنة دون الاهتمام بالجانب العقلي والعاطفي والمهاري في آن واحد. كما أن مراجعة الأهداف وتحيينها باستمرار في ضوء التغيرات العلمية والاجتماعية تظل ضرورة ملحة لضمان تجويد العملية التعليمية وتحقيق التنمية الشاملة للمتعلمين.

الفصل الخامس

المحتوى وتنظيم الخبرات التعليمية

الفصل الخامس –المحتوى وتنظيم الخبرات التعليمية

تمهيد

يمثل المحتوى التربوي أحد الركائز الجوهرية في بناء المنهاج التعليمي، إذ يعد الأداة الرئيسة لترجمة الأهداف التربوية إلى خبرات تعلمية ملموسة تسهم في تنمية شخصية المتعلم وتكوينه العلمي والمعرفي، فالمحتوى ليس مجرد مجموعة من المعلومات والحقائق التي تقدم داخل الصف، بل هو منظومة متكاملة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلمين وفكرهم.

وقد تطور مفهوم المحتوى في الفكر التربوي الحديث من النظرة التقليدية التي كانت تحصره في المعلومات النظرية، إلى تصور أوسع يجعله خبرة متكاملة يعيشها المتعلم في مواقف تعليمية وتعلمية متنوعة، وبذلك أصبح المحتوى وسيلة لتحقيق التكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وأداة لإعداد الفرد إعدادًا شاملاً يمكنه من التفاعل مع محيطه الاجتماعي والثقافي.

إن الاهتمام بالمحتوى التربوي لا يقتصر على تحديد ما ينبغي تعليمه، بل يتجاوز ذلك إلى كيفية تنظيمه، وتوظيفه في مواقف تعليمية تسهم في بناء التفكير النقدي والإبداعي، وتغرس في المتعلم القيم الإنسانية والاجتماعية التي يحتاجها للاندماج الإيجابي في المجتمع. ومن هنا تبرز أهمية هذا الفصل في تناول مفهوم المحتوى التربوي، ومعاييره، وأساليب تنظيمه، وصلته بدليل المعلم والأنشطة التعليمية المصاحبة له، لما لذلك من أثر مباشر في جودة التعليم وفعالية المنهاج التربوي ككل.

أولا مفهوم المحتوى التربوي:

عد المحتوى أحد أهم مكونات المنهاج التربوي، إذ يعتبر الأداة الرئيسة لتحقيق الأهداف التعليمية المرسومة. ويقصد بالمحتوى مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات والقيم التي يكتسبها المتعلم من خلال الخبرات التعليمية والأنشطة التي يتضمنها المنهاج، والتي تقدم عادة عبر الكتاب المدرسي والأنشطة الصفية واللامنهجية.

وقد خضع المحتوى عبر تاريخ التربية لعدة تغييرات وتعديلات شملت الإضافة والحذف والتحديث، بهدف مواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية. ففي المنهاج الجزائري شهد المحتوى تحولات كبيرة منذ إصلاحات سنة 2003 المعروفة بالجيل الأول، ثم تطور أكثر مع منهاج الجيل الثاني سنة 2016.

ويشير الأستاذ سعيد عيادي إلى أن الحديث عن أجيال في المناهج لا يعني بالضرورة حدوث تغيير جذري في الفلسفة التربوية، بقدر ما يعكس محاولات تطوير متدرجة لمحتوى المنهاج وأساليبه بما يتلاءم مع التحولات الاجتماعية والعلمية.

وقد مر المنهاج الجزائري بعدة مراحل إصلاحية منذ الاستقلال إلى اليوم، نتيجة عوامل متعددة من أبرزها:

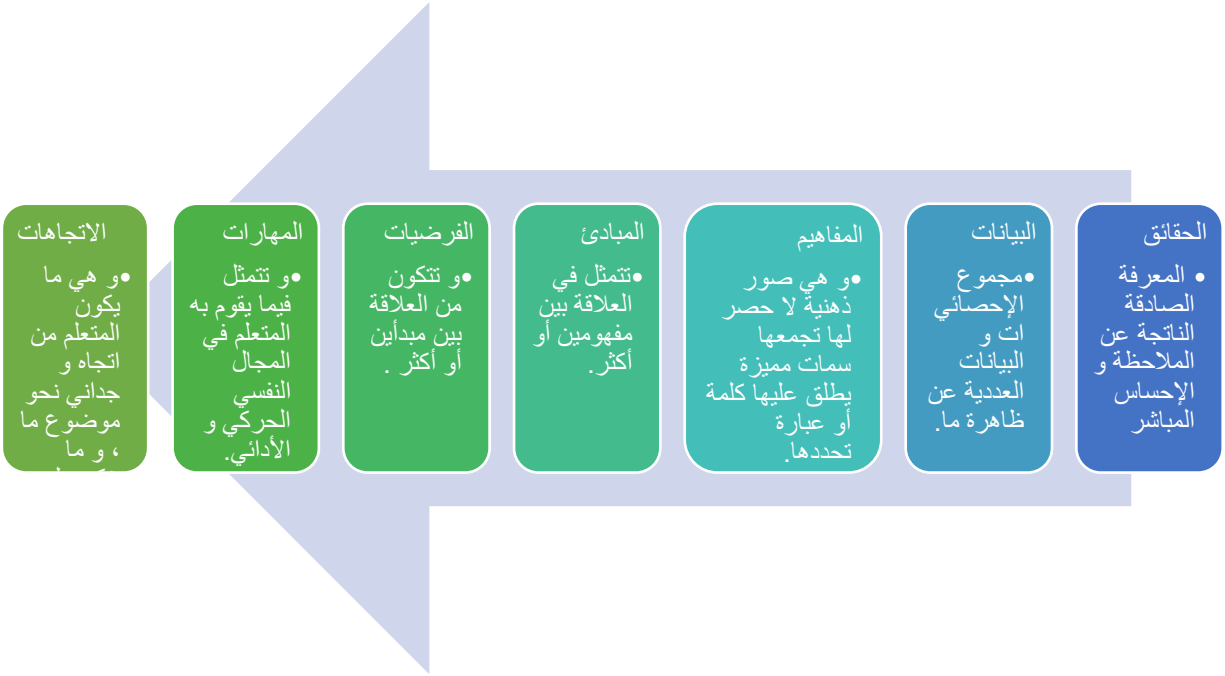
- ❖ التطور السريع للمعارف الإنسانية وتنوع مصادرها.
- ❖ التطور التكنولوجي الذي أدى إلى تجديد الوسائل التعليمية وطرق عرض المحتوى.
- ❖ الرغبة في تحسين التحصيل العلمي للمتعلمين ورفع مستواه.

- ❖ التكيف مع المستجدات التربوية التي تفرضها البحوث العلمية الحديثة في مجال التعليم والتعلم. (بوعشرين، مكونات المنهاج التربوي وتأثيره على التلميذ، 2023، صفحة 140)

أو المضـــمون الذي يبني على الأهداف والذي يشـــتمل على المعلومات والمبادئ والقيم والمثل التي نرغب في أن يتعلمها التلاميذ، وهو المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ

من الخبرات الإنسـانية ويتمثل المحتوى الدراسـي في المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، وينقسـم المحتوى إلى مجالات وينقسـم كل مجال إلى مواد دراسـية وتنقسـم كل مادة إلى وحدات كبرى وكل وحدة إلى مواضـيع وبهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي ويصنف المحتوى إلى :

الشكل (12) يبين تصنيف المحتوى



المصدر: من إعداد الباحثة

- الحقائق: المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة
- البيانات: مجموع الإحصائيات و البيانات العددية عن ظاهرة ما.
- المفاهيم: و هي صور ذهنية لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحددها.
- المبادئ: تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر.
- الفرضيات: تتكون من العلاقة بين مبدأين أو أكثر .

- المهارات : تتمثل فيما يقوم به المتعلم في المجال النفسي الحركي و الأدائي.
- الاتجاهات: هي ما يكون المتعلم من اتجاه و جداني نحو موضـــوع ما ، و ما يتكون لديه من سلم للقيم. (خالدي، 2019-2020)

ثانيا- معايير محتوى التربوي:

1 اختيار محتوى التربوي:

من الضروري أن يخضع اختيار المحتوى إلى مجموعة من المعايير التي تضمن جودته وملاءمته، ومن أهم هذه المعايير ما يلي:

- ارتباط المحتوى بالأهداف التعليمية: يجب أن يتسق المحتوى مع الأهداف العامة والخاصة للمنهاج، بحيث يسهم بشكل مباشر في تحقيقها. فلا قيمة لمحتوى لا يخدم الغاية التعليمية المقصودة.
- صدق المحتوى ودلالته: ينبغي أن يكون المحتوى صادق من الناحية العلمية، أي مستمداً من مصادر موثوقة ومعترف بها، وأن يعكس الحقائق والمعارف الدقيقة المتعلقة بالمجال المدروس.
- ارتباط المحتوى بالواقع الثقافي وبيئة المتعلم: يختار المحتوى بما يتلاءم مع خصوصيات المجتمع الجزائري وثقافته وهويته الوطنية، ومع بيئة المتعلم الاجتماعية واللغوية، حتى يشعر المتعلم بمعنى ما يتعلمه ويدرك علاقته بحياته اليومية.
- تحقيق التوازن بين الشمول والعمق: من المهم أن يوازن المحتوى بين اتساعه ليغطي مجالات المعرفة الأساسية، وعمقه الذي يمكن المتعلمين من فهم المفاهيم واستعمالها في المواقف الحياتية المختلفة.
- مراعاة حاجات المتعلمين واهتماماتهم: يجب أن يراعي المحتوى الفروق الفردية بين التلاميذ ومستوياتهم الإدراكية والنمائية، حتى يكون محفزاً للتعلم وقادراً على إثارة دافعيتهم نحو المعرفة والاكتشاف.

إن المحتوى يمثل العمود الفقري للمنهاج التربوي، وهو المرآة التي تعكس فلسفة النظام التعليمي وأهدافه الكبرى. لذلك فإن اختيار المحتوى وبناءه ينبغي أن يتم وفق معايير علمية وتربوية دقيقة تضمن صدقه وملاءمته وارتباطه بواقع المتعلمين. كما يجب أن يخضع للتجديد المستمر لمواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية، حتى يظل المنهاج الجزائري قادراً على إعداد جيل متوازن (بوعشرين، مكونات المنهاج التربوي وتأثيره على التلميذ، 2023، صفحة 140).

- الارتباط بالواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلم: فلكل مجتمع خصائصه وسماته وثقافته فلا ينبغي ان يتقاطع المنهاج مع خصائص المجتمع وثقافته.
- .
- التوازن بين العمق والشمول: الشمول يعني ان يشتمل المحتوى على الخبرات التي من شأنها احداث نمو شامل متكامل لدى المتعلم يوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية . اما العمق يعني ان يتضمن المنهاج اساسيات المادة من مفاهيم ، وتعميمات وقوانين ونظريات من دون تشتيت جهد الطلبة في تفاصيل لا مسوغ لها .

معايير تنظيم المحتوى

هناك معايير ينبغي ان تراعى في عملية تنظيم المحتوى هي :

- **معيار التوحد:** ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معاً ، مثل: وضع النحو والانشاء والادب في وحدة واحدة، او وضع التاريخ والجغرافية في وحدة واحدة .
- **معيار التكامل:** ويكون افقيا كربط الرياضيات بالعلوم في صف ما، وربط التاريخ بالجغرافية وهكذا، وقد يكون التكامل عموديا كربط موضوعات في صف ما بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة او لاحقة .

- **معيار الاستمرارية** : يعني ان ينظم المحتوى بطريقة تمكن المتعلمين من ممارسة جوانب التعلم في مراحل مختلفة على مستوى المراحل والصفوف بشكل يتسم بالتكرار الرأسي لانه يؤدي الى الاتقان وزيادة فاعلية المتعلم وجعله اكثر فائدة للمتعلمين (خالدي، 2019-2020) .

3-دليل المعلم وصلته بالمحتوى:

يعد دليل المحتوى من بين عناصر المنهاج لارتباطه بمحتوى المنهاج ودوره في توجيه المعلم واحتوائه على توضيحات وبيان جوانب المحتوى فضلاً عن حل التمرينات والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، وتوضيح الاهداف الخاصة بكل موضوع واساليب التقويم التي يمكن اتباعها، لذلك فان دليل المعلم يعد عوناً للمعلم ومصدراً من مصادر أثراء المنهاج، ولايمكن تجاهل أثره في محتوى المنهاج وأهدافه، وعلى اساس دوره في العملية التعليمية، ينبغي ان يحظى باهتمام واضعي المناهج التعليمية وعنايتهم .

رابعا – الأنشطة التعليمية:

ويقصد بها الجهد العقلي او البدني الذي يبذله المتعلم او المعلم، من اجل بلوغ هدف ما، ويكون النشاط تعليمياً اذا قام به المعلم ، وقد يكون تعلمياً اذا قام به المتعلم.

وتختار الانشطة في ضوء الاهداف ، فأذا كان الهدف ان ننمي قدرة المتعلم على التفكير الناقد فلابد من تصميم انشطة لتحقيق ذلك ، وتختار ايضا في ضوء المحتوى ، ويختار المحتوى في ضوء الانشطة .

ان أهمية الأنشطة التعليمية والتعليمة في المنهاج تكن في دورها وأثرها في تشكيل خبرات المتعلمين، وتعديل سلوكهم وتربيتهم ، ولكي تؤدي دورها بفعالية ونجاح لابد ان تكون مرتبطة بأهداف المنهاج .

معايير اختيار الأنشـــطة التعليمية هناك مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار الأنشطة التعليمية منها :

- صلتها بطبيعة المادة التعليمية .
- صلتها بالموضوع المراد تعليمه واحتواؤها على مايثري الموضوع .
- استنادها الى الفلسفة التربوية التي يستند اليها المنهاج .
- مراعاتها خصائص المتعلمين وقدراتهم ومراحل نموهم، وعاداتهم وقيمهم.
- مراعاتها مستوى المعلم وتأهيله .
- مناسبتها الوقت المتاح لتنفيذها .
- مراعاتها عنصر الأمان والسلامة في التنفيذ والممارسة (خالدي، 2019-2020)

الخلاصة:

يمكن القول إن المحتوى التربوي يشكّل القلب النابض للمنهاج التعليمي، فهو الأداة التي تتجسّد من خلالها الأهداف التربوية في واقع الممارسة التعليمية. إذ لا يمكن تحقيق أي غاية تربوية ما لم يُصَغ المحتوى وفق معايير علمية وتربوية دقيقة تراعي صدقه العلمي، وارتباطه بثقافة المجتمع وهويته، وتلاؤمه مع حاجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم.

لقد بيّن تحليل المحتوى التربوي أن نجاح المنهاج لا يقاس بكمّ المعلومات التي يحتويها، بل بقدر ما يتيح للمتعلمين من فرص للتفكير والنقد والإبداع، وما يقدّمه من خبرات تربوية قادرة على بناء شخصية متكاملة من الناحية المعرفية والوجدانية والمهارية. ومن هنا، فإن تطوير المحتوى يظل عملية مستمرة تستجيب للتحولات المعرفية والتكنولوجية والاجتماعية، بهدف تحقيق تعليم نوعي يُمكّن المتعلم من التفاعل الواعي مع محيطه المحلي والعالمي.

كما يتبيّن أن المحتوى التربوي لا ينفصل عن باقي مكونات المنهاج، فهو يتكامل مع الأهداف والأنشطة وطرائق التدريس وأساليب التقويم في نسق تربوي موحّد. فكل تعديل أو تطوير في أي مكوّن من هذه المكونات ينعكس بالضرورة على طبيعة المحتوى وبنيته، مما يجعل عملية تصميمه وتنظيمه مسؤولية جماعية تتطلب رؤية علمية شاملة وفهماً عميقاً لخصوصيات المجتمع وحاجاته التنموية.

وفي ضوء ذلك، يمكن اعتبار المحتوى التربوي أداة فاعلة لبناء الإنسان الجزائري القادر على الإبداع والمواطنة والمشاركة في تطوير مجتمعه، وهو ما يجعل الاهتمام به وتحديثه ضرورة تربوية واستراتيجية لضمان جودة التعليم وتحقيق أهداف المنظومة التربوية الوطنية.

الفصل السادس:

التقويم التربوي

الفصل السادس: التقويم التربوي

تمهيد:

يعتبر التقويم التربوي أحد الركائز الأساسية في بناء المنهاج التعليمي، فهو يشكل عنصر مهم ضمن مكوناته الرئيسة، ويتفاعل معها في علاقة تأثير وتأثر متبادلة، فالتقويم ليس عملية منفصلة عن باقي عناصر المنهاج، بل يعد جزء أساسي من العملية التربوية برمتها، إذ يتأثر بأهداف المنهاج ومحتواه وأنشطته التعليمية، كما يؤثر فيها تأثير من حيث التوجيه والتطوير والتصحيح.

ويتأثر التقويم بالأهداف التربوية التي يراد تحقيقها، ويُسهم في تعديلها أو إعادة صياغتها، كما أن محتوى المنهاج يُوجّه طبيعة التقويم، فإذا ركّز المحتوى على المعارف والمعلومات، انصبت أدوات التقويم على قياس الفهم والاستيعاب والتحصيل؛ أما إذا كان المحتوى موجه نحو تنمية شخصية المتعلم وصقل خبراته، فإن التقويم يركز في هذه الحالة على تتبّع ما يكتسبه المتعلم من خبرات ومهارات واتجاهات، وعلى النتائج التربوية التي تترتب عنها.

ولا يقف أثر التقويم عند هذا الحد، بل يمتد إلى أنشطة التعليم والتعلم، إذ تكشف نتائجه عن مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف المنشودة، وبناء على ذلك تعدل الخطط التعليمية وطرائق التدريس لتواكب متطلبات الجودة والتحسين المستمر.

ومن خلال هذا التفاعل البناء، يتضح أن التقويم يرتبط بمفهوم المنهاج في كليته، فهو يؤثر في أهدافه ومحتواه وتنفيذه ونتائجه، وبتالي هو أداة أساسية في عملية تطويره، كما أن نتائج التقويم تسهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية من خلال الكشف عن مواطن القوة والضعف، وتشخيص الصعوبات التي تعترض سبيل التعلم، مما يتيح إعادة النظر في طرائق التدريس والوسائل التعليمية، ويجعل الأهداف أكثر وضوح ومرونة.

أولا – مفهوم التقويم التربوي

وعرّف التقويم من ناحية اللغة تقرير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما أعوج، فإذا قال شخص ما أنه قام بشيء يعني ثمنه و أعطاه قيمة معلومة (د.المير ، صفحة 53).

من الناحية الاصطلاحية، يُعرَّف التقويم بأنه: عملية منظمة ينتج عنها معلومات تُفيد في اتخاذ القرارات أو إصدار الأحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار (مهلل و مهدادي، صفحة 274)

أما في مجال التربية: فالتقويم هو إصدار الأحكام على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو الأفكار، وعملية التقويم هي عملية منهجية ومنظمة ومخططة.

وعرّف التقويم التربوي: بأنه عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها وفي الأخير الحكم عليها والشروع باتخاذ إجراءات عملية بهدف التغيير والتطوير.

ويعتبر التقويم التربوي أسلوب علمي يُعنى بالتشخيص الدقيق لأي موضوع ومؤشر له دلالة في تحديد مدى كفاية جميع عناصر العملية التعليمية وفي مقدمتها الإدارة المدرسية باعتبارها المحرك الرئيسي لباقي العناصر الأخرى، والتقويم هو استخدام وتحليل البيانات التي يمكن القياس لتشخيص نواحي النجاح بالعملية التعليمية، وهي بعض يركز على التقدير الكمي والكيفي للمظاهر (المير و خاجي، صفحة 53) .

وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم التقويم في مجموعة من التعريفات، من أبرزها:

بلوم :(Bloom, 1967) عرّف التقويم بأنه إصدار حكم لغرضٍ ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، ويتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويمكن أن يكون التقويم كمّياً أو كيفياً

جرونلوند :(Gronlund, 1976) أضاف في تعريفه أن التقويم هو عملية منهجية تُحدَّد من خلالها درجة ما تحقّق من الأهداف التربوية لدى الطلبة، وتشمل وصفاً كمياً وكيفياً، إلى جانب إصدار حكم على القيمة (مهلل و مهدادي، صفحة 274).

ويعتبر التقويم التربوي أسلوبا علميا يُعنى بالتشخيص الدقيق لأي موضوع ومؤشرا له دلالته في تحديد مدى كفاءة جميع عناصر العملية التعليمية وفي مقدمتها الإدارة المدرسية باعتبارها المحك الرئيسي في إنجاح بقية العناصر الأخرى والتقويم هو استخدام وتحليل البيانات التي يوفرها القياس بغية اتخاذ قرارات تتعلق بإنجاح العملية التعليمية وهو بهذا يركز على التقدير الكمي والكيفي للظواهر (د.المير ، صفحة 54)

ثانيا –التقويم التربوي ودوره في العملية التعليمية:

يعد التقويم التربوي أداة أساسية لمعرفة مدى تحقق الأهداف المنشودة في العملية التعليمية، كما يمثل وسيلة فعّالة لتحديد مواطن القوة والضعف في مكونات المنظومة التربوية. فهو يُسهم في تشخيص الصعوبات والمعوقات التي تحول دون بلوغ الأهداف التربوية، ويعمل على تقديم المقترحات الملائمة لتصحيح مسار العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة. ومن هذا المنطلق، يُنظر إلى التقويم باعتباره وسيلة تشخيصية تساعد على تحديد مستويات المتعلمين، والكشف عن طبيعة أدائهم واتجاهاتهم نحو التعلم.

لقد شهد مفهوم التقويم التربوي تطور ملحوظ نتيجة بروز فلسفات تربوية حديثة تُحمِّل المربي مسؤولية تنمية المتعلم تنمية شاملة، من خلال تطبيق المفاهيم والمهارات والعادات التربوية السليمة، واستثارة نموه في مختلف الجوانب: العقلية، والاجتماعية، والانفعالية، والثقافية، والفكرية، ومع التطورات المتسارعة في ميدان التربية والتعليم، وتزايد الدراسات والبحوث في هذا المجال، اتسع مفهوم التقويم ليصبح جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وعمليةً معقدة تشمل مجموعة من المراحل والإجراءات المترابطة.

فالتقويم في مضمونه العلمي يتضمن تحديد الأهداف المراد قياسها، وجمع المعلومات والبيانات ذات الصلة، وتحديد كمية البيانات المطلوبة، واختيار الأدوات المناسبة لجمعها. كما يشمل تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، ثم تفسيرها واستخلاص

الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة بناءً عليها، مع متابعة تنفيذها ميدانيًا. ومن هذا المنظور، يُعد التقويم عملية تشخيصية، علاجية، ووقائية في آن واحد.

ويهدف التقويم أساسًا إلى تحسين التعليم وتطويره بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوّة، فهو ليس غاية في ذاته، بل وسيلة علمية تمكّن القائمين على التعليم من معرفة مستوى التقدّم نحو الأهداف التربوية، ورصد الثغرات وتصحيحها وفق رؤية منهجية واضحة.

في الماضي، انحصر التقويم في قياس جانب واحد من جوانب العملية التعليمية، وهو مدى استيعاب المتعلم للمعلومات الدراسية، وذلك من خلال مجموعة من الاختبارات التحصيلية التي ركزت على الجانب المعرفي فقط، متجاهلة بقية أبعاد شخصية المتعلم. وبالتالي، لم يكن التقويم التقليدي يتصف بالشمولية أو التكامل، إذ اقتصر على قياس قدرة التلميذ على الحفظ والفهم.

أما في ضوء المفهوم الحديث للتقويم، فقد أصبح التركيز على جميع جوانب النمو لدى المتعلم، بما في ذلك الجوانب العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، والثقافية، والدينية، والفنية. ويأتي هذا التحول انسجامًا مع توجهات التربية الحديثة التي تؤكد على تنمية الفرد تنمية شاملة، وتعتبر المدرسة فضاءً لتوفير الخبرات التعليمية التي تسهم في بناء الشخصية المتكاملة وتعديل السلوك إيجابي.

ثالثا–العلاقة بين التقييم والقياس والتقويم والاختبار:

غالبا ما يُستخدم مصطلح التقييم أو التقدير كمترادف للتقويم، غير أن بينهما فارق دلالي دقيق، يُقصد بـ القياس إعطاء قيمة رقمية لكمية أو صفة معينة، أي التعبير عن السلوك أو الأداء بلغة الأرقام وفق معايير محددة.

اما التقييم أو التقدير يشير إلى تحديد قيمة الشيء أو الحكم عليه، سواء استخدم القياس كأداة لذلك أم لم يُستخدم، في حين أن التقويم يعدّ مفهوم أشمل، إذ يتضمن عمليتي القياس والتقييم معًا، ويهدف إلى إصدار أحكام تربوية مبنية على بيانات دقيقة من أجل تحسين العملية التعليمية واتخاذ قرارات بناءة.

ولتوضيح ذلك بمثال: يمكن لشخص أن يصف حقيبة بأنها ثقيلة أو خفيفة؛ وهذا تقدير أو تقييم نوعي لا يعتمد على القياس، أما عندما نستخدم الميزان لتحديد وزنها بدقة فنحن نمارس القياس الكمي .لكن حين نقوم بتحليل هذه النتائج لنقرر إن كان وزن الحقيبة مناسبًا للغرض منها أو لا، فإننا نكون بصدد عملية تقويم شاملة تجمع بين القياس والتقدير والحكم النهائي.

يتّضح من التحليل السابق أن القياس يُعنى بالوصف الكمي للسلوك، التقييم يعنى بتقدير قيمة الشيء، التقويم يجمع بين الوصف والحكم، ويهدف إلى تحسين الأداء واتخاذ القرار التربوي المناسب. (دركي، 2017، صفحة 202)

الشكل (14) علاقة بين التقييم والقياس والتقويم

الشكل: من إعداد الباحثة

تعتبر العلاقة بين الاختبار والقياس والتقويم علاقة تكاملية مترابطة، إذ تشكل هذه المفاهيم منظومة متسلسلة تبدأ بالاختبار وتنتهي بالتقويم، بحيث يخدم كل منها الآخر في تحقيق غايات العملية التعليمية.

فالاختبار يعتبر أداة لجمع البيانات حول أداء المتعلم، أما القياس فهو العملية التي يتم من خلالها تقدير هذا الأداء كمياً وفق قواعد محددة، بينما يُمثل التقويم المرحلة الأوسع والأشمل التي تتضمن تفسير نتائج القياس وإصدار الأحكام التربوية في ضوء معايير ومُحكّات محددة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية والتعلمية.

وفي هذا الإطار يمكن توضيح العلاقة بين هذه المفاهيم على النحو الآتي: الاختبار، القياس، التقويم هي مفاهيم مترابطة تسير في تسلسل منطقي، يبدأ بالاختبار بوصفه وسيلة، ويمر بالقياس كعملية كمية، وينتهي بالتقويم كعملية نوعية شاملة.

يعتبر القياس سابق للتقويم وأساس له، إذ لا يمكن الحكم أو إصدار القرارات التربوية دون بيانات كمية مستمدة من عملية القياس، القياس أوسع من الاختبار، لأنه يشمل أدوات متعددة وأساليب متنوعة لجمع البيانات، في حين يقتصر الاختبار على أداة محددة تستخدم لتقدير جانب معين من جوانب التحصيل أو السلوك، يُعتبر التقويم أعم وأشمل من كل من القياس والاختبار، لأنه يتضمنهما ضمن عملياته، ويضيف إليهما عمليات التحليل والتفسير وإصدار الحكم واتخاذ القرار التربوي المناسب، كل الاختبارات تعدّ مقاييس، ولكن ليست كل المقاييس اختبارات، لأن القياس قد يتم بوسائل أخرى مثل الملاحظة، والمقابلة، والسجلات، والاستبيانات، يركّز الاختبار على جانب واحد فقط من جوانب أداء المتعلم في وقت محدد، بينما يمتد التقويم ليشمل مختلف الجوانب العقلية، والوجدانية، والاجتماعية، والسلوكية، بهدف تكوين صورة متكاملة عن نمو المتعلم وتقدّمه.

أن الاختبار عملية فردية محددة بزمن ومكان، يقوم بها المعلم غالبًا من خلال إعداد الاختبار وتطبيقه وتصحيحه، بينما يُنظر إلى التقويم كعملية شاملة وتعاونية يشارك فيها المعلم، والمتعلم، والإدارة، والمشرفون، وأولياء الأمور، وكل من له صلة بالعملية التعليمية.

تتطلب أدوات القياس والتقويم توافر شروط الجودة المتمثلة في الصدق، والثبات، والموضوعية، وسهولة التطبيق، حتى تكون النتائج دقيقة ومعبرة عن الواقع.

يعتمد التقويم على المعايير والمستويات والمحكات كأسس للحكم على الدرجات المستخرجة من القياس، بهدف إصدار أحكام قيمية تُسهم في تحسين الأداء التربوي، بينما يقوم القياس بتحديد قيم كمية دقيقة للسلوك أو الظاهرة التعليمية وفق قواعد محددة، فإن التقويم يصدر أحكامًا نوعية على تلك القيم بناءً على معايير تربوية موضوعية، تُعد النتائج

محور اهتمام كل من القياس والتقويم، غير أن كلاً منهما يتعامل معها من منظور مختلف؛ فالقياس يهتم بوصف النتائج وتقديرها كمي، أما التقويم فيُعنى بإصدار الحكم على قيمتها ومدى دلالتها التربوية، يُمثل القياس حجر الزاوية في عملية التقويم، إذ يستند التقويم إلى بيانات القياس للوصول إلى أحكام دقيقة وموضوعية، يقتصر القياس على وظيفة محددة تتمثل في الحصول على النتائج الكمية، بينما يؤدي التقويم وظائف متعددة تشمل التشخيص، والعلاج، والتصحيح، وتحديد الأهداف، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة، تُستخدم نتائج التقويم في مساعدة المتعلمين والمتدربين على تحسين مستوياتهم، وفي تطوير البرامج التعليمية والتكوينية، وتصحيح مسارها من خلال الحكم على مدى صلاحيتها وكفاءتها في تحقيق الأهداف التربوية (الكزازي، 2019، صفحة 04).

رابعا–الفرق بين القياس والتقويم والاختبار:

يلاحظ أن مصطلحي القياس والتقويم يستخدمان أحيانا على نحو مترادف في الخطاب التربوي، إلى درجة قد توهم بأنهما يحملان المعنى نفسه، غير أن بينهما فرق من حيث الوظيفة، والغاية، والمضمون.

ف التقويم التربوي يُعرَّف بأنه العملية التي تُعنى بـ تحديد مقدار التقدم الذي يحرزه المتعلمون نحو تحقيق الأهداف التعليمية. وبهذا المعنى، يرتكز التقويم على محورين أساسيين: تحديد الأهداف الجوهرية التي يسعى التعليم إلى تحقيقها، توظيف مجموعة من الإجراءات والأدوات المتنوعة لقياس مدى بلوغ تلك الأهداف.

أما القياس فهو عملية كمية أو كيفية تهدف إلى تحديد درجة امتلاك الفرد لصفة أو سمة معينة، من خلال أدوات محددة تُترجم السلوك أو الأداء إلى أرقام أو قيم يمكن مقارنتها وفق معايير مضبوطة، أما الاختبار، فهو الأداة التي تُستخدم لإنجاز عملية القياس، إذ يتألف من مجموعة من الأسئلة أو المواقف التعليمية التي يُطلب من المتعلم الاستجابة لها، سواء كانت في شكل تعريف مصطلحات، أو حل مسائل رياضية، أو إكمال رسوم وصور ناقصة، أو الإجابة عن مواقف تتطلب مهارة معينة.

يمكن القول إن الاختبار هو أداة القياس، والقياس بدوره وسيلة من وسائل التقويم، يُقصد بـ القياس التعليمي تلك العملية التي تُستخدم فيها مجموعة من المثيرات المرتبة بطريقة منهجية لقياس خصائص أو سمات معرفية أو عقلية أو انفعالية عند المتعلم. وقد تأخذ هذه المثيرات أشكالًا مختلفة مثل الأسئلة الشفوية أو التحريرية، أو الأعداد، أو الرسوم، أو الصور، أو الأشكال الهندسية، أو حتى الأصوات والنغمات الموسيقية. وتُثير هذه المثيرات استجابات من قبل الفرد، تُحلل لاحقًا لتُعطي قيماً كمية تعبّر عن مستوى السلوك أو المهارة المقيسة. ومن ثَمّ، يُمكن القول إنّ القياس له درجات ومستويات متعددة، ويُعدّ من الصعب وضع تعريف شامل له يُجمع عليه جميع الباحثين.

أما التقويم فيتجاوز هذا الإطار الضيق للقياس ليشمل كل ما يتصل بتقدير فعالية العملية التربوية بأبعادها المختلفة، سواء داخل الغرفة الصفية أو خارجها. فهو لا يقتصر على تقويم تعلم التلاميذ فقط، بل يمتد ليشمل تطور النظام التعليمي برمّته من حيث قدرته على تحقيق الأهداف التنموية والاجتماعية المنشودة.

تبدأ عملية التقويم عادةً بـ التشخيص، من خلال تحديد نقاط القوة والضعف اعتمادًا على البيانات الناتجة عن عمليات القياس، ثم تنتهي بـ اتخاذ قرارات تربوية مدروسة تهدف إلى معالجة جوانب القصور، وتعزيز الجوانب الإيجابية، وتحسين نوعية التعليم.

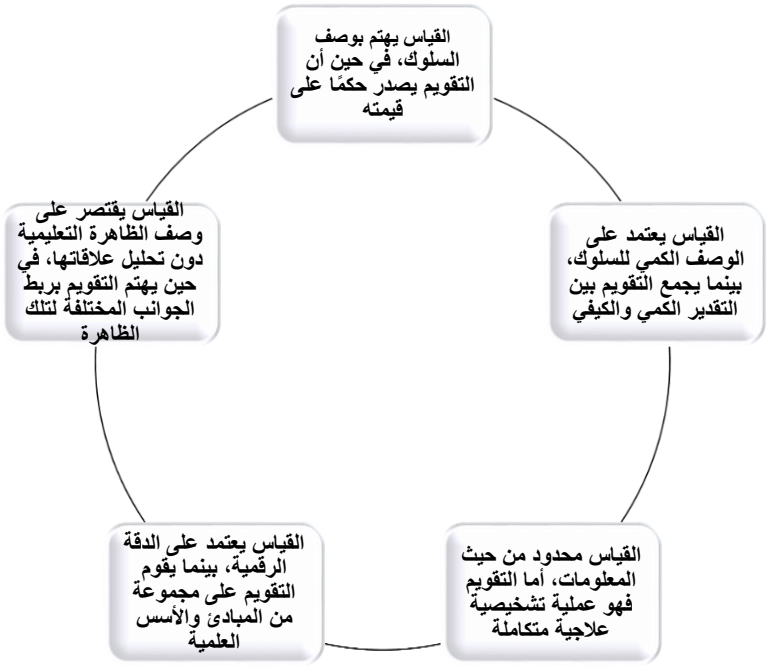
ويمتد مجال التقويم ليشمل مختلف عناصر العملية التعليمية، بدءًا من المتعلم باعتباره محور العملية التربوية وهدفها الأساس، مرورا بالمعلم، والمناهج، وطرائق التدريس، والإدارة، والإشراف التربوي، وصولا إلى المؤسسات التعليمية والمجتمعية التي تسهم في دعم العملية التعليمية وتطويرها.

أما الاختبار فهو في حدّ ذاته أداة قياس محددة، تتألف من مجموعة من الأسئلة أو المشكلات، صُمِّمت بهدف تقدير مستوى المعرفة أو الذكاء أو القدرات أو السمات المختلفة لدى المتعلمين. ويُفترض أن يُجيب المفحوص عن هذه الأسئلة وفق شروط معينة من حيث الزمان والمكان وطريقة التطبيق. وتُحوّل الإجابات إلى قيم عددية، تعبّر عن مستوى الأداء في السمة أو القدرة المقيسة.

تكمن العلاقة بين المفاهيم الثلاثة على النحو الآتي: الاختبار هو أداة محددة لجمع البيانات عن المتعلم، اما القياس هو عملية كمية أو كيفية تُحوِّل أداء المتعلم إلى قيم عددية

وفق قواعد محددة، والتقويم هو عملية تحليل وتفسير لتلك القيم بهدف إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية المناسبة، بما يضمن تحسين العملية التعليمية وجودتها. (الكزازي، 2019، صفحة 6)

الشكل (15) يبين الفرق بين التقييم والقياس والتقويم



الشكل: من إعداد الباحثة

1. **القياس يهتم بوصف السلوك، في حين أن التقويم يصدر حكمًا على قيمته:** فالقياس يركّز على تحديد الدرجة أو المقدار الذي تمثّله صفة أو سلوك معين لدى الفرد، بينما يهتم التقويم بالحكم على مدى أهمية هذه الدرجة أو ملاءمتها للأهداف التربوية المنشودة.
2. **القياس يعتمد على الوصف الكمي للسلوك، بينما يجمع التقويم بين التقدير الكمي والكيفي:** فالقياس يُعنى بتحديد النتائج بالأرقام والنسب المئوية، أما التقويم فيتجاوز

ذلك إلى التفسير والتحليل النوعي لتلك النتائج، بما يُسهم في فهم أعمق لمستوى المتعلم وسلوكه.

3. **القياس محدود من حيث المعلومات، أما التقويم فهو عملية تشخيصية علاجية متكاملة:** فالقياس يقدّم مؤشرات رقمية تصف الأداء، في حين يسعى التقويم إلى تشخيص جوانب القوة والضعف واقتراح أساليب العلاج والتحسين، مما يجعله أكثر شمولًا وفاعلية.
4. **القياس يعتمد على الدقة الرقمية، بينما يقوم التقويم على مجموعة من المبادئ والأسس العلمية:** فبينما يركّز القياس على ضبط الأرقام وتحقيق الثبات والموضوعية في النتائج، فإن التقويم يستند إلى مبادئ أوسع تشمل الصدق، والعدالة، والشمول، والاستمرارية، والتوجيه نحو اتخاذ القرار التربوي السليم.
5. **القياس يقتصر على وصف الظاهرة التعليمية دون تحليل علاقاتها، في حين يهتم التقويم بربط الجوانب المختلفة لتلك الظاهرة:** فالتقويم لا يكتفي بعرض النتائج، بل يسعى إلى تفسيرها في ضوء الأهداف التعليمية والمخرجات التربوية، بما يُمكّن من إصدار أحكام بنّاءة تفيد في تطوير العملية التعليمية (دركي، 2017، صفحة 203).

خامسا–أهداف تقويم التربوي:

يعد التقويم التربوي ركيزة أساسية في تحسين جودة العملية التعليمية وتطويرها، إذ يهدف بالدرجة الأولى إلى إعادة النظر في مخرجات التعلم وتصحيح مسارها بما يضمن التطوير المستمر والتحسين الفعّال للأداء التربوي. ومن هذا الهدف العام تتفرّع مجموعة من الأهداف التفصيلية التي توجّه عملية التقويم وتُبرز أبعادها التطبيقية في الميدان التربوي، ويمكن إجمالها فيما يأتي:

- التحقق من مدى تحقق الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة ضمن برنامج أو مرحلة تعليمية محددة، وذلك من خلال مقارنة النتائج المتحققة بالأهداف المخططة مسبقًا.
- الكشف عن فاعلية المعلّم في أداء دوره التربوي، ومدى قدرته على إيصال المعارف وتنمية المهارات وتحفيز المتعلمين على التعلم الذاتي.
- تحديد مدى ملاءمة المناهج الدراسية للخصائص النمائية والعمرية للتلاميذ، ومدى استجابتها لاحتياجاتهم العقلية والوجدانية والاجتماعية.
- إعلام أولياء الأمور بمستوى تقدم أبنائهم من خلال تقارير دورية دقيقة تعكس الأداء التحصيلي والسلوكي للتلميذ.
- توفير قاعدة من البيانات والمعلومات العلمية التي تساعد متخذي القرار في شؤون التعليم، مثل: ترفيع التلاميذ، وتصنيفهم في مجموعات متجانسة، وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، واختيار التلاميذ المناسبين للمهام الخاصة أو البرامج المتميزة.
- تشخيص أوجه القصور والمعوقات داخل المؤسسة التعليمية، والكشف عن الظواهر السلبية، والعمل على وضع الحلول المناسبة لمعالجتها وتذليل الصعوبات التي تواجه سير العملية التعليمية (سلطاني، 2017، صفحة 145).

تحفيز مختلف عناصر المنظومة التربوية: تحفيز الإدارة المدرسية على بذل مزيد من الجهد في التنظيم والإشراف.

- تشجيع المعلّم على النمو المهني وتطوير أدائه التربوي.
- دفع المتعلم إلى المثابرة وبذل الجهد من أجل تحسين مستواه الدراسي.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، من أجل توجيههم نحو مجالات النشاط والتخصصات التي تتناسب مع خصائصهم الفردية.
- التعرف على اتجاهات المتعلمين وقيمهم ومدى تأثرها بالخبرات التعليمية التي يتلقونها داخل المدرسة وخارجها.

- تحديد العادات والمهارات التي اكتسبها المتعلمون، وقياس مدى توظيفهم لها في حياتهم اليومية ومجالات نشاطهم المختلفة.
- توجيه التلاميذ نحو الأنشطة الملائمة لقدراتهم واهتماماتهم وميولهم، بما يُسهم في تحقيق التوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية.
- قياس مدى فهم التلاميذ للمعارف المكتسبة وقدرتهم على تطبيقها في مواقف حياتية واقعية، بما يعكس فاعلية التعلم ومدى ارتباطه بالواقع.
- تحديد متطلبات النمو الشخصي للمتعلمين في أبعاده المختلفة: العقلية، والمهارية، والوجدانية، بغرض تطوير برامج تعليمية تراعي هذه الجوانب جميعها.
- الحكم على مستوى الثقافة العامة لأفراد المجتمع، ومدى امتلاكهم للأساسيات العلمية والتكنولوجية واتجاهاتهم نحو التعلم المستمر.
- تمكين التربويين من تحقيق التكامل الرأسي والأفقي في البرامج التعليمية، وذلك عبر ربط المراحل الدراسية ببعضها، وتنظيم الخبرات التعليمية بطريقة منطقية تتناسب مع خصائص المتعلمين وتراعي تدرّج نموهم الفكري والمعرفي. (سلطاني، 2017، الصفحات 145-146)

سادسا-أسس التقويم التربوي:

تستند عملية التقويم التربوي الناجحة إلى مجموعة من الأسس العلمية والمنهجية التي تضمن فعاليتها ودقتها في تحقيق أهدافها التربوية. وتُعدّ هذه الأسس بمثابة الإطار المنظّم الذي يوجّه العملية التقويمية نحو تحقيق الجودة والموضوعية في الحكم على نواتج التعلم. ويمكن تفصيلها على النحو الآتي:

- ارتباط التقويم بالأهداف التعليمية التعلمية: يجب أن تُبنى عملية التقويم على الأهداف المحددة مسبقًا في المنهاج، لأنّ التقويم يُعدّ الأداة التي تكشف مدى تحقق تلك الأهداف. فكل أداة تقويمية ينبغي أن تعكس بوضوح طبيعة الهدف المراد قياسه، سواء

كان معرفيًا أو مهاريًا أو وجدانيًا، إذ لا يمكن الحكم على نجاح العملية التعليمية دون الرجوع إلى أهدافها الأصلية التي تمّ التخطيط لها.

- شمولية التقويم لمستويات الأهداف التعليمية: ينبغي أن يكون التقويم شاملًا لجميع مستويات التعلم، من تذكّر المعلومات البسيطة إلى التفكير الناقد والإبداع. فالتقويم الناجح لا يقتصر على قياس التحصيل المعرفي، بل يمتدّ ليشمل الجوانب الوجدانية والاجتماعية والنفسية والسلوكية للمتعلم، بما يحقق مفهوم "التربية الشاملة" التي تسعى إلى تنمية الفرد في جميع أبعاده.
- تنوّع أدوات التقويم وصدقها وثباتها وموضوعيتها: من الضروري أن تتنوّع أدوات التقويم المستخدمة لتلائم طبيعة الأهداف والمحتوى التعليمي، كأن تشمل الاختبارات، والملاحظات، والمقابلات، والمشروعات، والاستبانات. كما يجب أن تتصف هذه الأدوات بـ:
  - ❖ الصدق: أي أن تقيس ما وُضعت لقياسه فعلًا.
  - ❖ الثبات: أن تعطي نتائج متقاربة عند تكرار تطبيقها في ظروف متماثلة.
  - ❖ الموضوعية: أن تكون النتائج غير متأثرة بعوامل شخصية أو ذاتية في عملية التصحيح أو التقدير.
- تجريب أدوات القياس وإشراك الأطراف الفاعلة في بنائها: قبل اعتماد أدوات التقويم، ينبغي تجريبها ميدانيًا للتأكد من صلاحيتها ودقتها في القياس، كما يُستحسن إشراك المعلمين والمتعلمين في عملية إعدادها لضمان شفافيتها وواقعيتها. فالتقويم ليس عملية فوقية تُفرض على المتعلم، بل هو نشاط تشاركي يهدف إلى تحسين التعلم من الداخل.
- التمييز بين مستويات الأداء والكشف عن الفروق الفردية: من أهم أسس التقويم أن يكون قادرًا على تمييز مستويات الأداء بين المتعلمين، وإظهار الفروق الفردية بينهم في القدرات والميول والاتجاهات. فالتقويم الجيد لا يهدف إلى المقارنة المطلقة، بل إلى فهم التنوع في أنماط التعلم والسلوك، مما يسمح بتكييف طرائق التدريس وفق احتياجات المتعلمين المختلفة.
- استمرارية عملية التقويم: يُعدّ التقويم عملية مستمرة وديناميكية ترافق جميع مراحل العملية التعليمية من تخطيط وتنفيذ وتطوير. فلا ينبغي أن يُنظر إليه كإجراء نهائي

منفصل، بل كعملية موازية للتدريس تساعد على تعديل المسار بصفة دورية. فالتقويم المستمر يُتيح متابعة نمو المتعلمين بشكل متدرج، ويكشف عن مدى تحقق الأهداف في كل مرحلة من مراحل التعلم.

- الطابع الإنساني للتقويم: يجب أن يُمارس التقويم في إطار إنساني قائم على الاحترام والتقدير، بحيث يُشعر المتعلم بأن الهدف منه هو المساعدة على النمو والتحسين وليس إصدار الأحكام أو العقوبات. فالتقويم في جوهره عملية تربوية إنسانية تستهدف بناء شخصية المتعلم وتعزيز ثقته بنفسه وتحفيزه على تحقيق ذاته.
- الطبيعة التشخيصية والعلاجية للتقويم: يُنظر إلى التقويم التربوي بوصفه عملية تشخيصية وقائية علاجية في آن واحد؛ فهو يشخّص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين، ويُسهم في اقتراح الحلول والإجراءات العلاجية المناسبة، كما يُمكّن من الوقاية من تكرار الأخطاء التعليمية في المستقبل. فالتقويم الناجح ليس نهاية العملية التعليمية، بل هو بداية تحسينها وتطويرها.

إنّ الأسس السابقة تُشكّل الركائز العلمية التي تضمن فاعلية عملية التقويم التربوي، وتجعلها أداة بنّاءة تسهم في تطوير التعليم وتحقيق أهدافه. فالتقويم الذي يقوم على أهداف واضحة، ويستخدم أدوات متنوعة صادقة وموضوعية، ويُمارس بروح إنسانية تشاركية، هو الذي يضمن تحسين نوعية التعلم ويقود إلى تحقيق الجودة التربوية المنشودة. (مهلل و مهدادي، صفحة 176)

سابعا – وظائف التقويم التربوي :

تنوع وظائف التقويم فى العملية التعليمية لتشمل ما يلى:

- المساعدة فى تحديد مدى التقدم الذى حققه المتعلمون فى بلوغ الأهداف المنشودة حتى يمكن الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف فى استجاباتهم، لتثبيت الاستجابات الصحيحة والسلوك المرغوب فيه، وحف الأخطاء واستبعادها، وعديل ما يمكن تعديله.

- تقديم معلومات أساسية عن الظروف التى تحيط بالعملية التعليمية وعن المعوقات التى تحول دون تنفيذ الأهداف التعليمية بفاعلية وكفاءة.
- مساعدة المعلم فى تعرف تلاميذه حتى يقوم بتوجيههم وإرشادهم، مما يمكنه من أداء دوره بفاعلية وكفاءة.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدرتهم واستعداداتهم التى يجب أت تراعى فى أنشطتهم وفى جوانب المنهاج المختلفة مما يساعد على تنميتها وفى وضع أسس صحيحة لتوجيه التلاميذ توجيه تربوي، تحديد مسار حدوث التعلم من خلال الطريقة المتبعة فى تقويم ما يتم تعلمه، نظرا لارتباط مجال التقويم بأنواع التعلم التى يهتم بها المنهاج ومستوياته، فالتلاميذ يركزون فى عملية التعلم على ما يمتحنون فيه، مما يستوجب مراعاة التوافق بين مجالات التقويم ومجالات الأهداف ومستوياتها
- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية والتأكيد على مراعاتها لخصائص وطبيعة المتعلم، ولفلسفة وحاجات المجتمع، وطبيعة المادة الدراسية.
- مساعدة صانعى القرارات من اتخاذ ما يزودهم به التقويم من معلومات تتعلق بمستوى الأداء الحالى والظروف والامكانات المتاحة للمدرسة، ومدى توافر الطاقات البشرية المدربة، وغير ذلك من المعلومات التى يحتاجون إليها.
- التعرف على مدى فاعلية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع، مما يساعد فى الحفاظ على المال والوقت والجهد
- مساعدة أولياء الأمور فى الوقوف على مدى تقدم بنائهم، وعن الصعوبات التى تعترض تقدمهم الدراسى (مهلل و مهدادي).

ثامنا–أنواع التقويم التربوي:

تعدّدت وجهات النظر في تصنيف أنواع التقويم التربوي تبعًا لاختلاف الزوايا التي ينظر منها الباحثون والمربّون إلى هذه العملية، إذ يُحدّد كل منهم التصنيف وفق المعايير التي يعتمدها في عمله التربوي أو البحثي. فبعضهم صنّف التقويم بحسب أساليب التصحيح

وآخرون حسب أهدافه ووظائفه، فيما اعتمد آخرون على الفترات الزمنية التي يُنجز فيها، أو المستويات التربوية التي يتناولها.

يرى ريبول أن التقويم يمكن تصنيفه حسب الغرض منه، فهو يكون تجميعيًا عندما يُستخدم في خدمة الجماعة لاختيار أفضل الأفراد، ويكون بيداغوجيًا عندما يُوظَّف لخدمة التلميذ ذاته بهدف إحداث التغيير المنشود في تعلمه وسلوكه.

أما "توازيت وكافاريني فقد قسّما التقويم حسب زمن إنجازه، فهناك التقويم المستمر الذي يرافق العملية التعليمية داخل القسم، والتقويم الفصلي أو النهائي الذي يُجرى في فترات محددة للحكم على نتائج التعلم والانتقال أو الرسوب.

من جهة أخرى، ميّز دي لانديشير بين أنواع التقويم وفقًا للمهام التي يؤديها، إذ يُستخدم لتقويم المتعلمين، وتقويم العملية التعليمية بعناصرها المختلفة (منهج، معلم، وسائل...)، وتقويم النظام التربوي ككل بما في ذلك السياسة التعليمية المتبعة.

أما خليفة بركات فقد فرّق بين نوعين من التقويم:

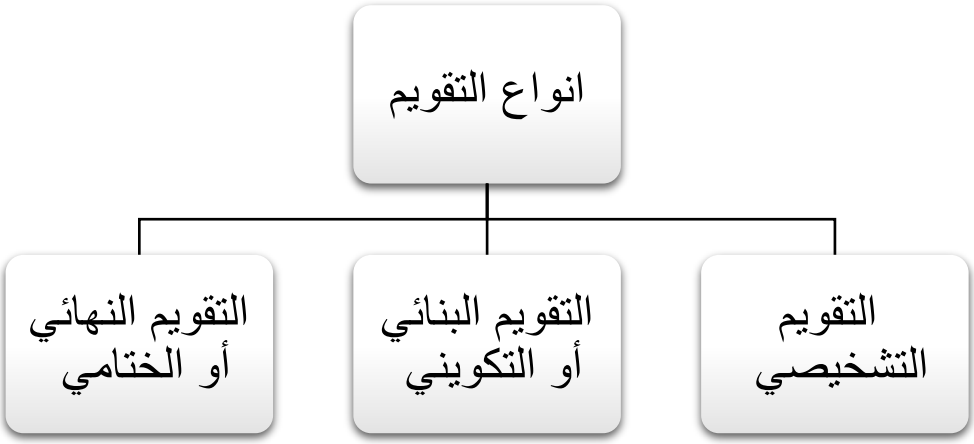
التقويم الشكلي الذي يركّز على مدى تحقق الأهداف التربوية،

والتقويم التجميعي الذي يسعى إلى تطوير العملية التعليمية في كليتها.

في حين ميّزت رجاء محمد أبو علام بين التقويم البنائي الذي يُعنى بتصحيح مسار التعليم أثناء حدوثه، والتقويم الختامي الذي يصدر حكمًا نهائيًا على مدى تحقق الأهداف بعد انتهاء العملية التعليمية. وهو التصنيف ذاته الذي تبنّاه عزيز سمارة وعصام النمر.

ويجمع بين هذه التصنيفات جميعًا تأكيدها على أن التقويم عملية مستمرة ومتكاملة ترافق جميع مراحل العملية التعليمية، بدءًا من التخطيط ووصولًا إلى إصدار الأحكام النهائية، وهو ما أكّد عليه بلوم في نموذجه الشهير الذي صنّف التقويم حسب مراحل التعلم.

الشكل (16) يبن لنا أنواع التقويم



الشكل: من إعداد الباحثة

1. التقويم التشخيصي (التوجيهي أو البدائي)

يُطلق على هذا النوع أيضًا اسم التقويم القبلي، لأنه يُجرى قبل الشروع في تدريس وحدة أو موضوع جديد، ويهدف إلى تحديد مدى استعداد المتعلمين للتعلّم.

يساعد هذا النوع من التقويم المعلّم على:

- معرفة المكتسبات السابقة للتلاميذ ومدى تحكّمهم فيها.
- تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث القدرات والاستعدادات.
- اختيار نقطة الانطلاق المناسبة للدرس الجديد.
- الكشف عن صعوبات التعلم والحاجات التكوينية.

يرى ساكس أن الاختبارات التشخيصية تتيح التعرف على المدخلات التعليمية، وتكشف عن الاضطرابات والصعوبات التي قد تعيق التعلم. كما أشار محمد زياد حمدان إلى أن التقويم التشخيصي يُعدّ تحليلي لأنه يهدف إلى تحليل الظروف النفسية والتربوية التي تسبق عملية التعلم.

وقد أكدت دراسة Lan Davias على أهمية هذا النوع من التقويم، إذ أظهرت أن الطلبة يرغبون في أن يتأكد معلموهم من فهمهم للدروس السابقة قبل الانتقال إلى الجديدة، وأن يراعوا التدرج في صعوبة الأسئلة وتحفيز الدافعية نحو التعلم.

من خلال هذه المعلومات، يتمكن المعلم من رسم خطة تدريسية فعالة، وتكييف العملية التعليمية وفق خصوصيات المتعلمين، مما يزيد من دافعيتهم ورغبتهم في التعلم. ويؤكد بلوم أن التشخيص الدقيق لانطلاقات المتعلمين يضمن تعليماً متكافئًا يؤدي إلى نتائج إيجابية.

وتشير الفلسفة التربوية الإسلامية أيضًا إلى هذا المبدأ؛ إذ تحدث ابن خلدون عن "المرحلة الإجمالية في التعليم"، بينما سماها الإمام الغزالي مرحلة الاقتصار، أي مرحلة التمهيد التي تسبق التفصيل في التعلم.

تتنوع أساليب التقويم التشخيصي بين التمارين القصيرة، الأسئلة الشفوية، المناقشات الصفية، الملاحظات، أو تجارب مخبرية بسيطة، حسب طبيعة المادة والمرحلة الدراسية (السلام، 2024).

2. التقويم التكويني (البنائي أو المرحلي):

أول من استخدم مصطلح التقويم التكويني هو سكريفن ، ليشير إلى ذلك النوع من التقويم الذي يُنجز أثناء عملية التعلم ويهدف إلى تحسينها وضبطها.

يُعتبر التقويم التكويني عملية مرافقة للتدريس، تُمكّن المعلم من متابعة تطور تعلم التلاميذ وتقديم تغذية راجعة فورية تساعدهم على تجاوز الصعوبات.

يُستخدم هذا النوع من التقويم في:

- الكشف عن مواطن الضعف لدى المتعلمين لمعالجتها فورًا.
- دعم جوانب القوة وتعزيزها
- ضبط مسار التعلم والتدريس.
- توفير تغذية راجعة آنية لكل من المعلم والمتعلم.

يُشير هاملن إلى أن التقويم التكويني يقدّم للمتعلمين معلومات سريعة وفعالة حول تقدمهم، ويساعدهم على تحسين أدائهم. بينما يرى بلوم أنه الوسيلة الوحيدة القادرة على اكتشاف الصعوبات أثناء التعلم.

أما بارلو فيعتبره إجراءً عمليًا يُمكّن المعلم والمتعلم معًا من تصحيح المسار التعليمي في الوقت المناسب، إذ يُنظر إلى الأخطاء باعتبارها فرصًا للتعلم لا عوائق.

وسمّاه أحمد زياد حمدان بـ"التقويم المرحلي"، لأنه يواكب مراحل الدرس خطوة بخطوة. وتؤكد الدراسات التربوية الحديثة، دوره في ترسيخ المعلومات وزيادة فاعلية التعلّم.

من أبرز أساليبه:

- الملاحظات الصفية المستمرة.
- الاختبارات القصيرة ، يومية، أسبوعية، شهرية
- أسئلة الصواب والخطأ أو الاختيار من متعدد.
- المناقشات الموجهة داخل القسم.
- تقديم تغذية راجعة لفظية أو عددية منظمة.

إن التقويم التكويني يمثل حلقة وصل بين التدريس والتعلم، لأنه يُبقي العملية التعليمية في حالة مراجعة وتحسين دائمين (السلام، 2024).

3. التقويم النهائي (الاشهادي أو التجميعي)

يجرى هذا النوع من التقويم في نهاية وحدة تعليمية أو فصل أو سنة دراسية، ويهدف إلى الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية وتقدير الكفايات التي اكتسبها المتعلم.

يُستخدم كذلك لتحديد أهلية المتعلم للانتقال إلى مستوى أعلى، أو الحكم على نجاح البرنامج التعليمي وفعاليته.

ويُعرف أيضا بـ التقويم التجميعي أو الختامي، لأنه يجمع نتائج المتعلمين بعد فترة من التعلم لتقدير التحصيل العام.

من وظائفه الأساسية:

- قياس مدى تحقق الأهداف التربوية بعد انتهاء التدريس،

- إصدار الأحكام النهائية (نجاح، رسوب، انتقال...)،
- منح الشهادات والتوجيه الأكاديمي والمهني.
- تقييم فعالية المناهج وطرائق التدريس.
- مقارنة نتائج المتعلمين وتصنيفهم.

تتنوع أدواته بين الاختبارات التحصيلية (الكتابية والشفوية)، المشاريع والبحوث، الملاحظات وقوائم الأداء. ويمكن أن يكون نهاية الدرس، أو في نهاية الفصل، أو في نهاية السنة الدراسية.

يسمح التقويم النهائي بقياس الفرق بين الأهداف المخططة والنتائج المحققة، مما يوفر قاعدة موضوعية للحكم على كفاءة المنهاج وجودة العملية التعليمية، ويسهم في التوجيه السليم للمتعلمين نحو المسارات الملائمة لقدراتهم واستعداداتهم (السلام، 2024).

من خلال هذه الأنواع الثلاثة يتضح أن التقويم التربوي عملية شاملة ومستمرة تتكامل فيها الأبعاد التشخيصية والبنائية والنهائية، فهو ليس مجرد وسيلة للحكم على التحصيل، بل أداة فعالة لتحسين التعليم وتطويره وضمان جودته.

الجدول (2) حول التقويم التربوي

أساس التصنيف	أنواع التقويم
الهدف من التقويم	تقويم التحصيل الدراسي (التقويم النهائي–تقويم التعلم)
	التقويم لتحسين عملية التدريس(التقويم التكويني–التقويم للتعلم)
	توفير المعلومات لاستخدامها في المساءلة أو المحاسبية
وظيفة التقويم	مراقبة التقدم في التحصيل على مدى الوقت
	منح الشهادات (كالاختبارات الثانوية)
	الترخيص والاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية
	تقويم فاعلية المؤسسة التعليمية
	المقارنة بين المدارس أو المناطق التعليمية (الاختبارات الوطنية) أو الدول (الاختبارات الدولية)
المستهدفون بالتقويم	الطلاب
	المدارس
	المناطق التعليمية أو الوطن

القرارات المبنية على نتائج التقويم	تبنى عليه قرارات مصيرية (التخرج من الثانوية العامة)
	لا تبنى عليه قرارات مصيرية عن الطالب
استخدام نتائج التقويم	تقويم الوضع الحالي للتحصيل
	تقويم التغير والتقدم
نمط أدوات التقويم	أدوات تقليدية اختبارات متعددة الاختيارات اختبارات معيارية
	التقويم الحقيقي تقويم الأداء تقويم ملفات أعمال الطالب
تقارير التقويم	الطلاب وأسرهم
	المعلم
	المدرسة
	المجتمع بشكل عام

خلاصة

يظهر التقويم التربوي بوصفه ركيزة بنائية للمنهاج، يتداخل مع أهدافه ومحتواه وأنشطة التدريس في علاقة تأثير وتأثّر مستمرة. لذلك لا يُعَدّ التقويم إجراءً لاحقًا أو ملحقًا بالمنهاج، بل وظيفة بنيوية تنظم التخطيط والتنفيذ وتضبط المخرجات. ومن هذا المنطلق يتجاوز التقويمُ حدود القياس والاختبار من حيث الوظيفة؛ فهو يبدأ بجمع البيانات عبر أدوات متعددة، ثم يحوّلها إلى مؤشرات قياس قابلة للمقارنة، ليُصار بعدها إلى تفسيرها وإصدار أحكام وقرارات تحسين مبنية على الأدلة.

وقد شهد المفهوم تحولًا تاريخيًا؛ إذ انتقل من التركيز الضيق على التحصيل المعرفي إلى منظور شمولي يعتني بأبعاد التعلم العقلية والوجدانية والاجتماعية والجسمية والثقافية والفنية، بما ينسجم مع فلسفة التربية الحديثة التي تتوخّى بناء شخصية متكاملة. وفي هذا الإطار تتضح سلسلة المفاهيم: فالاختبار أداة لجمع البيانات، والقياس عملية تحويل كمّي/كيفي لهذه البيانات إلى قيم ومؤشرات، في حين يشكّل التقويم الإطار الأوسع الذي يفسر تلك القيم ويصدر الحكم ويتخذ القرار. وعليه، يظل القياس أساسًا للتقويم، بينما يندرج الاختبار في خدمة الاثنين معًا.

ولضمان جودة الممارسة، يستند التقويم إلى أسس علمية ضابطة تتمثل في الصدق والثبات والموضوعية، إضافة إلى الشمول والاستمرارية والطابع الإنساني في التعامل مع المتعلمين. ويقتضي ذلك تجريب الأدوات وتحكيمها وإشراك المعنيين في بنائها لضمان ملاءمتها وسلامتها. كما تتكامل أنواع التقويم؛ فالتقويم التشخيصي يحدّد نقطة الانطلاق والحاجات والفروق الفردية، والتقويم التكويني يضبط التعلم أثناء حدوثه ويقدّم تغذية راجعة آنية، بينما يقيس التقويم النهائي مستوى التحقق ويبتّ في قضايا الانتقال والإشهاد والحكم على فاعلية البرامج.

وتنعكس هذه الرؤية الشمولية في الدلالات التطبيقية؛ إذ ينبغي جعل التقويم ثقافة عمل مرافقة للتدريس، مع استخدام محكات ومعايير معلنة تربط الأهداف بالأنشطة والأدوات والنتائج، كما يلزم توظيف بيانات التقويم في قرارات تشخيصية وعلاجية وداعمة، ومراعاة الفروق الفردية عبر تنويع الأدوات ومسارات تعلم متمايزة تراعي خصائص المتعلمين وسياقهم

التقويم التربوي، يبدأ بتحديد الأهداف، ويمر بجمع وقياس البيانات، وينتهي بتفسير يقود إلى قرارات تحسين. وكلما اتضحت الأهداف وتنوّعت الأدوات وتوطّنت التغذية الراجعة المستمرة، تحوّلت المدرسة إلى بيئة تعلم متكيفة تشخّص وتعالج وتمنع القصور، وتدفع التعلم نحو جودة مستدامة.

الفصل السابع– مكونات وانماط المنهاج التربوي

الفصل السابع- مكونات وانماط المنهاج التربوي

تمهيد:

يمثّل تنظيم المنهج حجر الزاوية في جودة العملية التعليمية؛ فلم يعد يقتصر على ترتيب المعارف، بل صار منظومة متكاملة تُوجّه خبرات المتعلمين وتبني مواقف تعلم تُحدث نمواً شاملاً في شخصية الطالب. وتتشكل هذه المنظومة من خمسة مكوّنات متفاعلة: الأهداف التربوية الواضحة المشتقة من فلسفة المجتمع ومستوياته (بعيدة المدى، عامة، تعليمية)، والمحتوى المنظّم وفق معايير الاختيار العلمي بما يراعي الإثارة والعرض النسقي والتناسب، والأنشطة والخبرات التعليمية التي تُمكّن التعلم بالممارسة والزيارات والمعارض، وطرائق التدريس القائمة على حلّ المشكلات لا على الحفظ، وأخيراً التقويم بوصفه قياساً مستمراً صادقاً ثابتاً ومتسقاً مع الأهداف.

ولضمان فاعلية هذه المكوّنات، يُنظَّم المحتوى وفق ثلاثة معايير بنائية: الاستمرار الذي يثبت مسار النمو، والتتابع الذي يبني الجديد على السابق تمهيداً لما هو لاحق، والتكامل الذي يُظهر وحدة المعرفة ويربط فروعها بالواقع. وقد بيّنت دراسات عدة أن التنظيم التقليدي القائم على المنطق التخصّصي لا ينسجم سيكولوجياً مع المتعلمين، ما يفضي إلى تجزئة الخبرة وضعف صلتها بالحياة؛ وهو ما دفع إلى تبنّي المقاربات الحديثة المتمركزة حول المتعلم والكفاءة.

في ضوء ذلك، يتناول هذا الفصل ثلاثة أنماط كبرى لتنظيم المنهج: منهاج المواد الدراسية (بفروعه: المواد المنفصلة، المواد المترابطة، المجالات الواسعة)، ومنهاج النشاط الذي يؤكد التعلم القائم على الخبرة والمبادرة، والمنهاج المحوري المنطلق من حاجات المتعلم

والمجتمع. سنعرض أسس كل نمط وخصائصه، ونقارن ميزاته وتحدياته، بما يعين المعلم وصانع القرار على اختيار البديل الأنسب لسياق المؤسسة وخصائص الطلبة.

اولا–مكونات المنهاج:

تتكون منظومة المنهج من خمسة عناصر رئيسية متفاعلة:

الشكل (17) يبين مكونات المنهاج

الشكل: من إعداد الباحثة

- **الأهداف التربوية:** تمثل الغايات المنشودة، ويجب أن تكون واضحة ومحددة ومصاغة في ضوء فلسفة المجتمع، تتنوع الأهداف بين الأهداف بعيدة المدى، والأهداف العامة للمرحلة التعليمية، والأهداف التعليمية أي للدرس أو الوحدة.
- **المحتوى:** هو المادة الدراسية المنظمة، التي يتم اختياره بناء على وسائل علمية تشمل آراء الخبراء والتحليل، والمسح، يجب أن يتصف المحتوى بثلاثة محددات

رئيسية محدد الإثارة (لجذب اهتمام المتعلم)، محدد العرض النسقي (تسلسل متدرج ومتكامل للمادة)، ومحدد التناسب والتكيف (التناسب مع مستوى نمو المتعلم).

- **الأنشطة والخبرات التعليمية:** هي جزء لا يتجزأ من المنهج. قد تكون الوسائل التعليمية جزءاً من المحتوى، مثل تدعيم المنهج بالمعارض، والرحلات، والزيارات الميدانية.
- **طرق وأساليب التدريس:** ترتبط بجميع مكونات المنهج. في ظل المفهوم الحديث، يجب أن تتبنى طرق التدريس أساليب حل المشكلات بدلاً من الاقتصار على الحفظ والاستظهار.
- **التقويم:** هو عملية قياس الحد الذي وصل إليه التلميذ في استفادته من التعلم وإحداث تغييرات في سلوكه. لضمان كفاءة التقويم، يجب أن يتصف بخصائص مثل الاتساق مع الهدف، الشمول، الصدق، الثبات، والاستمرارية.

رابعا-معايير تنظيم محتوى المنهاج:

يتم تنظيم المحتوى التعليمي وفق معايير علمية لضمان فعالية التعلم وتكامله :

1-**الاستمرار:** حيث أن التعلم عملية نمو مستمرة، يجب أن يوفر التنظيم عنصراً ثابتاً لاستمرار اكتساب الخبرات.

2-**التتابع:** يجب أن تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها المتعلم مبنية على الخبرات السابقة، لتشكل أساساً منطقياً للخبرات اللاحقة.

3-**التكامل:** ينبغي أن يتعامل المتعلم مع الموقف التعليمي ككل، بحيث يرى الوحدة والترابط بين فروع المعرفة المختلفة.

لقد أوضحت الدراسات أن التنظيم المنهجي التقليدي للمواد الدراسية (القائم على المنطق التخصصي) لا يتناسب سيكولوجياً مع الطلبة. هذا التناقض بين التنظيم المنطقي والتناسب السيكولوجي هو ما يفسر شعور المتعلم بالتجزئة وعدم ربط المعرفة بالواقع المعيشي، هذا القصور هو الدافع الأساسي لتبني المقاربات الحديثة المتمركزة حول المتعلم والكفاءة.

ثانيا-أنواع المنهاج:

تختلف المناهج في تركيز اهتمامها ، فبعضـــها تجعل العلم والمعرفة مركز اهتمامها، فتصـرف النظر عن المتعلم التي ترى بأنه ينبغي ان يسـخر لتحصـيل هذا العلم، وبعض المناهج تجعل من المتعلم وحاجاته ومشكلاته مركز اهتمامها، وان المعرفة لابد ان توظف لخدمة المتعلم ولحل مشـــكلاته واشـــباع اهتماماته وبعض المناهج يحاول ان يجمع بين هذين المحورين ، ومن انواع هذه المناهج الآتي :

1-المنهاج المواد الدراسية

2- المنهاج النشاط

3-المنهاج المحوري

1- المواد الدراسية

هناك أنواع لتصميمات فرعية تندرج تحت هذا النوع نذكر منها :

أ-المنهاج المواد الدراسية المنفصلة

ويعد من اقدم انواع المناهج واكثرها انتشـــاراً ، ويشـــمل على الخبرات المعرفية التي تأخذ شـــكل المواد الدراســـية المعروفة مثل التاريخ ، الادب ، العلوم ...الخ فهو يهتم بالمعرفة في شـــكل مواد دراســـية منفصـــلة كهدف اســـمى بالحياة ويهمل جانب النشـــاط والخبرات فهو في نظرهم غير هادف ويجب ان يمارس خارج المدرســـة حتى لايؤثر على التحصيل .

ميزات منهاج المواد الدراسية المنفصلة

- إسهامه في نقل جانب من التراث الانساني والاجتماعي من جيل الى جيل .
- تقديمه المادة بطريقة تتسـم بالعمق والتنظيم وبذلك يسـهم في تعميق المادة لدى المتعلم .

- قلة التكاليف اللازمة لعملية تنفيذه وتقويمه وتطويره .
- سهولة عملياته تخطيطاً ، وتنفيذاً وتقويماً ، وتطويراً .
- نيله تأييد الكثير من الاكاديمين في التعليم العالي خاصة يعطيه زخماً ويمنحه فرصه للشيوع .

عيوب المنهاج المواد الدراسية المنفصلة

- تجزئته المعرفة ووضع فواصل بينها .
- زيادة حجم المعلومات التي يقدمها وكثافتها من شأنها ان تؤدي الى صعوبة فهمها .
- سلبية المتعلم واقتصار دوره على التلقي .
- إهماله ميول الطلبة وحاجاتهم .
- عدم مراعاة قدرات الطلبة واستعداداتهم وفرضه معلومات واحدة وتقديمها بطريقة واحدة للجميع .
- اهماله الانشطة جعله مملا .
- اهماله المجتمع الذي ينتمي اليه المتعلمون .
- تكريسه عملية الحفظ والتلقي والاسترجاع واهماله المستويات العليا من الادراك العقلي .

وحتى تحقق المواد المنفصلة غايتها وتتخلص من مساوئها وعيوبها ادخل عليها تعديلان اساسيان هما المنهاج المواد المترابط والمنهاج المجالات الواسعة .

ب-المنهاج المواد المترابطة

يتميز هذا المنهاج بربط المواد الدراسية بعضها ببعض دون إزالة الحواجز الفاصلة بينها ، كربط موضوع جديد في كل مادة بالموضوع السابق ، او ربط موضوعات مادة من

المواد بموضـوعات مادة أخرى كربط موضـوعات التاريخ بموضـوعات الجغرافية ، واللغة العربية بموضوعات التربية الإسلامية .

ويتوقف النجـاح في تطبيق هـذه المنهـاج على نوعيـة العلاقـة الموجودة بين المواد والقدرة على تحديدها ، كما يتوقف على المام المدرسين بطبائع المواد الأخرى التي يدرسها طلابهم وحتى ينجح المدرســون في عملية الربط بين المواد لابد لهم من التخطيط لعملهم مع بدء العام الدراســي ، ويفضــل ان يقوم مدرس واحد بتدريس المواد المتقاربة واذا تعذر ذلك فبالتعاون الوثيق بين المدرسين .

ج-المنهاج المجالات الواسعة

ويعني جمع المواد المتشــابهة او الخبرات التعلمية المتشــابهة في مجال واحد مثل جمع التاريخ والجغرافية في مادة واحدة يطلق عليها التربية الاجتماعية .

وهذا المنهاج يحفز الطالب على الدراســة وينمي لديه الإحســاس والشــعور بالوحدة العلمية والترابط بين الخبرات . الا انهم يواجهون صــعوبة كبيرة في صــهر المواد المتعددة في مجال واحد ونادراً ماتنجح محاولاتهم . والدليل على ذلك فقد ظل مجال العلوم مكوناً من جزء خاص بالنبات وآخر بالحيوان وثالث خاص بالكيمياء ورابع بالفيزياء ، وبذلك فان الحواجز بقيت بين هذه الاجزاء وهذا يعنى ان ما حصــــل من تغيير بموجب المنهاج المجالات الواسعة هو تغيير شكلي لايتعدى عنوانات الكتب والمقررات الدراسية .

2 – المنهاج النشاط

اطلق هذا الاســـم على هذا النوع من المناهج لانه يشـــدد على النشـــاط الذاتي للمتعلمين، وتوفير الفرص الكافيـة لكي يتعلموا تعلمـاً ذاتيـاً عن طريق مرورهم بـالخبرات التربوية المتنوعة التي تؤدي الى النمو الشــامل المرغوب فيه ، ولذلك اطلق عليه المنهاج الخبرة ومن ابرز سمات هذا المنهاج انه يخطط على اساس مبدأ الفعّالية الذي يتطلب ان

يكون المتعلم نشــطاً فعّالاً ، والمتعلم هو الأســاس فيه والغاية النهائية للعملية التعليمية ، وهو النقطة التي بها يبدأ وبها ينتهي المنهاج .

ويبنى المنهاج النشاط على الأسس الآتية :

- ايجابية المتعلم ، وفاعليته في المواقف التعليمية .
- ممارسة المتعلم نشاطاً ذا معنى ، به يكتسب المعلومات والمعارف النافعة .
- إشراك المتعلم في حل المشكلات واكتشاف حلولها بنفسه .
- إشـــراك الطلبة والمعلمين في اعداد المنهاج والتخطيط لـه ، وتحديد اهدافه ومحتواه وأساليب تقويمه .

خصائص المنهاج النشاط: يتسم المنهاج النشاط بالخصائص الآتية :

- لايتم إعداده مسبقا لانه يتم على اساس ميول المتعلمين وحاجاتهم وهذه الميول والحاجات تتسم بالتغيير تبعاً لتغير الظروف والمتعلمين والبيئة .
- اهتمامه بوحدة المعرفة وتكاملها ، ويمثل محتواه مواقف نشـاط يمارسـها الطالب فيحل عن طريق ممارستها مشكلة من المشكلات .
- يتم تحديدة في ضوء حاجات الطلبة وميولهم .
- اهتمامه بأسلوب حل المشكلات .
- تشديده على العمل الجماعي ، والتخطيط المشترك .

3- المنهاج المحوري

ان هذا المنهاج يشدد على حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع ، ويمثل نقله متقدمة للالمنهاج من التصميم التقليدي الى التصميم الحديث الذي يهتم بالمتعلم والخبرات التربوية التي مر بها .

يعرف المنهاج المحوري : بأنه تنظيم حاجات المتعلمين ، والاحتياجات الاجتماعية في خبرات تعليمية تقدم للمتعلمين .

ومن خصائص المنهاج المحوري :

- اعتبار الخبرة اساساً لتعديل السلوك .
- تنظيم المحتوى على اساس المشكلات الشخصية والاجتماعية .
- استعمال اسلوب حل المشكلات .
- التشديد على التخطيط التعاوني والعمل الجماعي .
- يوفر فرصاً للتعاون بين المتعلم والمعلم .

ميزات المنهاج المحوري

- المادة فيه مرتبطة بالحياة (حياة الطالب المنزلية والاجتماعية).
- الدراسة فيه تدور حول المشكلات الحياتية للفرد والمجتمع .
- استعمال طريقة المشكلات فيه له أثر ايجابي في العملية التعليمية .
- يراعي الفروق الفردية .
- يدرب المتعلمين على كيفية التفكير في المواقف الصعبة التي تواجههم .

عيوب المنهاج المحوري

- عدم وجود المعلمين المعدين للتدريس في المنهاج المحوري .
- عدم كفاية الأدوات المدرسية اللازمة والمناسبة في المدارس .
- عدم ملائمة المنهاج المحوري لمتطلبات التعليم الجامعي والعالي .

التفصل التاسع:
الموارد التعليمية والكتاب المدرسي

التفصل التاسع: الموارد التعليمية والكتاب المدرسي

تمهيد:

يعد الكتاب المدرسي عنصر أساسي في المنظومة التعليمية، فهو الوعاء الذي تنتقل عبره فلسفة المنهاج واهدافه الى ممارسات تعليمية قابلة للتنفيذ داخل القسم وخارجه، ولا يقتصر دوره على عرض المعارف والمفاهيم، بل يتجاوز ذلك الى تنظيم الخبرات التعليمية، واقتراح الانشطة، وتقديم ادوات التقويم، بما يضمن اتساق العملية التعليمية وفاعليتها. ومن ثم فهو وسيط تربوي يجمع بين البعد المعرفي والبعد البيداغوجي والبعد الثقافي، ويؤثر مباشرة في نمط تعلم التلاميذ وممارسات المعلمين.

تنبع اهمية الكتاب المدرسي من قدرته على ترجمة المقرر الى محتوى منظم متدرج، مصاغ بلغة واضحة، مدعوم بالوسائل التوضيحية، وموائم لخصائص الفئة العمرية. وعندما يبنى على اسس علمية وتربوية سليمة، يصبح اداة لتنمية الكفايات: فهما وتحليلا وتطبيقا وتقويما، ويساهم في ترسيخ القيم وبناء الهوية الثقافية والوطنية. في المقابل، فان الكتاب الذي يفتقر الى الدقة والحداثة والجاذبية قد يتحول الى عائق امام التعلم، ويحد من الدافعية والابتكار.

وعليه، فان جودة الكتاب المدرسي تقاس بمدى مواءمته لاهداف المنهاج، ودقته العلمية وحداثته، ومراعاته للفروق الفردية، وتوازنه بين الشمول والعمق، وحسن اخراجه الفني. كما تستدعي سرعة التحولات المعرفية والتكنولوجية اعتماد ثقافة التقويم المستمر والتحديث الدوري للكتب، بما يضمن بقاءها مواكبة للسياق الوطني والتحولات العالمية، وقادرة على دعم تعلم ذي معنى وجودة مستدامة.

أولا–مفهوم المنهاج والمقرر الدراسي والكتاب المدرسي:

عرف مفهوم المنهاج سيرورة متطورة في الفكر التربوي الحديث، متجاوزاً بذلك دلالته التقليدية، يشير مصطلح المنهاج إلى المنهاج بمعنى الطريق الواضح والمسار البيّن ، أما في السياق الأكاديمي والتربوي، فإن المنهاج الحديث لا يمثل مجرد قائمة للموضوعات والمواد الدراسية، بل يُنظر إليه بوصفه منظومة متكاملة .

يُعرَّف المنهاج من الناحية أكاديمية على أنه : مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتقويم مشتقة من أسس اجتماعية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم وتقوي مدى تحقق ذلك .

نستنتج من هذا التعريف الطبيعة الشمولية للمنهاج فهو تصور شامل يمتد من المدخلات (التخطيط، الموارد البشرية والمادية، طرق التدريس) وصولا إلى المخرجات (تعديل السلوك والنمو) .وبذلك، فإن المنهاج يمثل مجموع الخبرات المربية التي تهيئها المؤسسة التعليمية للمتعلمين داخلها وخارجها .

1- مفهوم الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي أحد العناصر الأساسية في المنهاج التربوي، إذ يمثل الوعاء الرئيس للمحتوى التعليمي والتعلمي الذي يتم تقديمه للمتعلمين. وتنبع أهمية الكتاب المدرسي من الأهمية الجوهرية التي يحتلها المحتوى داخل المنهاج، فهو الأداة التي تُجسّد ما ورد في المنهج من أهداف ومعارف ومهارات وقيم، وتترجمه إلى ممارسات تعليمية ملموسة داخل القسم الدراسي.

ويعتبر الكتاب المدرسي بمثابة السجل المعتمد للحد الأدنى من المعارف والمعلومات العلمية التي يحددها المنهاج الرسمي، كما أنه الوسيلة التي يعتمد عليها المتعلم لاكتساب التعلمات الأساسية وتنظيم خبراته. ومن هنا، أصبح الكتاب المدرسي أحد المكونات المحورية في العملية التعليمية، إذ يُمثل المصدر الذي ينهل منه التلاميذ ما يحتاجون إليه في دراستهم اليومية.

وعندما يُبنى الكتاب المدرسي على أسس تربوية سليمة، ويتضمن مادة علمية هادفة ومناسبة لمرحلة المتعلم، ويُعرض في شكل جذاب ومتنوع، ويُصاغ بلغة واضحة وأسلوب بسيط ومقروء، فإنه يؤدي وظيفة تربوية فعّالة تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

فالكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة لتلقين المعلومات، بل هو كيان معرفي متكامل يُجسّد المنهاج التربوي في أبعاده الفلسفية والتعليمية، ويترجم فلسفة التربية والأهداف التربوية الكبرى للمجتمع إلى محتوى منظم يُسهم في تكوين شخصية المتعلم وتنمية كفاءاته. ويتحقق هذا الدور من خلال اختيار محتوى المادة التعليمية وتنظيمها بدقة، وتقديمها بطرائق تربوية تتوافق مع الكفايات التعليمية المستهدفة.

كما يُسهم الكتاب المدرسي في نقل الثقافة والخبرات التعليمية عبر أساليب تواصل تربوي فعّالة، تجمع بين المعرفة النظرية والممارسة التطبيقية، وتربط المتعلم ببيئته الاجتماعية والثقافية. وإلى جانب ذلك، يضطلع الكتاب المدرسي بدور في عمليات التقويم والتطوير التربوي، من خلال ما يتضمنه من أنشطة تعليمية وأسئلة تقويمية تساعد على قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتوجيه العملية التعليمية نحو مزيد من الفاعلية والجودة. (العبيدي، 2024، صفحة 2)

ينظر الى الكتاب المدرســـي على انه جوهر عملية التعليم ، فهو الذي يحتوي على اساسيات المقرر الدراسي، ويعرّف الطالب بما ينبغي تعلمّه والمدرس بما ينبغي تعليمه، ويســـهل عليهما عملية التعليم والتعلم، فالكتاب أداة تعليكية غنية بالمعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والرسوم، والصور والرموز، والاشكال والانشطة التي تسهل عملية التعلم ، وتساعد في نجاح عملية التعليم والتعلم في المراحل الدراسة المختلفة.

غير ان هذا لايعني ان يكون دور الكتاب المصدر الوحيد للمعرفة ، وانه يمثل نهاية المطاف في مصادر التعلم ، لأن هذا يعني تعطيل القدرات العقلية واعاقة التفكير .

ويعرّف الكتاب المدرســـي : بأنه نظام كلي يتناول عنصـــر المحتوى في المنهاج، ويشـــتمل عدة عناصـــر هي الأهداف ، والمحتوى ، والأنشـــطة ، والتقويم ، ويهدف الى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما ومادة ما على تحقيق الأهداف المتوخاة .

وعليه يعد الكتاب المدرســـي هو التطبيق العملي للالمنهاج ويخصـــص لاســـتعمال الطالب في عملية التعلم واستعمال المعلم في عملية التعليم .

الثانيا– الفرق بين المنهاج المقرر والكتاب المدرسي:

يعتبر تحديد المصطلحات وضبط المفاهيم مطلب الأكاديمي، خاصة في ظل الخلط الشائع بين هذه المفاهيم في الاستخدام اليومي المقرر الدراسي، إذ يركز المقرر الدراسي على المحتوى والمضامين المعرفية، وهو بذلك جملة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يختارها خبراء كل مجال من مجالات المعرفة وينظمونها في شكل مواضيع تستهدف إكتساب المتعلمين المعارف والمعلومات، وبهذا فإن المقرر هو قائمة المواد والمحتويات التعليمية التي يتم إقرارها لتكون موضوع للتدريس خلال فترة زمنية محددة.

اما الكتاب المدرسي يعد المعارف والمعلومات المطبوع للمحتوى؛ يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية اللازمة لتحقيق أهداف تربوية، ويقدم هذا المحتوى في شكل علمي منظم، بينما يتفق الكتاب المدرسي مع المقرر في المضامين العامة، فإنه يختلف في طريقة عرض المحتوى، وتوظيف الوضعيات، والأنشطة، والتمارين المقترحة .

في حين المنهاج هو الإطار العام الذي يشمل المنهاج والمقرر والكتاب، بالإضافة إلى الأهداف، والأسس الفلسفية والاجتماعية التي بُني عليها، وطرق التدريس، وأدوات التقويم، وبيئة التعلم ككل

ثاتيا- أهمية الكتاب المدرسي

منح المربون القدماء الكتاب المدرســـي منزلة عظيمة تقرب من التقديس فحفظه الطلاب دون أعتراض على نصوصه مما أدى الى جمود فكرهم ، وحاول المربي الفرنسي جان جاك روســـو تغيير هذا الموقف من الكتب الا أنه لم يفلح حينذاك في اكثر من مســاعدة المربين على ادراك الأضــرار التي تترتب على ســوء اســتخدامه 0 ثم تواترت التحســـينات التربوية والفنية المتعددة على الكتاب مما جعل منه اداة تعليمية هامة محفزة للتفكير والأبداع .

فالكتاب هو الذي يرســـم الحدود العامة للمعلومات والمفاهيم والقيم التي يتعلمها الطلبة كما وأن الكتاب يمكن ان يقرر الى حد كبير طرائق التدريس الملاءمة الواجب اتباعها في تعلمهم .

وللكتاب المدرســـي دوران في العملية التربوية ، أحدهما خاص يتعلق بالمادة الدراســـية التي يتناولها كلا" أو جزءا" (لأحد فروع المادة ككتاب قواعد اللغة) والآخرعام يتمثل في دور الكتاب ككل في الحياة التربوية التعليمية للفرد فالكتاب المدرســـي هو أول كتاب يجده المتعلم بين يديه في الغالب فعلى هذا الكتاب تعتمد علاقته المستقبلية بالكتاب ككل فأن كان الكتاب المدرسـي منفرا" شـكلا" ومضـمونا" انعكس ذلك الأثر السـلبي على علاقة المتعلم بالكتاب وبالقراءة بشكل عام ، فلابد والحال هذه من أن نهتم باعداد الكتاب المدرسي.

كما يمكن توضيح أهمية الكتاب المدرسي في النقاط الآتية :

- يعالج الأفكار والمعلومات الأساسية في موضـوعات الدروس المختلفة بشـيء من الإيجاز والتركيز .
- يحتوي على قدر كبير من المراجعات والتمرينات التس تسـهم في تأكيد المتعلم لفهمه لمحتوى الدرس (الموضوع) وتطبيقه للأساسيات في مواقف مختلفة عن موقف الحصة العادي .

- يوفر خلفية مشــتركه بين المعلم وتلاميذه ، مما يســاعد على اثارة المناقشــات بأسلوب يحقق الفهم لديهم .
- يسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي الناقد والأبداعي لدى المتعلمين .
- يمكن من خلال معالجته للمادة العلمية بشـــكل مؤثر ان يكســـب المتعلمين اتجاهاتاً وقيماً وميولاً مرغوباً بها .

الكتاب المنهاجي الورقي

يعد الكتاب المنهاجي الورقي احد الوسائل الأساسية المهمه في العملية التربوية وأداة رئيسة في تنفيذ المنهاج ، وهو مهم لكل من المعلم والطالب ، اذ يعد مرجعاً اساسياً يستقي من الطالب معلوماته وأداة رئيسة للمعلم في اعداد دروسه .

ولابد ان يشتمل الكتاب المنهاجي الورقي على مواصفات أبرزها :

- ان تكون مادة الكتاب التعليمية ملائمة لمستوى التلاميذ .
- ان يرعى التنوع والوضــوح في محتويات الكتاب والوســائل التعليمية والتدريبات العملية اللازمة لتدريس محتوى الكتاب .
- يراعي الكتاب المنهاجي الاهتمام بأســـاليب التقويم، حيث ان التقويم عملية تشخيصية علاجية تعاونية مستمرة .
- ان تتميز لغة الكتاب بالبساطة والوضوح والسلامة اللغوية .
- ان يعمل الكتاب المنهاجي على تنمية ميول الطلاب واتجاهاتهم .

الكتاب الالكتروني

ويشمل جميع الأنشطة والمواد التعليمية التي تخص مجالاً دراسياً معيناً ويتم تقديمها من خلال جهاز الكمبيوتر، اي انه الوعاء الذي يتضـــمن كلاً من المقرر الالكتروني، والمحتوى الالكتروني، بالاضــافة الى الانشــطة التعليمية المصــاحبة، ومصــادر التعلم، والمواقع الالكترونية ذات العلاقة ، ويتم تحميل الكتاب الالكتروني اما على اقراص CD او الكمبيوتر، او قارئ الكتاب الالكتروني، او نشره على شبكة الانترنيت .

ثالثا- وظائف الكتاب المدرسي:

يقوم الكتاب المدرسي في العملية التعليمية بوظيفة اختيار الموضوعات التي تقدم للطلبة من حيث النوعية والكمية، ولايقف عند تحديد القدر الذي يدرس في الموضوعات بل يتعداه الى طريقة معالجة كل موضوع وتحديد طريقة تدريسها، ويسمح للطلبة بحرية الاعادة وتلخيص وتدوين المعلومات، ويمكن عَدَّ الكتاب المدرسي كمصدر موثوق بصحته تستقي منه المعرفة بصورة سهلة ويساعد هذا المصدر على تنمية القدرات العقلية للطالب كالفهم والتأمل والموازنة والنقد وعلى تنمية المهارات القرائية، ويمكن عَدَّه كاداة تسهل للطالب استرجاع وتلخيص وتطبيق مايدرسه وكذلك ضبط ماينبغي له تعلمه إذ تدله على ماهو مطلوب من مقررات كما" ونوعا" وليمتحن فيها ويساعد الكتاب المدرسي في اعداد دروسه وفي وضع تعيينات محددة للطالب مما يوفر عليه عناء البحث والدراسة وعلى الرغم من تأكيد المدرسين والأداريين والموجهين وذوي الطلبة الأهمية البالغة لوظائف الكتاب المدرسي في تعليم الطلبة، الا ان ذلك لم يمنع من توجيه النقد الآتي له

- يعدُّه بعض المدرسين نهاية التعلم ويعدون مادته أسمى هدف يجب ان يبلغه الطالب وكثيرا" ماتتحدد معلومات المدرس بما هو موجود بين دفتي الكتاب
- يعتمد عليه بعض المدرسين كمصدر وحيد يأخذون عنه مايقدمونه من معلومات للطلبة
- يتجه الكتاب المدرسي في وضعه وتصميمه الى تأكيد مستمر للتحصيل المدرسي ليسهل قياسه في الاختبارات
- يؤكد الكتاب المدرسي معرفة الطالب للأشياء اكثر من تأكيده ضرورة ممارسته لها
- تتحدد افاق الموضوعات المقدمة في الكتاب المدرسي بمفرداته ولذلك لايقدم للطالب وجهات نظر كثيرة حول المشكلة الواحدة التي يعرض لمعالجتها

- يحصـــــر الطالب في دائرة محددة من الحقائق العلمية وبعض المهارات لكون تنظيمه منطقي وتاريخي

رابعا –عناصر الكتاب المدرسي:

يتألف الكتاب المدرسي من مجموعة من العناصر المترابطة التي تتكامل فيما بينها لتحقيق الأهداف التربوية التي أُعد من أجلها. وتمثل هذه العناصر الأساس البنائي الذي يضمن فاعلية الكتاب وقدرته على أداء وظائفه التعليمية. ويمكن تحديد أبرز هذه العناصر على النحو الآتي:

مقدمة الكتاب: تشكل مقدمة الكتاب المدرسي مدخلًا تعريفيا بالمحتوى العام والهيكل التنظيمي للكتاب، وتتضمن أهم الأفكار الأساسية التي تحتويها وحداته، إضافة إلى عرض أهدافه العامة والخاصة، وتوجيهات تساعد المتعلم على كيفية استخدامه والاستفادة من مصادر التعلم المساندة. كما تبرز المقدمة أهمية الكتاب ومكانته في العملية التعليمية، والمبادئ التي روعيت أثناء تأليفه وتنظيم محتواه. ويُفترض أن تكون لغة المقدمة سليمة وواضحة ومباشرة، تراعي المستوى اللغوي للمتعلمين وتحفزهم على التعلم.

أهداف الكتاب المدرسي: تعد الأهداف من العناصر الجوهرية في بناء الكتاب المدرسي، نظرا لتأثيرها المباشر في بقية مكوناته. لذلك ينبغي أن تكون أهداف الكتاب متسقة مع الأهداف العامة للمنهاج التربوي، وأن تعكس بدقة ما يراد تحقيقه من تعلم ومهارات وكفايات لدى المتعلمين. (العبيدي، 2024، صفحة 3)

الخبرات التعليمية (المحتوى): يحتل المحتوى مكانة مركزية ضمن عناصر الكتاب المدرسي، فهو الترجمة العملية للأهداف التربوية. ويشمل هذا المحتوى مجموعة المعارف والمفاهيم والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات والقيم التي تُشكل مادة التعلم في المقررات الدراسية. ويتم اختيار هذه المعارف وفق معايير علمية دقيقة، تراعي حداثة المعلومات،

ودقتها العلمية، وموثوقية مصادرها، ومدى ارتباطها بحياة المتعلمين وبيئتهم الاجتماعية والثقافية. كما يجب أن يحقق المحتوى التوازن بين الشمول والعمق، بحيث يُقدم المعرفة بصورة متدرجة ومفهومة دون إفراط أو تقصير.

الأنشطة التعليمية: تمثل الأنشطة التعليمية الجانب التطبيقي للكتاب المدرسي، وهي التي تُحوّل المعرفة النظرية إلى مواقف تعلمية نشطة. وتنقسم أنشطة الكتاب إلى نوعين رئيسيين:

- ❖ **الأنشطة الإثرائية:** تُوجَّه إلى المتعلمين المتفوقين بهدف تعميق معارفهم وتنمية قدراتهم من خلال معلومات إضافية وأنشطة تتحدى تفكيرهم وتدفعهم إلى الإبداع.
- ❖ **الأنشطة العلاجية:** تُخصص للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات في الفهم أو التطبيق، وتُصمم لمساعدتهم على تجاوز العوائق التعليمية وتحسين أدائهم بما يتناسب مع قدراتهم ومستوى نموهم.

التقويم: يعد التقويم من العناصر المكملة لبنية الكتاب المدرسي، إذ يمكن من متابعة مدى تحقق الأهداف التعليمية وتقدير تقدم المتعلمين. ولتحقيق فعاليته، ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط، من أهمها:

- ❖ أن تكون أدوات التقويم مناسبة لمستوى المتعلمين العقلي والمعرفي.
- ❖ أن تركز أنشطة التقويم على تنمية مهارات التفكير العليا لا على الحفظ والاسترجاع فقط.
- ❖ أن تثير الدافعية لدى المتعلمين وتشجعهم على البحث والتعلم الذاتي باستخدام التقنيات الحديثة.
- ❖ أن تراعي الفروق الفردية بينهم، وتكشف عن خبراتهم السابقة ونقاط قوتهم وضعفهم، لتوجيه العملية التعليمية نحو التحسين المستمر. (العبيدي، 2024، صفحة 4)

خامسا –طريقة تأليف الكتاب المدرسي:

أ–**طريقة التكليف** تقوم الجهات المتخصصه بتكليف فرد أو أكثر بتاليف كتاب مدرسي في موضوع معين لصف معين مما يضمن توفير التخصصات المتنوعة اللازمة لكل كتاب مدرســـي من بين خير من يتمكن من التأليف، ومن بين الانتقادات التي توجه الى هذه الطريقة الاقتصـــار على تكليف عدد محدود من المؤلفين مما يحول دون النمو المهني لبعض المؤلفين الناشئين ومن الانتفاع بكفاياتهم المتنوعة .

ب– **طريقة اللجان:** تعمد الهيئة المسؤولة الى تشكيل لجان التأليف : لجنة اللغة العربية في المرحلة الأساسية مثلا" ، ولجنة العلوم ، ولجنة الرياضيات وهكذا تتقاسم اللجنة العمل فيما بينها ، كما تشــكل لجان أخرى للتقييم ، وثالثة لاصــدار الاحكام 0 ومن عيوب هذه الطريقة انها تحتاج الى أوقات طويلة ، وقد لايكون الانتاج بالمســـتوى المطلوب ، اذ تكثر المنافسات بين المؤلفين .

ج – **طريقة الاعلان أو المسابقة:** وفي هذه الطريقة تقوم الجهات المتخصصة بتهيئة الفرص المتكافئة أمام المؤلفين الا أنها لاتضـــمن تقدم مؤلف لتأليف كتاب معين مما يؤخر الدراسة أو يرغم الجهة المعنية على أقرار تدريس كتاب دون المستوى المطلوب

سادسا –العوامل المؤثرة في تصميم وإخراج الكتاب المدرسي:

يتأثر الكتاب المدرسي بعدة عوامل تتداخل فيما بينها لتحدد شكله ومضمونه وجودته، ويمكن إجمالها فيما يأتي:

العامل الاقتصادي: يتعلق هذا العامل بالتكلفة الإجمالية لإنتاج الكتاب، والتي تتحكم فيها عناصر عدة مثل نوع الورق ووزنه، قياس الصفحات، نوع الطباعة، عدد الصور

والرسومات، استخدام الألوان، وعدد النسخ المطبوعة. فكلما ارتفع مستوى الإخراج الفني زادت التكلفة، مما يتطلب تحقيق توازن بين الجودة والكلفة لضمان استدامة الطباعة والتوزيع.

العامل البصري: يُعد التصميم البصري للكتاب من العوامل المؤثرة في تفاعل المتعلم مع مادته العلمية، إذ يستقبل المتعلم المعلومات بصريا في المقام الأول. ويشمل هذا العامل حجم الحروف، ونوع الخط المستخدم، وتناسق الألوان، وتوزيع الصور والرسومات، وتباعد الأسطر والأعمدة. فكلما كان العرض البصري منسقا وواضحا، ازداد تفاعل المتعلم وارتفعت دافعيته للقراءة والاستيعاب.

العامل التربوي والنفسي: يرتبط هذا العامل بنظرة التربويين إلى الكتاب المدرسي بوصفه رفيق المتعلم الدائم في مسيرته الدراسية، إذ يسهم في تكوين عاداته التعليمية وتنمية شخصيته المعرفية. ويتضمن هذا العامل طبيعة المادة العلمية، وطريقة عرضها (كلية أو جزئية)، والأهداف التي يسعى الكتاب إلى تحقيقها، ومدى توافقها مع خصائص المتعلمين النفسية والعمرية.

العامل الفني والتقني: يعنى هذا العامل بإخراج الكتاب المدرسي في صورة فنية وتقنية عالية الجودة، تضمن جاذبيته وسهولة استعماله. ويتطلب ذلك عادة إشراك لجنة متخصصة تضم خبراء في مجالات التربية، واللغة، والتصميم، والإخراج الفني، لضمان توازن الجوانب المعرفية والجمالية والتقنية في المنتج النهائي.

يتضح من خلال ما سبق أن الكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة لتجميع المعارف، بل هو أداة تربوية متكاملة تجمع بين المضمون العلمي، والبناء التربوي، والإخراج الفني. وتتكامل عناصره المختلفة لتجعل منه ترجمة حية للمنهاج التربوي وأهدافه، في حين تساهم العوامل الاقتصادية والبصرية والتربوية والفنية في تحديد جودته وفاعليته في تحقيق تعلم ذي معنى، يواكب حاجات المتعلم ومقتضيات العصر. (العبيدي، 2024، صفحة 5)

ثالثا–تقويم الكتاب المدرسي وتطويره:

ان الكتاب المدرسي أداة تعليمية مهمة وهذه الأداة ينبغي ان تكون صالحة لذا فمن الضروري عدم الأكتفاء بوصول الكتاب الى ايدي الطلبة وأبقائه على ماهو عليه بل يجب متابعته في اثناء استعماله، فتحديد نقاط الضعف فيه ماهو الأ خطوة نحو تحسينه وتطويره ، لذا فمن الضروري ان يخضع الكتاب المدرسي لعمليات تقويم ، اذ من طريقها يمكن ملاحظة الجوانب الأيجابية والفاعلة للالمنهاج ، ويمكن ملاحظة الجوانب التي تحتاج الى تحسين وتعديل .

وهناك اعتبار آخر يدعو الى تقويم الكتاب المدرسي وهوان العصر الذي نعيشه عصر سريع التغير كنتيجة للتقدم العلمي المستمر الذي يتطلب المراجعة والتعديل الدائميين في عناصر العملية التعليمية.

ولكي يؤدي الكتاب المدرسي دوره في تحقيق اهداف المنهاج ويكون ملائما لعمليتي التعلم، والتعليم ينبغي القيام بتقويمه على وفق المجالات الآتية :

- الشكل العام للكتاب واخراجه، ويتناول حجم الكتاب وشكل الغلاف، ونوع الورق، وحجم حرف الطباعة، والرسوم، والصور، والأشكال
- علاقة الكتاب بالفلسفة التربوية التي تدور حول العروبة والاسلام ، والإنسانية
- علاقة الكتاب بالأهداف وقدرته على ترجمتها
- علاقة الكتاب باحتياجات الطلبة وميولهم وقدراتهم
- قدرة الكتاب على تنمية العمليات العقلية، والوجدانية، والمهارات السلوكية
- كفاية الكتاب في توفير التمرينات
- علاقة الكتاب بالواقع الثقافي والأجتماعي للطلبة .

سادسا–الأسس والمعايير التربوية في بناء الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي أحد الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية، إذ يمثل الوعاء المعرفي الذي تُترجم من خلاله فلسفة التربية وأهداف المنهاج إلى خبرات تعليمية قابلة للتطبيق. ومن

ثم، فإن إعداد الكتاب المدرسي لا يمكن أن يكون عملاً تقنياً فحسب، بل هو عملية علمية تربوية تستند إلى مجموعة من الأسس الاجتماعية والثقافية والمعرفية والنفسية.

- **الأساس الاجتماعي والثقافي:** من الطبيعي أن يتأثر الكتاب المدرسي بالبيئة الاجتماعية والثقافية للمجتمع الذي يُنتَج فيه، فهو انعكاس لثقافة الأمة وقيمها ومعتقداتها واتجاهاتها الفكرية والحضارية. لذلك ينبغي أن يحمل الكتاب المدرسي الطابع الاجتماعي والثقافي الذي يعبر عن هوية المجتمع ويخدم أهدافه الكبرى في بناء المواطن الصالح والمجتمع المتماسك.

يجب أن يراعي الكتاب المدرسي في محتواه لغة المجتمع ودينه وقيمه الوطنية ومبادئه الأخلاقية، وأن يعزز مفاهيم الانتماء والحرية والمسؤولية والديمقراطية. فوظيفته لا تقتصر على نقل المعارف، بل تمتد لتشمل تنمية الشخصية الوطنية والثقافية والاجتماعية للمتعلمين.

ومن أجل تحقيق هذا الأساس، ينبغي مراعاة مجموعة من الاعتبارات عند إعداد الكتاب المدرسي، من أبرزها:

- ❖ أن يحمل الكتاب صبغة اجتماعية واضحة تُنمّي روح المواطنة والانتماء للوطن.
- ❖ أن يعكس مراكز الثقل الثقافي للمجتمع ويعبّر عن واقعه وتاريخه وهويته.
- ❖ أن تُختار المراجع والمصادر العلمية بدقة لضمان موثوقية المعرفة وصحتها.
- ❖ أن يتّسم المحتوى بالحداثة ومواكبة التطورات العلمية والمعرفية المعاصرة.
- ❖ أن يكون الكتاب قابلاً للاستخدام الاجتماعي، أي يُمكّن المتعلم من بناء إطار فكري
- ❖ يساعده على فهم الواقع والتعامل مع مشكلاته بوعي ومسؤولية.

فالكتاب المدرسي الجيد هو الذي يُسهم في تكوين عقل ناقد وشخصية متوازنة قادرة على توظيف المعرفة في الحياة العملية والاجتماعية، ويضع المؤلف نفسه موضع المتعلم من حيث مستوى النضج والمسؤولية والاحتياجات التربوية.

سابعا- أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية:

- **مسايرة محتوى الكتاب المدرسي لأهداف المنهاج:** من الضروري أن يتكامل محتوى الكتاب المدرسي مع أهداف المنهاج الرسمي الذي تقره السلطات التربوية، لأن المنهاج

يعكس فلسفة المجتمع التربوية وتوجهاته العامة. ويُعد الكتاب المدرسي وسيلة لتجسيد هذه الفلسفة وتحويلها إلى ممارسات تعليمية عملية داخل القسم الدراسي.

يرى عدد من الباحثين، أن المنهاج يمثل وسيلة ضبط اجتماعي تهدف إلى توجيه الأفراد وتنميطهم في ضوء القيم السائدة في المجتمع، ضمن سلطة مركزية تشرف على بناء المحتوى، وبناء على ذلك، ينبغي أن يكون الكتاب المدرسي ترجمة صادقة لأهداف المنهاج والمقررات الدراسية، بحيث تتجسد في موضوعاته وأنشطته وأسئلته ومضامينه التعليمية.

– **تنظيم مادة الكتاب وشمولها:** مادة الكتاب المدرسي محور العملية التعليمية، لذا يجب أن تُنظم بطريقة منطقية ومترابطة تيسر على المتعلم فهمها واستيعابها. ويُقسَّم الكتاب عادة إلى فصول تتناول موضوعات مترابطة تُعرض وفق تسلسل منطقي متدرج من السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص.

كما ينبغي أن تتضمن المادة المفاهيم والمصطلحات العلمية الأساسية بشكل واضح ودقيق، مع شرحها وتفسيرها بما يتلاءم مع القدرات المعرفية للمتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بينهم في مستوى الفهم والاستيعاب. (حساني و لوحيدي، 2004، صفحة 205)

– **دقة وصحة المادة العلمية:** تمثل الدقة العلمية للكتاب المدرسي معياراً أساسياً لجودته، إذ يجب أن تكون المعلومات الواردة فيه صحيحة وموثوقة ومستمدة من مصادر علمية حديثة. فالمعرفة المغلوطة أو غير الدقيقة تُحدث آثاراً سلبية على تكوين الاتجاهات والقيم لدى المتعلمين.

وتبرز هذه الأهمية بشكل خاص في المواد التاريخية والاجتماعية التي تتناول أحداثاً أو ملاحم قد تختلط فيها الحقيقة بالخيال، مما يتطلب من المؤلفين تحري الأمانة العلمية والموضوعية في عرض الأحداث والحقائق، مع انتقاء ما هو موثوق وتقديمه بأسلوب تربوي مشوق.

- **حداثة المادة ومواكبتها للتطورات العلمية:** ينبغي أن يحرص مؤلفو الكتب المدرسية على تضمين أحدث ما توصلت إليه العلوم والمعارف في مجالاتها المختلفة، لأن المعرفة الإنسانية في تطور مستمر، والكتاب لا يؤلف كل عام.

يجب أن يتضمن الكتاب إشارات وتوجيهات تساعد المتعلمين والمدرسين على متابعة المستجدات العلمية والتربوية، وأن يُسهم في بناء عقل متفتح قادر على التفاعل مع التغيرات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية. (حساني و لوحيدي، 2004، صفحة 206)

- **مراعاة مستويات التلاميذ:** يجب أن يتناسب محتوى الكتاب المدرسي مع الخصائص العمرية والنمائية والمعرفية للتلاميذ الذين أُعد من أجلهم. فلكل مرحلة تعليمية خصائص نفسية ومعرفية تميزها.

ينبغي أن يُراعى مستوى نضج التلاميذ في اللغة والمفاهيم والمصطلحات، وأن تُعرض الأفكار بطريقة مبسطة ومتدرجة. إن استخدام مصطلحات معقدة أو لغة متخصصة لا تتناسب مع المرحلة يؤدي إلى ضعف الفهم والعزوف عن القراءة، ويقلل من فعالية الكتاب في تحقيق أهدافه.

- **إثارة التفكير وتنمية الدافعية:** الكتاب المدرسي الجيد هو الذي يُحفّز المتعلم على التفكير، ويضعه أمام مشكلات وأسئلة واقعية تُثير فضوله العقلي وتدفعه إلى البحث عن الحلول بطرق علمية. فبدلاً من أن يكون الكتاب مجرد مصدر للمعلومات، ينبغي أن يكون أداة لتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات، من خلال طرح أنشطة وأسئلة مفتوحة تدفع التلاميذ للتفاعل النشط مع المحتوى.

- **تماسك المادة وترابطها:** من شروط جودة الكتاب المدرسي أن تكون المادة العلمية مترابطة الأجزاء، بحيث يتكامل كل فصل مع ما يسبقه وما يليه، ويُبنى الجديد على القديم في تسلسل منطقي طبيعي. فالترابط بين الموضوعات يساعد المتعلم على تكوين صورة كلية متماسكة عن المعرفة التي يدرسها، ويُجنب التعلم المجزأ أو المتقطع الذي يضعف الفهم والاستيعاب.

– **كفاية الوسائل التعليمية:** ينبغي أن يحتوي الكتاب المدرسي على مجموعة متنوعة من الوسائل التعليمية الداعمة مثل الخرائط والصور البيانية والرسومات التوضيحية والجداول والنماذج والوثائق، لأنها تُسهم في تبسيط المفاهيم المجردة وتجعل التعلم أكثر حيوية وواقعية. كما يجب أن تُقدّم هذه الوسائل بشكل فني واضح وجذاب، وتوظف لخدمة الأهداف التعليمية لا لمجرد الزخرفة أو التزيين.

– **الإخراج الفني للكتاب:** يمثل الإخراج الفني عنصر جذب أساسي للمتعلمين، إذ يكوّن لديهم الانطباع الأول عن الكتاب. لذلك، يجب أن يكون تصميم الغلاف والعناوين والألوان ونوع الورق والطباعة، وأن تعكس الصور والرسوم مضمون الدروس بوضوح ودقة.

كما ينبغي اختيار حجم الخطوط وتوزيع النصوص بما يسهّل القراءة والفهم، مع الحرص على جودة الطباعة ومتانة الغلاف وعدد الصفحات المناسب.

– **تنوع الأسئلة والتدريبات:** يفترض أن تحتوي الكتب المدرسية على أسئلة وأنشطة متنوعة تغطي مختلف موضوعات الكتاب وأهدافه، ويجب أن تتدرج هذه الأسئلة من السهل إلى الصعب، وأن تشمل المستويات المختلفة للتفكير من الفهم إلى التحليل والتطبيق والإبداع. كما يُفضل أن تُطرح في نهاية كل وحدة أو درس لتقويم مدى الاستيعاب وتحفيز المتعلم على المراجعة الذاتية.

أن جودة الكتاب المدرسي تقاس بمدى تكامله بين المضمون العلمي، والإطار التربوي، والإخراج الفني، والوظيفة التعليمية. فهو ليس مجرد وسيلة تعليمية، بل هو مشروع تربوي يعكس رؤية المجتمع ويجسد أهداف المنهاج في بناء جيل يمتلك المعرفة والقيم والمهارات اللازمة لمواجهة تحديات العصر. (حساني و لوحيدي، 2004، صفحة 207)

خلاصة

يتضح من خلال ما تقدم أن الكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة لتجميع المعارف أو أداة لتلقين المعلومات، بل هو منظومة تربوية متكاملة تجسد فلسفة التربية الوطنية وأهداف المنهاج في شكل محتوى تعليمي منظم، يسهم في بناء شخصية المتعلم معرفيًا ووجدانيا واجتماعيًا. فهو حلقة الوصل بين النظرية التربوية والممارسة التعليمية، وبين الأهداف المرسومة والنتائج المحققة في الميدان.

ويمثل الكتاب المدرسي أيضًا مرآة لثقافة المجتمع وقيمه، إذ يعكس لغته، وتاريخه، وهويته، ويساهم في ترسيخ الانتماء الوطني وتنمية الوعي الحضاري لدى الناشئة. كما أن جودته تقاس بقدرته على تحقيق التكامل بين المضمون العلمي والإخراج الفني والأساس البيداغوجي، وعلى قدرته في تنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين.

فإن تطوير الكتاب المدرسي وتحديثه بصفة مستمرة لم يعد خيار تربوي، بل ضرورة ملحة تمليها التحولات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية المتسارعة، فالتقويم المنتظم لمحتواه، ومراجعته في ضوء المستجدات، وضمان اتساقه مع حاجات المتعلمين ومقتضيات العصر، كلها خطوات أساسية لضمان أن يظل الكتاب المدرسي أداة فعالة لتحقيق الجودة التعليمية، ومصدر محفز للتعلم الذاتي، ومساهم جوهري في تطوير المنظومة التربوية الجزائرية.

الفصل حاد عشر:

التخطيط المنهاج التربوي

الفصل حاد عشر التخطيط المنهاج التربوي

تمهيد:

يعتبر التخطيط للمنهاج التربوي من أهم المباحث التي تحتل مكانة مركزية في الفكر التربوي المعاصر، إذ يمثل المرحلة الأولى والجوهرية في بناء المنظومة التعليمية، وهو الإطار الذي تُرسم من خلاله الرؤية المستقبلية للتربية والتعليم، فنجاح أي نظام تربوي لا يتوقف على وفرة موارده البشرية أو المادية فحسب، بل يعتمد بالأساس على مدى دقة وفعالية التخطيط الذي يقوم عليه المنهاج، باعتباره عملية علمية ومنهجية تُترجم فلسفة المجتمع وأهدافه إلى برامج تعليمية قابلة للتطبيق في الميدان.

يُقصد بالتخطيط التربوي للمنهاج تلك العملية المنظمة التي تهدف إلى تصميم وتطوير المناهج الدراسية من خلال تحديد الأهداف التعليمية، وانتقاء المحتوى المناسب، واختيار الخبرات التعليمية الملائمة، وتحديد استراتيجيات التدريس والتقويم، فهو بمثابة الجسر الذي يربط بين النظرية والممارسة، وبين الرؤية الفلسفية للمجتمع والتجسيد العملي في الصف الدراسي، ومن هذا المنطلق، فإن التخطيط التربوي ليس مجرد إجراء إداري أو تنظيمي، بل هو تفكير استراتيجي يستند إلى دراسة الواقع التربوي، وتشخيص الحاجات التعليمية، وتقدير الإمكانات المتاحة، واستشراف التحديات المستقبلية.

وفي السياق الجزائري، يكتسب التخطيط التربوي أهمية خاصة في ظل التحولات الاجتماعية والعلمية المتسارعة، وما تفرضه الإصلاحات التربوية المتجددة من ضرورة تطوير المناهج بما ينسجم مع مقاصد التربية الوطنية وأهداف التنمية المستدامة، فالتخطيط الجيد للمنهاج هو الضامن لتحقيق التوازن بين الهوية الوطنية والانفتاح على العالم، وبين الأصالة والمعاصرة، وهو الذي يوجه العملية التعليمية نحو بناء متعلم قادر على التفكير والإبداع والتفاعل الإيجابي مع بيئته.

أولا- مفهوم التخطيط المنهاج التربوي:

يُقصد بتخطيط المنهاج التربوي مجموعة العمليات والخطوات المنهاجية التي تتضمن كل ما يتصل ببناء المنهاج وهندسته وتنظيمه وتطويره وتقويمه، وهي عمليات يقوم بها المختصون من أجل صياغة مناهج تعليمية فعّالة تتوافق مع التحديات الراهنة التي تواجه النظام التربوي في الجزائرويهدف هذا التخطيط إلى تحديد المواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية المرتبطة بمكونات المنهاج المختلفة، وبيان العلاقات المتبادلة بينها (منصور و بن عيسى ، 2021، صفحة 1044)

كما يُعرَّف تخطيط المناهج التربوية بأنه العملية المنظمة التي يتم من خلالها تحديد الإجراءات والتدابير التربوية اللازمة لاختيار الخبرات والأنشطة التعليمية المناسبة، وبناء وتنظيم المقررات الدراسية وتقويمها وفق أهداف محددة مسبقًا، وذلك في إطار عقلاني وواقعي يراعي الإمكانات المتاحة، ويستند هذا التخطيط إلى فلسفة المجتمع وقيمه ومعاييره وتقاليده، كما يأخذ في الاعتبار مشكلاته الراهنة والتحديات المستقبلية لضمان تطوير العملية التعليمية بما يتوافق مع حاجات الأفراد والمجتمع. (منصور و بن عيسى ، 2021، صفحة 1043) ولهذا يعرف بانه مجموعة الإجراءات والتدابير التي يتم إتخاذها لتتم عملية بنجاح (أبو حويج، 2006، صفحة 190)

تعريف تخطيط الدروس:

تعدّ مرحلة إعداد وتخطيط الدروس من المراحل المهمة، كون نجاح المدرس داخل الصف مرتبطًا إلى حدّ كبير بمدى دقة الإعداد والتخطيط الذي يقوم به، إذ إنّ الأداء الجيد في مادة من المواد الدراسية لا يمكن تحقيقه إلا بالتخطيط الدقيق والإعداد الجيد الذي يسبق الدرس. كما يعدّ التخطيط الرؤية الواقعية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التعليمية التعلّمية والتي تساعد وتضمن للمدرس الوصول إلى أهدافه.

ويُعرَّف التخطيط للدرس بأنه تصوّرٌ مسبق لما سيقوم به المدرس من أساليب وإجراءات واستخدام أدوات أو أجهزة ووسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوّة،

أمّا كفايات تخطيط التدريس فيمكن تعريفها بأنها المهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم في عملية تخطيطه للدرس لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

وتشمل كفايات تخطيط الدرس: كفاية صياغة الأهداف التعليمية، وكفاية تحديد الإجراءات والأنشطة التعليمية التعلّمية. (بوعموشة، 2019، صفحة 118)

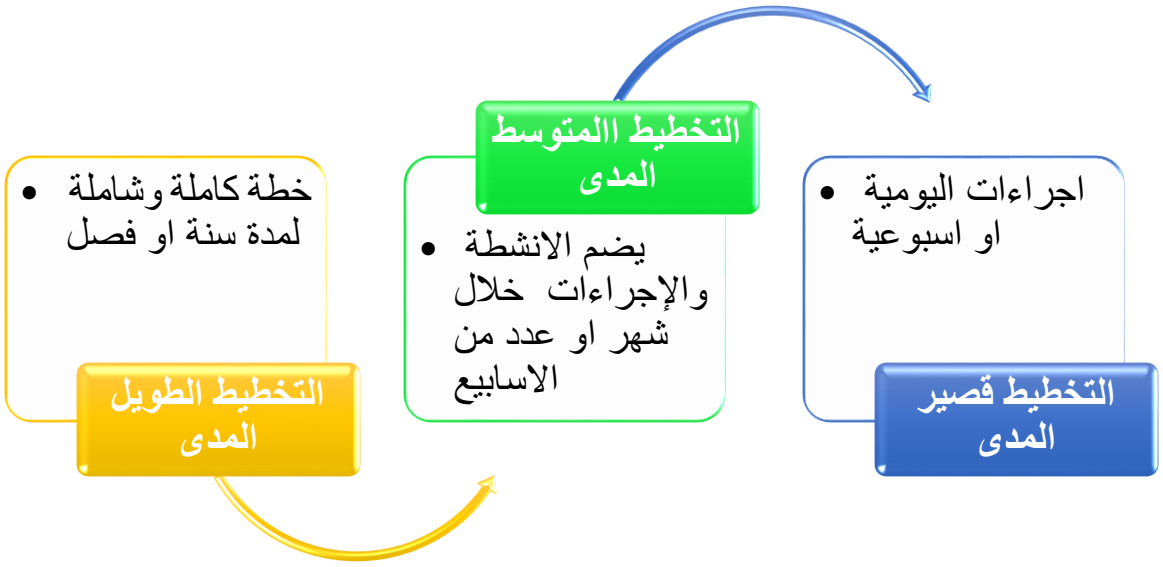
ثانيا- اهمية التخطيط المنهاج التربوي

تنبع أهمية التخطيط للالمنهاج التربوي من مكانته المحورية في العملية التربوية، إذ يُعد الوعاء الذي يستقي منه المتعلمون معارفهم وخبراتهم، ومن خلاله تتكوّن سلوكياتهم وتتبلور اتجاهاتهم واهتماماتهم. كما يولي هذا التخطيط اهتمامًا خاصًا بالمتعلمين من حيث ميولهم وحاجاتهم، وبالتحولات التي يشهدها المجتمع من عادات وتقاليد وثقافة، إلى جانب مواكبته للتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة. ويُعدّ المنهاج كذلك مرآةً تعكس فلسفة المجتمع وتوجهاته العامة (منصور و بن عيسى ، 2021، صفحة 1046)

وتبرز أهمية التخطيط للمنهاج أيضا في كونه أداة لتحديد الإمكانات الاقتصادية والبشرية المتاحة، ودراسة آمال المجتمع وتطلعاته وترتيبها في أولويات واضحة ومحددة، بالإضافة إلى رسم السبل الكفيلة بتحقيق الأهداف المنشودة. كما يسهم التخطيط في ترسيخ المنهاج التفكير العلمي في معالجة المشكلات، واعتماد نتائج البحث العلمي لتوجيه أساليب التنمية ومخططاتها (منصور و بن عيسى ، 2021، صفحة 1047)

ثالثا: أنواع التخطيط منهاج التربوي

الشكل (18) أنواع التخطيط منهاج التربوي



المصدر: من إعداد الباحثة

-التخطيط الطويل المدى:

وينتج عنه خطة كاملة وشاملة في ذاتها تبين مسار العمل وإجراءاته طوال الفترة التي يتم التخطيط للعمل فيها وعادة ما يستغرق سنة دراسية أو فصل دراسي كامل أو قد يتجاوز ذلك إلى عدة سنوات وبرغم فوائد هذا النوع من التخطيط فانه أعقد وأصعب أنواع التخطيط لأنه يتعلق بالمستقبل البعيد الذي يتصف بالغموض. (بحاثنا، 2024)

-التخطيط المتوسط المدى:

وهو جزء من التخطيط طويل المدى ويضم أنشطة وإجراءات في عدة مجالات من مجالات العمل المدرسي وقد يكون لها أهدافها الخاصة ولكنها نابعة من الأهداف العامة للخطة طويلة المدى ويستغرق هذا النوع عادة شهرا أو عدة شهور أو عدة أسابيع فقط.

-التخطيط قصير المدى

وهو أيضا جزء أو أجزاء من الخطة طويلة المدى تستغرق يوما أو أسبوعا تنفذ فيها الإجراءات التي تحقق أهدافها والتي تهدف بالطبع لتحقيق أهداف الخطة الشاملة طويلة المدى. (بحاثنا، 2024)

رابعا-شروط التخطيط المنهاج التربوي:

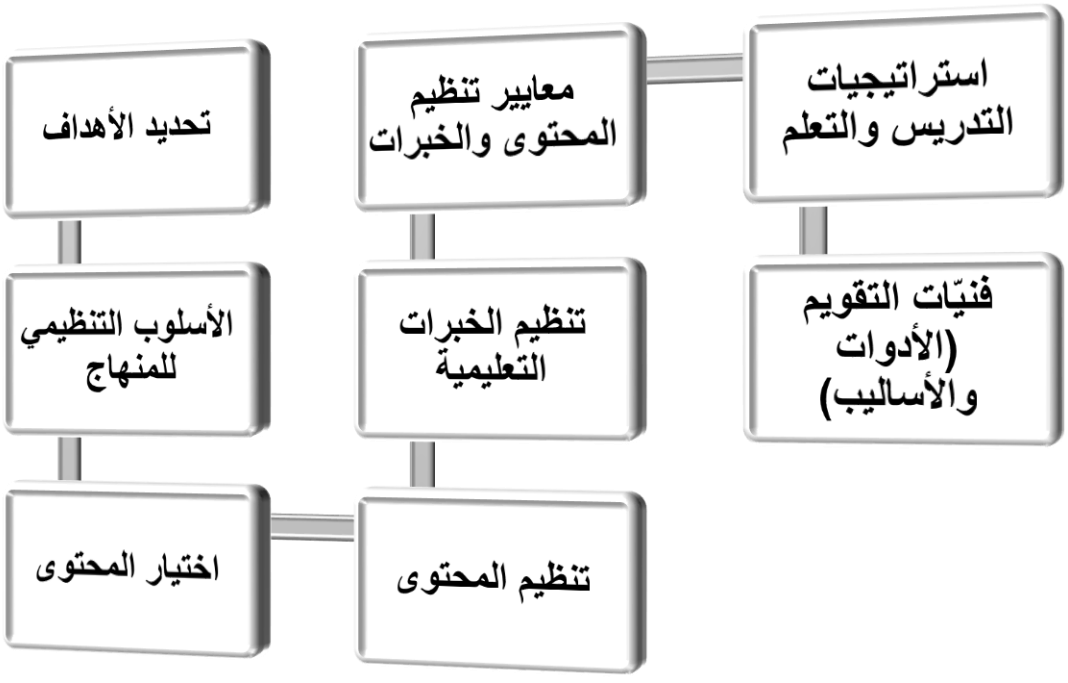
- أن يقوم على حاجات حقيقية وفق ما يوجد من المعلومات والبيانات.
- أن يكون مرن وقابل للتعديل وفق ما يوجد من ظروف.
- أن يكون جماعيا وليس فرديا.
- دراسة وتحديد الإمكانيات المتاحة لتنفيذ الخطة.
- يستند على الواقع والدراسة العميقة والصحيحة له.
- أن يكون هناك تخطيط قصير المدى وبعيد المدى مع مراعاة عدم وجود تضارب بينهما.
- يستند على الخبرة والبحوث السابقة.
- تمتاز الخطة بالشمول والوضوح والمحدودية.
- ألا تهتم الخطة بالنواحي الشكلية أو السطحية فقط.
- أن تكون أهداف الخطة واضحة ومحددة وقابلة للتنفيذ على مدي زمني معقول.
- أن يكون هناك تقويم مستمر يسير جنب الى جنب مع تنفيذ الخطة. (بحاثنا، 2024)

خمسا-عمليات منظومة تخطيط المنهاج:

يبدو أنّ المخطط الذي بين يديك يصف دورة بناء المنهاج من الألف إلى الياء: تبدأ بتحديد الأهداف، ثم تختار المحتوى والخبرات، وتقرّر كيف تنظّمها، وبعدها تنتقي استراتيجيات التدريس المناسبة، وأخيرا تضبط أدوات وفنيات التقويم،

الفكرة الأساسية: لا خطوة تعمل بمعزل عن الأخرى؛ كل جزء يتغذى على ما قبله ويؤثر فيما بعده، إليك شرحا مبسّطا لكل محور مع معنى عملي له في القسم أو المقرر.

الشكل رقم (19) تخطيط المنهاج



المصدر: من إعداد الباحثة

1 –تحديد أهداف المنهاج:

تحديد الأهداف التربوية نقطة الانطلاق لأي عملية بناء أو تخطيط منهجي رصين؛ إذ يستحيل وضع برنامج تربوي فعّال من دون بوصلة واضحة ترشد اختيار المحتوى وتنظيم الخبرات التعليمية وانتقاء استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم. فالأهداف التربوية تمثّل المعايير الموجِّهة التي يُبنى في ضوئها المنهاج، وتُقاس بها جودة مكوّناته وملاءمته لخصائص المتعلمين والسياق المؤسسي. (دمياط، 2025)

أهمية الأهداف التربوية

- على المستوى العام: تمثّل الغاية النهائية للتربية، وتحدّد المقاصد العريضة للتعليم مثل نقل التراث الثقافي، وإعادة بناء المجتمع، وتنمية التفكير الابتكاري لدى الأفراد.
- على المستوى الخاص: توضّح الجوانب المطلوب التأكيد عليها، وتوجّه اختيار المحتوى والخبرات التعليمية وأوجه النشاط المناسبة، وتوفّر دليلاً لتحديد مستويات "ماذا نُعلّم؟ وكيف نُعلّم؟" وتُترجِم الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس، بما يسهّل تقويمها وتحسينها.

معايير صياغة الأهداف

- أن يكون الهدف محدّداً وواضحاً وخالياً من اللبس.
- أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس في ذاته أو في نتائجه.
- أن يُصاغ من منظور المتعلّم أن يفسّر الطالب... أن يطبق
- أن يتضمّن حداً أدنى للأداء (كمّيّاً أو كيفيّاً) يحدّد مستوى الإتقان المطلوب.
- أن يشتمل على فعل سلوكي إجرائي يعبّر عن أداء يمكن رصده وقياسه.

تصنيف الأهداف التربوية

- المجال المعرفي، الإدراكي (العقلي).
- المجال الوجداني، الانفعالي القيم والاتجاهات والميول
- المجال النفسحركي، المهاري.

2- الأسلوب التنظيمي للمنهاج:

يقصد بالأسلوب التنظيمي الشكل الذي تتخذه عناصر المنهاج عند وضعها في وثيقة المنهاج، وهو يُعنى بطبيعة كل عنصر من عناصر المنهاج، وبكيفية جمعها في نسقٍ متماسك يضمن التدرّج والاتساق والمواءمة بين المدخلات والعمليات والمخرجات. (دمياط، 2025)

3- اختيار المحتوى والخبرات التعليمية وتنظيمهما عند بناء أو تطوير المنهاج ينبغي الإجابة عن سؤالين مركزيين:

- **ماذا** تقدّم المدرسة لطلابها (طبيعة المحتوى)؟
- و**كيف** يُنظَّم هذا المحتوى ويُقدَّم (صورة عرضه للتلاميذ)؟

تعريف المحتوى:

المحتوى هو المعرفة المنظمة التي يقدّمها المنهاج بأشكالها المتنوعة، ويشمل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المقصود إكسابها للمتعلمين. وهو، عملياً، مجمل الخبرات (معرفية، وجدانية، نفسحركية) التي تُخطَّط لتمكين نموّ المتعلم الشامل والمتوازن.

خطوات اختيار المحتوى

1. انتقاء الموضوعات الرئيسة ذات الصلة بالأهداف الكبرى للمقرر والمرحلة.
2. اختيار الأفكار المحورية ومدى ملاءمتها للأهداف وصِدقيتها البنائيّة.
3. تحديد أنماط المعرفة المرتبطة بهذه الأفكار (مفاهيم، تعميمات، مهارات، قيم).

تنظيم المحتوى: بعد انتقاء المحتوى تُراعى مبادئ تنظيمه على النحو الآتي:

- تحديد الأفكار الرئيسة لكل موضوع، وربطها بمواد/مفاهيم داعمة.
- التدرّج البنائي من المحسوس إلى المجرّد، ومن المعلوم إلى الجديد، ومن البسيط إلى المركّب، مع مراعاة مستوى المتعلمين وخلفياتهم المعرفية.
- التتابع المنطقي: البدء بما يشكّل خلفية إدراكية مشتركة، ثم البناء عليها تدريجياً نحو مفاهيم أكثر تعقيداً وتركيباً.

تنظيم الخبرات التعليمية: تُصمم الخبرات في تتابع يسهّل التعلم العميق عبر أربع مراحل إجرائية:

- التمهيد والتنشيط والتوجيه إثارة الدافعية وبناء السياق
- النمو والتحليل والدراسة استكشاف المفاهيم وتوسيعها
- التعميم صياغة القواعد والتعميمات واستخلاص العلاقات
- التطبيق والتلخيص والتقويم نقل التعلم إلى مواقف جديدة، وتثبيت المكتسبات

3- معايير تنظيم المحتوى والخبرات

- **الاستمرار**: امتداد الخبرات وتراكمها عبر الزمن
- **التتابع:** تسلسل منطقي يتدرّج في الصعوبة والعمق.
- **التكامل:** إبراز وحدة المعرفة وروابطها البينية
- **التراكم:** بناءٌ تدريجي يضيف الجديد إلى السابق.
- **التوازن:** توزيع مناسب بين مجالات التعلم وأنشطته.
- **التمركز:** حَوْل المتعلّم وحاجاته وحول المشكلات، وحول المفاهيم، وفق اختيار التصميم

4- تحديد استراتيجيات التدريس والتعلم: الاستراتيجية إطار يضم عددا من طرائق التدريس وأساليبه، وإتقان المعلم لآليات كل طريقة وفنون تنفيذها شرطٌ لنجاح الاستراتيجية المختارة في السياق التعليمي الفعلي.

5-طرائق التدريس: المحاضرة المنظمة، المناقشة، الندوة، التدريس الجماعي، والفرق، الاستقراء، الاستقصاء، الاستدلال، حلّ المشكلات، العرض العملي، العمل المخبري، المعملي، العمل الميداني، المناظرة، التمرين الشفهي، لعب الأدوار، العصف الذهني، خرائط المفاهيم، التعلّم التعاوني، المنتدى المصغّر، المحاكاة.

طرائق التعلّم الذاتي: الوحدات، الرُّزم التعليمية، الحقائب التعليمية، التعليم البرنامجي خطي، متشعب، متكيف ، التعلم بمساعدة الحاسوب، التعلم بالمراسلة،عبر المنصّات، التعلم للإتقان.

5- تحديد فنيّات التقويم: يُقصد بفنيّات التقويم الأدوات والأساليب والمصادر المستخدمة للحصول على البيانات الضرورية للحكم على المنهاج ومخرجاته التعلّمية. وتشمل—على سبيل المثال لا الحصر—الاختبارات الموضوعية والمقالية والشفهية والعملية، مهام الأداء الأصيل (مشروع، دراسة حالة، محاكاة، عرض)، الملاحظة المنظمة، المقابلات، الاستبيانات، وملفات الإنجاز، على أن تُختار جميعها وفق جدول مواصفات يضمن صدق القياس وثباته وعدالته وقابليته للتنفيذ، وأن تُربط دائماً بالأهداف التعليمية ومستوياتها.

لضمان جودة المنهاج، تُبنى الحلقة المتكاملة على النحو الآتي :أهداف واضحة قابلة للقيا، ثم محتوى وخبرات منظَّمة وفق مبادئ الاستمرار والتتابع والتكامل، واستراتيجيات تدريس ملائمة للسياق والمتعلمين، ثم فنيات تقويم صادقة وثابتة ومنصفة، وعند تماسك هذه الحلقة، يصبح المنهاج إطارا فعّالا لتحقيق تعلم ذي معنى، ويمكن تقويمه وتحسينه بصورة مستمرة (دمياط، 2025).

خلاصة

يتضح من خلال ما تناولناه في هذا الفصل أن التخطيط للمنهاج التربوي يشكّل حجر الأساس في بناء العملية التعليمية، فهو العملية العقلانية التي تضمن توجيه النشاط التربوي نحو تحقيق أهدافه الكبرى. ولا يقتصر التخطيط على وضع البرامج الدراسية أو توزيع

المحتويات، بل يمتد ليشمل تحديد الفلسفة التي يقوم عليها التعليم، وتشخيص حاجات المتعلمين، وتقدير الإمكانات المادية والبشرية، واختيار الأساليب التربوية التي تضمن فاعلية المنهاج واستدامته. فالتخطيط في جوهره عملية ديناميكية تتفاعل فيها المعرفة والخبرة والواقع، وتُترجم فيها رؤى المجتمع وطموحاته إلى ممارسات تعليمية منظمة.

كما أبرز الفصل أن التخطيط التربوي للمنهاج ليس نشاطًا آنياً، بل هو مسار متكامل ومستمر يبدأ من تحديد الأهداف وينتهي بالتقويم والتطوير، حيث تُعتبر هذه المراحل سلسلة مترابطة يتغذى كل عنصر منها على الآخر. فالأهداف توجّه اختيار المحتوى والخبرات، والمحتوى يحدد طبيعة الأنشطة، والأنشطة تُوجه أساليب التقويم، بينما تُغذي نتائج التقويم عملية التخطيط الجديدة في دورة تحسين دائمة. ومن ثمّ، فإنّ جودة المنهاج تتوقف على مدى ترابط هذه المكونات وانسجامها ضمن رؤية تربوية موحدة.

كما أظهر التحليل أن التخطيط التربوي في السياق الجزائري ينبغي أن يستجيب للتحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية المعاصرة، دون أن يفقد انتماءه للهوية الوطنية وقيم المجتمع. فالتخطيط الجيد هو الذي يوازن بين الأصالة والمعاصرة، بين حاجات المتعلم المحلي ومتطلبات الانفتاح العالمي، ويُسهم في إعداد مواطن متعلّم قادر على الإبداع والمشاركة الفاعلة في تنمية مجتمعه.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إنّ التخطيط التربوي الفعّال هو الشرط الأول لنجاح أي إصلاح تعليمي، لأنه يضمن توجيه المنظومة التربوية نحو تحقيق الجودة والتميز. فهو ليس مجرد وثيقة إدارية أو تقنية، بل رؤية استراتيجية متكاملة تُحوّل الأهداف التربوية إلى واقع ملموس. ومن هنا، فإن تطوير كفاءات التخطيط لدى العاملين في المجال التربوي، وتعزيز ثقافة التخطيط المبني على البحث العلمي والمعطيات الواقعية، يمثلان مدخلاً أساسياً لتجديد المدرسة الجزائرية وتحسين مردودها التربوي في المستقبل.

الفصل العاشر:

أثر المنهاج التربوي على المتعلم والمجتمع

الفصل العاشر–أثر المنهاج التربوي على المتعلم والمجتمع :

تمهيد:

يحتل المنهاج التربوي مكانة محورية في منظومة التعليم، لأنه الأداة التي من خلالها تسعى المجتمعات إلى تحقيق أهدافها التربوية والتنموية. فهو يعبر عن فلسفة المجتمع ورؤيته للإنسان الذي يرغب في تكوينه، ويجسد في الوقت نفسه طموحاته في بناء مواطن فاعل ومتكيف مع متغيرات الحياة المعاصرة. فالمنهاج لا يُختزل في محتوى معرفي أو خطة تعليمية، بل يمثل منظومة فكرية وثقافية متكاملة تؤثر في تشكيل شخصية الفرد وتنمية قدراته، وتنعكس آثارها على المجتمع بأسره.

إن المنهاج التربوي لا يقتصر دوره على نقل المعارف أو إكساب المهارات، بل يتجاوز ذلك إلى بناء الإنسان المتكامل من حيث الفكر والسلوك والقيم. فهو يسهم في إعداد الفرد القادر على التفكير النقدي، والعمل المنتج، والمشاركة الواعية في الحياة الاجتماعية. ومن خلاله تتحدد ملامح المواطن الصالح الذي يدرك مسؤولياته تجاه نفسه ومجتمعه ووطنه.

كما يشكل المنهاج التربوي أحد أهم العوامل التي تساهم في تطور المجتمع، لأنه يعكس حاجاته الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، ويساهم في تحقيق التنمية البشرية.

فالمجتمع الذي يهتم بمراجعة مناهجه وتطويرها باستمرار هو مجتمع يسعى إلى التجديد، ويؤمن بأن التعليم هو السبيل لبناء المستقبل.

إن دراسة أثر المنهاج التربوي على الفرد والمجتمع تكشف عن العلاقة المتبادلة بين التعليم والتنمية، وتوضح كيف يمكن للتربية أن تكون أداة للتغيير الإيجابي والنهوض الفكري والاجتماعي. فالمنهاج الجيد لا يقتصر على إعداد الأفراد للنجاح الأكاديمي، بل يوجههم ليكونوا شركاء فاعلين في بناء مجتمع متوازن، يسوده الوعي والعلم والقيم الإنسانية.

اولا–أثر المنهاج التربوي على العملية التعليمة:

يحتل المنهاج التربوي موقعًا استراتيجيًا محوريًا في العملية التعليمية، خصوصًا عند النظر إلى التخطيط التربوي من منظور الجودة .فهو الترجمة العملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها داخل كل مجتمع. ويُعد تطوير المناهج وتحسينها المدخل الأساس لإصلاح التعليم وتجديده، إذ تُبنى العملية التربوية في ضوء قيم فلسفية واجتماعية وسياسية وثقافية مستمدة من المجتمع الذي تخدمه المؤسسة التعليمية، ومن حاجات البيئة ومتطلبات تنميتها، وعلاقاتها بالمجتمعات الأخرى في هذا العالم الذي أصبح قرية صغيرة.

لقد أولت الدول المتقدمة والنامية على حد سواء عناية خاصة بالمناهج التربوية، بوصفها منظومة فرعية من النظام التربوي الشامل، الذي يضم مكونات رئيسة مترابطة ومتفاعلة: الأهداف التربوية، المحتوى، استراتيجيات التعليم والتعلم، الأنشطة المدرسية، وعمليات التقويم والتغذية الراجعة. فالمنهاج منظومة حية تتأثر تأثرا مباشرًا بمناخ المؤسسة التعليمية وثقافتها: من قيم واتجاهات ومعنويات، إلى أنماط العلاقات الإنسانية ودرجات المرونة والمركزية والتواصل والإدارة .(الحمضيات، 2020–2021)

كذلك، يتأثر المنهاج بالبيئة الخارجية المحيطة، بما تحمله من عوامل اقتصادية وثقافية واجتماعية وتشريعية وتكنولوجية، وبما تشهده من تغيرات متسارعة. ومن ثمّ، يشمل المنهاج جميع الخبرات التربوية التي يكتسبها المتعلم داخل المدرسة وخارجها.

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، يتأثر المنهاج التربوي بعوامل متعددة ومتغيرة. لذا فإن مفهوم المنهاج يظل مرنًا قابلًا للتطوير المستمر، تبعًا لنتائج البحوث والدراسات والتطورات العلمية والتكنولوجية، خاصة في مجالات تقنية المعلومات والاتصالات وشبكات المعرفة العالمية مثل الإنترنت. فقد أصبح لهذه التطورات أثر بالغ في العملية التربوية وفي بنية المنهاج نفسه، إلى جانب تأثيرات العولمة التي تمتد إلى مختلف الجوانب الاجتماعية والثقافية والتعليمية في المجتمع. (الحمضيات، 2020-2021)

ثانيا- أثر المنهاج التربوي على لفرد والمجتمع:

يعد المنهاج التربوي مرآة تعكس فلسفة المجتمع، وأداة رئيسة لتحقيق أهدافه التربوية المنشودة. وهو محور تتقاطع عنده آراء المفكرين والمربين والسياسيين والاقتصاديين، إذ يمثل الإطار الذي تُترجم من خلاله رؤى المجتمع حول بناء الإنسان الصالح القادر على الإسهام في التنمية. (القضاه و الترتوري، 2006)

ويهدف المنهاج إلى إعداد الفرد إعدادًا متكاملًا من النواحي العلمية والجسمية والخلقية، وهو بطبيعته عمل إنساني قابل للتطوير والتحديث المستمر ليواكب متطلبات العصر وتقدّم المعرفة.

ويمكن تلخيص أهمية المنهاج التربوي في النقاط التالية:

- **المنهاج وسيلة لتحقيق فلسفة التربية:** يعكس المنهاج فلسفة التربية التي تُعد جزءًا من فلسفة المجتمع ذاته، فهو يجسّد اتجاهاته التربوية وما يطرأ عليها من تغيرات في ضوء تحولات المجتمع الفكرية والثقافية.
- **المنهاج عملية تطور تاريخي مستمر:** لا يحدث التغيير في المنهاج فجأة، بل يتطور تدريجيًا عبر الزمن، متأثرا بالتحولات في الفكر والعادات والقيم الاجتماعية. فالتعديلات التربوية تتطلب وقتًا كافيًا لتترسخ دون أن تخلّ بتوازن القيم المادية والمعنوية للمجتمع.

- **المنهاج انعكاس للنظريات التربوية المتنوعة:** تتأثر المناهج بالنظريات التربوية المتعددة، سواء تلك التي يتبناها التقدميون الداعون إلى التطوير والتجديد، أو التقليديون الذين يفضلون التمهّل في التغيير حفاظًا على ثوابت المجتمع. وعلى الرغم من هذا التباين، يتفق الجميع على أن مصلحة المتعلم هي الهدف الأسمى للعملية التعليمية.
- **التعامل مع التباين في قدرات المتعلمين:** يهدف المنهاج إلى تضييق الفجوة بين التلاميذ من حيث القدرات والمهارات والاحتياجات، مما يستدعي إدخال تعديلات مستمرة على المناهج وطرائق التعليم، وقد يتطلب ذلك أحيانًا تغييرات إدارية وتنظيمية لضمان تحقيق العدالة التعليمية.
- **المنهاج مسؤولية جماعية لا فردية:** بناء المناهج ليس مهمة التربويين وحدهم، بل هو جهد مشترك بين المعلمين والمختصين في مجالات علم النفس والاقتصاد والسياسة والاجتماع، من أجل صياغة قرارات تربوية سليمة تعكس رؤية المجتمع المتكاملة.
- **توحيد المناهج في إطار الخصوصية الوطنية:** رغم اختلاف البيئات والمجتمعات، فإن التعاون بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع يُعد ضروريًا لبناء مناهج متناسقة تستجيب لاحتياجات المجتمع الدينية والاجتماعية والاقتصادية، وتحقق التكامل على المستويات المحلية والوطنية.
- **أثر التجارب التربوية والتقويم المستمر:** تُسهم التجارب التربوية والدراسات التقويمية في تطوير المناهج وتحديثها. فالتغيير الإيجابي لا يُعد خطرًا على العملية التربوية إذا استند إلى دراسات علمية رصينة وتحليل عميق للواقع التربوي (أبو حويج، 2006).

ثالثا- أثر المتهاج التربوي على المجتمع

علاقة المنهاج بالثقافة: أدت الحركة النقدية في ميدان التربية في أوروبا إلى بروز مفهوم المنهاج الخفي، وهو ذلك الجانب غير المعلن من المنهاج الذي يتعلم من خلاله التلاميذ العديد من القيم والاتجاهات والسلوكيات الاجتماعية أثناء حياتهم المدرسية وتفاعلهم مع أقرانهم ومعلميهم، دون أن تكون هذه الجوانب مذكورة صراحة في الأهداف الرسمية للمنهاج.

وقد يكون ما يكتسبه المتعلمون من خلال هذا المنهاج الخفي متعارضًا أحيانًا مع الأهداف الاجتماعية المعلنة، الأمر الذي يبرز تأثير الثقافة المدرسية في تشكيل القيم والسلوك خارج الإطار الرسمي للمحتوى التعليمي.

تنمية القييم الشخصية والقومية: تحتل القيم موقعًا محوريًا في البناء الوجداني للفرد، إذ تُعد أحكامًا معيارية تكتسب أهميتها من كونها محركات أساسية للسلوك الإنساني، وموجهة لاختيارات الأفراد ومواقفهم.

وتوجد علاقة جدلية بين القيم الاجتماعية من جهة والنسق الاجتماعي والثقافي العام من جهة أخرى، مما يجعل القيم عرضة للتطور والتبدّل على المدى الزمني الطويل. وهنا تتجلى الوظيفة المحافظة للتربية، التي تتمثل في إعادة إنتاج الثقافة الاجتماعية وترسيخها ضمن الأجيال المتعاقبة. (أبو حويج، 2006)

وينبغي أن تسهم مناهج التعليم في تمكين الأفراد من التفاعل الإيجابي مع مجتمعهم، وتلبية احتياجاتهم الثقافية للعيش فيه بانسجام ووعي. ولا يمكن لمناهج المواد الدراسية المنفصلة أن تحقق هذا الهدف ما لم يُبنَ المنهاج على رؤية تكاملية شاملة للثقافة والتعليم والمجتمع.

ارتباطات منهاج التعبيك بتحرير الانسان: يرتبط تحرير الإنسان بقدرته على الوصول إلى المعرفة بصورة مستقلة، والتفاعل معها نقديًا، وتوظيفها في حل المشكلات الراهنة

والمستقبلية، بما يعزز وعيه المعرفي والاجتماعي والإنساني. ومن أبرز الارتباطات التي توضح ذلك ما يلي:

1. التعلم الذاتي أصبح من الأهداف الجوهرية للتعليم المعاصر، إذ يمكن المتعلم من بناء معرفته بنفسه، واكتساب مهارات التفكير المستقل.
2. النقد والتفكير النقدي يمثلان شرطًا أساسيًا لتنمية الإبداع وتطوير المجتمع والفرد، إذ لم يعد الإبداع ترفًا فكريًا، بل ضرورة حياتية لكل من الفرد والمجتمع.
3. ازداد الوعي بضرورة تبني سياسات تربوية تدعم الإبداع، استنادًا إلى مفهوم تعدد الذكاءات، فلم يعد الذكاء يختزل في نمط واحد أو يقاس بنسبة ثابتة ترافق الإنسان طوال حياته.
4. لم يعد هناك فصل بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية، فالمعرفة اليوم مفهوم شامل يجمع بين الفهم والممارسة والتطبيق التكنولوجي، وأي تعامل مع المعرفة خارج إطار تطبيقها العملي يفقد قيمته وجدواه.
5. أصبح من المتطلبات الأساسية للتعلم توفير بيئة تعليمية تفاعلية تُحفّز مشاركة المتعلمين بفعالية، وتشجعهم على التعلم بدافع المتعة والفضول والاكتشاف، مما يُسهم في تنمية التفكير الإبداعي لديهم.

المنهاج والحياة الواقعية: **إن** ربط مناهج التعليم بالحياة الواقعية يمثل أحد أهم أسس نجاح العملية التربوية، إذ ينبغي أن تتكامل المناهج فيما بينها ومع متطلبات الحياة العملية والمهنية، لتسهم في إعداد أفراد قادرين على مواجهة قضايا المجتمع بجدية ووعي، انطلاقًا من رؤية شمولية تستجيب لاحتياجاته الثقافية والاقتصادية والاجتماعية

خلاصة

يتضح من خلال ما سبق أن المنهاج التربوي يمثل أداة استراتيجية محورية في بناء الإنسان وتطور المجتمع، فهو الإطار الذي تتجسد فيه فلسفة التربية وأهدافها الكبرى، وتُترجم

من خلاله قيم المجتمع ومبادئه إلى ممارسات تعليمية ملموسة. فالمنهاج لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يسهم في تشكيل شخصية الفرد من الناحية الفكرية والاجتماعية والوجدانية، مما يجعله أداة فعالة في تحقيق التنمية البشرية الشاملة.

ويظهر أثر المنهاج بوضوح في تكوين المواطن الواعي القادر على التفكير النقدي، واتخاذ القرارات المسؤولة، والمساهمة الإيجابية في الحياة العامة. فكلما كان المنهاج متكاملًا ومبنيًا على أسس علمية وثقافية رصينة، ازدادت فعاليته في إعداد الأفراد للاندماج في المجتمع والمشاركة في بنائه. كما أن المنهاج الجيد يسهم في غرس القيم الأخلاقية والوطنية، وتنمية روح المواطنة والانتماء، وتعزيز الهوية الثقافية للأمة.

أما على مستوى المجتمع، فإن المنهاج يعكس تطوره الفكري والعلمي، ويشكل أداة لتوجيه طاقاته نحو التقدم والإبداع. فالمناهج التربوية الحديثة التي تواكب التغيرات العلمية والتكنولوجية تسهم في إعداد جيل مؤهل للمشاركة في الاقتصاد المعرفي، وقادر على التكيف مع التحولات الاجتماعية والثقافية التي يشهدها العالم المعاصر.

يمكن القول إن جودة المنهاج التربوي هي مؤشر رئيسي على مستوى تطور النظام التعليمي برمته، لأنها تحدد نوعية المخرجات البشرية التي يعتمد عليها المجتمع في بناء مستقبله، ومن هنا تبرز أهمية المراجعة المستمرة للمناهج وتحديثها بما يتلاءم مع متطلبات العصر، وضمان توازنها بين الثوابت الوطنية والانفتاح على الكونية.

إن المنهاج التربوي الناجح هو الذي يربط بين المعرفة والقيم، بين النظرية والتطبيق، وبين الفرد والمجتمع، فيصوغ إنسانا متعلما، واعيا، ومسؤولا، يسهم في تحقيق التنمية المستدامة، ويجعل من التربية قوة دافعة نحو التقدم والرقي الإنساني.

الخاتمة :

تمثل هذه المطبوعة العلمية محاولة أكاديمية جادة لتناول موضوع المنهاج التربوي في مختلف أبعاده النظرية والتطبيقية، باعتباره حجر الزاوية في المنظومة التعليمية، والعنصر الذي تتقاطع عنده جميع مكونات العملية التربوية من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وتقويم. ومن خلال العرض والتحليل، يتضح أن المنهاج ليس مجرد وثيقة تنظيمية تحدد ما ينبغي تدريسه، بل هو نظام فكري ومنهجي يعكس فلسفة المجتمع، ويترجم قيمه وتطلعاته في بناء الإنسان القادر على الإسهام الفاعل في التنمية الشاملة.

لقد بينت المطبوعة أن المنهاج التربوي هو نتاج تفاعل بين مجموعة من الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية التي تحدد توجهاته وتوجه ممارساته، وهو كذلك أداة ديناميكية قابلة للتطوير المستمر بما ينسجم مع التحولات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والثقافية. فالمنهاج الفعّال هو الذي يواكب حاجات المجتمع، ويستجيب لمتطلبات المتعلم، ويجعل من المدرسة فضاءً للتفكير والإبداع والتعلم الذاتي، لا مجرد مؤسسة لتلقين المعارف.

كما أبرزت المطبوعة أهمية الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهاج القائم على الكم المعرفي إلى المنهاج الحديث الذي يتمحور حول المتعلم وكفاءاته، مع التركيز على تنمية القدرات العقلية والوجدانية والمهارية. فالتجديد في بناء المناهج يجب أن ينطلق من رؤية شمولية تدمج بين النظرية والممارسة، وتراعي التوازن بين الأصالة والانفتاح على الحداثة.

وفي ضوء ذلك، فإن نجاح المنظومة التربوية الجزائرية في تحقيق أهدافها الكبرى مرهون بقدرتها على تبني تخطيط منهجي علمي للمناهج، يأخذ في الاعتبار خصوصيات المتعلم الجزائري وبيئته الثقافية والاجتماعية، ويستند إلى نتائج البحوث التربوية المعاصرة. فالتخطيط السليم، والتنفيذ الواعي، والتقويم المستمر تمثل مراحل متكاملة لضمان جودة المنهاج وتحسين مخرجات التعليم.

وقد أكدت المطبوعة كذلك على الدور الحيوي للكتاب المدرسي، بوصفه الأداة التي تُجسد المنهاج في الميدان، وتربط بين الأهداف والممارسات الصفية. كما بينت أهمية التقويم التربوي في تتبع مدى تحقق الأهداف التعليمية وتوجيه السياسات الإصلاحية نحو التطوير المستمر.

وفي الأخير، يمكن القول إن المنهاج التربوي ليس مجرد إطار إداري أو تنظيمي، بل هو مشروع حضاري يهدف إلى إعداد جيل متوازن فكريا ووجدانيا وسلوكيا، قادر على التفكير النقدي والإبداع، وعلى التفاعل الإيجابي مع محيطه المحلي والعالمي. ومن ثم، فإن الاستثمار في تطوير المناهج التربوية هو استثمار في الإنسان ذاته، وفي مستقبل الوطن. هذه المطبوعة إذن تشكل مرجعا علميا يسهم في إثراء الحقل التربوي الجزائري، ويفتح آفاقا جديدة للبحث والتطوير في ميدان المناهج وطرائق التدريس.

i. قائمة المراجع

2. (s.d.). .

3. لخليفي ,ع ,2024) .نوفمبر .(المنهاج التربوي النبوي .*مجلة المعرفة* .83 ,*2024, 21*

4. الحمضيات ,م .(2021–2020) .*المنهاج التربوي، مفهومه، خصائصه، عناصره، أسس بنائه، وتنظيماته* . غزة :جامعة غزة .

5. برو ,م & .,دليلة ,د .(2015) .المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل .*الممارسات اللّغويّة* , *6*.

6. بن الطاهر ,ن .(2022) .المنهاج التربوي الجديد ودوره في غرس القيم الاجتماعية دراسة ميدانية بمدارس ولاية المسيلة .*دراسات نفسية وتربوية* Récupéré sur .301 ,*15* ,

7. بوعشرين ,ع .(2023) .مكونات المنهاج التربوي وتأثيره على التلميذ .*مجلة جودة الخدمة الوطنية للدراسات السوسيولوجيات والخدمة الادارية*.146–144 ,

8. بوكبشة ,ج .(2021) .المنهاج التربوي التعليمي من منزور اسلامي .*مجلة الحضرة الاسلامية*.437 ,*20* ,

9. خليل ,م .(12 05 ,2024) .*أهداف التعليم والتعلّم مع التركيز على تعليم الاتجاهات والقيم وتعلمها* . Récupéré surمجمع اللغة العربية الاردن https://arabic.jo/res/seasons/28/28-7.doc :

10. دركي ,إ .(2017) .القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية .*مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع* ,

11. محمد حرب بشير اللصاصمة . (11 10, 2025). *المنهج المعاصر و المجال المهاري أو النفسحركي*. تم الاسترداد من مدونة أ. د. محمد حرب بشير اللصاصمة: https://portal.arid.my/ar-

12. منصور ,ل & .,بن عيسى ,ر .(2021) .تخطيط المناهج التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة– رؤية مستقبلية .*–المجلة الجزائرية للأمن الإنساني* Récupéré sur .1054–1035 , *6* , https://asjp.cerist.dz/en/article/157901

13. & ,2010خليل ,م .(2010) .*محمد الحاج خليل، أهداف التعليم والتعلّم مع التركيز على تعليم – الاتجاهات والقيم وتعلمها* .يونسكو.

14. أبو حويج ,م .(2006) .*المنهاج التربوي المعاصر –مفاهيمها عناصرها أسسها وعملياتها* .الأردن :دار الثقافة .
15. السلام ,ع .ع .(2024) .*محاضرات مقياس التقويم التربوي* .جامعة سطيف–https://cte.univ : setif2.dz/moodle/mod/page/view.php?id=29689.
16. القضاه ,م & .,الترتوري ,م .(2006) .*علم النفس التربوي النظرية والتطبيق* .الأردن :دار حامد للنشر.
17. المستنصرية ,ج .(05 01 ,2024) .*مخاضرة أسس المنهاج* .Récupéré sur جامعة المستنصرية : https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/12/12_2020_03_04!04_39_10_PM
18. المير ,ب & .,خاجي ,غ .(s.d.) .التقويم التربوي مفهومه، أهميته، أهدافه، وأنواعه.
19. الوكيل ,ح .أ & .,المفتي ,م .أ .(2004) .*المنهاج* .مصر :مكتبة الأنجلو المصرية.
20. بوطالية ,ي .(2020–2021) .*محاضرات في مقياس المنهاج التربوي* .مطبوعة الجامعية.
21. بوعموشة ,ن .(2019) .للكفاءات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي .*مجلة آفاق للعلوم*.118 ,*14* ,
22. جابر ,ن .(2009) .*دروس في علم النفس البيداغوجي* .بسكرة الجزائر :منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة .
23. خالدي ,ه .(2019–2020) .*محاضرات في مقياس التعليميات التطبيقية :السداسي السادس لسانيات تطبيقية* .جامعة تلمسان :قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة تلمسان.
24. د.المير ,ب .(s.d.) .التقويم التربوي.
25. دبلة ,ع .,خينش ,د & .,خليل ,ن .(2005) .المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير (.Éd ,111–109) .*دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر ...المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير* .,جامعة محمد خيضر ببسكرة.
26. دمياط ,ح .(02 01 ,2025) .*عمليات منظومة تخطيط المنهج* .Récupéré sur جامعة دمياط : https://www.du.edu.eg/upFilesCenter/spe/1586945317.pdf
27. سلطاني ,ع .(2017) .التقويم التربوي وسيرورته في النظام التربوي الجزائري .*مجلة الباحث*.146–145 ,
28. عليا ,س .(2021) .المنهاج التربوي من منظور سوسيولوجي .*مجلة العلوم الإنسانية*.381 ,*2021* ,
29. عماد عزيز الكزازي. (2019). *محاضرات حول : العلاقة بين التقويم والقياس*. جامعة المثنى العراق: https://www.researchgate.net/profile/Imad– .
30. فاكر ,ع & .,برادعي ,غ .(2017) .إعداد المناهج الدراسية :الأبعاد الاجتماعية والمنطلقات الفلسفية .*مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*.7–6 ,*17* ,
31. محمد سحتوت ,إ & .,عباس جعفر ,ز .(2014) .*استراتيجيات التدريس الحديثة* .الرياض السعودية :مكتبة الرشيد.
32. مختاري ,ي .(2017–2018) .*مطبوعة جامعية تصميم و بناء المناهج التربوية* .جامعة الجزائر : 3معهد التربية البدنية والرياضية.
33. مرتات ,م .(2020–2021) .*محاضرة الاهطاف التربوية* .باتنة :جامعة باتنة.
34. مركز بحاثنا. (12 01, 2024). *مفهوم تخطيط المنهج*. تم الاسترداد من مركز الابحاثنا: https://www.abhathna.com/?q=node/189707
35. مهلل ,ز & .,مهدادي ,س .(s.d.) .طبيعة التقويم التربوي وأهميته في العملية التعليمية.

36. يعقوب ,ل .(2010) .*التعليميات التطبيقية–السداسي السادس* .تيارت :جامعة تيارت.