تاريخ الاستلام: 2022/11/27م تاريخ القبول: 2022/12/25م تاريخ النشر: 2022/12/31م

مدى ملاءمة المناهج الدراسيّة الجامعيّة لعمليَّتي التعليم والتعلُّم

د. عيّاد أبو القاسم إبراهيم مانيطة
أستاذ مشارك بقسم علم النفس
كليّة التربية – جامعة الزاوية

الملخَّص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرّف على العلاقة بين وضع المناهج الدراسيّة والأهداف التعليميّة، ومدى تكامل المناهج الدراسيّة فيما بينها، ومدى ملاءمة المناهج الدراسيّة لعمليَّتي التعليم والتعلّم.

ويشتمل البحث على ثلاثة فصول، يتناول الفصل الأوَّل موضوع البحث، وأهميّته، وأهدافه، وحدوده، ومنهج البحث، ومصطلحات البحث، والدراسات السابقة، والتعقيب عليها، ويتناول الفصل الثاني خصائص ومواصفات المنهج الدراسيّ الجيّد، أمّا الفصل الثالث فيتناول تحليل بعض المناهج الدراسيّة التي تدرَّس بكليّة التربية الزاوية، وتوصَّل البحث إلى العديد من النتائج في ضوء تحليله بعض المناهج الدراسيّة التي تُدَرَّس في كلية الزاوية.

The suitability of university curricula for teaching and learning processes

Dr. Ayad AboulQasim Maneetah

Abstract:

The current research aims to identify the relationship between the development of curricula and educational goals, the extent of integration of the curricula among them, and the suitability of the curricula for the teaching and learning processes.

The research includes three chapters dealing with the first requirement, the topic of the research, its importance, objectives and limits, the research methodology, research terms, previous studies and

intolerance to them, while the second chapter dealt with the characteristics and specifications of a good curriculum in a good way.

The research reached the following results in the light of analyzing some of the academic curricula. The research limits that are taught in the Zawiya College. The limits of the research. The lack of coordination in the departments in the Zawiya College of Education when developing the study.

مقدّمة:

يُعَدّ التعليم الجامعيّ مهمّاً للنهوض بالمجتمع، وتنميته، وتقدّمه، حيث يمثّل المتغيّر الأكثر تأثيراً في خططه التنمويّة التي يشكّل الإنسان فيها العنصر الأقوى فاعليّةً، لذلك تُعَدّ جودة التعليم معياراً للرقي، والتقدّم، والارتقاء الحضاريّ للمجتمعات؛ كونه يراعي الإنسان بصورةٍ عامّةٍ ويهتمّ به، وتكاد تتّفق الدراسات التربويّة والنفسيّة على أهميّة المناهج الدراسيّة التي تحقّق للطلاب تعلّماً أفضل، وفي وقتٍ أسرع، منها: وجود دوافع للتعلّم لدى الطلاب، وإثارة انتباههم واهتماماتهم، وتشويقهم لموضوعات التعلّم، وتنوّع الخبرات، وأن تتاح الفرصة لإيجابيّاتهم في المواقف التعليميّة، وأن يقوم تعلّمهم للموضوعات الجديدة على أساسٍ من الخبرات الحيّة، وهذا يعني ضرورة النظر إلى المناهج الدراسيّة على أنّها ليست تعليماً للمقرّر الدراسيّ فحسب بل هي مجموع الخبرات وأوجه النشاط المتمثّلة في المعلومات، والمهارات العمليّة، والتطبيقيّة، والفهم، والاتّجاهات، وطرق التفكير، وأساليب التعرّف، وغير ذلك ممّا يقدّم لهم[1].

مشكلة البحث:

تعتبر المناهج الدراسيّة الأداة الرئيسة التي تحقّق أهداف الجامعة، فإذا نظرنا إلى المنهج فإنّنا نلاحظ أنّ الغالب هو الاهتمام بالمادة العلميّة دون النظر إلى طبيعة المتعلّم، وطرائقه في اكتساب المعرفة، أو إلى البيئة المحيطة به، الأمر الذي أدّى إلى قصور المناهج الدراسيّة في تحقيق أهدافها فقد تكون مواكبة للتطورات العلميّة، إلا أنّها قد تكون متعارضةً مع طبيعة المتعلّمين، واتّجاهاتهم، وأسلوب تفكيرهم، ومن جانبٍ آخر فإنّ بعض أعضاء هيأة التدريس هم من يقوم بالتخطيط للمنهج الدراسيّ باعتماد أسلوب قسريّ في تنفيذه وعرضه دون الاهتمام بقدرات الطلاب، واستجابتهم لطريقة تدريسه؛ لذا يجب إخضاع المناهج الدراسيّة لقواعد عدّة منها:

1- الواقعيّة، الشموليّة، الموازنة، المرونة.

2- تقويم المناهج الدراسيّة على أن يتمّ ذلك بصورةٍ دوريّةٍ، وعلى أسسٍ علميّةٍ، ومنهجيّةٍ محدَّدةٍ.

يحتوي البحث على ثلاثة فصول على النحو التالي:

الفصل الأول: موضوع البحث، وأهميّته، وأهدافه، وحدوده، ومنهجه، ومصطلحاته، والدراسات السابقة، والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: خصائص ومواصفات المنهج الدراسيّ الجيّد.

الفصل الثالث: تحليل بعض المناهج الدراسيّة التي دُرّست بكليّة التربية الزاوية سنة (2022م).

الفصل الأوّل:

تتبع أهميّة المناهج الدراسيّة من كونها أداةً تعليميّةً لها مكانتها الخاصّة في مساعدة المتعلِّم والمعلِّم في عمليّة التعلُّم الذاتيّ، وفي تخطيط عمليّة التدريس، وتعزيز التعليم، وتثبيت المعلومات، ويجب أن تتوافر في المناهج الدراسيّة طائفةٌ من الخصائص، والشروط، وهي على النحو التالي:

أوّلاً- تحديد المعايير العامّة أو المبادئ التي يجب توافرها في اختيار المناهج الدراسيّة من حيث فلسفة المنهج الدراسيّ، ومحتواه، ولغته، وأسلوب عرضه، وإخراجه.

ثانياً- تحديد المعايير أو المبادئ التي يمكن أن يسترشد بها المعلّم في توظيف المنهج الدراسيّ توظيفاً فعّالاً في عمليَّتي التعليم والتعلّم.

ثالثاً- التوصّل إلى أداة قياسٍ تقويميّةٍ يمكن استخدامها في الحكم على صلاحيّة المنهج الدراسيّ في عمليَّتي التعليم والتعلُّم.

ومن الضروريّ اتّباع طرق وأساليب حديثة من أجل التعرّف والاطّلاع والاستفادة من التطوّرات العلميّة والتربويّة في مختلف مجالات العلوم، وخاصّةً استخدام وسائل الإعلام المختلفة من أجل مجاراة حركة التجديد أُسوةً بالمجتمعات المتقدِّمة، فالتعليم العالي يسعى إلى رسم ملامح السياسات التعليميّة والتربويّة من خلال المنطلقات العامّة للتعليم، وأهميّة إعداد المعلم، وتدعيم مهنته، وتطوير المناهج الدراسيّة.

السؤال الرئيس: ما مدى ملاءمة المناهج الدراسيّة الجامعيّة لعمليَّتي التعليم والتعلُّم؟

وتتفرّع منه الأسئلة التالية:

التساؤل الأوّل: هل هناك تنسيق بين الأقسام عند وضع المناهج الدراسيّة وفقاً للأهداف التربويّة لكلّ منهج ؟

التساؤل الثاني: هل هناك تنسيق، وتكامل، وتناغم بين المناهج الدراسيّة ومفرداتها؟

وهل المناهج الدراسيّة التي تُدَرَّس في كليّة التربية الزاوية ملائِمة لعمليَّتي التعليم، والتعلّم ؟

أهميّة البحث:

1- توجيه أنظار القائمين على التعليم الجامعيّ إلى ضرورة الاهتمام بتصميم وبناء المناهج الدراسيّة لما لها من أهميّة في بناء شخصيّة المتعلِّم البناء الصحيح.

2-تقييم المناهج الدراسيّة التقييم الصحيح وفق الشروط والمقاييس المُعْتَمَدَة دوليّاً.

3-التصدّي لمشكلة تدنّي التحصيل الدراسيّ لدى المتعلِّمين.

4-تنمية الاتّجاهات الإيجابيّة المرغوبة لدى المتعلِّمين.

5-الوصول بجودة التعليم إلى أعلى مستوًى ممكنٍ.

6- محاولة تحقيق الأهداف التدريسيّة بنسبةٍ عاليةٍ.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-التعرّف على العلاقة بين وضع المناهج الدراسيّة والأهداف التعليميّة.

2-التعرّف على مدى التكامل فيما بين المناهج الدراسيّة.

3-التعرّف على مدى ملاءمة المناهج الدراسيّة لعمليَّتي التعليم والتعلّم.

حدود البحث:

يقتصر البحث على دراسة وتحليل عيّنات من المناهج الدراسيّة:(منهج اللّغة العربيّة/ منهج الرياضيّات/ منهج مبادئ الجغرافيا/ منهج مبادئ العلوم) باعتبارها مواداً تُدرّس في كلّ الأقسام بالكليّة: قسم التربية وعلم النفس، وقسم اللّغة العربيّة، وقسم الحاسوب، وقسم الرياضيّات، وقسم الأحياء، وقسم الجغرافيا، وقسم الكيمياء، وقسم الفيزياء، وقسم التأريخ، وقسم الاجتماع، وقد تطلَّب تنفيذ ذلك الرجوع إلى الوثائق الرسميّة الصادرة عن

وزارات التربية والتعليم في بعض الدول العربيّة، والدراسات ذات الصّلة، وكذلك مقرَّرات وتوصيات المؤتمرات الدوليّة والإقليميّة الخاصّة بالمناهج الدراسيّة بصورةٍ عامّةٍ، واعتمد الباحث في تحليل بعض المناهج الدراسيّة على مؤشِّرات رئيسة للحكم على صلاحيّة المناهج الدراسيّة، ومدى ملاءمتها للعمليّة التعليميّة، ويهدف هذا التحليل إلى إعطاء صورةٍ عن واقع المناهج الدراسيّة المستخدَمة تكون منطلقاً لتقديم الأسس العلمية لتطويرها، وتحديد المعايير العامّة التي يجب توافرها عند اختيار أو تأليف المناهج الدراسيّة من حيث فلسفتها، ومحتواها، ولغتها، وأسلوب عرضها، وإخراجها، وجودة طباعتها، وتقتصر الدراسة على دراسة وتحليل عيّنة من المناهج الدراسيّة بكليّة التربية/ الزاوية (2022م) فصل الربيع، وقد اقتصر هذا التحليل على إبداء ملاحظاتٍ عامّةٍ، وتحديد الملامح العامّة لطبيعة المحتوى، والحكم على صلاحيّة المنهج الدراسيّ ومدى ملاءمته من حيث[2]:

1-الشكل العامّ للمنهج.

2-علاقة المنهج الدراسيّ بالفلسفة التربويّة المعتمدة.

3-علاقة المنهج الدراسيّ، وقدرته على ترجمة الأهداف التربويّة المقرَّرة.

4-علاقة المنهج الدراسيّ بحاجات الدّارسين وميولهم وقدراتهم.

5-قدرة المنهج الدراسيّ على تنمية العمليات العقليّة، والوجدانيّة، والسلوكيّة عند الطلاب.

6-كفاية المنهج الدراسيّ في توفير التمرينات والتطبيقات.

7-علاقة المنهج الدراسيّ بالواقع الثقافيّ والاجتماعيّ للدارسين.

ولم يتناول البحث تحليل المحتوى من حيث حصر التركيبات اللّغويّة، وإحصاء حجم المفردات، وقوالب التعبير، أو قياس طول الجمل، والحيّز المخصَّص لكلّ موضوع، أو دراسة طبيعة المادّة، وما جاء فيها من الوسائل، والإجراءات المتَّبعة عادةً في البحوث والدراسات العلميّة.

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفيّ التحليليّ من خلال الاطّلاع على نتائج البحوث، والدراسات والمؤتمرات العلميّة المرتبطة بعنوان البحث.

مصطلحات البحث:

كليّة التربية الزاوية: هي إحدى كليّات التربية بجامعة الزاوية التي تمنح مؤهَّلاً تربويّاً(بكلوريوس) لمن يرغب في ممارسة مهنة التدريس في مختلف التخصّصات، وفق التأهيل الأكاديميّ، والتربويّ، والمهنيّ، ومدة الدراسة بها ثمانية فصول دراسيّة.

المنهج في اللّغة: المنهاج الطريق الواضح، ونَهَجَ الطريقُ أي: استبان، وصار واضحاً بيِّناً[3].

المنهج اصطلاحاً: مجموعة الخبرات التربويّة والأنشطة الثقافيّة والترفيهيّة التي تقدّمها المؤسَّسة التعليميّة تحت إشرافها للمتعلّمين بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات، وتفاعلهم معها داخلها، وخارجها بقصد مساعدة المتعلِّمين على بلوغ أهدافهم[4].

المناهج الدراسيّة الجامعيّة: وهي المقرَّرات الدراسيّة كافّةً بمختلف التخصّصات، وما يصاحبها من أنشطةٍ تربويّةٍ، وبرامج تدريبيّة داخل وخارج الجامعة وتحت إشرافها.

التحصيل الدراسيّ: مجموع المعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلّم نتيجة عمليّة التعلّم التي يمرّ بها من خلال استخدام المعلِّم لكافّة الطرق، والوسائل المتاحة[5].

الدراسات السابقة:

هذه الدراسات تتناول بعض المناهج الدراسيّة من الناحية التربويّة والفنيّة، ويعتمد هذا النوع من الدراسات على تحليل محتوى المواصفات التي يتضمّنها المنهج الدراسيّ، حيث اهتمّ الباحثون بإجراء دراساتٍ متنوِّعةٍ حول جودة المناهج الدراسيّة في كثيرٍ من الدول، ظهر من خلالها أنّ المناهج الدراسيّة تُنتقد لعدّة أسبابٍ منها: عدم الاهتمام بعناصر التشويق، والضعف في تماسك البنية التنظيميّة، وأنّ بعضها يقدّم توجُّهات ضعيفة ويعرض أنشطةً عمليّةً بصورةٍ ذات تتابعٍ ضعيفٍ، وأنّ بعضها يفتقد إلى الدعم التدريسيّ في المواضيع الصعبة، وبعضاً آخر يعاني من التحيّز الثقافيّ والاجتماعيّ والسياسيّ، ومن المعالجة السطحيّة للموضوعات، كما أظهرت هذه الدراسات افتقار بعض المؤلِّفين إلى إدراك العلاقة بين الأفكار في مجال المادّة المضمَّنة، ومن هذه الدّراسات:

1-دراسة عبد العزيز البسّام(1985م)[6]: وقد هدفت إلى تطوير التعليم العالي في الوطن العربيّ من خلال معرفة دواعي التطوير، ومادّته، وكيفيّة تطوير المناهج الجامعيّة، وتوصّلت إلى أنَّ تطوير المناهج الدراسيّة يتطلّب التالي:

أ- مسح واقع المناهج الراهنة مسحاً وصفيّاً يكشف نشأتها وتطوّرها.

ب-وضع منهجيّة علميّة عامّة لتطوير المناهج الدراسيّة.

ج-تقويم المناهج الدراسيّة الراهنة لتشخيص الثّغرات والمشكلات والمجالات العامّة للتطوير.

2-دراسة بدر سعيد عليّ غالب الأغبري(1988م)[7]: وهي بعنوان (معلِّم المرحلة الابتدائيّة تدريبه/ مشكلاته)، وقد أكّدت على أنّ هناك شكوى مستمرّة من التعليم الابتدائيّ لكونه لم يحقّق أهدافه، وأنّ الخرّيجين لا يستطيعون القيام بمهامّ التدريس، وأنّ انخفاض المستوى هو نتيجة طبيعيّة للآثار التي ترتّبت على التوسّع والتقدّم في مجال التعليم.

3-دراسة كاظم إبراهيم، وآخرين(1990م)[8]: هدفت إلى تشخيص واقع المناهج الجامعيّة في أقسامها العلميّة كافّةً، وتقديم مقترحات لتطويرها، حيث توصّلت إلى مجموعة من النتائج منها:

أ-تؤكّد المناهج الجامعيّة على الحاضر أكثر من تأكيدها على الماضي والمستقبل.

ب-وجود ارتباطٍ ضعيفٍ بين المناهج الجامعيّة.

ج-اهتمامها بالجانب النظريّ بمستوى عالٍ قياساً بتأكيدها على المعرفة التطبيقيّة.

وقدَّمت الدّراسة مجموعة من المقترحات منها:

أ-الالتزام بإعداد المقرَّرات، وإقرارها في القسم العلميّ.

ب-الاستعانة بالتربويّين(المتخصّصين) في إعداد المناهج الدراسيّة وتقويمها وتطويرها.

4-دراسة عليّ محيي الدين راشد(1991م)[9]: وهي بعنوان (أساسيّات غائبة عن المناهج الدراسيّة)، هدفت الدراسة إلى تحديد أهمّ الأساسيّات التي يجب أن يتضمّنها منهج العلوم، وقد قام الباحث بإعداد وحدة دراسيّة (أنموذج) يتضمّن هذه الأساسيّات، واستخدم المنهج الوصفيّ التحليليّ لمنهج العلوم، وتوصّل إلى تحديد أهمّ الأساسيّات الغائبة عن منهج العلوم للصف الأوّل الإعداديّ منها:

أ-استخدام المنظمات التمهيديّة عند عرض الموضوعات.

ب-إثارة وتنمية تفكير الطلاب.

ج-تكامل منهج العلوم مع بعض المواد الأخرى.

د–ربط ما يتعلّمه الطلاب من معلومات وخبرات مع ما يدور في بيئتهم المحليّة والعالميّة.

هـ–تعميق بعض القيم الأخلاقيّة والثقافيّة والاجتماعية لدى الطلاب.

و–إكساب الطلاب بعض الميول والهوايات النّافعة.

ز–القيام بتجارب علميّة وأنشطة غير صفّيّة.

5–دراسة محمّد المفتي(1995م)[10]: هدفت الدّراسة إلى تنظيم محتوى منهج الرياضيّات في المرحلة الإعداديّة في ضوء نظريّات التعلم، وقد توصّلت الدراسة إلى عدّة نتائج من أهمها: أنّ تطبيق نظريّات التعلّم في تنظيم المحتوى لم يكن دقيقاً بدرجةٍ كافيةٍ، ربما لغياب الوعي بهذه النظريّات، أو لعدم الاقتناع بها، وقد أوصت الدّراسة بضرورة أن تضمّ لجان تأليف المناهج الدراسيّة اختصاصيّين في نظريّات التعلّم.

6–دراسة نادية أحمد بكار(1996م)[11]: هدفت إلى تحديد أسباب سوء فهم مفهوم منهج الجغرافيا؛ إذ لم تسهم المناهج الدراسيّة في تنمية المفهوم بصورةٍ صحيحةٍ ممّا نتج عنه تعزيزات خاطئة لدى الطلاب، كما أنّها لم تسهم في تنمية قراءة الخرائط وتفسيرها.

7–دراسة عبد الكريم الخيّاط (1999م)[12]: هدفت إلى تقويم مدى التزام منهج الاجتماعيّات بمبادئ التّتابع كمعيارٍ أساسيّ لتنظيم المحتوى، وقد قام الباحث بتصميم أداة تشتمل على قائمة للعناصر الرئيسة لمعيار التّتابع، تشمل هذه القائمة التدرّج من البسيط إلى المعقّد، ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن الكلّ إلى الجزء أو العكس.

8–دراسة سعدون نجم الحلبوسي (1999)[13]: بعنوان (المناهج الجامعيّة، وآفاق تطوّرها)، تناولت أهداف التعليم الجامعيّ في ليبيا، وأهداف المناهج الجامعيّة، وأهميّتها، ودواعي تطويرها، والإستراتيجيّات المتّبعة في تطوير المناهج، ومراحلها، وقد توصّلت الدراسة إلى بناء أنموذج لتقويم المناهج بكليّات التربية من خلال خمسة مجالات متمثّلة في:

أ–مجال الأهداف التربويّة العامّة.

ب–مجال المحتوى الدراسيّ.

ج–مجال النشاطات، والفعاليّات المصاحبة للمنهج.

د–مجال أهداف الأقسام العلميّة.

هـ–مجال المواد الدراسيّة ومفرداتها من المعلوم إلى المجهول، والتدرّج في التسلسل الزمنيّ.

ومن أهم نتائج الدّراسة: أنّ التنظيم العامّ لمحتوى المنهج الدراسيّ اتّبع تسلسلاً منطقيّاً جيّداً، إلّا أنّ هناك تفاوتاً في تحقيق مفهوم التّتابع والتدرّج، وعدم وجود صيغة محدَّدة ينبغي الالتزام بها في عمليّة التصميم، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب مؤلّفي المناهج الدراسيّة.

9-دراسة محمّد الصائغ(2003م)[14]: وهي بعنوان (المعلّم كيف يتمّ إعداده في المملكة العربيّة السعوديّة)، غزّة، مجلّة المعلّم، هدفت هذه الدّراسة إلى كشف جوانب الضّعف والقصور في إعداد المعلّم في كليّات التربية، وكليّات المعلّمين سواء في الأهداف أو في المحتوى أو في الأنشطة المصاحبة أو في عمليّة التقويم وتقديم المقترحات ذات العلاقة لمواجهة الضّعف والقصور في هذا البرنامج ممّا يؤدي إلى تحسين عمليّة إعداد المعلم وتدريبه، وتوصّلت الدراسة إلى مجموعةٍ من النتائج من أهمها: أنّ أساسيّات إعداد المعلّم ما زالت ضبابيّةً، وأنّ الخطط التي توضع للتدريب ما تزال متواضعةً، ومن أهمّ توصيات الدراسة: الاهتمام بالجوانب التطبيقيّة، ووضع تصوّر مستقبليّ للتدريب لمواجهة متطلّبات العصر المتجدّدة، وضرورة إنتاج الرزم، والحقائب التعليميّة المختلفة كنماذج للتدريب، ووضعها تحت التقويم المستمرّ.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أكّدت الدراسات السابقة على ضرورة الاهتمام بإعداد المعلّم إعداداً صحيحاً من خلال الاهتمام بتطوير المناهج الدراسيّة بكليّات التربية، وكليّات إعداد المعلمين التي تلبّي احتياجات المعلّم وتؤهّله لأن يكون قادراً على تحقيق الأهداف التربويّة المطلوبة.

الفصل الثاني:

أدبيّات البحث: (مفهوم وسمات ومواصفات وخصائص وخطوات ومعايير المنهج الدراسيّ):

اكتفى الباحث بالإشارة إلى أهمّ المشكلات المعوقة لتطوير المناهج الدراسيّة، وهي المشكلات البشريّة التي تتمثّل في قلّة المؤلفين ذوي الخبرة الكافية، وعدم توافر الخبرات القادرة على استعمال الوسائل الفنيّة الحديثة في الطباعة، والإخراج، والمشكلات الاقتصاديّة التي تخصّ الطباعة والنشر عن طريق مؤسّسات خاصّة أو بالاستعانة بالمؤسّسات العامّة أو الهيئات الأخرى، أمّا الجزء الرئيس فقد خُصِّصَ لتحليل بعض المناهج الدراسيّة وهي: (منهج اللغة العربيّة، ومنهج الرياضيّات، ومنهج علم النّفس العامّ).

أوّلاً – المفهوم الحديث للمنهج: المنهج بمفهومه التقليديّ يعني مجموعةً من المعلومات التي يتمّ العمل على إكسابها للطلّاب، ولكنّ المنهج في مفهومه الحديث يعني مجموعةً من الخبرات التربويّة التي يتمّ العمل على إكسابها للطلّاب سواء داخل المؤسّسة التعليميّة أو خارجها لإعدادهم إعداداً شاملاً، فالمنهج بمفهومه الواسع الحديث يشمل جميع أنواع النشاط أو الخبرات التي يقوم بها الطلاب وجميع الخبرات التي يمرّون بها تحت إشراف المدرسة داخلها وخارجها، ومن خلال ما سبق يتّضح أنَّ المنهج بمفهومه الحديث يشتمل على ما يلي:

1–مجموعة متنوّعة من الخبرات والأنشطة التربويّة.

2–إكساب هذه الخبرات والأنشطة التربوية للطلاب داخل المؤسَّسة التعليميّة أو خارجها.

3–تساهم مؤسَّسات المجتمع في تنفيذ المناهج الدراسيّة، خاصَّة عند تطبيق الأنشطة التربويّة.

ثانيًا– السِّمات الأساسيّة لمفهوم المنهج الدراسيّ الحديث:

من أهمّ السِّمات الأساسيّة لمفهوم المنهج الدراسيّ ما يأتي:

أ–ينبغي أن يكون للطالب دورٌ إيجابيٌّ في عمليّة التعلّم، وأن يشارك في الوصول إلى المعلومة، وألّا يقتصر على التلقّي والاستماع فقط.

ب–ألّا يكون المعلِّم ملقِّناً، وأن يتحوّل إلى ميسِّرٍ وموجِّهٍ لعمليّة التعلّم، يحلّل المشكلات، ويستثير قدرات الطلّاب الكامنة، وينظم خبرات التعلّم لطلابه.

ج–أن يراعي المنهج الدراسيّ حاجات الطلّاب وميولهم، وأن يتمّ وضع هذا في الاعتبار عند تنظيم عمليّة التعلّم، وألّا تكون عمليّة التنظيم مقتصرةً على المحتوى.

د–اهتمام المنهج الدراسيّ بإكساب الطلاب القيم والاتّجاهات والسلوكيّات الإيجابيّة.

هـ–اهتمام المنهج الدراسيّ بإشراك المؤسّسات ذات الصّلة بالعمليّة التعليميّة، ويكون دور هذه المؤسّسات مكمِّلاً[15].

ثالثاً– خطوات إعداد مخطوطة (المنهج الدراسيّ):

1–تحديد الإطار العامّ للمنهج الدراسيّ المُعَدّ: تختلف هذه المرحلة في خطواتها الإجرائيّة على حسب النظام التربويّ مركزيّاً كان أو غير مركزيّ، فالنظام المركزيّ تحدِّده وزارة التربية والتعليم من حيث تحديد الأهداف العامّة للمنهج الدراسيّ وعدد الحصص، أمّا

النظام اللّامركزيّ فإنّ لجان التأليف هي من يحدّد الأهداف والمحتوى المعرفيّ، فهي التي تُعين أعضاء فريق التأليف (مختصّ في علم النفس، ومختصّ في القياس والتقويم، ومختصّ في تقنيات التعليم، ومختصّ في المناهج وطرق التدريس) بالإضافة إلى المكلَّف بالمنهج الدراسيّ.

2-تقدير الموقف المحيط بعمليّة التأليف: ينبغي أن يقوم المؤلِّف بتقدير الموقف المحيط بعمليّة التأليف، وتعتبر هذه الخطوة الأولى في التخطيط لها، وتتكون العناصر الرئيسة للموقف المحيط بعمليّة التأليف من: (موضوع المنهج الدراسيّ، مصادر المعلومات المتوفرة، الهدف من التأليف، فئة الطلاب المستهدَفة، المحدّدات المفروضة على المؤلِّف).

3-تجديد مصادر المعلومات التي ينبغي الرجوع إليها: تختلف مصادر المعلومات تبعاً لاختلاف المنهج الدراسيّ المطلوب، ومستوى الطلّاب المستهدفين، والحقائق المرتبطة بالمنهج الدراسيّ المطلوب، وعناوينه الفرعيّة، ويجب على المؤلِّف القيام بقراءاتٍ موسَّعةٍ منها: زيارة المكتبات، ومراكز الأبحاث العلميّة، فهي من أهمّ المصادر التي تحتوي الكتب والدوريّات العلميّة والمجلات والأبحاث ذات الصّلة.

4-إنشاء قائمة بالأفكار الأساسيّة التي يقوم عليها المنهج المُعَدّ، والآليّات التي يمكن استخدامها فرديّاً أو جماعيّاً ممّا يمكن أن يُفيد في مجال توليد الأفكار، وهي: إنشاء قوائم بالأفكار المقترَحة، تجميع الأفكار ضمن تصنيفات معيَّنة، طرح التّساؤلات، الكتابة الحرّة، وضع التعليقات، أخذ الملاحظات، التحدّث، الاستماع، البحث في الشبكة المعلوماتيّة، التعرّف إلى آليّات توليد الأفكار وتنظيمها، التمكّن من ضبط المراجع الشاملة للمنهج المُعَدّ[16].

رابعاً – القراءة النهائيّة للمنهج الدراسيّ المُعَدّ، وتحديد المراجع النهائيّة: تأتي مرحلة القراءة النهائيّة للمنهج الدراسيّ الْمُعَدّ من قبل المؤلِّف أو فريق التأليف بعد المراجعة الداخليّة والخارجيّة، ومراجعتها لغويّاً وعلميّاً وتربويّاً، والقراءة النهائيّة هي قراءةٌ بطيئةٌ منهجيّةٌ يتمّ فيها التركيز على تماسك بنية المادّة العلميّة الجزئيّة في مستوى موضوعات المنهج الدراسيّ الْمُعَدّ وفقراته، كما يتمّ التركيز على بنية المادة العلميّة بوجهٍ عامٍّ، والتركيز على الأخطاء الإملائيّة والنحويّة وأخطاء الطباعة والتعبيرات الغامضة، وننصح بأن تكون القراءة المتأنية بصوتٍ عالٍ، وأن يتمّ فيها نطق الكلمات نطقاً صحيحاً مع تحريك أواخرها؛ لأنّ ذلك

أَدْعى إلى الانتباه، وزيادة الوعي بالموضوع، وهذا مهمٌّ جدّاً لاكتشاف الكثير من الأخطاء البسيطة[17].

خامساً- مواصفات المنهج الدراسيّ الجيّد: ذكر عليان ورفاقه(1992م)[18] وستيرن، وميسنشوك(1992م)، واتّحاد الناشرين(AAB)، عدداً من مواصفات المنهج الجيّد منها:

1-تعريف المصطلحات العلميّة، واستخدامها بطريقةٍ علميّةٍ مناسبةٍ ودقيقةٍ ومضبوطةٍ.

2-توضيح الأفكار العلميّة والرياضيّة واللّغويّة والاستعانة بالأمثلة التوضيحيّة لتقوية التعلّم وتعميمه.

3-حشد كثير من المسائل الرياضيّة والعلميّة المتنوّعة التي تساعد على تنمية المفاهيم العلميّة، والرياضيّة واللغويّة، فذلك يساعد على توفير فرص لتطبيق وممارسة المهارات التعليميّة، وتطبيق المعرفة والمهارات السابقة في مواقف جديدة، وأن تكون المسائل في المستوى الذي يتحدّى قدرات الطلّاب ويثير اهتماماتهم، ويبعث على استخدام التفكير المنطقيّ في إثباتها.

4-إتاحة ممارسات مهنيّة وتفصيليّة في قضايا روتينيّة، أو حسابات عاديّة، أو مشكلات متعدّدة الخطوات من أجل تعويد الطلاب على الممارسة الآليّة لكثيرٍ من إجراءات حلّ المسائل في الموادّ المختلفة مثل: الرياضيّات، والكيمياء، والفيزياء، والأحياء، من أجل تعميق الأفكار العلميّة واللغويّة والرياضيّات.

5-توفير فرص ممارسة الحسابات العقليّة الشفويّة والمكتوبة.

6-إعطاء تطبيقات واقعيّة، كلّما سنحت الفرصة على مواقف حياتيّة يوميّة.

7-وضع مسائل محلولة، واستراتجيّات مختارة على المسائل العلميّة واللّغويّة والرياضيّات.

8-أن يكون المحتوى المعرفيّ والمسائل موجَّهة للتعلّم الفرديّ والجماعيّ الطلابيّ داخل وخارج غرفة الصفّ.

9-أن يناقش المحتوى فكرةً علميّةً أو فكرةً رياضيّةً أو قضيّةً لغويّةً ينبغي إكمال مناقشتها عمقاً واتّساعاً، ولا يجوز أن تُناقَش بطريقةٍ سطحيّةٍ.

10–فيما يختصّ بالقوانين الفيزيائيّة أو الرياضيّة أو العلميّة فإنّه يجب البرهنة على صحّتها، وفي الحالات الاضطراريّة يجب أن يُذكَر تبريرٌ منطقيٌّ لعدم البرهنة.

11–يجب مناقشة الموضوع في مستويات متدرِّجة من الصعوبة، وفي جميع الحالات ينبغي أن يكون مستوى المعالجة العلميّة للموضوع أعلى من الحدّ الأدنى المقبول.

12–يجب أن يختلف مستوى الاستثمار والتنمية على الموضوع حسب أهميّة الموضوعات، وموقفها في المادة التعليميّة.

13–يجب تزويد المنهج الدراسيّ بالآتي: نشاطات اختباريّة، ومسائل متقدِّمة في العلوم، والرّياضيّات، ونشاطات إثرائيّة متدرِّجة الصّعوبة، ونشاطات مناسبة للطّلاب، ونشاطات داعِمة ومساندة، وأمثلة توضيحيّة محدَّدة، وأن تكون قابلة للممارسة من قبل الطلاب على حدٍّ سواء.

14–أن ينسجم القسم الأعظم من المنهج الدراسيّ ومحتواه مع معايير المناهج الدراسيّة العالميّة.

15–ينبغي التقليل من الأمثلة غير المرتبطة بالموضوع بقدر الإمكان، كما ينبغي ألّا تكون المعلومات المتفرِّقة أو الدَّخيلة على الموضوع متناقضةً مع معايير المناهج الدراسيّة العالميّة.

16–ينبغي أن تكون مبادئ التعليم مستندةً إلى أحدث المعلومات والأبحاث في مجال التربية وعلم النّفس.

17–ينبغي إتاحة الفرص المنظَّمة للطلاب لممارسة التفكير المنطقيّ والتفكير الناقد والتفكير الإبداعيّ في الأدب والتربية والتعليم، وبيان خطوات حلّ المشكلات.

18–ينبغي أن يكون المحتوى العلميّ والمستوى اللغويّ للمنهج الدراسيّ ملائمَين لمستوى الطلاب المستهدَفين وأن يكون مثيراً للدافعيّة.

سادساً – معايير المحتوى العلميّ للمنهج الدراسيّ:

1–ينبغي عرض المفاهيم العلميّة والرياضيّة بطريقةٍ منطقيّةٍ من حيث الترتيب، وأن يزداد مستوى العرض بطريقةٍ تدريجيّةٍ.

2–يجب تنظيم المادة العلميّة في كلّ مرحلةٍ حول عددٍ من المفاهيم، وفي بعض الحالات يلزم تكرار بعض الأفكار لمزيدٍ من التوضيح أو لبيان أهميّتها أو للتّحضير لتعليمٍ أعلى أو للتّحفيظ أو لمزيدٍ من الاستيعاب.

3–عرض المعلومات والمهارات التي تُعَدّ متطلّباً مسبَقاً للتعلّم ثمَّ تقديم التعلّم الأكثر تعقيداً.

4–تتمّ معالجة المادّة العلميّة بعرض الحالات البسيطة، ومن ثم التقدّم خطوةً خطوةً في رفع مستوى المعالجة وصولاً إلى المسائل الأكثر تعقيداً.

5–ينبغي أن يساعد تنظيم المادّة على فهم العلاقة بين الموضوعات المتشابِهة.

6–يجب تنظيم المحتوى والنّشاطات التعليميّة بطريقة التّتابع حتّى تمنع سوء الفهم لدى الطلّاب، ولا يجوز عرض المفاهيم الغامضة التي تؤدّي إلى الخلط بين المفاهيم، وينبغي أوّلاً تقديم الأفكار والإجراءات من خلال تحديد نقاط التشابه ونقاط الاختلاف.

7–يجب أن يحتوي المنهج الدراسيّ على فهرس، وقائمة للمصطلحات الجديدة لتساعد الطلاب على الفهم.

8–أن يحتوي المنهج الدراسيّ على مراجعة شاملة في نهاية كلّ فصلٍ تبيّن النواتج العلميّة التي تعلّمها الطلّاب في هذا الفصل.

9–ينبغي أن تكون الوسائل التعليميّة المساندة والخامات البيئيّة وتقنيات التّعليم مناسبةً للمنهج الدراسيّ وللمعايير المنهجيّة العالميّة.

10–تقديم الأفكار الجديدة بمستوًى معقولٍ مدعومةً بأمثلةٍ وممارساتٍ تعليميّةٍ في جميع الموضوعات[19].

سابعاً– البنية التركيبيّة للمنهج الدراسيّ:

1–المقدمة.

2–أنشطة محفِّزة قَبْليّة.

3–عرض المعلومات مع الرسومات التوضيحيّة والأمثلة المحلولة.

4–أنشطة متنوِّعة لتنمية التفكير.

5–أسئلة وتمارين للتقويم الذاتيّ للمتعلّم.

6–إجابات الأسئلة وتمارين التقويم الذاتيّ (تُوضَع في دليل المعلِّم).

7–خلاصة في نهاية كلّ وحدة تبرز النقاط الأساسيّة فيها.

8–واجبات وأنشطة يُكَلَّفُ الطلاب بالقيام بها خارج أوقات الحصص.

9–أدوات تقويم عامّة في نهاية كلّ وحدةٍ أو فصلٍ.

10–أنشطة وتمارين إضافيّة لإثراء الموضوع مع مناسبتها.

11–اختيار الكلمات المألوفة والجمل القصيرة، كما يُفَضَّلُ تجنُّب الفقرات الطويلة التي تحتوي على عدّة أفكار، ومن الأفضل أن يُعَبَّرَ عن الفكرة بعدّة جملٍ قصيرةٍ بدلاً من جملةٍ طويلةٍ.

12–استعمال الخطاب المباشر مع الطلّاب.

13–توظيف الرّموز الصوريّة للفت أنظار الطلّاب إلى تغيير وجهة تفكير أو تغيير النشاط الذي يقوم به والانتقال إلى آخر.

ثامناً– خصائص محتوى المنهج الدراسيّ:

يجب أن تتوافر في محتوى المنهج الدراسيّ أربع خصائص أساسيّة هي:

أ – شموليّة المحتوى وتتحقّق بالآتي:

1–أن يتضمّن المحتوى العناصر الأساسيّة ويجب أن تكون هناك مساحة أمام الطلّاب كي يتعلّموا كيفيّة التعلّم.

2–أن يتضمّن المحتوى معلوماتٍ وبياناتٍ حديثةً ودقيقةً، كما ينبغي أن تكون المفاهيم صحيحةً، والأفكار مترابطةً تحتوي على الأمثلة والرّسوم التوضيحيّة ذات العلاقة بخبرات الطالب.

3–أن يعمل المحتوى على تطوير المهارات الحياتيّة وهي: مهارات التعاون، ومهارات الاتّصال، ومهارات الإبداع، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات حلّ المشكلات، ومهارات الإدارة الذاتيّة، ومهارات إدارة الوقت.

4–أن يعمل على تنمية القيم والاتّجاهات.

ب: معالجة المحتوى، وذلك عن طريق:

1–وجود توازن بين موضوعات المحتوى من ناحية العمق والسّمة لتجنُّب الإغراق في كمّ المعلومات على حساب عمق المفهوم.

2–توافق مستوى صعوبة النصّ مع قدرات الطلاب، فالمفاهيم والأفكار يجب أن تكون في متناول المستوى الإدراكيّ للطلاب.

3– أن يشوِّق المحتوى الطلاب لزيادة دافعيّتهم نحو التعلّم.

ج:–عدم تحيّز المحتوى:

1–يقدِّم المحتوى وجهات النظر المختلفة نحو شتّى القضايا والمشكلات؛ لذا فإنَّه يجب أن يتجنَّب التحيّز والتعميمات والآراء والمواقف النمطيّة المشوَّهة تجاه الأفراد أو الجماعات المحليّة أو الإقليميّة أو المجتمعات الإنسانيّة الأخرى.

2– أن يتجنَّب المحتوى الرّسوم التوضيحيّة التي تميّز وفقاً للجنس أو اللون أو الوطن أو العمر، أو الثقافة أو الإعاقة.

د: تركيب المحتوى:

1– يكون تتابع المحتوى بشكلٍ سيكولوجيّ ومنطقيّ، فالمفاهيم الجديدة يجب أن تُبنى على المفاهيم القديمة وأن تقدَّم في الزمان والمكان المناسبَين.

2– أن يبرز تركيب المحتوى عن طريق الوسائل الوظيفيّة مثل:عناوين الفصول، والعناوين الرئيسة، والمداخل، والملاحظات.

3– أن يحدّد الكلمات، والمصطلحات المهمّة، ويبرزها في النصّ.

4– وضع نظرة لأهداف التعليم في بداية الدرس أو الفصل أو الوحدة، ووضع تلخيص في نهاية المادّة العلميّة.

5– وضع توجيهاتٍ وإرشاداتٍ في مدخل المنهج الدراسيّ تُرشد الطلاب إلى كيفيّة توظيفها في عمليّة تعليمهم.

6– وضع قائمة بالقراءات أو بعناوين الشبكة المعلوماتيّة التي يمكن أن تُقَدَّم للطلّاب؛ لتشجيعهم على قراءة أكبر جزءٍ ممكنٍ وبصورةٍ مكثَّفةٍ.

7– أن يبرز فهرساً لتنظيم المحتوى[20].

تاسعاً– الخبرات التربويّة باعتبارها أساساً لبناء المناهج الدراسيّة:

أنواع الخبرات: الخبرات المباشرة / الخبرات غير المباشرة.

مميِّزات الخبرات المباشرة:

1– تُعطي المعلومات والمفاهيم معنًى أدقّ وأعمق بحيث لا تُنسى بسهولة.

2- تضمن إيجابيّة الفرد.

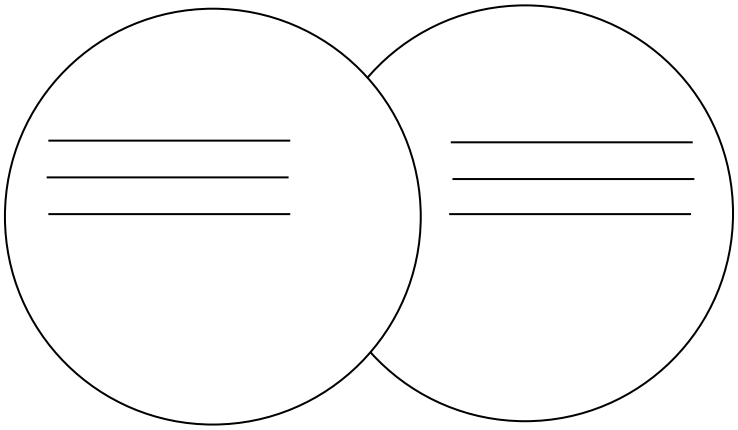
3- تُعطي للفرد فرصةً أكثر للتفكير والوصول إلى النتائج والأحكام.

4- تُنمّي مهاراتٍ متعددةً وتكوّن اتجاهاتٍ لدى الفرد[21].

الفصل الثالث: تحليل بعض المناهج الدراسيّة التي تُدَرَّسُ بكليّة التربية الزاوية 2022م:

استخدم الباحث مصفوفة المقارنة التي تُستخدم في التشابه والاختلاف بين شيئين بهدف تحليل أوجه التّشابه أو الاختلاف من خلال وضع مميَّزات الأوّل في حقلٍ ومميَّزات الآخر في حقلٍ ثانٍ.(الشكل الفنيّ رقم 1، قائمة ضبط عامّة لتقويم المنهج الدراسيّ)، وهي الأنسب حيث إنّ هذه المصفوفة تقارن بين المنهج الدراسيّ الذي يُدَرَّسُ الآن والمنهج الدراسيّ الجيّد من حيث ميزات كلٍّ منهجٍ والوقوف على أوجه الاختلاف والتوافق بينهما.

أوّلاً – مصفوفة المقارنة، الشكل رقم(1)



الشكل الفنيّ رقم (1)

يُستخدم الشكل الفنيّ(Venn Diagram) في نمط التّشابه أو الاختلاف، للمقارنة بين شيئين أو شخصيّتين أو فكرتين، بهدف تحليل أوجه الاختلاف والتشابه بينهما من خلال وضع المميّزات الخاصّة في إحدى الدائرتين، بينما توضع الصّفات المشتركة في منطقة التقاطع، وتُستخدم مصفوفة المقارنة في نمط التشابه والاختلاف، حيث يقارن بين الشيئين أو الشخصيتين أو الفكرتين، أو المنهجين الدراسيّين بهدف تحليل أوجه التشابه والاختلاف بينهما من خلال وضع المميّزات الخاصة في حقلٍ، فيُكتب اسم الشخصيّة الأولى في حقلٍ،

والشخصيّة الثانية في حقلّ آخر، ويُشار بكلمة (نعم)،(/) في المربَّعات الخالية في حالة توافر الميزة أو عدم توافرها.

المميَّزات	المنهج الدراسيّ الأول	المنهج الدراسيّ الجيّد
الميزة والخاصيّة رقم 1		
الميزة والخاصيّة رقم 2		
الميزة والخاصيّة رقم 3		
الميزة والخاصيّة رقم 3		
الميزة والخاصيّة رقم 4		
الميزة والخاصيّة رقم 5		

ثانياً– قائمة ضبط عامّة لتقويم المنهج الدراسيّ:

الرقم	الفقرة	جيّد جداً	جيّد	متوسّط	رديء	رديء جداً
	أ–إخراج المنهج الدراسيّ:					
1	المظهر الخارجيّ للمنهج.					
2	مدى ملاءمة المنهج الدراسيّ للاستخدام في غرفة الصفّ من حيث الحجم واللون.					
3	قابليّة نوع الحرف للقراءة (المستخدم في الطباعة).					
4	متانة التجليد والمرونة.					
5	جاذبيّة تصميم الصفحة.					
6	ملاءمة الأشكال والرسومات.					
7	فوائد العناوين في الفصول.					
8	سهولة استعمال المسرد(الفهرس).					
9	نوعيّة الورق.					
	ب–المحتوى، والتنظيم:					
1	ثبات التنظيم واستمراريّته والتأكيد على معايير التعليم والتعلّم.					
2	ثبات نظرة المنهج الدراسيّ بالنسبة إلى مبادئ (فوائد في إثارة التفكير).					
3	المساعدة في تحفيز الطلّاب على تحقيق أهدافهم، وعلى التقويم الذاتيّ.					
4	فوائده في توفير مواقف تعليميّة لحلّ المشكلات.					
5	فوائده في الترقية المنظّمة المتتابعة للبرنامج الدراسيّ.					
6	الوضوح والبراعة في التوضيحات والتفسيرات.					
7	إثارة الرّغبة في القراءة.					
8	تزويده بأدوات قياس تحصيل الطلّاب.					

الرقم	الفقرة	جيّد جداً	جيّد	متوسّط	رديء	رديء جداً
9	دقّة التنظيم في فصول المنهج الدراسيّ.					
10	إمكانيّة تكييف محتوى المنهج الدراسيّ ليلائم المواقف الصفيّة والفروق الفرديّة.					
11	درجة تحديده للطلاب الجيّدين.					
12	فائدته للطلاب المتفوّقين.					
13	فائدته للطلاب بطيئي التعلّم.					
14	دقة تعيينه للمهارات من حيث الجودة والكميّة.					
15	توفير مراجعة مناسبة للمهارات التي سبق تعلّمها من أجل تثبيتها والحفاظ عليها.					

تطوير المشروع (2061م): مشروع تقويم معايير المناهج الدراسيّة لجمعية(AAAS):

1- ينمّي المنهج الدراسيّ الإحساس بالهدف، ويمكن عرض النقاط التي يمكن أن تحقّق هذا المعيار كالآتي:

أ-هل يظهر المنهج الدراسيّ أهداف الوحدة ويوجّه الطلّاب نحو الإحساس بهذه الأهداف وفهمها، والعمل على تحقيقها(أهداف الوحدة الدراسيّة)؟

ب-هل يبرز المنهج الدراسيّ أهداف كلِّ درسٍ ويربطها بأهداف المنهج الدراسيّ كافّةً؟

ج-هل يشغل المنهج الدراسيّ الطلاب في مواقف منطقيّة وتتابعات إستراتيجيّة، وهل يوضّح فلسفة بناء النشاطات وتتابعها على النّحو الذي هي عليه؟

2-أخذ المنهج الدراسيّ أفكار الطلّاب بعين الاعتبار، ومن النقاط التي يمكن أن يعالجها المنهج الدراسيّ للوفاء بهذا المعيار ما يلي:

أ-هل ذكرَ المنهج الدراسيّ المعلومات والمهارات السابقة اللازمة لتعليم المعارف الجديدة؟

ب-هل أكَّد المنهج الدراسيّ على ضرورة احترام المعلِّمين أفكارَ الطلاب ومناقشتها؟

ج-هل قدَّم المنهج الدراسيّ اقتراحات للمعلمّين لكي يتعرّفوا على وجهات نظر الطلّاب بالنسبة إلى الظاهرة أو القضيّة قبل أن تعرض عليهم وجهة النظر العلميّة؟

د-هل حاول المنهج الدراسيّ مخاطبة الأفكار العامّة السائدة عند الطلاب؟

3-إشغال المنهج الدراسيّ الطلّاب بالمظاهر أو القضايا ذات العلاقة بالدّرس، ومن النقاط التي يمكن أن يعالجها المنهج الدراسيّ للوفاء بهذا المعيار ما يأتي:

أ-هل زوَّد المنهج الدراسيّ الطلّاب بعددٍ من الظواهر أو القضايا المتنوّعة التي تؤيّد الأفكار الأساسيّة في الدرس؟

ب–هل يتضمّن المنهج الدراسيّ نشاطاتٍ عمليّةً يقوم بها الطلّاب بحيث تؤدّي إلى إكسابهم خبراتٍ تتعلّق بالدرس؟

4–استخدام المنهج الدراسيّ الأفكار العلميّة وتنميتها، ومن النقاط التي ينبغي أن يعالجها المنهج الدراسيّ للوفاء بهذا المعيار ما يأتي:

أ–هل يقدِّم المنهج الدراسيّ قاعدةً منطقيّةً للنقاش لبيان الأفكار الرئيسة في الدّرس؟

ب–هل يَستخدم المنهج الدراسيّ المصطلحات الفنيّة جنباً إلى جنبٍ مع الخبرات والأفكار والعمليّات بالقدر الذي يُسَهِّل عمليّات التفكير ويزيد من فاعليّة التواصل والتفاهم (تقديم المصطلحات بشكلٍ ذي معنى)؟

ج–هل يمثِّل المنهج الدراسيّ الأفكار الأساسيّة تمثيلاً شاملاً دقيقاً (تمثيل الأفكار)؟

د–هل يُعطى المنهج الدراسيّ تتابُعاً منطقيّاً للأفكار ويربطها ببعضها (بناء الأفكار)؟

هـ–هل يلفت المنهج الدراسيّ الانتباه للعلاقات التي تربط بين الأفكار(تكوين علاقة بين الأفكار)؟

و–هل يعرض المنهج الدراسيّ أنموذجاً أو يقدّم اقتراحاتٍ للمعلم تبيّن كيفيّة استخدام المعلومات وتوظيفها(توظيف المعرفة)؟

ز–هل يقترح المنهج الدراسيّ واجباتٍ أو أسئلةً تتيح الفرصة للطلاب لممارسة المهارات واستخدام المعلومات في مواقف متعدّدة ومتنوعة (توفير فرص)؟

5–ترقية تفكير الطلّاب حول المعرفة والخبرة والظواهر الطبيعيّة أو الاجتماعيّة، ومن النقاط التي يمكن أن يبرزها المنهج الدراسيّ في هذا المجال ما يأتي:

أ–هل يتضمّن المنهج الدراسيّ اقتراحاتٍ لجعل كلِّ طالبٍ قادراً على التّعبير عن أفكاره وتوضيحها وتفسيرها وبيان مبرِّراته وتمثيلها علميّاً؟ وهل بيَّن أين ومتى وكيف ينبغي تزويد الطالب بالاستجابة (التغذية الرّاجعة) سواء من زملائه أو من المعلِّم أو من الوالدَين (تشجيع الطلاب على تفسير أفكارهم)؟

6–إرشاد الطلّاب لممارسة عمليّات التفسير، والتبرير، ومن النقاط التي تبرز في هذا المعيار:

أ–هل يتضمّن المنهج الدراسيّ واجباتٍ أو سلسلةً متتابعةً من التساؤلات التي ترشد الطلّاب في عمليّات التبرير والتفسير المتعلّقة بخبراتهم أو في موضوع الدّرس؟

ب–هل يقترح المنهج الدراسيّ طرقاً تجعل الطلّاب يتفحّصون إنجازاتهم وأعمالهم وتعلّمهم؟

7–تقويم مدى التقدّم:

أ–هل يتضمّن المنهج الدراسيّ أدوات التقويم لقياس أهداف التعلّم (انسجام عمليّة التقويم مع أهداف التعليم)؟

ب–هل يتضمّن المنهج الدراسيّ مهمّات تقويميّة تتطلّب تطبيق الأفكار، وتتجنّب البصم الأعمى للمعلومات (اختبار عمليّات الفهم والاستيعاب)؟

ج–هل يقدّم المنهج الدراسيّ بعض أدوات التقويم، ونصائح للمعلمين حول كيفيّة استعمال النتائج لتعديل النشاطات، أو إعداد صياغتها(استخدام التقويم لزيادة التعلّم)؟

8–تحسين بيئة التعلّم، ومن النقاط التي ينبغي أن يعالجها المنهج الدراسيّ في هذا المعيار ما يأتي:

أ–هل يساعد المنهج الدراسيّ المعلّمين على تعميق فهمهم لموضوع الدّرس وتوسيعه ليصبحوا قادرين على تدريس المنهج الدراسيّ بفاعليّة (الإسهام في رفع المستوى العلميّ للمعلّمين)؟

ب–هل يساعد المنهج الدراسيّ المعلّم في تكوين بيئةٍ تعليميّةٍ تشجّع على حبِّ الاستطلاع، وتكافئ على الإبداع وتشجِّع عمليّة التساؤل السليم، وتجنّب التعصّب والانغلاق الفكريّ (تشجيع على حبّ الاطلاع)؟

ج–هل يساعد المنهج الدراسيّ المعلّمين في تكوين مجتمعٍ يشجّع على التوقّعات العالية من جميع الطلّاب، ويُمَكِّن جميع الطلّاب من ممارسة النّجاح، ويُنَمّي الإحساس بالانتماء للصفّ وحبّ التعلّم (مساعدة الطلّاب) [21]؟

أوّلاً– تحليل المنهج الدراسيّ لمادّة اللغة العربيّة(2/1):

في ضوء تحليل المنهج الدراسيّ لمادة اللّغة العربيّة تبيَّن ما يلي:

1–إنّ هناك تفاوتاً من حيث الشكل العامّ والسبب في ذلك اختلاف المؤلِّفين من جهةٍ واختلاف أساليب الإخراج من جهةٍ أخرى.

2–إنّ موضوعات المنهج الدراسيّ تدور في مجملها حول المحاور الثلاثة الرئيسة التي ترتكز عليها الفلسفة التربويّة:(العروبة، الإسلام، الإنسانية)غير أنّ الموضوعات التي تؤكِّد على الانتماء إلى الإنسانيّة والبشريّة قليلةٌ بصورةٍ عامّةٍ.

3-إنّ أهداف تعليم اللغة العربيّة كما وردت في مناهج الدول العربيّة ترتكز بصورةٍ أساسيّةٍ على الجوانب التالية: اكتساب المهارات الأساسيّة للقراءة، وتنمية ميل الطالب للقراءة وحبّه لها، واستخدام اللّغة العربيّة في تنوير عقله، وتفتّح ذهنه، واستخدام اللّغة العربيّة في حلّ مشكلاته، والاستفادة منها في حياته العمليّة والاجتماعيّة.

ويتبيَّن من خلال تحليل المحتوى في ضوء هذه الجوانب أنّ المنهج الدراسيّ المذكور سلفاً يسعى في اتّجاهٍ عامٍّ إلى تحقيق هذه الأهداف بدرجاتٍ متفاوتةٍ، غير أنَّ الجوانب الوظيفيّة التي نصَّ عليها المنهج لا تنعكس بصفةٍ قويّةٍ وواضحة في المنهج بصورةٍ عامّةٍ.

4-إنَّ منهج اللّغة العربيّة يتفاوت من حيث درجة تماشيه مع حاجات الطلّاب وميولهم، فالموضوعات المقدَّمة كثيراً ما تعتمد على طريقة السّرد غير المشوِّق، وتميل إلى الأسلوب الإنشائيّ كثير الألفاظ قليلة المعنى، ولا تستثير اهتمام الطلاب، ولا تشوِّق إلى حفظها، ويُلاحظ من خلال التحليل أنَّ معظم موضوعات المنهج الدراسيّ ذات طابعٍ أدبيٍّ، وقلّما تتناول موضوعات علميّة، وأنّ بعض المفردات أعلى من مستوى الطلّاب.

5-إنّ المنهج الدراسيّ يختلف في درجة قدرته على تنمية العمليّات العقليّة والوجدانيّة والمهارات السلوكيّة، وأنّ كثيراً من موضوعاته لا تستثير الطالب، ولا تنمّي خياله وإنّما تعتمد على العرض البسيط غير المشوِّق.

6-إنّ الأسئلة في مجملها تقيس الفهم المباشر، ولا تهتمّ كثيراً بمهارات القراءة الأخرى كالفهم الضمنيّ ونقد النصّ وتحليل الأفكار والحكم عليها والاستفادة ممّا يقرؤه الطالب في تنمية خبراته الشخصيّة وتنمية دائرة ثقافته.

7-إنّ كثيراً من موضوعات المنهج على صلةٍ وثيقةٍ بواقع الطلّاب الثقافيّ والاجتماعيّ، غير أنّ هذه الموضوعات في تناولها هذا الواقع لا تتّبعُ فلسفةً واضحةً نحو تنمية قيم معيّنة سواء أكانت إيجابيّةً أو سلبيةً، ولا تعمل على بثّ الثقة في نفوس الطلّاب من حيث قدرتهم على تحسين هذا الواقع وتطويره على المستوى الفرديّ أو الجماعيّ، كما أنّها لا تُعطي الموضوعات التي تتعلّق بالإنسانيّة حظَّها من العناية.

ثانياً – تحليل المنهج الدراسيّ لمادة الرياضيّات (2/1):

في ضوء تحليل المنهج الدراسيّ لمادة الرياضيّات تبيَّن ما يلي:

1–إنّ هناك تفاوتاً من حيث الشّكل العامّ، والسبب في ذلك اختلاف المؤلّفين من جهةٍ واختلاف أساليب الإخراج من جهةٍ أخرى.

2–إنّ دروس المنهج الدراسيّ تدور في مجملها حول المحاور الثلاثة الرئيسة التي ترتكز عليها الفلسفة التربويّة.

3–إنّ أهداف تعليم مادّة الرياضيّات كما وردت في مناهج الدول العربيّة ترتكز بصورةٍ أساسيّةٍ على الجوانب التالية:

أ–اكتساب العمليّات الرياضيّة الأساسيّة.

ب–تنمية ميل الطالب وحبِّه للعمليّات الحسابيّة.

ج–استخدام مادة الرياضيّات في تنوير عقل الطّالب وتفتّح ذهنه.

د–استخدام مادة الرياضيّات في حلّ مشكلات الطالب والاستفادة منها في حياته العمليّة والاجتماعيّة.

ويتبيَّن من خلال تحليل المحتوى في ضوء هذه الجوانب أنّ المنهج يسعى في اتّجاهٍ عامٍّ إلى تحقيق هذه الأهداف بدرجةٍ متفاوتةٍ، غير أنّ الجوانب الوظيفيّة التي نصّ عليها المنهج الدراسيّ لا تنعكس بدرجةٍ قويّةٍ وواضحةٍ.

4–إنّ المنهج الدراسيّ يتفاوت من حيث درجة تماشيه مع حاجات الطلّاب وميولهم، فالدروس المقدَّمة كثيراً ما تكون من تأليف الأساتذة أنفسهم، وتعتمد على طريقة السّرد غير المشوِّق، وتميل إلى الأسلوب الإنشائيّ كثير الألفاظ قليل المعنى، ولا تستثير اهتمام الطلّاب، ولا تشوّقهم إلى حفظه، ويلاحظ من خلال التحليل أنّ معظم دروس المنهج الدراسيّ ذات طابعٍ نمطيٍّ، وأنّ بعض العمليّات الرياضيّة (الحسابيّة) أعلى من مستوى الطلّاب.

5–إنّ المنهج الدراسيّ يختلف في درجة قدرته على تنمية العمليّات العقليّة والوجدانيّة والمهارات السلوكيّة، وإنّ كثيراً من الدروس لا تستثير الطالب ولا تنمّي خياله، وإنّما تعتمد على العرض البسيط غير المشوِّق.

6–إنّ الأسئلة في مجملها تقيس الفهم المباشر، ولا تُعنى كثيراً بالمهارات الأخرى كالفهم الضمنيّ، والنقد، وتحليل الأفكار، والحكم عليها، والاستفادة ممّا يدرسه الطالب في تنمية خبراته الشّخصيّة، وتنمية دائرة ثقافته.

7- إنّ كثيراً من دروس المنهج على صلةٍ وثيقةٍ بواقع الطلّاب العلميّ والعمليّ والاجتماعيّ، غير أنّ هذه الموضوعات في تناولها هذا الواقع لا تتّبعُ فلسفةً واضحةً نحو تنمية قيم معيّنة سواء أكانت إيجابيّةً أو سلبيةً، ولا تعمل على بثّ الثقة في نفوس الطلّاب من حيث قدرتهم على تحسين هذا الواقع وتطويره على المستوى الفرديّ أو الجماعيّ.

ثالثاً- تحليل المنهج الدراسيّ لمادة مبادئ الجغرافيا (2/1):

في ضوء تحليل المنهج الدراسيّ لمادة (مبادئ الجغرافيا) تبيّن الآتي:

1-من حيث الشكل العامّ يبدو المنهج متواضعاً وأقلّ جودةً في الإخراج من حيث الصّور والأشكال، وقد سبقت الإشارة إلى العوامل الاقتصاديّة باعتبارها عاملاً رئيساً في خفض مستوى جودته.

2-إنّ هناك تفاوتاً من حيث الشّكل العامّ؛ والسبب في ذلك اختلاف المؤلّفين من جهةٍ واختلاف أساليب الإخراج من جهةٍ أخرى.

3-إنّ موضوعات المنهج الدراسيّ تدور في مجملها حول المحاور الثلاثة الرئيسة التي ترتكز عليها الفلسفة التربويّة، وإنّ الموضوعات التي تؤكّد على الانتماء إلى الإنسانيّة والبشرية قليلةٌ بصورةٍ عامّةٍ.

3-إنّ أهداف تعليم مادّة مبادئ الجغرافيا كما وردت في مناهج الدول العربيّة ترتكز بصورةٍ أساسية على الجوانب التالية:

أ-اكتساب المهارات الأساسيّة في مادّة مبادئ الجغرافيا.

ب-تنمية ميل الطلّاب لمادّة مبادئ الجغرافيا وتحبيبهم فيها.

ج-استخدام مادّة مبادئ الجغرافيا في تنوير عقل الطالب وتفتّح ذهنه وسعة خياله.

د-استخدام مادّة مبادئ الجغرافيا في حلّ بعض مشكلات الطالب، والاستفادة منها في حياته العمليّة والاجتماعيّة.

ويتبيّن من خلال تحليل المحتوى في ضوء هذه الجوانب أنّ المنهج الدراسيّ يسعى في اتّجاهٍ عامٍّ إلى تحقيق هذه الأهداف بدرجةٍ متفاوتةٍ، غير أنّ الجوانب الوظيفيّة التي نصَّ عليها المنهج لا تنعكس بصفةٍ قويّةٍ وواضحةٍ في المنهج بصورةٍ عامّةٍ.

4-إنّ منهج مادّة مبادئ الجغرافيا يتفاوت من حيث درجة تماشيه مع حاجات الطلّاب وميولهم، فالدّروس المقدَّمة كثيراً ما تكون من تأليف الأساتذة أنفسهم، وتعتمد على

طريقة السّرد غير المشوِّق، وتميل إلى الأسلوب الإنشائيّ كثير الألفاظ قليل المعنى، ولا تستثير اهتمام الطلّاب، ويلاحظ من خلال التحليل أنّ معظم المنهج الدراسيّ ذو طابعٍ أدبيٍّ، وقلّما يتضمّن الرّسومات، والخرائط العلميّة والتحليلات ذات الصّلة بالتخصّص.

5-إنّ المنهج الدراسيّ يختلف في درجة قدرته على تنمية العمليّات العقليّة والوجدانيّة والمهارات السلوكيّة، وإنّ كثيراً من الدّروس لا تستثير الطالب، ولا تنمّي خياله إنّما تعتمد على العرض التقليديّ غير المشوِّق للدّروس.

6-إنّ الأسئلة في مجملها تقيس الفهم المباشر، أمّا الأسئلة التي تُعنى بالمهارات الأخرى كالفهم الضمنيّ، ونقد النص، وتحليل الأفكار، ورسم الخرائط، والحكم عليها، والاستفادة منها في تنمية خبرات الطالب الشخصيّة، وتنمية دائرة ثقافته واتّساع مداركه فهي قليلةٌ.

7-إنّ كثيراً من دروس المنهج الدراسيّ على صلةٍ وثيقةٍ بواقع الطلاب الثقافيّ والاجتماعيّ، غير أنّ هذه الدروس في تناولها هذا الواقع لا تتّبع فلسفةً واضحةً نحو تنمية قيمٍ معيّنةٍ سواء أكانت إيجابيّةً أم سلبيّة نحو هذا الواقع ، ولا تعمل على بثّ الثّقة في نفوس الطلاب من حيث قدرتهم على تحسينه وتطويره على المستوى الفرديّ أو الجماعيّ.

خامساً – المنهج الدراسيّ لمادة مبادئ العلوم:

في ضوء تحليل المنهج الدراسيّ لمادة مبادئ العلوم تبيَّن التالي:

1-يتماشى المنهج الدراسيّ بصفةٍ عامّةٍ مع هدف التأكيد على الاهتمام بتكوين النظرة العلميّة الموضوعيّة إلى الحياة والأشياء لدى الطالب، وفهمه للظّواهر العلميّة المختلفة وتجنّبه الاتّجاهات التواكليّة والنظرة الخرافيّة التي تعوق النظرة الموضوعيّة والاتّجاه العلميّ للفرد.

2-يحتاج المنهج الدراسيّ إلى مزيدٍ من العناية بتنمية حبِّ الاستطلاع والبحث والتفكير والملاحظة وتنمية حبّ العمل، واكتساب المهارات العلميّة الوظيفيّة وجمال الطبيعة وعظمة الكون وبديع صنع الخالق.

3-عدم أخذ المنهج الدراسيّ بميول الطلّاب وقدراتهم وحاجاتهم ونموّهم الفكريّ.

4-اهتمام المنهج الدراسيّ بالجانب النظريّ يبدو أكثر من الجانب العمليّ ممّا يؤثّر على العمليات العقليّة والوجدانيّة والسلوكيّة لدى الطلاب.

5-يعاني المنهج الدراسيّ من عدم كفاية التمرينات كمّاً ونوعاً، كما أنّ كثيراً منها لا يكفي لقياس أثر التعلّم في ضوء الأهداف المرسومة.

6-تفاوت المنهج الدراسيّ في درجة اهتمامه وعنايته بالجوانب المختلفة التي نصّت عليها أهداف المنهج، وقلّة الاهتمام بتأكيده على الدّور الذي يمكن أن يلعبه الطلاب في تطوّر بيئتهم وقدرتهم على التغلّب على مشكلاتهم وتسخير إمكاناتهم وتعميق ثقتهم بأنفسهم وزيادة إيمانهم بخالقهم.

في ضوء تحليل بعض المناهج الدراسيّة حدود البحث(منهج اللّغة العربيّة/منهج الرياضيّات/منهج مبادئ الجغرافيا/منهج مبادئ العلوم) التي تُدَرّس بكليّة التربية الزاوية، وللإجابة عن التساؤل الأوّل: هل هناك تنسيق بين الأقسام عند وضع المناهج الدراسيّة وفقاً للأهداف التربويّة لكلّ منهج ؟

يُلاحظ الباحث من خلال تحليل بعض المناهج الدراسيّة التي تُدَرَّس بكليّة التربية الزاوية (حدود البحث) عدم وجود تنسيق بين الأقسام عند وضع المناهج الدراسيّة ممّا يجعل تلك المناهج متفكّكة لعدم وجود أيّ ربط يحقّق الأهداف الدراسيّة المراد تحقيقها.

كما أنه لا يوجد تنسيق بين المناهج الدراسيّة الجامعيّة من حيث مفردات كلّ منهج، ويجيبُ هذا عن التساؤل الثاني: هل هناك تنسيق وتكامل وتناغم بين المناهج الدراسيّة ومفرداتها؟.

والإجابة على التساؤلين الأوّل والثاني مرتبطة بالتساؤل الرئيس للبحث وهو ما مدى ملاءمة المناهج الدراسيّة الجامعيّة لعمليّتي التعليم والتعلّم ؟

إذ اتّضح من خلال تحليل بعض المناهج الدراسيّة (حدود البحث) عدم ترابط المنهج الواحد وعدم ترابطه مع الموادّ الأخرى ممّا جعل تلك المواد قليلة الجدوى إلى جانب عوامل أخرى تمّ ذكرها.

المراجع:

1-مجدي عزيز إبراهيم(2004م)، إستراتيجيّات التعلّم وأساليب التعليم، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة.

2-مجيد إبراهيم دمعة، محمّد منير مرسي(1983م)، الكتاب المدرسيّ ومدى ملاءمته لعمليّة التعلّم، المجلّة العربيّة للبحوث التربويّة، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.

3-المعجم الوسيط، الجزء الثّاني (1989م) ص957.

4-عاطف وصفي (1977م)، الثقافة الشخصيّة ومحدّداتها الثقافيّة، دار النهضة العربيّة للطباعة والنشر، بيروت، ص86.

5-محمّد السيّد الكسباني(2004م)، الاختبارات التحصيليّة الدليل لتدريب المعلّمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، الجزء الثاني، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البرامج التربويّة ص380:402.

6-عبد العزيز إبراهيم البسّام(1985م)، تطوّر مناهج التعليم العالي في الوطن العربيّ وواقع الثروة الفكريّة الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء، مكتبة التربية العربيّة لدول الخليج، جدّة، ص101.

7-بدر سعيد عليّ غالب الأغبري(1988م)، معلّم المرحلة الابتدائيّة: تدريسه/ مشكلاته.

8-كاظم إبراهيم، وآخرون(1990م)، واقع المناهج الدراسيّة في جامعة بغداد وآفاق تطوّرها، مركز البحوث التربويّة والنفسيّة، بغداد.

9-عليّ محيي الدين راشد(1991م)، أساسيّات غائبة عن الكتاب المدرسيّ، المؤتمر العالميّ الثالث، رؤى مستقبليّة للمناهج في الوطن العربيّ، المجلّد الأوّل، الجمعيّة المصريّة للمناهج وطرق التدريس، الإسكندريّة من 4:8 أغسطس.

10-محمّد المفتي(1995م)، تقويم وتنظيم محتوى كتب الرياضيّات المدرسيّة بالمرحلة الإعداديّة في ضوء نظريّات التعلّم، القاهرة، مكتب الأنجلو المصريّة ص155:198.

11-نادية أحمد بكّار(1990م)، نموذج لإنتاج الكتاب المقرَّر جيّد الإعداد، مجلّة دراسات تربويّة، رابطة التربية الحديثة، المجلد الخامس، الجزء السادس والعشرون.

12-عبد الكريم خيّاط (1999م)، دراسة تحليليّة لمحتوى مناهج المواد الاجتماعيّة في المرحلة المتوسِّطة بوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت في ضوء مفهوم التتابع، مجلة كليّة التربية، عدد(16)، السنة الرابعة ص182:141.

13-سعدون نجم الحلبوسي (1999م)، المناهج الجامعيّة وآفاق تطوّرها، بحث مقدَّم إلى الندوة العلميّة حول الدراسات الجامعيّة العليا والتعليم الجامعيّ، الواقع والآفاق، طرابلس ص11.

14-محمّد الصائغ (2003م)، المعلم كيف يتمّ إعداده في المملكة العربية السعوديّة، مجلّة المعلِّم، غزّة، فلسطين.

15-عبد الرّحمن إبراهيم حسين(2009م)، أسس المناهج، مكتبة الشروق، طرابلس، ليبيا ص 22.

16-عليان، وآخرون (1992م)، وستيرن(2002م)، وغيروبر(1991م)، وميسنشوك(1992م)، واتّحاد الناشرين في أمريكا(AAB)، مواصفات الكتاب المدرسيّ الجيّد.

17-منصور عبد العزيز بن سلمه (2004م)، المناهج: مفهومها، أهميّتها، إيجابيّاتها، سلبيّاتها، القاهرة.

18-مجيد إبراهيم دمعة، ومحمّد منير مرسي(1983م)، الكتاب المدرسيّ ومدى ملاءمته لعمليّة التعليم، المجلّة العربيّة للبحوث التربويّة، المجلد الثّالث، العدد الأوّل.

19-حمدان، ومحمّد زياد، تخطيط المنهج من تقدير الاحتياجات والتطوير إلى تقويم الجدوى، دار التربية الحديثة، سورية.

20-محمّد سعيد العريان(1991م)، طرق تأليف الكتاب المدرسيّ ونشره، المؤتمر الثقافيّ الغربيّ الخامس، الرباط، المغرب.

21-اتّحاد الناشرين (2004م)(AAB)، تطوير مشروع تقويم معايير المناهج الدراسيّة.