جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيـــل:../.../..D

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم

في: علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

العنوان

مدى احتواء منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط على الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة

من إعداد:

الطالب:خوجة حمزة

تاريخ المناقشة: 2020/07/08

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
قرساس حسين	أستـــاذ محاضر قسم " أ "	جامعة المسيلة	رئيسا
عمر عمور	أستـــاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	مشرفًا و مقررًا
نقبيل بوجمعة	أستـــاذ محاضر قسم " أ "	جامعة المسيلة	ممتحنا
خالد شنون	أستـــاذ محاضر قسم " أ "	الجزائر 2 ابو القاسم سعد الله	ممتحنا
فرحات عبد الرحمان	أستـــاذ محاضر قسم " أ "	زيان عاشور الجلفة	ممتحنا
عروي المختار	أستـــاذ محاضر قسم " أ "	زيان عاشور الجلفة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2020/2019

شكر وتقدير

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" من صنع لكم معروفا فاجزوه، فإن عجزتم فادعوا له حتى تعلموا أنكم قد شكرتم، فإن الشاكر يحب الشاكرين "

صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

وقوله تعالى :" لئن شكرتم لأزيدنكم " الآية7 من سورة إبراهيم

فالحمد لله والشكر لله العلي القدير الذي وفقني إلى القيام بهذا العمل

أما بعد :

أتقدم بأسمى معاني الشكر والعرفان إلى أغلى ما عندي الوالدين الكريمين ، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل عمور عمر الذي أفادني بالكم الهائل من المعارف و التوجيهات التي أنارت طريقي لإتمام هذا العمل

كما أشكر كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد .

و إلى كل من سعى جاهدا في طلب العلم مؤمنا بأن العلماء هم ورثة الأنبياء

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الاستبيان الذي يحتوي على (60) بندا موزعة على ثلاثة فقرات رئيسية وقد تم تطبيق الاستبيان بطريقة المسح الشامل على جميع أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة والبالغ عددهم (261) أستاذا وأستاذة وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وبعد المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة وبالاستعانة ببرنامج(SPSS) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- الأساس السائد في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط هو الأساس النفسي.

2- يحتوي منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بدرجة متوسطة

3- يحتوي منهاج اللغة العربية على الأسس الاجتماعية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بدرجة مرتفعة

4- يحتوي منهاج اللغة العربية على الأسس المعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بدرجة منخفضة

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أسس منهاج اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أسس منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الاقدمية ولصالح الأساتذة الذين لهم أقدميه في التعليم أكثر من 15 سنة.

الكلمات مفتاحية: منهاج ; اللغة العربية ; أسس نفسية.

Abstract:

This study aimed to cognitive the extent contain of the curriculum of the Arabic language on the psychological, social and cognitive foundations from the viewpoint of teachers of the Arabic language and to achieve the objectives of the study, the researcher prepared a questionnaire tool that contains (60) items divided into 03 paragraphs. The questionnaire was applied in a comprehensive survey method on all the teachers of the Arabic language subject in the medium education stage in the state of M'sila numbering (261) teachers. The study adopted the descriptive analytical method and after statistical treatment of the hypotheses of the study and using the program (SPSS). The study reached the following results:

1- The predominant basis in the Arabic language curriculum from the viewpoint of teachers of the Arabic language in the medium education stage is the social basis.

2- The curriculum of the Arabic language contains psychological basis from the viewpoint of teachers of the Arabic language in the medium education stage with an median level

3- The curriculum of the Arabic language contains the social basis from the viewpoint of the teachers of the Arabic language in the median education stage with a high degree

4- The Arabic language curriculum contains cognitive basis from the viewpoint of teachers of the Arabic language subject in the medium education stage with a low degree

5- There are statistically significant differences between the mean scores for the members of the study sample in the basis of the Arabic language curriculum in the medium education stage according to the gender variable and in favor of females.

6- There are statistically significant differences between the mean scores for the members of the study sample in the basis of the Arabic language curriculum according to the seniority variable and for the benefit of professors who have seniority in education more than 15 years.

Keywords: Curriculum; Arabic language; psychological bases.

Résumé:

Cette étude visait à savoir dans quelle mesure le programme d'études de la langue arabe contenir les fondements psychologiques, sociaux et cognitifs du point de vue des enseignants de la langue arabe et à atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a préparé un outil de questionnaire qui contient (60) éléments divisés en 03 paragraphes. Le questionnaire a été appliqué dans une méthode d'enquête complète sur tous les enseignants de la langue arabe au niveau d'enseignement moyen dans l'État de M'sila (261). L'étude a adopté la méthode analytique descriptive et après traitement statistique des hypothèses de l'étude et en utilisant le programme (SPSS). L'étude a atteint les résultats suivants:

1- La base prédominante du programme d'études en langue arabe du point de vue des enseignants de la langue arabe au niveau d'enseignement moyen est la base sociale.

2- Le programme d'études de la langue arabe contient une base psychologique du point de vue des enseignants de la langue arabe au niveau d'enseignement moyen avec un niveau médian

3- Le programme d'études de la langue arabe contient la base sociale du point de vue des enseignants de la langue arabe au niveau de l'éducation médiane avec un degré élevé

4- Le programme d'études en langue arabe contient une base cognitive du point de vue des enseignants de la matière de langue arabe au niveau d'éducation moyen avec un faible degré

5- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des membres de l'échantillon d'étude sur la base du programme d'études en langue arabe au niveau d'enseignement moyen en fonction de la variable genre et en faveur des femmes.

6- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des membres de l'échantillon d'étude dans la base du programme d'études en langue arabe selon la variable d'ancienneté et au profit des professeurs qui ont une ancienneté dans l'enseignement supérieur à 15 ans. **les mots clés:** Curriculum; Arabic language ; psychological bases.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الشكر والتقدير.....	
ملخص الدراسة بالعربية.....	
فهرس المحتويات.....	
فهرس الجداول.....	
فهرس الأشكال.....	
فهرس الملاحق.....	
مقدمة.....	أ.ب.ج
الباب الأول: الدراسة النظرية	
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1 -إشكالية الدراسة.....	19
2 -فرضيات الدراسة.....	26
3 -أهداف الدراسة.....	27
4 -أهمية الدراسة.....	27
5 -تحديد مصطلحات الدراسة	28
6 -الدراسات السابقة.....	29
الفصل الثاني: المناهج التعليمية	
تمهيد.....	31
1 -مفهوم المناهج التعليمية.....	32
2 -أنواع المناهج التعليمية.....	45
3 -العوامل المؤثرة في المناهج التعليمية.....	47
4 -مكونات المناهج التعليمية.....	49
5 -تنظيمات المناهج التعليمية.....	66
6 -تقويم المناهج التعليمية.....	74
خلاصة.....	78

الفصل الثالث: أسس المناهج التعليمية	
تمهيد.....	80
1 -الأسس المعرفية للمناهج التعليمية.....	82
2 -الأسس الفلسفية للمناهج التعليمية.....	92
3 -الأسس الاجتماعية للمناهج التعليمية.....	99
4 -الأسس النفسية (السيكولوجية) للمناهج التعليمية.....	101
خلاصة.....	111
الفصل الرابع: منهاج اللغة العربية	
تمهيد.....	113
1 -ماهية اللغة العربية.....	114
2 -فوائد ووظائف اللغة العربية.....	117
3 -أهداف تعليم اللغة العربية.....	118
4 -خصائص اللغة العربية.....	130
5 -التقويم في مادة اللغة العربية.....	132
6 -أسس منهاج اللغة العربية.....	132
7 -المبادئ والمرتكزات الأساسية لمنهاج اللغة العربية.....	133
8 -العوامل التي تساعد في تعلم اللغة العربية.....	134
9 -مفهوم عملية تطوير المناهج التعليمية.....	135
10 - مبررات و معيقات تطوير المناهج التعليمية.....	136
11 - التحديات التي تواجه تطوير المناهج التعليمية.....	139
خلاصة.....	144
الباب الثاني: الدراسة الميدانية	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد.....	147
1 -الدراسة الاستطلاعية.....	148
1 1 -عينة الدراسة الاستطلاعية.....	148
1 2 -أدوات الدراسة وخطوات بناءها.....	149
1 3 -الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.....	151

2 – الدراسة الأساسية.....	158
2 1 –منهج الدراسة.....	158
2 2 –مجتمع الدراسة.....	158
2 3 –مجالات الدراسة.....	158
2 4 –العينة الأساسية للدراسة.....	159
2 5 –خصائص عينة الدراسة الأساسية.....	159
2 6 –الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	161
خلاصة.....	162
الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد.....	164
1 –عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....	165
2 –عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثاني.....	168
3 –عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....	172
4 –عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....	176
5 –عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.....	180
6 –عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة.....	182
خلاصة.....	185
خاتمة الدراسة.....	185
توصيات الدراسة.....	186
مقترحات الدراسة.....	187
قائمة المصادر والمراجع.....	189
الملاحق.....	
الملخص بالعربية والفرنسية والانجليزية.....	

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	مستويات الأهداف مضامينها ومصادرها.....	52
2	الفروقات بين منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية، ومنهج الوحدات القائمة على الخبرة.....	70
3	خصائص العينة الاستطلاعية حسب الجنس و الاقدمية في التعليم.....	148
4	نقاط الاتفاق والاختلاف في التحليل.....	150
5	ثبات الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي.....	151
6	ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية.....	151
7	مصفوفة ارتباط عبارات البعد الأول مع درجته الكلية.....	152
8	مصفوفة ارتباط عبارات البعد الثاني مع درجته الكلية.....	153
9	مصفوفة ارتباط عبارات البعد الثالث مع درجته الكلية.....	154
10	مصفوفة ارتباط أبعاد الاستبيان مع درجته الكلية.....	156
11	صدق المقارنة الطرفية لاستبيان.....	157
12	توزيع عبارات استبيان على الأبعاد والعبارات التي تم حذفها.....	157
13	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الاقدمية في التعليم.....	159
14	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.....	160
15	ترتيب أبعاد الاستبيان حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.....	165
16	النسبة المئوية و الترتيب لكل عبارة من عبارات البعد الأول.....	168
17	النسبة المئوية و الترتيب لكل عبارة من عبارات البعد الثاني.....	172
18	النسبة المئوية و الترتيب لكل عبارة من عبارات البعد الثالث.....	176
19	الفروق بين درجات الأساتذة في تبعا لمتغير الجنس.....	180
20	الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الاقدمية في التعليم.....	182
21	المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق.....	183

فهرس الأشكال

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	المنهج كنظام من وجهة نظر بوشامب.....	43
02	عناصر المنهج كنظام رباعي.....	44
03	المدارس النفسية الكبرى.....	105
04	تأثير الأسس النفسية للنمو على بناء المنهج وتنفيذه.....	107
05	توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (ذكور. إناث).....	160
06	توزيع نسبة أفراد عينة الدراسة حسب الاقدمية في التعليم.....	161

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	الاستبيان في صورته الأولية.....
02	الاستبيان في صورته النهائية.....
03	قائمة بأسماء السادة الأساتذة المحكمين.....
04	ثبات وصدق استبيان.....
05	نتائج الدراسة.....

مقدمة

مقدمة:

إن خيار التنمية المستدامة والجودة الشاملة ، باتت خيارات ضرورية لا غنى عنها لكل الدول والمجتمعات، وذلك في كل القطاعات لاكتساب زمام التنمية الاجتماعية والاقتصادية والصناعية واللحاق بركب التقدم العلمي و التكنولوجي، والمساهمة في التفجير المعرفي، وأهم قطاع مجتمعي ينبغي له مواكبة هذه المفاهيم المذكورة آنفا، قطاع التربية والتعليم من خلال أهم مكوناتها المناهج التعليمية التي تعمل على إعداد وإنتاج أهم عامل من عوامل التنمية وهو الرأسمال البشري، باعتبار أن الاهتمام بالثورة البشرية أصبحت ضرورة حتمية لتقدم المجتمع و رفاهيته، لأن رأس المال البشري المعد الكفء يمثل عاملا أساسيا من عوامل التقدم والتغير والتطور في المجتمعات المعاصرة، ولذلك كان من الطبيعي أن تقاس حضارة المجتمع بمدى حسن استغلاله لثروته البشرية، وقدرته على توجيه سلوك أفراده وجهة بنائية تسهم في تقدم الفرد والمجتمع.

وتؤدي المدرسة رسالتها من خلال المناهج التعليمية، حيث هي أداتها لبناء الفرد وتنشئته تنشئة سوية وتكوين جيل المستقبل عماد الأمة وعنوان قوتها وسبيل نهضتها ومجدها للالتحاق بركب الأمم المتقدمة وصون هويتها والحفاظ على ثقافتها من كل دخيل ولا سبيل في ذلك الا من خلال تضمين المناهج التعليمية منظومة من القيم الواقية للفرد والمجتمع على السواء من الانحراف والزوال.

كما تؤدي المدرسة دورها من خلال تخطيط مناهج تعليمية تراعي ثقافة المجتمع وهويته وعقيدته وعاداته وقيمه وأماله وطموحاته مع مراعاة مستجدات العصر وتحولاته المتمثلة في الثورة التكنولوجية في كل المجالات وزحف العولمة الساعية للهيمنة على ثقافات الشعوب وهويتها المهددة للتراث الأمة وحضارتها التي لا تعرف حدود ولا قيود ومن هنا غدا موضوع المناهج التعليمية من أهم موضوعات التربية بل هو لب التربية وأساسها الذي ترتكز عليه لدى كل المجتمعات على مستوى المراحل التعليمية المختلفة لا سيم مرحلة التعليم المتوسط وعليه فمنهاج هذه المرحلة يجب أن يقوم على تهيئة الوسائل التي تكشف عن قدرات التلاميذ وميولهم ويكون تطبيقا مؤديا إلى تنمية هذه القدرات والميول فأهداف هذه المرحلة هي الكشف والتنمية والتوجيه بالنسبة للذين تساعدهم قدراتهم وظروفهم على مواصلة التعليم في المرحلة اللاحقة أو الإعداد للحياة بالنسبة للذين يقف لهم التعليم عند نهايتها.

ولهذا فالمنهاج التعليمي هو النقطة التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به وهو الوسيلة التي يصل بها المجتمع إلى ما يبتغيه من أهداف وأمال لأنه عماد تربية والتعليم واضطراب الشعوب أساسه المناهج الدراسية.

فالمناهج التعليمية كما اجمع المربون هو الأساس الذي يرتكز عليه بناء التربية والتعليم فان كان قويا متينا ثابتا صلح البناء واستقام حال الأمة وان كان واهيا انهار البناء واضطرب حال المجتمع أمام الأحداث، لهذا وضع المناهج التعليمية من أدق المسائل التربوية واعظمها، لكون وضع المنهاج التعليمي معناه ضبط وتحديد هوية المجتمع وقيمه وثقافته وفلسفة الحياة فيه وتطلعاته والكل يعلم من المنتسبين إلى التربية والتعليم أن كل مرحلة عمرية لها ما يوافقها من المراحل التعليمية التي تنفرد كل مرحلة منها بالخصائص وسمات تميزها عن الأخرى، حيث تتميز المرحلة المتوسطة بجملة من السمات والخصائص نوجزها فيما يلي:

– المرحلة التي تظهر فيها بواكير المراهقة ومن ثم وجب علينا ان تلبي حاجات التلاميذ بصفات جسدية وعقلية وسلوكية ذات أهمية خطيرة في تحديد مستقبل حياة التلميذ.

– المرحلة التي يجري فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المدرسة الابتدائية من تنمية المهارات والمعارف الأساسية والثقافية المبسطة، ومن ثم إعداد جيل مؤهل يمتلك كفاءة معتبرة.

– المرحلة التي يبدأ فيها الكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتوجيه تلك الميول وتنميتها، وبذلك تتحقق فرص النمو السليم والمتكامل للتلميذ.

وتعد اللغة العربية إحدى أهم مقومات الدولة الجزائرية الحديثة، وإحدى الركائز التي تحدد معالم هويتها الثقافية وانتمائها العربي إذ تمثل أهم عناصرها الثقافية لارتباطها بدينها وتاريخها وتراثها ومصيرها ماضيا وحاضرا ومستقبلا بالرغم مما تعرضت له من محاولات طمسها ومحو أثارها لكنها بقيت صامدة صمود القيم التي قامت من اجلها الأمة الجزائرية التي تفتخر بمقومات وجودها وكيانها.

وحفاظا على هذه اللغة وتطورها، أولت المنظومة التربوية الجزائرية أهمية كبرى وقامت بجهود وإصلاحات معتبرة من اجل تطويرها والرقي بها، ولا يتأت ذلك إلا عن طريق العملية التربوية التي تعد المدرسة إحدى ميادينها الهامة، فالمدرسة إذا تحتل مركزا هاما واستراتيجيا أهلها لتتولى هذه المهمة بشقها الأكبر والتي عن طريقها تمرر الدولة سياستها التربوية حسب توجهاتها الكبرى المستقاة من فلسفة المجتمع وخياراته التي لا يتنازل عنها.

فكل مجتمع يستمد غاياته ومرامي نظامه التربوي من المبادئ والثوابت التي يؤمن بها والتي تحدد هويته وخصوصياته الحضارية والثقافية والعقائدية لكون الأسس الرئيسية في بناء المناهج الدراسية هي الأسس الفلسفية والاجتماعية والثقافية دون إهمال الأبعاد الإقليمية والعالمية لهذه القيم وهذا يقودنا إلى إثبات حقيقة مؤكدة هي ان غايات ومرامي التربية تتأثر بشكل مباشر بما يعرف بمشروع المجتمع لأية

امة أو دولة لأنه لا يمكن تحديد مقاصد التربية بدون الرجوع إلى البعد الحضاري والثقافي في تخطيط وتصور الأهداف التربوية على مستوى المناهج.

لذا فان المنهاج الدراسي يعتبر احد أهم مرتكزات العملية التعليمية في المدرسة، الذي تعد فيه اللغة العربية من المواد الرئيسة المهمة ليس في كونه مادة كباقي المواد فحسب بل من كونه من المواد الأدوات التي يستعين بها المنهاج الدراسي ككل في تدريس بقية المواد الأخرى من منا بات لزاما أن تساير اللغة العربية التطورات الحاصلة في العلوم المختلفة ولا يتأت ذلك ما لم تكن هي نفسها في مستوى مواكبة هذا التطور وإلا فلن تجد لنفسها مكانا في عالم السيطرة فيه للأقوى وللذي يمتلك آليات التقدم التي تعتبر اللغة أهم عناصره على الإطلاق.

والمنهاج الدراسي في المنظومة التربوية الجزائرية، مر بالعديد من الإصلاحات والتطويرات الهامة في تاريخه، لعل من أهمها ما حدث في السنوات الأخيرة إذ شهد تغيرا جوهريا مس كل مكوناته الأساسية المتمثلة في الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة المتعلقة به وكذا التقويم وأشكاله تحت مسمى المقاربة بالكفاءات.

ويعد المدرس احد الأطراف الفاعلة في المنهاج الدراسي المحركة والموجهة له التي لا يمكن الاستغناء عنه نظرا لدوره البارز في سير العملية التعليمية كونه الشخص المؤهل تربويا وبيداغوجيا واجتماعيا وثقافيا لتحمل مسؤولية التدريس فالمدرس هو النموذج والمصدر الذي يستمد منه الطفل النواحي الثقافية والخلقية التي تساعده ان يسلك سلوكا سويا (زيدان: 1985، ص 149) كما ينبغي أن تتوفر فيه النوعية الكافية من التكوين وان بكون قادرا على مسايرة التطورات النحلية من جهة والتوجهات العالمية الحديثة ونتائج البحوث التربوية من جهة أخرى لأنه يعتبر الوسيط الأساسي والناقل النزيه الكفء للمادة الدراسية لتحقيق الكفاءات المستهدفة منها.

وبناءا على ما تقدم رأى الباحث أهمية دراسة هذا الموضوع الذي ينقسم إلى بابين نظري وميداني وذلك كالأتي:

الباب الأول: الدراسة النظري وتتضمن أربعة فصول وهي:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة ويتضمن: إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وأهداف الدراسة وأهميتها، وتحديد مصطلحات الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

الفصل الثاني: المناهج التعليمية ويتضمن:

الفصل الثالث: أسس المناهج التعليمية ويتضمن: الأسس المعرفية للمناهـج التعليميـة ، والأسس الفلسفية للمناهـج التعليميـة، والأسس الاجتماعية للمناهـج التعليميـة ، والأسس النفسية(السيكولوجية) للمناهـج التعليميـة.

الفصل الرابع: منهاج اللغة العربية ويتضمن: ماهية اللغة العربية، وفوائدها، ووظائفها، وأهداف تعليم اللغة العربية وخصائصها، والتقويم في مادة اللغة العربية ، وأسس منهاج اللغة العربية والمبادئ والمرتكزات الأساسية لمنهاج اللغة العربية ، والعوامل التي تساعد في تعلم اللغة العربة ومفهوم عملية تطوير المناهج التعليمية، والمبررات ومعيقات تطوير المناهج التعليمية ، وفي الأخير التحديات التي تواجه تطوير المناهج التعليمية.

الباب الثاني: الدراسة الميدانية وتتضمن فصلين وهي:

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة ويتضمن جانبين: دراسة استطلاعية تتضمن: عينة الدراسة الاستطلاعية ، وأدوات الدراسة وخطوات بناءها ، والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، ودراسة أساسية تتضمن: منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة ومجالات الدراسة، والعينة الأساسية للدراسة، وخصائص عينة الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة: ويتضمن ما يلي: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة وفق فرضيات الدراسة، والاستنتاج العام الدراسة، وبناءا على نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي تساهم في إثراء موضوع الدراسة، وزيادة الاهتمام من خلال إجراء المزيد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالموضوع.

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1 -إشكالية الدراسة

2 -فرضيات الدراسة

3 -أهداف الدراسة

4 -أهمية الدراسة

5 -تحديد مصطلحات الدراسة

6 -الدراسات السابقة

1 - إشكالية الدراسة:

تعد التربية وسيلة وأداة المجتمعات في إعداد الإنسان، وتشكل محورا أساسيا في تشكيل حياته، وإعداده لمواجهة التحديات، وبنائه على أسس سليمة، وراسخة ليصبح قادرا على ممارسة دوره المنوط به، في التكيف مع بيئته، ومواكبة التطورات العلمية والثقافية والتكنولوجية المتسارعة، ولقد اكتسبت التربية ولا تزال أهمية بالغة في حياة المجتمع الإنساني لما لها من دور مؤثر، في تكوين شخصية الفرد وميوله، وتحديد أنماط تفكيره وتحقيق النمو المتوازن، في جميع المجالات، العقلي والجسمي والاجتماعي والانفعالي.

وإن قضايا العصر، ومشكلاته المحلقة من حولنا، ما هي إلا الوليد الشرعي للثورة العلمية الهائلة والتطور الحاصل في جميع مجالات الحياة إذ ساهمت في تعقيد بنية العلاقات والتواصل فيما بينها، شاملة بذلك البنية المعرفية، ومواكبة للتطورات، والمستحدثات الجارية، أصبح لزاما على المؤسسات التربوية، والتعليمية توظيفها، وتفعيلها، والتعامل معها كمنهجية وفق أسس علمية لتطوير أحوال البشر ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، وممارسة الحياة بشكل متوازن، فالمؤسسة التربوية والتعليمية، لا ينحصر دورها في حشو أدمغة المتعلمين بالمعرفة، بل يتعداها إلى تهذيب الجانب الوجداني وتطوير الجانب الفكري والمهاري لدى المتعلم بما يتوافق والأيدلوجية الفكرية والثقافة لمجتمع المتعلم وتطورات العصر الذي يعيش فيه.

ويعتبر موضوع المناهج من أهم موضوعات التربية وأساسيات الذي ترتكز عليه، والعنصر الأهم في الإصلاح التربوي وذلك للمكونات التي يتضمنها بصورة مباشرة المتمثلة في الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التدريس من طرق و وسائل، وعملية التقويم، أو غير مباشرة مثل الأولياء والمؤسسات الاجتماعية والبيئة المحيطة، وبالتالي فلها وظائف متعددة ومسؤولية جمة، وذلك بالنسبة للمجتمع، وأولياء التلاميذ، وبالنسبة للمعلمين والمتعلمين.

وتكمن أهمية المناهج التعليمية في أنها وسيلة المجتمع لتجسيد أهدافه والحفاظ على تراثه، وتاريخه، والتمكين لفلسفته التربوية، وتحقيق تطلعاته، وصون شخصيته، والتشبث بعاداته وتقاليده، ومعتقداته وقيمه، كما أنها أداة المدرسة في بناء جيل المستقبل عماد الأمة وعنوان نهضتها وتقدمها، حيث يمثل الجيل الكفء المنتج والقويم أهم ثروة في كل مجتمع وهي الثروة البشرية، " والثروة البشرية لا تنمى إلا عن طريق أداة رئيسية هي التربية – من خلال مناهج التعليم – التي تعتبر بغير منازع محور التقدم

وحجر الزاوية في كل تطور و إصلاح. و أي إصلاح أو تغيير لا يستند إلى التربية لا يلبث أن يزول أو يضمحل.

وتؤثر المناهج التعليمية في الدول أو المجتمع الذي وضعها والذي تعمل من أجله، كما أنها تتأثر هي الأخرى بالمجتمع وفلسفته التربوية، حيث أثرت الفلسفات المختلفة التي كانت سائدة في العصور السابقة على مفهوم المنهج، وعلى تنظيمه، وعلى محتواه المعرفي، وعلى عناصره المختلفة، كما أنه عند حدوث أي تقدم علمي أو تكنولوجي، أو تحول ثقافي أو حضاري في مجتمع ما، فإن هذه المتغيرات المختلفة تؤثر تأثيرا مباشرا على مفهوم و مضمون المناهج التعليمية، وفضلا عن ذلك فإن الأنشطة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية وغيرها الموجودة في المجتمع تؤثر أيضا على بنية المنهج ومحتواه، كما أن المجتمع إذا ما تطلب وجود سلوكيات معينة في النشء أو الشباب فإنه يعهد بهذه المتطلبات إلى المنهج التربوي كي يضعها في اعتباره، ويحرص على غرسها في نفوس وسلوك الصغار والشباب بمراحل التفكير المختلفة.

ومن هنا فإن المناهج التعليمية أداة الدولة والمجتمع لإعداد النشء للحياة الحاضرة والمقبلة، و وسيلتها لغرس الأنماط السلوكية المرغوب فيها، وتزداد أهميتها و خطورتها و الحاجة إليها كلما وجد جديد في المجتمع، وكلما تأثر سلوك النشء نتيجة أثر المؤسسات غير الرسمية أو غير الحكومية، وبالتالي إذا كان المجتمع أو الدولة بمؤسساتها الرسمية وغير الرسمية تؤثر بشكل أو آخر على المناهج التعليمية فيها، فكذلك الأمر بالنسبة لهذه الأخيرة، حيث تؤثر هي الأخرى على أنظمة وفلسفة ونشاطات المجتمع وتطوير تراثه، كما أنه يسهم في تشكيل شخصية الفرد وإعداده للتكيف الناجح في مجتمعه، كما أن المنهج ينمي في الفرد القدرة على التفكير العلمي والإبداعي، وبالتالي الإسهام في حل مشكلات المجتمع والتفاعل الواعي والذكي مع الحضارات والثقافات الاجتماعية المختلفة، وهكذا يؤثر على المجتمع بكل ما فيه ومن فيه.

وتحتل المناهج التربوية مركزا حيويا في العملية التربوية والتعليمية، بل وتعتبر إلى حد ما العمود الفقري للتربية والتعليم، والمنهج في أبسط تعريف له هو مجموع الخبرات التعليمية المباشرة وغير المباشرة التي يعدها المجتمع لتربية الأفراد وإعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعية وما يهدف إلى تحقيقه من آمال وانجازات مستقبلية وبهذا المعنى يكون المنهج هو المرآة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته وهو الصورة التي تنفذ بها سياسة الدولة في جميع أبعادها السياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية والاقتصادية.

وقد وجد أن هناك محاولات جادة وحديثة من اجل تحسين النظم التعليمية والتربوية وتطويرها في جميع أنحاء العالم وإعادة النظر في مناهجها الدراسية وطرائق وأساليب تدريسها على أسس علمية حديثة وسليمة لتحقيق التقدم الذي تهدف إليه.

وهذا ما يؤكده سعد علي زايري (2004) في كتابه أن المنهج لم يعد مجرد مفردات ومقررات دراسية على ما في المفهوم القديم بل مجموعة الخبرات التربوية التي تظم الحقائق والمفهومات والمهارات والاتجاهات التي تهيؤها المدرسة او الجامعة في داخل حدودها او في خارجها لإحداث نمو شامل في جواب شخصياتهم جميعا وتوجيه سلوكهم عل وفق الأهداف التربوية المحددة بما يؤدي إلى إشباع حاجاتهم وحاجات مجتمعهم ولكي تكون المناهج الدراسية ذات قيمة فيما تهدف إليه ينبغي لمن يقوم على شؤونها وتوجيه سياستها ان يتعرف خصائص المجتمع ويتبين صفاته المميزة لتكوينه ونظمه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من جهة ويتعرف الحاجات التربوية والنفسية للمتعلمين من جهة أخرى وفي ضوء ذلك تبني المناهج على أساس مقبول ليكون التعامل مع المتعلمين مثمرا في تربيتهم وتعليمهم وموسوما بسمة القبول منهم وتحقيق أهداف مجتمعهم.

ويتحدد ميدان المناهج التربوية بثلاثة اتجاهات رئيسة تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج وهذه الاتجاهات منها من يرى أن التلميذ أو المتعلم هو محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه وهو يمثل الأساس النفسي للمنهج. أما الاتجاه الثاني فيرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج، وبهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية حيث توجه كافة الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول التلاميذ بصورة تقليدية، وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانيات التلميذ وميوله أو خبرات السابقة، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلي عقول التلاميذ وهو يمثل الأساس المعرفي في حين يرى الطرف الثالث أن المجتمع هو محور بناء المنهج، وهذا يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج.

ويقصد بأسس المناهج كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات بناء المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ وهذه المؤثرات والعوامل تعد المصادر الرئيسة للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء وتخطيط المنهج الصالح وتعد أسس المناهج التربوية متكاملة فيما بينها حيث نجد أن الأساس الذي ينظر إلى التلميذ كمحور له إنما يعده ليعيش في مجتمع معين، ووسيلته في ذلك ما يتزود به من معرفة أما الأساس الذي ينظر إلى المجتمع كمحور له إنما يعد التلميذ للالتحاق بسوق العمل في

المجتمع، ووسيلته في ذلك هي المعرفة، وتتغير أسس المناهج التربوية في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن البحث سواء ما يتعلق منه بالمتعلم وقدراته أو بالمعرفة أو بطبيعة المجتمع ومستجداته، وهذا ما يؤكد أهمية تطوير المناهج الدراسية بين الحين والآخر، غير ان هذه الأسس مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر نتيجة لتباين المجتمعات وتباين فلسفتها وحاجاتها ونظرتها إلى المتعلم والدور المطلوب منه ونظرتها إلى المعرفة وتنظيمها ومما يؤكد ذلك اختلاف المناهج الدراسية في بلدان العالم.

ومما جاء في منشورات وزارة التربية الوطنية بتاريخ (2009-03-20) تحت عنوان لماذا مناهج جديدة؟ ما يلي: يعكس النظام التربوي طموحات الأمة ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية ويسعى في حركة دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية فحركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة والمدرسة الجزائرية لا تشذ على هذه القاعدة فهي مطالبة بتجديد مناهجها وبتغيير طرق عملها ونسق إدارتها خاصة وان البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها الى عقود خلت وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي التي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال والمجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيه روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي لتغير الاجتماعي فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة أن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات لن ترفع الا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال. (وزارة التربة الوطنية:2009)

لكن الملاحظ لواقع المناهج التعليمية الموجودة يلاحظ العكس تماما لما يقال عند تصفح محتوياتها ومضامينها فهي تكاد تخلوا من القيم السالفة الذكر وغيرها إلا ما ندر وان وجدت فهي متناثرة هنا وهناك بين أنشطة مختلطة يطغى عليها الجانب المعرفي وتحصيل المعلومات دون البناء القيمي المنظم والمحدد والمبوب ضمن الأهداف التي تحمل هذه القيم المراد تبليغها للتلاميذ وتجسيدها في سلوكهم العملي والخاضعة للتقويم المستمر والمسطرة في ملمح تخرج التلاميذ على مستوى كل مرحلة

تعليمية ودورة تدريبية وذلك على مستوى كل المراحل التعليمية قصد إعداد وإنتاج ثروة بشرية كفأة ومؤهلة وتحمل قيم مثلى تساهم بها في تنمية المجتمع وازدهاره وتماسكه واستقراره وتوفير حاجياته وتحقيق أماله وطموحاته.

ومن الانتقادات التي توجه عادة للمناهج التعليمية عندنا ما يلي: (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد الوحدة التكوينية الثالثة بعنوان: المناهج التعليمية) نقلا عن الموقع الالكتروني (http://www.onefd.edu.dz)

- المنهج لا يلبي حاجات المجتمع عامة أو فئة منه
- المنهج قديم ولا يواكب التطورات المطلوبة في مجالات الحياة العامة.
- المتخرجون لا يستجيبون لحاجيات المؤسسات المختلفة (التخرج غير ملائم).
- الأهداف المتوخاة من المنهاج أو البرنامج عسيرة التحقيق.
- المنهاج أو البرنامج قليل التحفيز مما يقلل من شان طالب العلم.

كما جاء أيضا في الوثيقة الصادرة عن الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد بعنوان المناهج التعليمية ان المناهج التعليمية يطغى عليها عدة سلبيات ونقائص تمثل مشكلات جوهرية تخص جوهر المناهج تتمثل في الأتي: (http://www.onefd.edu.dz)

- عدم وضوح المرجعية المعتمدة فيما يتعلق بتصور المناهج وبنائها وتقويمها في كل المراحل التعليمية وخاصة الإطار النظري والاختيارات المنهجية والأدائية.
- انعدام الدقة في تحديد المواصفات والمحددة لملمح المتعلمين في نهاية كل مرحلة من المراحل التعليمية وملمح المتخرجين.
- اختلال التوازن بين الحاجات الاجتماعية المتجددة وبين المناهج المعتمدة (فقدان المنهاج للانسجام الخارجي)
- محاولات بطيئة للمسايرة التطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية التي طرأت على العالم عموما وعلى مجتمعنا خصوصا (تجاهل سياق المنهاج)
- ضعف الانسجام والتكامل في مكونات المنهاج على الصعيدين الأفقي والعمودي أي بين المواد المختلفة وداخل المادة الواحدة.
- عدم اعتماد التجريب قبل التعميم وبعد الاعتماد وتشخيص ما يمكن تشخيصه (سواء بالنسبة للمكونات أو العوامل المؤثرة)

وعلى ضوء ما تقدم يمكن القول انه بات من الضروري إعادة النظر في المناهج التعليمية برمتها من حيث إعادة بنائها وتطويرها بما يلاءم خصائص العصر وتحدياته ومتطلباته وخصائص نمو الدارسين وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم وكذلك حاجات المجتمع وخصوصياته ومكوناته وتحميلها منظومة من القيم وإدماجها في محتوياتها ومضامينها ومراعاة كيفية إدماج هذه الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة للحصول على تناغم وتقبل وجداني وعاطفي مع هذه الأسس يتجلى ذلك من خلال السلوك الايجابي الملاحظ للمتعلمين يترجم ملامح تخرجه كل مرحلة تعليمية.

كما أن بناء المناهج وتكويرها مرتبط بمجموعة من القيم الوطنية والنظرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية والجمالية التي ينبغي تضمينها مناهج التعليم وإكسابها للتلاميذ والالتزام بها من طرف المجتمع أفرادا وجماعات باعتبار القيم أهم مكون من مكونات هذا الموضوع الموسوم : "مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية" السن التي يجعل مرحلة المراهقة على جانب كبير من الأهمية سواء بالنسبة للمجتمع أو الفرد.

كما انه لا ينحصر دورها المؤسسة التربوية والتعليمية في حشو أدمغة المتعلمين بالمعرفة فقط، بل يتعداها إلى تهذيب الجانب الوجداني وتطوير الجانب الفكري والمهاري لدى المتعلم بما يتوافق والأيدلوجية الفكرية والثقافة لمجتمع المتعلم وتطورات العصر الذي يعيش فيه، حيث يسعى علماء التربية بشكل دائم من اجل تحسين وإثراء المناهج الدراسية التي يطعم بها الجيل الصاعد والتي يعد الكتاب المدرسي بمحتواه احد الأركان الرئيسة التي يستند إليها المنهاج إذ يشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المعد سلفا.

وجاءت هذه الدراسة لغاية معرفية أساسها؛ مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية تبعا لوجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية ولتحقيق تلك الغاية، عمد الباحث إلى تطبيق طريقة الحصر الشامل على مجتمع تضمن جميع أساتذة مادة اللغة العربية بولاية المسيلة باعتباره الحامل للواء اللغة العربية الممثل للحلقة الأهم التي تقف في وجه التغريب الأعمى نحو المنهاج الحالي ونحو مكوناته الأربعة ومن خلال دوره في نقل أهم العناصر الثقافية والحضارية التي ترتكز عليها غرس القيم بأنواعها ونقل التراث والمحافظة عليه من جهة وتعزيزه والرقي به من جهة

أخرى لذلك تزداد خطورة دوره يوما بعد أخر خصوصا مع تسارع الأحداث والتطورات المستجدة على جميع الأصعدة.

وكذلك تأتي هذه الدراسة لمعالجة النقص الملحوظ المتمثل في شح الدراسات التي تناولت مثل هذه المواضيع باعتبار المناهج التربوية تمثل عصب المنظومة التربوية وجوهرها وأيضا باعتبار أسس بنائها دعامة أساسية من دعائم المجتمع لامته واستقراره والحفاظ على كينونته وحصن حصين للحفاظ على ثروته البشرية من التفسخ والجناح والضياع، وبالتحديد سعت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

1 1 - التساؤل العام:

- ما مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط ؟

1 2 - التساؤلات الفرعية:

1 - ما هو الأساس السائد في منهاج اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة المادة بولاية المسيلة ؟

2 - ما مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية من وجهة نظر أساتذة المادة بمرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة ؟

3 - ما مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأسس الاجتماعية من وجهة نظر أساتذة المادة بمرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة ؟

4 - ما مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأسس المعرفية من وجهة نظر أساتذة المادة بمرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة ؟

5 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس (إناث / ذكور) ؟

6 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الاقدمية" ؟

2 - الفرضية العامة:

- يحتوي منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط.

2 ـ 1 الفرضيات الفرعية:

1 ـ الأساس السائد في منهاج اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة المادة بولاية المسيلة هو الأساس النفسي.

2 ـ يحتوي منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بدرجة متوسطة.

3 ـ يحتوي منهاج اللغة العربية على الأسس الاجتماعية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بدرجة مرتفعة.

4 ـ يحتوي منهاج اللغة العربية على الأسس المعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بدرجة منخفضة

5 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

6 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الاقدمية ولصالح فئة أكثر من 15 سنة.

3 ـ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بالإضافة إلى إثراء المعرفة العلمية وإثارة اهتمام الباحثين إلى دراسة مثل هذه المواضيع إلى ما يلي:

1 ـ التعرف على الأساس السائد في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية.

2 ـ التعرف على مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأساس النفسية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط.

3 ـ التعرف على مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأساس الاجتماعية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط.

4 ـ التعرف على مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأساس المعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط

5 ـ بيان ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس.

6 ـ بيان ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الاقدمية.

4 -أهمية الدراسة:

تكمن أهمية القيام بهذه الدراسة في أن تكون إضافة علمية ايجابية يستفاد منها في الواقع الميداني التربوي وتتوضح بجلاء في مدى تضمن منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية واجتماعية ومعرفية وكذلك معرفة أسس بناء المناهج التربوية وأكثر تلك الأسس اعتمادا في بناء منهاج اللغة العربية من طرف مخططي ومصممي المناهج التربوية. بالإضافة إلى تزود الأساتذة برؤية واضحة للعوامل والمتغيرات المختلفة التي تؤثر في تصميم المنهج وبنائه وتنفيذه وتقويمه وتطويره ،الأمر الذي يجعلهم يمارسون عمله التربوي بنجاح وكفاءة عالية استنادا إلى رؤيته المستوعبة وخبرته الواسعة لما يحدث في هذا المضمار. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تساعد الأساتذة على معرفة المعايير التي يتم في ضوئها اختيار المحتوى وتنظيمه، وبذلك يعرف الأستاذ كيف تتسلسل المادة الدراسية من صف إلى أخر ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، وفقا للمستوى الدراسي للمتعلمين ولعل التطور والتقدم في شتى مجالات الحياة خاصة المجال التربوي يفرض على الأستاذ بالمدرسة معرفة الأسس المعتمدة في بناء المناهج التربوية من خلال لإعطائهم صورة واضحة عن أسباب تطوير المناهج وإعادة بنائها.

5 -تحديد مصطلحات الدراسة:

1 -**المنهاج الدراسي:**

- **إجرائيا:** هو مجموع الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة ليتفاعل معها التلاميذ داخلها و خارجها تحت إشرافها بقصد تغيير سلوك التلاميذ نحو الأفضل في جميع المواقف الحياتية.

2 -**الأسس النفسية:**

- **إجرائيا:** يقصد بها الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة، وينبغي أن تبرز هذه الأسس قدرات المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وربطها بالمنهج بما ينسجم مع مبادئ نظريات التعلم والتعليم واحترام شخصية المتعلم.

3 -**الأسس الاجتماعية:**

- **إجرائيا:** يقصد بها مجموعة من المقومات أو الركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه الطلاب، وهو من أقوى أسس المنهج المدرسي تأثيرا على مخططي المناهج نظرا لظروف وخصوصيات كل مجتمع.

4 -**الأسس المعرفية:**

- **إجرائيا:** يقصد بها مجموع المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات التي تتكون لدى المتعلم نتيجة لمحاولته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به.

5 -**اللغة العربية:**

إجرائيا: هي وسيلة تفكير وثقافة وتعبد وتأثير في النفوس وأداة تعليم واتصال وتواصل ووسيلة أساسية لحفص التراث العقائدي للأمة العربة والإسلامية وهي مقياس لما وصلت إليه الأمة من تقدم وتطور.

6 -**مرحلة التعليم المتوسط:**

- **إجرائيا:** هي المرحلة التي تقع مابين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته ويلتحق بها التلميذ في سن يتراوح بين 11سنة إلى 14 سنة بعد الحصول على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية ومدة الدراسة بها تدوم أربعة سنوات.

6 -الدراسات السابقة:

لقد حظي موضوع المناهج التربوية باهتمام كبير من قبل الباحثين لما له من أهمية بالغة في تحقيق المنظومة التربوية لأهدافها، ولهذا حرص الباحث على عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات دراستنا الحالية، وسنقوم بعرضها حسب التسلسل الزمني لها ومن هذه الدراسات ما يلي:

- دراسات اهتمت بتحليل وتقويم مناهج اللغة العربية وفق معايير محددة.
- دراسات اهتمت بمدى احتواء المناهج الدراسية وفق معايير محددة.

6-1- دراسات اهتمت بمدى احتواء المناهج الدراسية وفق معايير محددة

1 -**الدراسة الأولى:** هدفت إلى دراسة محتوى منهج تعليم اللغة العربية لطلبة مرحلة البكالوريوس للغة الفارسية وآدابها في إيران في ضوء تحليل حاجات الدارسين الإيرانيين تنتهج الدراسة الطريقة المسحية وتستخدم لهذا الغرض قائمة من المعايير من اجل تحديد الحاجات وتحويلها إلى أداة الاستبيان لجمع البيانات تكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس لأقسام اللغة الفارسية وآدابها في الجامعات الحكومية و(20) أستاذا وأستاذة هذا الفرع حتى تتم الإجابة على سؤال البحث حول الحاجات ومشاكل الدارسين في المحتويات المقدمة إليهم وذلك حسب أصل تحليل الحاجات لمحتوى الدروس العربية لأقسام اللغة الفارسية من المتعلمين ومدرسين ثم تقديم اقتراح لتحسين محتوى مادة اللغة العربية على أساس الحاجات الأصول والأسس النظرية وسياسات وقرارات نظم التعليم العالي بشان منهج اللغة الفارسية اصفرت النتائج تحليل الحاجات بأنه يعاني طلبة هذه الفروع في دروس العربية من حيث وجود مشاكل عدم تناسب المحتويات الموجودة مع حاجات الدارسين وحاجات المجتمع عدم حداثة المفاهيم والمواضيع المدرسة وكذلك ندرة تناسب المحتويات لكسب المهارات اللازمة وقلة الرغبة في الدروس العربية

2 - **الدراسة الثانية:** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين مذكرات أساتذة اللغة العربة للسنة الرابعة متوسط لمهارات القراءة المناسبة للتلميذ الجزائري حيث اعتمدت على المنهج الوصفي (تحليل محتوى) وذلك لتحليل عينة الدراسة وهي 125 مذكرة تمثل مذكرات الموحدة للمقاطعة الرابعة بالوادي وقد اعددنا قائمة بالمهارات القراءة للسن ة الرابعة متوسط وقد بينت نتائج الدراسة وجود تفاوت كبير وعدم توازن في مدى تضمين المذكرات مهارات القراءة المناسبة للتلميذ حيث ان نسبة 40% من مهارات القراءة المناسبة للتلميذ لم يتم تضمينها مطلقا في مذكرات الأستاذ ونسبة 31.33% من المهارات تم تضمينها بدرجة ضعيفة جدا أما المهارات التي تم تضمينها بشكل متوسط فكانت نسبتها 13.33% وذات النسبة تمثل المهارات التي تم تضمينها بدرجة مرتفعة جدا وقد بلغة نسبة المهارات التي تم تضمينها بدرجة مناسبة 20% من مجموع المهارات.

3 - **الدراسة الثالثة:** هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية: تحديد قائمة بالاحتياجات النمائية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالرجوع إلى الأدب التربوي وربطها بالواقع الذي يعيشه الشعب الفلسطيني، التعرف على مدى تضمن مقرر التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للاحتياجات النمائية للطلبة، تكونت عينة الدراسة من جميع موضوعات مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أدوات الدراسة قائمة بالاحتياجات النمائية الواجب تضمينها مقررات التربية الإسلامية وبطاقة تحليل المحتوى وقد استهدفت الحكم على مدى تضمن مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للاحتياجات النمائية، أهم نتائج الدراسة المتوصل إليها: التوصل إلى قائمة نهائية بالاحتياجات النمائية التي بلغت(97) احتياجا تم تصنيفها في أربعة مجالات رئيسية يندرج تحت كل مجال مجموعة من الاحتياجات وهي على النحو التالي:(الاحتياجات الجسمية – الاحتياجات النفسية– الاحتياجات الاجتماعية – الاحتياجات العقلية) حظي مقرر التربية الإسلامية للصف الحادي عشر بنسبة أعلى من مقرر التربية الإسلامية للصف الثاني عشر في تضمن الاحتياجات النمائية، حظيت الاحتياجات الاجتماعية بالمرتبة الأولى في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للصفين الحادي عشر والثاني عشر وتلاها في المرتبة الثانية الاحتياجات النفسية أما الاحتياجات الفكرية فقد – احتلت المرتبة الثالثة وكانت اقل ،الاحتياجات حظا الواردة في مقررات التربية الإسلامية الاحتياجات الجسمية.

4 - **الدراسة الرابعة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين مباحث التربية الوطنية المقررات في مدارس فلسطين للصفوف الأساسية العليا السابعة والثامنة والتاسعة والعاشرة على مفهوم حق

العودة وفحص ما اذا وجدت فروق في تضمين مفهوم حق العودة وفقا لمتغيرات الصف الدراسي ولتحديد هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدد مرات ورود مفهوم حق العودة في كتب التربية الوطنية لجميع الصفوف 28 مرة كما تبين أن أكثر الكتب احتواء لمفهوم حق العودة هو كتاب الصف الثامن حيث ورد مفهوم حق العودة في هذا الكتاب 11 مرة بما نسبته 39 % من المجموع الكلي وفي الترتيب الثالث جاء كتاب التربية الوطنية للصف العاشر 8 مرات بما نسبته 25% من المجموع الكلي وفي الترتيب الأخير جاء كتاب التربية الوطنية للصف السابع الأساسي حيث افتقدت مضامينها أية إشارة لمفهوم حق العودة.

5 - **الدراسة الخامسة :** هدفت الدراسة إلى تحديد مفاهيم حقوق الإنسان الواجب توفرها في محتوى منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (475) من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خانيونس ومحتوى منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. واستخدم الباحث أدوات الدراسة تحليل المحتوى لقياس مفاهيم حقوق الإنسان الواجب توفرها في محتوى التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وقام باختبار لقياس مدى اكتساب الطلبة لمفاهيم حقوق الإنسان المتضمنة في المقرر. ومن أهم النتائج المتوصل إليهما يلي: – مفاهيم حقوق الإنسان المتوفرة في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف الحادي عشر الجزء الأول كانت (48 تكرارا) وهذا يدل الاهتمام الكبير في هذا الجانب وفي الجزء الثاني كانت (52 تكرارا) وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المتضمنة في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف الحادي تعزى الى متغير الجنس – مفاهيم حقوق الإنسان المتوفرة في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف الثاني عشر كانت (51 تكرارا) وهذا يدل على ان بعض المفاهيم غير موجودة.

6 - **الدراسة السادسة :** هدفت إلى الكشف عن منظومة القيم في كتب اللغة العربية لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن بين (1990– 2000) وكذا التعرف على درجة اشتمال كتب القراءة لهذه لهذه الصفوف على منظومة القيم المعتمدة ودرجة شيوع كل قيمة من منظومة القيم المتعددة في المحتوى التعليمي لكتب القراءة حيث حدد منظومة من القيم وهي: القيم المعرفية القيم الأسرية القيم الاقتصادية القيم السياسية القيم الجمالية القيم الخلقية القيم الإيمانية القيم الإنسانية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:– اشتملت كتب القراءة للغة العربية لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في

الأردن بين (1990– 2000) على منظومة القيم بنسبة مختلفة بين الصفوف.– أظهرت الدراسة عدم وجود نظام معين لتوزيع هذه القيم بين الصفوف.

7 – **الدراسة السابعة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم المتضمنة في كتب المرحلة الإعدادية في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة واستخدم الباحث لهذا الغرض قائمة من المعايير كأداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة كتاب العلوم للمرحلة الإعدادية حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أسفر تحليل المحتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية عن وجود (596) قيمة تتضمنها كتب الصفوف الثلاثة– التفاوت في توزيع القيم بين الصفوف الثلاثة– ان كتب الصف الثالث هو أكثر تضمينا للقيم (224) قيمة من مجموع (596) قيمة أي بنسبة (37.58%)– ان كتاب الصف الأول كان اقل الكتب احتواء للقيم فقد تضمن (172) قيمة أي بنسبة (28.86%)– أن اقل القيم تصمينا بالكتب هي القيمة الاقتصادية (11) قيمة أي بنسبة (1.85%) فقط.

8 – **الدراسة الثامنة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم التربوية التي تضمنتها كتب القراءة العربية المقررة في الصفوف من الرابعة الى العاشرة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وكيفية توزيعها في تلك الكتب وملاحظة مدى التطابق بين التركيز على تلك القيم من خلال تكرارها في الكتب، وبدأت تربية من حيث أهميتها من وجهة نظر المربين وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من كتب القراءة العربية المقررة على الطلبة الصفوف من الرابعة الى العاشرة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وكانت أداة الدراسة عبارة عن أسلوب تحليل المضمون آو المحتوى لتعيين القيم التربوية متخذا العبارة (الجملة) وحدة في عملية التحليل وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن قيم التعاون وحب التعلم والانجاز والشجاعة واحترام الآخرين حظيت بتكرارات عالية أما القيم التي تحظى بتكرارات كبرى فكانت على النحو التالي: التكيف مع متغيرات العصر والأمانة والنظافة والمحافظة على البيئة وإتباع القواعد الصحية والادخار وتقبل المعوقين وقد لوحظ ان هناك تباين كبير في تقدير أهمية بعض القيم التربوية التي تتضمنها الكتب التي أخضعت للتحليل من وجهة نظر المربين وبين تكراراتها في تلك الكتب.

9 – **الدراسة التاسعة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافق ما يحتويه المنهاج المدرسي للمرحلة الأساسية ممثلا بكتاب اللغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسين مع فلسفة التربية والتعليم في الأردن رقم 27 لعام 1988 والتي يفترض ان تعكس القيم التربوية والفكرية والوطنية والقومية

والإنسانية والاجتماعية واختار الباحث كتاب لغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسين للدراسة لأنه تم تطويرهما وفق فلسفة التربية في الأردن ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد قائمة تصنيفية أولية لقيم التنشئة التربوية الوطنية في منهاج اللغة العربية للصف الأول والخامس واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى وأسفرت نتائج الدراسة على عدد من النتائج من أهمها أن هناك فجوة واضحة بين القيم في محتوى الكتابين المحللين وفلسفة النظام التربوي المنصوص عليه في القانون بشكل كبير.

6-2- دراسات اهتمت بتحليل وتقويم مناهج اللغة العربية وفق معايير محددة:

1 - **الدراسة الأولى :** هدفت الدراسة إلى إجراء تحليل لكتاب اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي للمرحة الأساسية الدنيا وتقيم تصور مقترح لإثرائها وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث تم اختيار عينة الدراسة وهي كامل الأسئلة والتدريبات في كتب اللغة العربية للصفوف (الأول- الثاني- الثالث) للمرحلة الأساسية الدنيا الفصل الدراسي الثاني(2011-2013) ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات ما فوق المعرفة وهي المهارات(المفاهيمية – السياقية – الإجرائية) وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تحليل التدريبات والأنشطة المتضمنة في كتب اللغة العربية الثلاثة بناء على القائمة ومن ثم استخراج النتائج: وقد أسفرت النتائج على الأتي: احتواء كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة (الأول- الثاني- الثالث) على المهارات المعرفية الفرعية الثلاث لمهارات ما وراء المعرفة (المهارة المفاهيمية – المهارة السياقية – المهارة المعرفية) حيث تفاوت توزيع هذه المهارات على أسئلة الكتب الثلاثة بشكل غير متوازن. افتقرت كتب اللغة العربية لكثير من المهارات الفرعية الفردية للمهارات الثلاثة سابقة الذكر والتي تعتبر ضرورية جدا لبناء الشخصية المتكاملة القادرة على مواجهة الحياة ومشكلاتها.

2 - **الدراسة الثانية :** هدفت الدراسة الى معرفة استراتيجيات التعلم والتفكير وعلاقتها بالأسس النفسية للمناهج الدراسية ومدى توافرها لدى المرحلة الأولى في كلية التربية على عينة بلغت (120) طالبا وطالبة موزعين بالتساوي وفق متغيرات الجنس والتخصص وبينت النتائج ما يلي – الطلبة بصورة عامة أعطوا اهتماما بطريقة تنظيم المادة فكري – وان توافر الأسس النفسية في المناهج الدراسية كانت بنسب مرتفعة – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسس النفسية للمنهاج – وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والتفكير والأسس النفسية للمناهج الدراسية لإفراد العينة.

3 -**الدراسة الثالثة:** هدفت هذه الدراسة إلى تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابعة أساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي فيما تكونت عينة الدراسة من محورين الأول كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابعة أساسي وهو عبارة عن جزأين يدرس كل جزء من فصل دراسي واحد والمحور الثاني من طلبة الصف الرابعة الأساسي في مدرسة القرارة الابتدائية من مدارس الاونروا وتكونت عينة الدراسة من(219) طالبا وطالبة وقامت الطالبة ببناء اختبار التفكير الإبداعي للكشف عن مدى اكتساب الطالب لمهارات التفكير الإبداعي واستخدمت أداة تحليل المحتوى وتوصلت للنتائج التالية على مستوى الأجزاء فلقد تكررت مهارات التفكير الإبداعي 1233 مرة – 621 مرة في الجزء الأول من الكتاب و 621 مرة في الجزء الثاني موزعة على المهارات بالنسب التالية(الطلاقة 58.1% –المرونة 18.2% الاصالة 7.4% التوضيح 12.2% الحساسية للمشكلات 2.4% اتخاذ القرار 1.7%) يتضح ان كتاب لغتنا الجميلة رتب من خلال التوافق بين تحليل المحتوى واراء الطلبة وان الارتباط الخطي بين الترتيبين غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة0.05 وهذا يدل على عدم وجود ترابط بين الرتبتين.

4 -**الدراسة الرابعة:** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمن كتاب لغتنا الجميلة للنشاطات التقويمية في الصف الرابعة أساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدما أداتين وهما تحليل محتوى الأنشطة التقويمية واختبار لمهارات التفكير الإبداعي وقد اشتملت عينة الدراسة على (312) طالبا وطالبة من الذين انهوا الصف الرابعة الأساسي بمحافظة رفع للعام الدراسي(2001– 2010) حيث قام بتحليل الأنشطة التقويمية المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابعة أساسي وذلك في ضوء المهارات العقلية والمعرفية ومهارات التفكير الإبداعي. وقد توصلت الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: انه لا توجد تقارب في نسبتي المهارات العقلية ومهارات التفكير الابداعي حيث بلغ عدد الأسئلة التقويمية التي تشمل على المهارات العقلية كالأتي: مهارات الفهم بنسبة (37.44%) ومهارات التطبيق بنسبو(23.96%)ومهارات التذكر بنسبة (17.00%)ثم تلى ذلك مهارات التحليل بنسبة(2.23%) وقد تبين إهمال مهارة التقويم. اما بالنسبة لاكتساب الطلبة لمهارات التفكير الابداعي فقد جاء على النحو التالي مهارات المرونة احتلت المرتبة الأولى ومهارة الأصالة احتلت المرتبة الثانية ومهارة التوسع احتلت المرتبة الثالثة ثم تلا ذلك مهارة الطلاقة حيث احتلت المرتبة الرابعة. أما بالنسبة لمدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي فكانت النسبة متوسطة وذلك مقارنة باحتواء كتاب

لغتنا الجميلة لمهارات التفكير الإبداعي كما انه لا توجد علاقة بين اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الإبداعي واشتمال المحتوى لها فالعلاقة سلبية كما انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ظاهرة في مدى اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

5 - **الدراسة الخامسة :** هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الأدب الإسلامي وخصائصه ووظائفه كما هدفت إلى تحديد معايير الأدب الإسلامي الواجب توفرها في محتوى كتابي النصوص والمطابقة للصف التاسعة أساسي وفقا للتصور الإسلامي والى معرفة مدى توافر هذه المعايير في كتاب النصوص والمطالعة للصف التاسعة أساسي في محافظات غزة وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من محتوى كتابي النصوص والمطالعة للصف التاسعة كما استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى التي أعدت من اجل استخدامه في تحليل كتابي النصوص والمطالعة للصف التاسعة في ضوء معايير الأدب الإسلامي وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن محور النفسي حصل على (67.6%) والمحور ألقيمي حصل على (13.4%) والمحور الاجتماعي حصل على (11.5%) بينما حصل المحور العقائدي على (7.5%) وتكرار بلغ عددها (548) تكرارا وتكرارات عددها (510) وبهذه النتيجة يتبين ان كتاب الفصل الثاني تتوافر فيه المحاور السابقة أكثر من الكتاب الأول.

6 - **الدراسة السادسة :** هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الأسس النفسية للمنهج الدراسي والاتزان الانفعالي لدى طلبة قسم العلوم النفسية والتربوية في كلية التربية جامعة البصرة وبلغة عينة الدراسة (100) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة الى أن هناك علاقة ارتباطية بين الأسس النفسية للمنهج والاتزان الانفعالي.

7 - **الدراسة السابعة :** "هدفت إلى التعرف على القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وذلك باستخدام أسلوب تحليل المحتوى لمعرفة القيم المتضمنة لهذه القيم وكان من ابرز نتائجها:- ان كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة تتضمن (38) قيمة اجتماعية تكررت (1342) مرة في جميع الكتب التي تم تحليلها للصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة- أظهرت نتائج التحليل ان قيمة الانتماء للوطن حصلت على المرتبة الأولى بتكرار بلغ (137) من بين مجموع القيم الاجتماعية تليها قيمة التعاون بتكرار (98) ثم قيمة احترام النظام بتكرار بلغ (86) ثم قيمة الحفاظ على البيئة بتكرار (84).

8 - **الدراسة الثامنة:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الوطنية الأساسية للصفين الثامن والتاسع والى وضع تصور مقترح للقيم الواجب توافرها في الكتب الدراسية وكان من أهم نتائجها: انه توجد فروق بين المعلمين في القيم التربوية في كتاب التربية الوطنية للصفين الثامن والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي ولصالح الاناث وأن القيمة النفسية جاءت في المرتبة الأولى والقيمة الوطنية في المرتبة الثانية والقيمة الاجتماعية والقيمة المدنية والثقافية لم تأخذ حقها في التكرارات في الكتب كما جاءت القيمة الدينية في المرتبة الثامنة في كتب التربية الوطنية.

9 - **الدراسة التاسعة:** هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس سلفيت الحكومية وكان منهج الدراسة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (33) معلما ومعلمة و(18) معلمة موزعين (27) مدرسة حكومية وكانت أداة الدراسة عبارة عن إستبانة مكونة من(81) فقرة موزعة على ست مجالات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن التقديرات التقويمية الكلية للمعلمين والمعلمات لكتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي قد جاءت قوية ومرتفعة جدا وهذا يعني أن الكتاب جاء أعلى من المستوى المقبول تربويا وانه جاء مناسبا لطلاب الصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة سلفيت الحكومية وأظهرت التقديرات التقويمية لمجالات الدراسة الستة أن مجال الشكل والإخراج الفني للكتاب احتلال المرتبة الأولى بين المجالات الأخرى فقد جاءت تقديره مرتفعة جدا وان مجال الأهداف احتل المرتبة الثانية وكانت درجة تقديره مرتفعة جدا وجاء مجال المحتوى في المرتبة الثالثة بدرجة تقدير مرتفعة جدا وجاء أسلوب العرض في المرتبة الرابعة وكانت درجة تقديره مرتفعة جدا ومجال الأسئلة المرتبة الخامسة وكانت درجة تقديره مرتفعة جدا وفي المرتبة السادسة والأخيرة مجال الوسائل التعليمية والأنشطة وجاءت درجة تقديره مرتفعة.

10 - **الدراسة العاشرة:** هدفت الدراسة الى ايجاد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة على التفكير الإبداعي والأسس النفسية للمناهج الدراسية وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة الى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسس النفسية للمناهج الدراسية وبين التفكير الإبداعي.

11 - **الدراسة الحادي عشر :** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة للمقرر للصف السادس في محافظات غزة كما هدفت إلى معرفة علاقة تلك

التقديرات في اتجاهاتهم نحو تحديث المناهج وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من(205) معلم من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الكتاب وتم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة وكانت أداة الدراسة عبارة عن أداتين قام الباحث باستخدامهما وهما الاستبانة لتقويم أبعاد الكتاب ومقياس للاتجاهات نحو التحديث. توصلت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين التقويمية الإجمالية للكتاب بلغت (75.7%) وتعتبر تلك النسبة عالية حسب المستويات التي اعتمدتها الدراسة ووضوح الطباعة واشتمال الكتاب على فهرس بوضوح محتوياته وتركيز المحتوى على القيم بأنواعها وخلو الكتاب من الأخطاء العلمية واللغوية أما من جوانب الضعف عدم مناسبة صفحات الكتاب لمستوى الصف والحصص المقررة وعدم احتواء مقدمة الكتاب على مؤشرات واضحة عن طرق تدريس الكتاب وعدم وجود اختبارات شاملة نهاية كل وحدة وافتقار الكتاب إلى الخطب وبعض المقالات الأدبية وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن اتجاهات المعلمين نحو تحديث المناهج كانت إيجابية بشكل عام.

12 - **الدراسة الثاني عشر** : هدفت الدراسة إلى تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة وتحديد جوانب القوة والضعف في تلك المنهج بعناصره الأربعة الأهداف والأنشطة التعليمية والتقويم وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من مجموع معلمي ومعلمات اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر بالمدارس الثانوية بمحافظات غزة وبلغ عددهم (236) معلما ومعلمة وكانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة من المعايير الواجب توفرها في منهج البلاغة للمرحلة الثانوية قام الباحث بإعدادها وقام بتحويل تلك القائمة إلى أداة للدراسة في صورة إستبانة مكومة من أربعة محاور تمثل عناصر المنهج وتشمل على (120) فقرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعايير الواجب توفرها لصالح المعلمين الذين لديهم اقدمية من 20 سنة فما فوق إلى أن النسبة المئوية العامة لمدى ملائمة منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة للمعايير الواجب توفرها فيه بنسبة (66%) من الدرجة الكلية حيث حصلت الأهداف على نسبة 66% والمحتوى على نسبة 64% والأنشطة التعليمية التعلمية على نسبة 64% والتقويم على نسبة 69% من الدرجة الكلية كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في تقديراتهم لمدى ملاءمة منهج البلاغة تعزى لمتغير الصف الدراسي وذلك لصالح الصف الحادي عشر.

13 – **الدراسة الثالث عشر** : هدفت الدراسة إلى تقويم منهج اللغة العربية للصف التاسع ومدى ملاءمته لمعايير الواجب توفرها فيه من وجهة نظر المعلمين وكان منهج الدراسة المنهج التجريبي وتكومت عينة الدراسة من (120) معلما ومعلمة في اللغة العربية وكانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة بالمعايير الواجب توفرها في منهج اللغة العربية للصف التاسع قامة الباحثة بإعدادها ومن ثم تم تحويل هذه القائمة إلى إستبانة استخدمت كأداة للدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعايير الواجب توفرها لصالح المعلمين الذين لديهم اقدمية من 15 سنة فما فوق وانه تراوحت درجة تحقيق المعايير الخاصة بعنصر الأهداف مابين (44% – 78.5%) وجاءت النتائج فيما يتعلق بالسؤال الرابع كما يلي: تراوحت درجة تحقق المعايير النفسية الخاصة بعنصر محتوى الكتاب ما بين (41% – 75%) أما بالنسبة للسؤال الخامس فقد جاءت النتائج كما يلي: تراوحت درجة تحقيق المعايير في عنصر الأساليب والطرائق التعليمية التعلمية ما بين(38%–87%) وتراوحت درجة تحقق المعايير في التقويم (55% – 88%).

6 3 –استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

إثراء المعرفة واكتساب مفاهيم علمية فيما يخص موضوع المناهج بصفة عامة ومناهج التعليمية بصفة خاصة عن تطورها التاريخي ومفهومها وتصميمها وبنائها وتطورها وتقويمها وكذلك الامر بالنسبة للاستفادة من هذه الدراسات عن موضوع الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية ومدى احتوائها في المناهج التربوية وإسهامها في بناء شخصية السوية الفرد.

استفادة الباحث من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري فيما يتعلق بموضوعات الدراسة الحالية وتحديد مشكلة الدراسة وصياغة التساؤلات، والتأكد من أن هذه الدراسة لا تمثل تكرارا لأي من الدراسات السابقة، و اختيار المنهج المناسب و استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وتم الاستفادة منها في إعداد الاستبيان الخاص بالدراسة وطريقة تحليل النتائج وتفسيرها.

الفصل الثاني

المناهـــــج التعليميــة

تمهيد

1 - مفهوم المناهج التعليمية

2 - أنواع المناهج التعليمية

3 - العوامل المؤثرة في المناهج التعليمية

4 - مكونات المناهج التعليمية

5 - تنظيمات المناهج التعليمية

6 - تقويم المناهج التعليمية

خلاصة

تمهيد:

تعد المناهج التعليمية هي وسيلة المجتمع لتجسيد أهدافه والحفاظ على تراثه، وتاريخه، والتمكين لفلسفته التربوية، وتحقيق تطلعاته، وصون شخصيته، والتشبث بعاداته وتقاليده، ومعتقداته وقيمه، كما أنها أداة المدرسة في بناء جيل المستقبل عماد الأمة وعنوان نهضتها وتقدمها، حيث يمثل الجيل الكفء المنتج والقويم أهم ثروة في كل مجتمع وهي الثروة البشرية، والثروة البشرية لا تنمى إلا عن طريق أداة رئيسية هي التربية من خلال مناهج التعليم التي تعتبر بغير منازع محور التقدم وحجر الزاوية في كل تطور وإصلاح وبناءا على ما تقدم ارتأينا أن نخوض بشيء من التفصيل في هذا الفصل في تبيين مختلف مفاهيم المناهج التربوية، وذلك بالتطرق إلى مفهوم المناهج التعليمية، أنواع المناهج التعليمية ، العوامل المؤثرة في المناهج التعليمية ، بعدها يتم التطرق إلى م كونات المناهج التعليمية، تنظيمات المناهج التعليمية، ليخلص في الأخير، تقويم المناهج التعليمية والجدير بالإشارة هنا أننا سنتطرق إلى مختلف المواضيع المذكورة أنفا لكن بشيء من الاختصار والتلميح كون موضوع المناهج التربوية من المواضيع الهامة والشاسعة والتي لا تكفيها بطبيعة الحال الصفحات القليلة من هذا الفصل وإنما سيحاول الباحث التركيز على أهم النقاط التي يراها تخدم موضوع دراسته.

1 - مفهوم المناهج التعليمية :

أولا: المعنى اللغوي:

يرجع الأصل الغوي لمصطلح المنهج إلى الجذر اللغوي: نهج، والنهج، والمنهج، والمنهاج: الطريق الواضح، ونهج الطريق: أبانه وأوضحه، ونهجه أيضا: سلكه (محمد بن أبي بكر الرازي 1967،ص156) وجاء في لسان العرب ل(ابن منظور) نهج: طريق نهج : بين واضح و هو النهج ، وطرق نهجه، وسبيل منهج كنهج :كالمنهج .وانهج الطريق: وصح واستبان وصار نهجا واضحا بينا، قال يزيد بن الحذاق العبدي: ولقد أضاءلك الطريق وانتهج سبل المكارم والهدى تعدى أي: تعين وتقوى. والمنهاج الطريق الواضح. واستنتج الطريق: صار نهجا،(ابن منظور،2003،ج5، ص4554)

وجاء في القرآن الكريم:" لكل جعلنا منكم، شرعة ومنهاجا" (المائدة : الآية :50)

وفي قول الابن عابس رضي الله عنهما (لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركتك على طريق ناهجة وفي قول لابن عباس رضي الله عنهما لا: (لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركك على طريق ناهجة) أي واضحة بينة. ونهجت الطريق: ابنته وأوضحته، يقال: اعمل على نهجته لك، ونهجت الطريق:سلكته، وفلان ينتهج سبيل فلان: أي يسلك مسلكه.

وفي أساس البلاغة للزمخشري (1979) جاء عنه:' (ن،.هـ،ج) اخذ النهج والمنهج والمنهاج وطريق نهج، وطرق نهجة ونهجت الطريق، بينته، فانتهجته، واستنبته، ونهج الطريق وانهج وانهج: وضح.

وجاء في المعجم الوسيط، (1973) نفس: المنهاج هو الطريق المستقيم الواضح، والمنهج هو المنهج التعليمي ،وكلمة منهج جمعها مناهج ولا يبتعد معجم المنجد(2001): عن هذا المعنى فيذكر ان المنهج تجمع على مناهج، وتعني خطة موضوعة ومتبعة، وتعيين المواد الدراسية لصف او شهادة عن (وائل عبد محمد، احمد عبد العظيم ،2011، ص70)

وقد جاء في المعجم الوسيط أيضا معنى للمنهج (1973) بأنه:" الخطة المرسومة واللفظ دلالتها محدثة ،ومنه مناهج الدراسة ومناهج التعليم ونحوهما ويرجع مصطلح المنهج (curriculum) في الأصل إلى اللغة اللاتينية، ويعني ذلك السباق الذي يتم في مضمار ما (حلبة ما) ، والذي كان يقام من وقت إلى آخر في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي، وصارت كلمة المنهج تطلق على مقررات الدراسة أو التدريب، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني كلمة المنهج محتوى والمواد الدراسية والخطط الخاصة بها، والمنهج يعني الطريقة التي ينتجها الفرد ليصل الى هدف معين (رافدة الحريري، 2011، ص91) ومم تقدم من معان لكلمة نهج،

يستخلص انه يعني الطريق الواضح لا البين الذي ينتهجه الفرد أو الجماعة، أو مؤسسة للوصول الى الهدف المرجو، كما انه المسلك المحدد والمتبع لبلوغ غاية والخطة المرسومة لنيل مطلب ما.

ثانيا: المعنى الاصطلاحي:

قبل الخوض في التعريفات الاصطلاحية لمفهوم المنهج ينبغي الإشارة إلى تصنيفها حسب المفهومين فالمتعارف عليهما للمنهج التقليدي والحدث، وهذا دفعا للخلط والعمومية، حيث هناك تباين في التعريفات للمنهج مردها إلى اختلاف علماء التربية وعلماء النفس والمنهجيون في تفسيراتهم ونظرتهم إلى مفهوم المنهج المدرسي، وذلك في بداية القرن العشرين ويرجع هذا التفاوت في تعريفات المنهج إلى عدة عوامل من بينها تنوع المرجعيات الفلسفية والخلفيات المعرفية والخبرات التربوية لأصحاب هذه التعريفات، والتطورات في ميادين العلوم والتربية وعلم النفس، وما رشح عنها من مفاهيم تربوية حديثة ونظريات ومطالب المجتمع المتغيرة من حين لأخر لمواكبة المستجدات الطارئة نتيجة التقدم العلمي والتطور التكنولوجي والانفجار المعرفي ،حيث أدى كل هذا إلى تغيير النظرة في فلسفة التربية وأهدافها وطرقها ووسائلها، انعكست هذه المفاهيم الجديدة في حقل التربية وعلم النفس على مفهوم المناهج التعليمية ومحتواها، ورغم تعدد تعريفات المنهج وتنوعها إلا انه من السهل تصنيفها الى مجموعتين كبيرتين، تعالج المجموعة الأولى منها مفهوم المنهج من وجهة نظر قديمة، والثانية من وجهة نظر حديثة تمت فيها مراعاة التطورات التربوية والنفسية خلال العقود القليلة الماضية، ولكل من هاتين المجموعتين من التعريفات الاثار التربوية الواضحة على المادة الدراسية والمعلم والمدرسة والبيئة المحلية المجاورة .

وفيما يلي عرض لأهم التعريفات الاصطلاحية في ضوء هذين المفهومين للمنهج المدرسي:

1 2 -تعريفات المنهاج التعليمي وفق المفهوم التقليدي :

اقتصر مفهوم المنهج بالمفهوم التقليدي على جانب واحد من النمو الإنساني وهو المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال الماضية، وباعتبار المعرفة أيضا وحدها تؤدي إلى تغيير السلوك، إذ رأت التربية اليونانية القديمة أن معرفة الحق تؤدي إلى إتباعه، وظل هذا المفهوم سائدا حتى أوائل القرن العشرين، وتمحورت التعريفات وفق المفهوم التقليدي حول محوريين هما:

1 2 1 -المنهج كمجموعة من المواد الدراسية:

ومن تبين التعريفات الواردة في هذا المعنى ما يلي:

أ –"المواد الدراسية التي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار، والتي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجلات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في المراحل التعليمة المختلفة " (سهيلة محس كاظم ،2005، ص32).

ب –ه " مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها ويقوم المعلمون او تدريسها، ويعمل الطلاب على تعلمها او دراستها ." (جودت احمد سعادة ،1990،ص8)

ت –"مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين منهج الرياضيات، ومنهج اللغات، ومنهج التربية الاجتماعية، ومنهج العلوم وغيرها."(جودتن احمد سعادة، عهد الله محمد إبراهيم ،2004، ص32).

د– " المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة التي تريد المدرسة إكسابها للمتعلمين لغرض إعدادهم الحياة وتنم يق قدراتهم عن طريق إلمامهم بخبرات الأخريين والاستفادة منها " (محسن عي عطية ، 2007 ، ص158).

هـ– مجموعة من المواد الدراسية التي تقدم للتلاميذ في كل صف وفي كل مرحلة دراسية. وتتمثل هذه المواد في الفنون السبعة الحرة وزهي: الثلاثيات ونظم النحو والبلاغة والمنطق، والرباعيات ونظم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وبتتابع العصور أضيف إلى الثلاثيات مواد الأدب والتاريخ كما أضيف إلى الرباعيات مواد الجبر وحساب المثلثت والجغرافيا والنبات والحيوان والفيزياء والكيمياء (احمد عبد الحليم وآخرون، 2009، ص196–17)

1 2 2 –المنهج كمحتوى للمقرر الدراسي :

ومن بين التعريفات الواردة في هذا المعنى كما يلي :

أ –" المقررات الدراسية التي ينبغي أن يلم بها التلاميذ، ثم تؤلف لها الكتب، ويتولاها المدرسون شرحا، ويتولاها التلاميذ حفضا وتسميعا " (الدمرداش سرحان،1983 ، ص12).

ث –"محتوى تعليمي مقدم للطلاب." جودت احمد سعادة .عبد الله محمد إبراهيم ،2004، ص37.

ج–"ما يقرر من معرفة تدرس بالمدرسة لتزويد المتعلمين بالمعلومات داخل الفصل الدراسي استعداد لتجاوز الامتحانات المدرسية. " (سهيلة محسن كاظم ،2005 ،ص157).

هـ–" المحتوى التعليمي الذي يقدم إلى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة".(احمد عبد الحليم وآخرون 2009،ص17).

و–" مجموعة من المقررات الدراسية المطلوبة للتخرج او الحصول على درجة عليمة في ميدان من ميادين الدراسة " (رافدة الحريري ،2011،ص92)

المتأمل للتعريفات السابقة يتبين له ان المفهوم التقليدي للمنهج يرتبط بالتاريخ الذي كانت فيه أهداف التربية تنحصر في الجانب المعرفي، وتركز على جانب واحد من لنمو المعرفي العقلي، ووظيفة المدرسة تنحصر في تقديم ألوان المعرفة التي تركز على التراث الإنساني وتجارب الأجيال الماضية ونقلها إلى المتعلمين، وحشو أذانهم بها ، وذلك في صورة مقررات دراسية وما تحتويه من مواد دراسية تلقن للتلاميذ والطلاب ويمتحنون عليها لمعرفة مدى استيعابهم لها وحفظهم لها، ومن ثمة القدرة على استظهارها وإصدار الحكم بعد ذلك على التلميذ بالنجاح او الفشل، ونتيجة لذلك ترتب الكثير من السلبيات في ظل هذا المفهوم للمنهج التقليدي للمنهج على كل من التلاميذ ،والمعلمين والمادة الدراسية، والمدرسة والبيئة المحلية، ومن هذه السلبيات ما يلي:

أ–التأكيد في محتوى لمنهاج التعليمي على الزخم المعرفي من المعلومات والحقائق والمفاهيم وإلزام المتعلم بإتقانها كغاية في حد ذاتها من دون الاهتمام باستخدامها وظيفيا في مواقف الحياة المختلفة مما زاد الهوة في انفصال المدرسة عن البيئة المادية والاجتماعية.

ب– اهتمام محتوى المنهاج التعليمي بالجانب العقلي وإهمال الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية والوجدانية من المتعلم في حين أثبتت نتائج البحوث النفسية والتربوية حاجة بالمتعلم إلى معلومات تراعي الحياة ببعديها الاجتماعي والاقتصادي حاضرا ومستقبلا، وتراعي حاجاته وميوله وقابليته، وتسهم في تطوره العقلي والنفسي والجسدي

ج– تركيز محتوى المنهاج التعليمي على الجوانب النظرية واللفظية وإهمال النواحي العلمية والتطبيقية والنشاطات والفعاليات، وكذلك استبعاد تنمية الاتجاهات النفسية والاجتماعية السلمية، وتنمية المهارات العقلية في التفكير الناقد الإبداعي.

د–اعتماد طرائق التدريس في ظل هذا المنهج على آلية التلقين من المعلم والحفظ من المتعلم، وكان نتائج ذلك تقييد جهد المعلم بنقل المعارف والمعلومات وحشو أذهان المتعلمين لضمان النجاح في الامتحانات المدرسية.

هـ– تأكيد المناهج التقليدية على الامتحانات كأفضل وسيلة من وسائل وطرق التقويم واعتمادها الأساس في النقل من مستوى إلى أخر، مما ترتب على ذلك اهتمام المتعلمين بحفظ المادة لصمام

النجاح، مما حدا بهم في إعداد الملخصات بالاعتماد على المعلم في تبسيط المادة والعزوف عن البحث والاطلاع والاعتماد على النفس مما يقتل روح الإبداع.

و- إهمال المناهج التعليمي بمفهومه التقليدي الضيق الفروق الفردية بين المتعلمين نتيجة مطالبتهم جميعا للوصول إلى مستوى تحصيل واحد وإغفال قدراتهم واستعدتهم وميولهم وعدم الاهتمام باتجاه الفرص المتنوعة أمالهم ، مما يؤدي إلى فشل الكثير منهم.

ز- يكاد المعلم والكتاب هما المصدران الوحيدان الرئيسيان للمعرفة

ح- إن هذا المنهج لا يشدد على حاجات التلاميذ النفسية لذلك فان الصلة بينهم وبين الكثير ممن المواد وفقهها ضعيفة، فيترتب على ذلك إن التلاميذ قد يحفظون المادة غير أنهم يبغضونها وينفرون منها وسرعان ما ينسونها بعد الامتحان.

ط- إن هذا المنهج جرد المعلم والمتعلم من حريتهما لأنه يوضع مسبقا من متخصصين في المواد الدراسية وما على المتعلم إلا الالتزام به، وما على التلميذ إلا حفظ المادة المحددة في المنهج، وهو لا يسمح للمعلم ولا للتلميذ بالإبداع والابتكار.

ي-إن التربية في ظل هذا المفهوم لا تستطيع تزويد المجتمع بالمواطن الكفء أذي يستطيع إن يؤدي دوره الفاعل في حياة المجتمع.

1 3 -تعريفات المنهاج التعليمي وفق المفهوم الحديث :

مع البدايات القرن العشريين طرأت مستجدات حديثة ومفاهيم جديدة على ميدان التربية، وصار ما يسمى بالتربية الحديثة انعكس ذلك على مفهوم المنهاج التعليمي وفق المفهوم الحديث للتربي، فعلى ضوئه تغيرت وظيفة التربية وبالتالي المفهوم الحديث للمنهج الذي انتقل من تزويد المتعلمين وحاجات المجتمع وخصائص العصر، والسياسة التربوية التي تراعي كل بالتغيرات الطارئة التي مست كل المجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، وذلك بإعادة النظر في بناء خبرات الفرد وتعديلها ، ومراعاة تنوعها وإثرائها وتعزيز نمو الفرد وتلبية مطالبه وإشباع حاجاته ، والتكفل بحاجات المجتمع وحل مشكلاته، " وفي ضوء نتائج البحوث والدراسات المستفيضة في حقل التربية وعلم النفس ثم التوصل إلى ان هناك توجه السلوك داخليا ،وتتسم بنها تتداخل مع بعضها فتؤدي مجتمعة إلى تكوين ميول الفرد ، واتجاهاته وعاداته وقيمه وأنماط تفكيره وبذلك فإنها تؤثر مجتمعه في سلوك الإنسان وتكسبه ملامح شخصيته وطابعه الخاص" .(محسن علي عطية، 20007، ص166)

كما إن البيئة المادية والاجتماعية التي يرتادها الطفل ومن ضمنها البيئية لمدرسية التي ينشا فيها لها اثأر ها على تكوينه وسلوكه، " حيث أثبتت البحوث والدراسات أيضا إن التلميذ يتأثر بطرائق التدريس وشخصية المدرس ، وأساليبه في التعامل مع التلاميذ وتقديمه المادة واستخدامه وسائل التعليم ، وتهيئة المناخ الذي يجري فيه التعلم وذلك كله لا يقتصر على ما يحدث الصف الدراسي ، وإنما بما يكسبه التلاميذ خارج الصف".

وبناءا على ما تقدم ونتيجة لانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي وثورة المعلومات التي لا حدود لها، وتكاثر الدراسات في ميداني التربية وعلم النفس، واتسع مفهوم المنهج وتحول من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث، وظهرت العديد من التعريفات للمناهج ألتعلمي، ورغم تعددها وتنوعها وتباينها أحيانا إلا انه يمكن تصنيفها في الاتجاهات الآتية :

الاتجاه الأول: المنهج كخطة تعليمية تعلميه مكتوبة:

يرى أصحاب هذا الاتجاه إن المنهج عبارة عن وثيقة مكتوبة خصيصا للتربية المدرسية، تحدد أنواع التعلم التي يطلب من التعلم والتلاميذ القيام بها لتحقيق الأهداف المنشودة، ومن بين التعاريف الواردة في هذا المعنى:

أ- " المنهج خطة لتوجيه التدريس، أي " خطة تؤدي إلى إتمام العمليات التعليمية والتعلمية "(جودت احمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2004، ص94).

ب- " مخطط تربوي يتضمن عناصر مكتوبة من أهداف وخبرات تعليمة وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه، ومنطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية ، وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم ".

ج- " خطة تربوية لتقديم مجموعة من الفرض التعليمية لتحقيق غايات عريضة ومحددة ذات علاقة لمجموعة محددة ومعروفة من الأفراد بمركز تعليمي محدد " (سهيلة كاظم الفتلاوي ،2005،ص38)

د- " المنهج خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عريضة مرتبطة بأهداف مفضاة ويجري تحقيقها في معهد علمي معين تحت إشراف هيئة تعليمية.

ة-" المنهج هو كل تعليم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة ، سواء تم ذلك بصورة فردية او جماعية ، داخل المدرسة أو خارجها.

ان المتأمل لهذه التعاريف يستخلص أنها تتضمن معنيين احدهما نظري يرى ان المنهج عبارة عن وثيقة مكتوبة يلجا أيها المتخصصون (إداريون وتربويين) ومنفذون وممارسون (معلمون وأساتذة) كلما لزم الأمر ذلك فنحن أمام منهجين:

الأول المنهج كوثيقة منهجية مكتوبة، والثاني هو المنهج الوظيفي العملي الذي يتم تطبيقه داخل الفصل الدراسي، حيث اثأر هذا التمييز بين الوثيقة المكتوبة والمنهج الوظيفي الكثير من الأسئلة والاستفسارات المتعلقة بطبيعة المنهج التعليمي ، حيث اقترح روبرت (زايس، R،Zais 1976): إن يشار إلى الخطة المكتوبة باسم وثيقة المنهج أو المنهج الكامن، ويشار الى المنهج المنفذ فعلا في المدرسة بالمنهج العامل أو المنهج الفعال، وقد يختلف المنهجان عند التطبيق، وفي في الواقع الحال ، أي تختلف وثيقة المنهج عن واقعه مما يطرح مشكلات عديدة للعاملين (مخططين ومنفذين) في مجال المناهج مما يدعو إلى عملية تنسيق المنهج، وذلك بتأكيد الترابط وبالملائمة التامة بين المنهج المكتوب والمنهج الميداني الذي يتم تدريسه من جهة وإتقان عملية الإشراف وبالمتابعة الميدانية والتقويم من جهة ثانية لتجنب الإشكال في الفجوات الملاحظة بين المنهج كوثيقة مكتوبة والمنهج المنفذ في الواقع الأمر

الاتجاه الثاني: المنهج كخبراتنا تعليمية تعلميه:

يلقى هذا الاتجاه رواجا كبيرا وقبولا واسعا بين أوساط المربيين ، والمتخصصين في علم المناهج، كما بعد الأوسع انتشارا عالي الساحة التربوية لكون المنهج ألمبيني على الخبرات الإنسانية أكثر التصاقا بحاجات المتعلمين واقوي إشباعا لميولهم واهتمامهم ، حيث تعد تعريفات المنهج المدرسي على انه الخبرات الأكثر شيوعا بين المربيين في النصف الثاني من القرن العشرين، و من التعريفات المتداولة في ظل هذا المفهوم ما يلي :

أ –" مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، ومن خلال هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم او تعديله ويردي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي والهدف الاسمي للتربية (محمد عزة عبد الموجود وآخرون ، 19979 ، ص11)

ب –جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المجرسة لمساعدة التلاميذ على تحيق الفوائد التعليمية المرجوة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم، وتحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل سلوكياتهم.

ج– و"بمجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم.

د— الخبرات الرسمية وغير رسمية، والعمليات التي تحت إشراف المدرسة والتي يكتسب المتعلمون من خلالها المعرف والفهم، ويتعلمون من خلال المهارات، ويعدلون من خلالها الاتجاهات والقيم، وأساليب التقدير، فالمنهاج التعليمي يحتوي على صيغة الأهداف والغايات التي تسعى إلى تحقيقها ، كما يوضح طريقة اختيار وتنظيم للمحتوى المعرفي، ويبنى نماذج معينة للتعلم والتعلم ن ويحتوي على برنامج لتقويم نتائجه ومخرجاته (سليم وآخرون ، 2006،ص14)

ة– "مجموع الخبرات المخططة التي تهيؤها المدرسة وتقدمها لطلبتها في داخل المدرسة أو خارجها لغرض تحقيق النمو الشامل لشخصية الكاتب في مجالاتها: العقلي والجسمي والوجداني وبناء تلك الشخصية وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية تؤدي إلى تعديل سلوك المتع لمين وفق الأهداف المحددة.

من خلال ما تقدم من تعريفات للمنهج في ظل المفهوم الحديث للمنهج نجدها تلتقي في إن المنهج هو الخبرات التي تقدم للتلميذ ،واختلف أصحاب هذه التعريفات في وجهات نظرهم نحو هذه الخبرات،حيث رأى بعضهم أن المنهج ألتعلمي يمثل الخبرات التي تأكد من التخطيط لها مسبقا لتزويده للتلاميذ وإكسابهم لهم ، في حين رأى آخرون ان المنهج يمثل كل الخبرات التعليمية التي امتلكها المتعلمون ضمن النشاطات الصفية و اللاصفية المدرسية، حيث أشار هؤلاء إلى ما يسمى بالمنهج غير **مرئء** ، والمنهج الخفي الذي يتضمن خبرات غير مخطط لها مسبقا ، أو غير مقصودة من جانب الأخر الرسمي المخطط ، وهذا ما ينبغي مراعاته عند التخطيط للمناهج التعليمية وبناءها وتصممينها كل أنواع الخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته العملية وعدم إهمال أي منها ياو التقليل من شانها لما لها من أهمية في تكوين الموجهة أمثال (راج RUGG) الذي رأى إن الحياة والمنهج المدرسي كمهمة حياتية موجهة يصبح المنهج المدرسي فيها عبارة عن أنشطة حركية لها علاقة بحياة الشباب وكبار السن.

وبالنظر إلى هذا التعريف الأخير يمكن القول انه يتوافق آلة حد كبير مع مفهوم التربية الحديث التي ترى إن التربية هي الحياة، وبما إن المناهج التعليمية هي أداة التربية ووسيلتها الأساس لتحقيق أهدافها، فينبغي النظر إليها أنها كذلك ، كما ينبغي تصمينها ل الخبرات التعليمية الحياتية التي تراعي كل جوانب الشخصية المعرفية و المهارية والوجدانية، وبمعنى أخر مراعاة الخبرات الكلية

المتكاملة للمتعلمين التي تراعي جميع شؤون الحياة ومراحل العمر المختلفة ، وفي هذا قال (عبد السلام)، ان مفهموكم الحديث للمنهج يهتم بجميع أنواع النشاطات التي يقوم بها البطلبة فضلا عن المواد الأساسية وبذلك أصبح المنهاج حياة التلاميذ التي تواجهها المدرسة وتشرف عليها لتنشئة التلاميذ تنشئة تربوية سليمة تتواءم وظروف المجتمع ومتطلباته.

الاتجاه الثالث: المنهج كنتاجات نهائية (مخرجات):

يرى أصحاب هذا الاتجاه المنهج عبارة عن سلسلة منظمة من نتائج التعلم عبر العملية التعليمية و التعلمية، حيث يمكن تفسيره على انه النتاجات التعلمية النهائية في ضوء المخرجات باعتبارها محصلة النظام التعليمي وعلى ضوءها نقف على مدى ماحقه هذا النظام من نتائج مرغوبة ، ومن التعريفات التي تداولها المتخصصون والتربويين في هذا الاتجاه ما يالي :

أ –مجموعة من نواتج التعلم التي نسعى إلى تحقيقها (سعادة إبراهيم ،2004،ص48)

ب "مجموعة منظمة لنواتج التعليم أو التدريب الرسمي (عادل ابو العز سلامة ، 2008 ،ص5)

ج " جميع النتائج المخططة لتعليم التي تكون المدرسة مسئولة عنها حيث يشير المنهج إلى النتائج المرغوبة من التدريس (احمد المهدي عبد الحليم وآخرون ،2009،ص19)

د–" المخرجات التعليمية المطلوب التوصل إليها من خلال المرور بمجموعة من الخبرات التربة المخطط لها سلفا من قبل مخططو المناهج ، وتهيئء المدرسة المواقف التعليمة والأنشطة لطلابها لممارسة الخبرات التربوية حتى إلى مخرجات التعلم المرجوة، والتي تستدل عليها من خلال تحقيق الأهداف التعليمية "(وائل عبد اله وريم احمد ،2011،ص74)

وفي هذا المعنى الذي أشار إليه هذا الاتجاه على إن المنهاج ألتعلمي نتاجات نهائية أو المخرجات التعليمية المطلوبة بعد المرور بخبرات واكتساب نشاطات تعليمية تعلميه ، تركز عدة مقاربات على هذا المفهوم باعتبار إن أقصى ما ترمي إليه العملية التعليمة التعليمة هو نواتج التعالم ومخرجاته التي تحصل عليها التلميذ في سلوكه ومواقفه، ويندرج في ملمح التخرج للمتعلمين بعد كل فصل دراسي ومرحلة دراسية.

الاتجاه الرابع: المنهج كنظام إنتاج:

يمكن توضيح هذا الاتجاه من خلال الأتي : يندرج هذا المفهوم الحديث.

للمنهج التعليمي المتمثل انه نظام إنتاج ضمن مرب الاتجاهات التربوية الحديثة مثل تحليل النشاط، وتحليل النظم، والمسؤولية، وعقود الأداء، حيث يعود أصل طرح هذه الأفكار إلى الجهود التي بذلت في مجال التربية خلال العقود الأولى من القرن العشريين

وقد ساهمت هذه الأفكار كثيرا في ظهور تعترف للمنهج على انه " الهندسة التربوية " وان بناء المنهج منوط بما أسموه بمهندس التربية، وتطورت هذه التسميات في نهاية الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشريين، حيث تتم معاملة الطالب أو المتعلم كمادة خام تدخل في عملية الإنتاج من ناحية وكمادة منتجة مصنعة من تلك العملية من ناحية ثانية ، ويتم تقييم فاعلية التعليم والتعلم بالمقاييس النوعية او الكيفية للمدجلات والمخرجات فبالنسبة لاتجاه القائل بان المنهاج التعليمي على انه نظام إنتاج ، يعتمد نظام تحليل رأى النشاط وتحليل الوظيفة أو العمل كأساس لبناء المنهج ، فقد أكد ان الحياة تتكون من أداء مجموعة من أنشطة خاصة او تمثل التربية الإعداد المناسب للحياة الفاعلة ، وهذا ما يحتم الإعداد الجيد لهذه الأنشطة التي يمكن تدريسها بحيث تعد أهداف للمنهج المرغوب فيه ، وفي هذه الحالة فان المنهاج ألتعلمي يمثل مجموعة الخبرات التي يجب ان يمتلكها الطلاب لتحقيق تلك الأهداف (سعاد ابراهيم ، 2004،ص55)

اما بالنسبة لاتجاه القائل الذي يعبر المنهج المدرسي نظام انتاج يعتمد فكرة تحليل النظم الذي يعتبر وليد التكنولوجيا الجيدة ، فبع انتشاره في المجالات العسكرية والصناعية والتجارية تبني بعض رجال التربية مدخل تحليلي النظم كأحد الأساليب الواعدة لحل المشكلات التربوية المتزايدة ، حيث ركز (أوتينجر Oettinger) على ذلك قائلا: توجد وجهة نظر جديدة تزداد انتشارا في عصر التكنولوجيا المذهل، وترى بأن جميع الأشياء تقريبا، وبخاصة منها يمكن وصفها على أنها نظام، أو مجموعة من الأجزاء تعتمد على بعضها ضمن ترتيب هرمي قد يبدو فيه النظام الرئيسي وقد تشبعت منه أنظمة فرعية تابعة له، وتسمى الطريقة التي يتم بواسطتها تحليل تلك الأنظمة بطريقة تحليل النظم، وتعتبر كمظهر مهم من مظاهر التكنولوجيا الحديثة. (سعادة و إبراهيم، 2004، ص 55-60).

أما الاتجاه الذي يعتبر المنهاج التعليمي على أنه نظام إنتاج ممثلا بالمسؤولية من جهة و عقود الأداء من جهة ثانية الذي يعد مظهرا من مظاهر التكنولوجيا الحديثة الذي ظهر في السنوات الأخيرة من عقد الستينيات وبداية عقد السبعينيات، حيث شهدت هذه السنوات حركة

انتعاش لمفهوم المدرسة كنظام إنتاجي لا يختلف عن المشروع الصناعي...حيث طالب بعض المربين فيما بعد بضرورة تحمل المدارس لمسؤوليتها عن طريق استخدام عقود الأداء، لأنهم يرون بأنه الطريقة نفسها التي تقوم فيها عملية التخطيط والأداء بتحديد الإنتاج الصناعي وقيمته للمستهلكين، فإن على المربين أن يكونوا قادرين على هندسة النظام التربوي وتنقيحه وإدارته من أجل إعداد الطلاب للحياة الفاعلة والمعقدة. (سعادة وإبراهيم، 2004، ص 60).

كما أن للمربي جورج بوشامب (Beauchampe George, 1981): وجهة نظر أخرى في المنهج، فهو رأى بأن الهدف المهم لنظام المنهج يتمثل في توفير إطار من العمل لتقرير ما ينبغي أن يتم تعليمه في المدارس، وتعمل كل مدرسة أو منطقة تعليمية على التخطيط للمنهج والعمل على تنفيذه، ثم تقييم النتائج المترتبة عليه، ولا يعني المنهج عند بوشامب مجرد المحتوى الدراسي أو الخبرات التعليمية المخطط لها أو سلسلة من المخرجات التعليمية فحسب، بل يتضمن تلك الأبعاد جميعا ولاسيما العناصر الثلاثة المهمة .(المدخلات، العمليات، المخرجات) كما يوضحها الشكل الآتي: (نقلا عن سعادة و إبراهيم، 2004، ص 60)

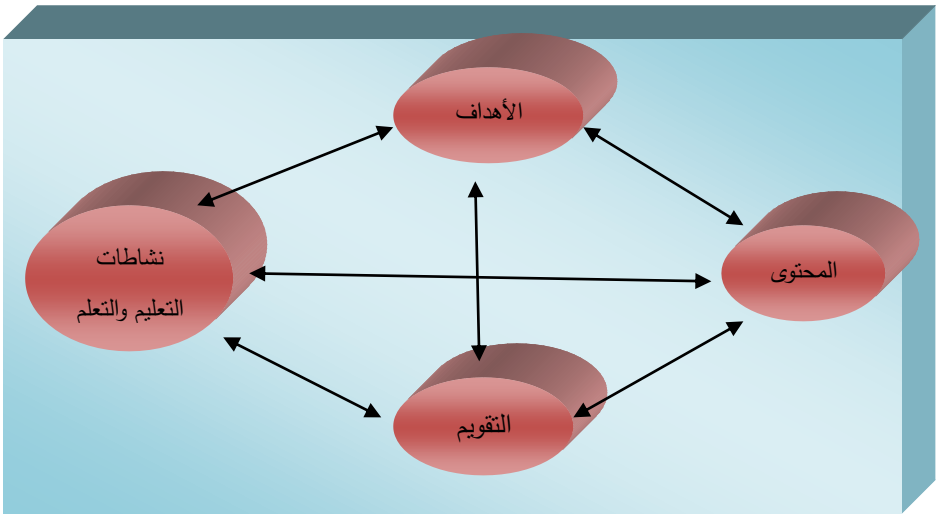
شكل (1): يوضح المنهج كنظام من وجهة نظر بوشامب

الاتجاه الخامس: المنهاج كنسق مفتوح (نظام رباعي):

يقصد بالنسق (النظام أو المنظومة) مجموعة من العناصر التي ترتكز على علاقات متداخلة فيما بينها، وهذا إلى أنه تغيير أي عنصر من عناصر النسق يؤدي إلى تغيير عناصره

الأخرى، والمنهج التعليمي لا يعمل منفردا وحيدا في فراغ، وإنما يمثل نسقا فرعيا من النظام التعليمي بكل عناصره ومكوناته، كما أن النظام التعليمي جزء من النسق المجتمعي، والنسق الإنساني (العالمي)، وباستقراء ما سبق يتبين أن المنهج نسق مفتوح لأنه يؤثر ويتأثر، يأخذ ويعطي من وإلى بيئته ومجتمعه، كما يوضحه الشكل الآتي: (وائل عبد الله و ريم أحمد، 2011، ص 77 نقلا عن فايز مراد ميتا، 2006)

كما يعرف بأنه: " نسق مفتوح يتضمن مجموعة من العناصر – المكونات – المترابطة تبادليا والمتكاملة وظيفيا، والتي تسير وفق خطوات متسلسلة لتحقيق أهداف المنهج " (وائل و أحمد، 2011، ص 78). ويمكن توضيح عناصر المنهج من خلال الشكل الآتي: (أحمد المهدي عبد الحليم، 2009، ص 21)



شكل (2): يوضح عناصر المنهج كنظام رباعي

ويلاحظ من هذا الشكل أن الخطوة الأولى في التخطيط للمنهاج التعليمي هي تحديد الأهداف، وأن عناصره كلها يوجد بينها علاقات، كما أن أي عنصر يؤثر ويتأثر بباقي العناصر، فالأهداف تؤثر في المحتوى والمحتوى يؤثر في تحديد أنشطة التعليم والتعلم، كما أن الأهداف تؤثر في تحديد أسلوب التقويم المناسب ومحتوى التقويم.

وبناء على التعريفات السابقة الذكر الواردة ضمن المفهوم الحديث للمنهاج يمكن القول بأن: المنهاج التعليمي عبارة عن نظام شامل يتجسد في خطة مرسومة مدروسة بمشاركة كل الأطراف ذات العلاقة، تتضمن مجموع الخبرات التعلمية والحياتية الموجهة، والنشاطات الهادفة التي تسطرها المدرسة

للمتعلمين صفية أو لا صفية (داخلها أو خارجها) وتحت إشرافها قصد التفاعل مع هذه النشاطات واكتساب الخبرات التي تراعي حاجات المتعلمين، وتستجيب لمطالب المجتمع، وتتكيف مع خصائص العصر وتغيراته، مما يؤدي إلى تحقيق منتوج عالي الجودة، يتمثل في الشخصية المتكاملة المتوازنة القادرة على مواجهة تحديات العصر وتقلباته.

يستخلص مما سبق مدى تباين وجهات النظر بين علماء المناهج وخبراء التربية في تعريفهم للمنهاج، ولم يتم التوصل إلى تعريف واحد والاتفاق عليه، حيث قدم كل طرف تصوره تبعا للمدرسة التي ينتمي إليها والاجتهاد الذي توصل إليه بعد التأمل والبحث والخبرات الذاتية المكتسبة في هذا المجال، وهذا ليس ضعفا أو نقصا لدى هؤلاء، بل هو ظاهرة تربوية صحية، حيث يمكن الأخذ من كل اتجاه ما نراه ويحظى بالقبول، وندع ما نعتقد أنه يجانب الصواب، ونعمل بمبدأ تكامل الاجتهادات والآراء والاتفاق حول الأهم.

2 -أنواع المناهج التعليمية:

يزخر الأدب التربوي والبحوث العلمية والدراسات الأكاديمية التي تعكس مدى الاهتمام بقضايا المناهج ومشكلاتها وتطبيقاتها العملية، ومن الميادين التي حظيت بهذا الاهتمام، موضوع أنواع المناهج التعليمية حيث ذكر المختصون والباحثون في علم المناهج أنماطا وأنواعا ليست بالقليلة، وسوف يقتصر على اثنين منها باعتبارهما محل اهتمام العلماء والمختصين وهما:

2-1- المنهج الرسمي (The studied curriculum):

يطلق عليه أيضا المنهاج النظامي، أو المعلن أو الظاهر. وقد عرفه أحمد المهدي بأنه: " وثيقة مكتوبة محددة من قبل جهة مخولة بإعدادها، يطبقها المعلم في أثناء تدريسه في أيام محدودة وفق نظام معين ". (أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، 2009، ص 26).

كما عرفته منظمة اليونسكو للتربية والعلوم والثقافة بأنه: " منهج معلن، ومنظم، و ظاهر ويتكون من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس، ووسائط تعليمية وأنشطة وأساليب تقويم، وهذا المنهج هو وثيقة مكتوبة ومحددة ومعدة من هيئة أو وزارة، تقوم المدرسة بتنفيذ هذا المنهج وتشرف على تطبيقه وفق نظام معين. (وائل عبد الله و ريم أحمد، 2011، ص 82)، وهذا هو المنهاج التعليمي المتداول في المدارس لدى كل المجتمعات و الدول.

2-3 - المنهج الخفي (Hidden curriculum): وقد أشار إلى هذا النوع من المناهج الكثير من الأدبيات التربوية الحديثة بكلمات متعددة وهي: المنهاج غير المقصود، المنهج الكامن، المنهج

المستتر أو الخفي، المنهج الباطن، المنهج غير المقرر، المنهج غير المدروس (الذي لا يدرس)، المنهج الضمني، المنهج الموازي (المصاحب).

و ظهر هذا المنهج عام 1965 نتيجة لدراسات نظرية وتطبيقية لعدد من المفكرين في أمريكا وأوربا الغربية، وفي بعض بلدان العالم الثالث، و أول ما كتب حول هذا المنهج ينسب إلى جوليس هنري (Jules Henry, 1966) ثم ظهرت كتابات فيليب جاكسون (Philipe Jakson, 1968) في كتابه الحياة في الفصل الدراسي، حيث عرف المنهج الخفي بأنه: " التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي الذي يعد التحصيل الأول ". (أحمد المهدي عبد الحليم و آخرون، 2009، ص 26)

كما عرفه وآخرون 1993 بأنه: " مجموعة المفاهيم والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم والأداءات التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج الرسمي طواعية وبطريقة التشرب، وبدون إشراف، ونتيجة تعلم المتعلم تفاعلات مختلفة مع المحيطين به في المدرسة ومن خلال الأنشطة غير الصفية بالملاحظة والقدوة ". (عن أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، 2009، ص 26).

كما عرفه أحمد المهدي عبد الحليم بأنه:" ما يكتسبه ويمارسه المتعلم من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي المقرر طوعا لا كرها دون إشراف المدرسة أو المعلمين وبالتالي يضم المنهج الخفي كافة الخبرات الغير رسمية وغير مخططة، وأنواع شتى من المعرفة والقيم، وأنماط السلوك التي يتشربها المتعلمون ويكتسبونها خارج المنهج الرسمي المقرر طوعا لا كرها دون إشراف المدرسة أو المعلمين.

كما يطلق على هذا النوع من الخبرات الغير مقصودة بالخبرات المصاحبة أو الموازية التي يتعلمها التلاميذ ويتمثلون بها نتيجة التعلم المصاحب من خلال ملاحظة ميول المعلمين، ومعاملاتهم اليومية مع بعضهم البعض، ومع الإدارة المدرسية، والمعارف والخبرات السلبية والإيجابية التي بتناقلها التلاميذ مع بعضهم البعض بالملاحظة وتحت تأثير الأقران، أو بواسطة الأنشطة اللاصفية الإضافية كالألعاب الرياضية المتنوعة، والمسابقات الأكاديمية، والتمثيل والحفلات الترفيهية و التعليمية، ولا شك أن هذه الخبرات المصاحبة نتيجة التعليم المصاحب عن طريق القدوة والملاحظة أحيانا والممارسة أحيانا أخرى داخل النشاط الصفي وخارجه تؤدي إلى تعليم أفضل وأبقى أثرا في عقل ووجدانا لمتعلم، ومن هنا يستخلص أن للمنهاج الخفي الكثير من المؤثرات التي يحدثها على المنهاج التعليمي الرسمي ككل داخل المدرسة وخارجها، حيث تحدث دفيدهارجريفر (D.Hargrever)، عن مدى تأثيرات المنهاج

الخفي وإسهاماته في عمليات التنشئة الاجتماعية خارج المدرسة وداخلها في سنوات التعليم الرسمي والتي قد تكون إيجابية أو سلبية(سهيلة محسن الفتلاوي، 2005، ص 50)

بناء على ما تقدم يمكن القول أنهلا غنى على المنهج الرسمي، ولا غنى أيضا عن المنهج الخفي، ولابد أن يضع مخططو المنهج الرسمي في الحسبان أن هناك منهج مستتر يتضمن خبرات مغايرة جنبا إلى جنبا مع الخبرات المنهاج الرسمي، وقد تكون أكثرا تأثيرا وجاذبية من غيرها نتيجة احتكاك المتعلم الكثير بالبيئة المحيطة داخل المدرسة وخارجها وتفاعله مع أنشطتها الصفية واللاصفية حيث تزخر الأخيرة بتنوع الخبرات واطرادها مما يكون مدعاة لانجذاب المتعلمين لها، وبالتالي تمثلها، هذه الخبرات هامة وأساسية ولا ينبغي أن نقلل من قيمتها، ولا ينبغي أن يتجاهلها خبراء المنهج وهم في مرحلة التعامل الأولى مع المنهج المخطط، وكذلك المعلمون في مرحلة تنفيذ المنهج، وهذا هو الذي يؤدي في معظم الأحوال إلى تباين نواتج التعلم بالنسبة لجميع التلاميذ في المستوى الدراسي الواحد.(اللقاني وفارعة،2001، ص156)

3 -العوامل المؤثرة في المناهج التعليمية:

بعد التعرف على أنواع المناهج التعليمية، تجدر الإشارة إلى العوامل المؤثرة فيها والتي تتمثل في جملة من العوامل منها العوامل الخارجية، ومنها العوامل الداخلية، وفيما يلي تفصيل لهما

3-1- العوامل الخارجية: تتمثل في:

الفلسفة التربوية التي يستند إليها ونظرتها إلى الطبيعة الإنسانية، وترتب على ذلك اختلاف المربيين الذين أسسوا أفكارهم التربوية على تلك الفلسفات، فهناك من أسس أفكاره على الفلسفات التقليدية كالمثالية مثلا التي اهتمت بالجانب العقلي و الأخلاقي، وأهملت تربية الجسم وحاجات المتعلم النفسية، وهنا كمن أسس أفكاره على الفلسفات الحديثة التي اهتمت بالتنمية الشاملة للمتعلم من جميع جوانبه وحاجياته، وحاجات المجتمع ومتطلباته.

ب- العوامل الاجتماعية المتمثلة في العديد من المؤسسات الاجتماعية، ومنها المدرسة التي أنشأها المجتمع لتكون في خدمته، وبما أن المنهج هو وسيلة المدرسة في تحقيق آماله، فإنه لا بد أن يتأثر بالعوامل الاجتماعية من خلال صلته الوثيقة بمستويات المجتمع المختلفة بدءا من الأسرة والمؤسسات الإعلامية والفلسفة المجتمع وثقافته بكل مكوناته من أدب وفنون، وحرف ومهن، وصناعات، ودين وقيم وعادات وتقاليد وأفكار، وعلى هذا الأساس فعلى المنهج أن يكون وثيق الصلة بكل نواحي المجتمع.

ج- خصائص العصر وظواهره التي لها أثر كبير في بناء المنهج وتطويره، ومن سمات العصر الحالي الثورة التكنولوجية، والانفجار المعرفي الهائل،وظاهرة العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، مما يستدعي الاهتمام بكل المستجدات الطارئة عند بناء المنهج.(محسن علي عطية، 2007، ص185)

د- مصادر البيئة الطبيعية: بما أن المنهج يتأثر بالعوامل الاجتماعية، فإنه يتأثر كذلك بالمصادر الطبيعية في البيئة التي يعيش فيها الطالب فالأنهار والجبال و المعادن والنباتات والحيوانات البرية وغيرها والظواهر الطبيعية، التي تؤثر على البيئة، وبالتالي كل ذلك يؤثر في المنهج تأثيرا يتوقف على مدى فهم المجتمع لهذه الأمور، ومدى حسن استغلاله لها وتأثيره فيها تأثره بها.(محمد صابر سليم وآخرون، 2006، ص17)

هـ- الدراسات النفسية والبحوث التربوية: كان للدراسات النفسية والبحوث السيكولوجية تأثير على تطوير المنهج بصفة خاصة والعملية التعليمية بصفة عامة، وكان للنتائج التي توصل إليها كل من ثورندايك وكورث وتيرمان وجيزيلو سكنير وغيرهم كثير أثر كبير في هدم مبدأ التعليم القائم حتى عصرنا هذا، وجاءت هذه النتائج لتؤكد عملية الفهم والتفكير والربط والاستنتاج في العملية التعليمية، كما أكدت أهمية الدافع في زيادة فاعلية التعليم واكتشاف طبيعة التعلم وخصائص المتعلم ومراعاة عوامل نموه واهتماماته و ميوله وحاجياته و والمواءمة بينها وبين العملية التربية، كما كان لنتائج حركة القياس العقلي تأثيرا كبير على المنهج، حيث استهدفت هذه الحركة قياس الجوانب النفسية والعقلية للتلاميذ، واستخدام الطرق والأساليب الإحصائية لقياسها مما كان له تطبيقاته المباشرة فيما يتعلق بتنظيم المنهج والتصنيف التلاميذ وتوجيههم وتقويمهم.(عبد اللطيف حسن فرج،2008، ص14-15)

3 2 -العوامل الداخلية:

تتمثل العوامل الداخلية في الآتي:(محسن علي عطية،2007،ص186)

1 -حاجات المجتمع ومتطلباته، وما مدى مطابقة الأهداف والمحتويات لقيم ومعتقدات المجتمع وتراثه.

2 -التلميذ ونضجه واستعداداته وخصائصه ونموه.

3 -المعارف والخبرات والمهارات المراد تقديمها إلى التلاميذ

4 -الأهداف وما يتصل بها من تنوع وشمول للخبرات وكل المجالات، وعلاقتها بحاجات المجتمع والتلاميذ.

5 -أساليب التقويم وأنواعه و معاييره.

6 -المعلم وطريقة إعداده وتأهيله، وعلاقته مع التلاميذ والعاملين في المدرسة.

7 -طرائق التدريس واستراتجياته وتكنولوجيا التعليم ووسائله وأساليبه.

4 -مكونات المناهج التعليمية:

تتكون المناهج التعليمية من أربعة عناصر رئيسية محل اتفاق الأدبيات التربوية، وهي كما عند (تايلر: Tailor) و (زايس: Zais) وغيرهما وفق الترتيب الآتي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة واستراتيجيات التدريس، والتقويم. وتتفاعل هذه العناصر فيما بينها، وتترابط على شكل علاقات تبادلية ومتشابكة تؤثر، وتتأثر بعضها ببعض ضمن نظام كبير مفتوح النهاية، يتكون من مدخلات وعمليات و مخرجات بينهما تغذية راجعة مستمرة، كما هو مبين في الشكل الآتي: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 64)

4-1- الأهداف:

تعرف الأهداف في العملية التعليمية على أنها الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية، وفي لغة علماء النفس السلوكيين تعرف الأهداف على أنها عبارة عن تغيرات سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس ويتوقع حدوثها في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرات تعليمية. (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 65).

كما تعرف بأنها: " نواتج أو مخرجات التعلم التي يسعى المنهج إلى تحقيقها كما أنها وصف للتغيرات السلوكية التي يسعى المنهج إلى إحداثها في الطلاب ". (وائل عبد الله محمد و ريم أحمد عبد الله عبد العظيم، 2011، ص 144).

4-1-1- أهمية الأهداف:

إن تحديد الأهداف للمحتوى التعليمي في المناهج التعليمية والكتاب المدرسي مهم جدا للمعلم والمتعلم، فعلى المعلم أن يرصد أثرها في مجرى العملية التدريسية وتحقيقها لتلك الأهداف المرجوة، أما المتعلم فلا يستطيع التعلم بدون ما يريد تحقيقه، وهذا ما سنتعرف عليه في النقاط الآتية: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 78-79).

أ- مساعدة المعلم على اختيار النشاطات التعليمية التعلمية الخاصة المناسبة لخصائص المتعلمين ولطبيعة المعرفة في المحتوى التعليمي.

ب- مساعدة المعلم على إرشاد وتوجيه المتعلم نحو إنجاز ما خطط من أهداف لعملية التعلم والتعليم.

ج- مساعدة جميع المعنيين من معلمين و مسؤولين، إداريين وأولياء الأمور، والمتعلمين على معرفة مدى نجاح عمليتي التعليم والتعلم في تحقيق الأهداف المرجوة.

د- مساعدة المعلم في اختيار استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لتحقيق كل هدف تعليمي، إذ لا توجد طريقة تدريسية واحدة تتلاءم مع الأهداف التعليمية بمجالاتها المختلفة (المعرفية والوجدانية والمهارية) ومستوياتها المتنوعة.

و- تحديد الأهداف التعليمية ضروري لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة. (حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، 1999، ص 56).

ز- الأهداف المحددة بدقة تعد محكا من المحكاة التي يمكن في ضوئها تقويم المنهج، فالهدف الريسي للتقويم هو معرفة مدى النجاح في بلوغ الأهداف المنشودة. (وائل عبد الله محمد و ريم عبد الله عبد العظيم، 2011، ص 144).

4-1-2- مستويات الأهداف:

الأهداف المكونة للمناهج التعليمية لها مستويات متباينة قام بتصنيفها كثير من المختصين، وسنقتصر على ذكر المستويات التي تحظى باتفاق جل الباحثين، وهي مرتبة حسب شموليتها وعموميتها من العام إلى الخاص تنازليا:

أ- الغايات:

هي النوايا العامة التي يهدف إليها النظام التربوي من خلال المنهج التعليمي مصاغة بعبارات عامة غير مفصلة يطبعها التجريد والعمومية، توحي بالتوجهات التربوية المقصودة تصدر عن السلطات السياسية العليا، تتمثل في نوع الفرد المراد تكوينه المتميز بتصوراته و أفكاره، المتميز بسلوكاته وتصرفاته، المتميز بميوله واتجاهاته، ولهذا تختلف ملامح الإنسان التي تصبو الغايات إلى تكوينه باختلاف الحضارات والعصور. (وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2011، ص 11).

مثال عن الغايات: تساهم التربية في تكوين الفرد الصالح، والغايات تجيبنا عن السؤال التالي: أي نوع من الإنسان نريد أن تكون؟

ب- المقاصد: (المرامي، الأغراض):

وهي أهداف أقل عمومية من الغايات، ومداها أقصر من الغايات، وتستعمل للدلالة على الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها (المقررات الدراسية، المواد، البرنامج التعليمي) خلال المراحل التعليمية المختلفة (مرحلة التعليم الأساسي، الثانوي، الجامعي).

والجهات الوصية هي التي تحدد هذا النوع من الأهداف (مديرية البرمجة والمتابعة بوزارة التربية)، وتتميز المقاصد بالتغير وعدم الثبات من فترة لأخرى تبعا للتغيرات القائمة التي تطرأ على المجتمع (الديوان الوطني لتعليم والتكوين عن بعد، 2011، ص 11).

مثال عن المقاصد: تنمية التفكير الإبداعي، تنمية قيم المواطنة وحقوق الإنسان، والمقاصد أو المرامي تجيبنا على السؤال: ماذا نريد؟

ج- الأهداف العامة:

هي النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من مقرر دراسي (محور- وحدة) خلال فترة زمنية محدودة. وتركز الأهداف العامة على المتعلم وعلى القدرات الواجب تنميتها لديه (القدرات الذهنية، المهارات، المواقف)، وهي ترجمة المقاصد إلى مهارات فكرية، وكفاءات أدائية و اتجاهات، والهدف العام يصف القدرات التي يبلغها المتعلم عند نهاية الحور أو الوحدة (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2011، ص 12).

مثال عن الأهداف العامة: جعل تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي قادرين على التمييز بين أزمنة الفعل. والأهداف العامة تجيبنا على السؤال: ماذا نستطيع فعله؟

د- الأهداف الخاصة:

إن الأهداف الخاصة تمثل المستوى الذي يهم المدرس فقط، وفي هذا المستوى من الأهداف يستطيع أن يحدد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع متعلميه. وعلى العموم فالهدف الخاص هو هدف مرتبط بفعل ملموس ومحتوى دراسي معين يحقق في حصة أو درس، ويكون مصاغا بعبارة واضحة معبرا عن الكفاءات القابلة للملاحظة (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2011، ص 13).

مثال عن الأهداف الخاصة: في نهاية الدرس يكون المتعلم قادرا على تعيين مجموعة تقاطع.

هـ- الأهداف الإجرائية:

الإجراءات كمفهوم عام تعني نقل مفهوم أو تعريف أو مبدأ إلى الإطار الملموس للفعل أو التطبيق المباشر، والأهداف الإجرائية هي أدق و أوضح مستويات الأهداف التربوية، حيث تتمثل في السلوك اليومي للمتعلم على المستويات المعرفية و الوجدانية و الحركية.

والهدف الإجرائي هو هدف خاص مرتبط قابل للملاحظة يسلكه المتعلم في إطار شروط ومعايير محددة تبرهن على بلوغ الهدف المحدد. (الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد،2011، ص14).

مثال عن الأهداف الإجرائية:

– أن يكتب التلميذ أربعة أفعال ماضية على لوحته في مدة دقيقة على ألا يخطئ أكثر من خطأ واحد.

والجدول الآتي يوضح مستويات الأهداف: (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص149)

وبعد عرض مستويات الأهداف ينبغي الإشارة أيضا إلى مجالاتها، حيث تعرض الكثير من العلماء لتصنيف مجالات الأهداف التربوية وتحديد مستوياتها منها تصنيفات جلفورد، و جرونلاند، و كراثول، و ديف، و زايس، سمبسون إلا أن أكثر التصنيفات شيوعا هو تصنيف (بلوم، Bloom) الذي اعتمد مجالات الشخصية الإنسانية أساسا لتصنيفه، إذ أن الشخصية الإنسانية تتكون من ثلاثة مجالات مرتبطة متكاملة غير منفصلة عن بعضها، وهذه المجالات هي:

1. المجال المعرفي أو الذهني.
2. المجال الوجداني أو الانفعالي.
3. المجال النفس حركي أو المهاري.

كما تم تصنيف هذه المجالات إلى مستويات كما يلي: (مجسن علي عطية، 2007، ص 192)

أولا: المجال المعرفي: ظهر سنة (1956)، ويتعلق بالعمليات المعرفية و صنف (بلوم، Bloom) هذا المجال إلى ستة مستويات متدرجة من الأدنى إلى الأعلى وهي: (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)

ثانيا: المجال الوجداني: ظهر سنة (1964)، ويتعلق بالعمليات النفسية، الميول والاتجاهات والقيم وكل ما يتصل بالعواطف والوجدان من المشاعر والأحاسيس والقيم التي تؤثر في سلوك المتعلم وأنشطته، وصنف (كراثول، Krathowle) هذا المجال إلى خمسة مستويات وهي: (مستوى الاستقبال أو التقبل، الاستجابة، مستوى التقييم أو إعطاء قيمة، التنظيم، مستوى التمييز أو الوسم بالقيمة).

ثالثا: المجال النفس حركي (المهاري): ظهر سنة (1970)، ويتكامل هذا المجال مع المجال المعرفي والوجداني في بناء الشخصية الإنسانية، وصنف (سامب سون، Simpson) هذا المجال إلى مستويات متعددة هي: (الإدراك الحسي، الميل أو التهيؤ، الاستجابة الموجهة، الآلية أو التعويد، الاستجابة العلنية المعقدة، الأصالة أو الإبداع) ، ولذا ينبغي مراعاة التوازن والتكامل عند وضع الأهداف وعدم إهمال أي مجال من المجالات فكلها تعمل على بناء الشخصية المتكاملة و المتوازنة.

4 2 -المحتوى:

يمثل المحتوى المكون الثاني من مكونات المنهج، ويأتي بعد الأهداف ليكون ترجمة صادقة لها، وفيما يلي توضيح موجز له.

4 2 1 -مفهوم المحتوى:

ساد تصور خاطئ أن محتوى المنهج يقتصر على الموضوعات الدراسية المقررة على تلاميذ أو طلبة صف دراسي معين، وسبب ذلك أن كثيرا من النظم التعليمية تهتم بالجوانب المعرفية، وتهمل الجوانب الوجدانية والمهارية الأدائية المكونة للشخصية الإنسانية المتكاملة، وبعد تطور البحوث في مجال الأدب التربوي، وظهور دراسات علم النفس تغيرت النظرة إلى ال محتوى، فأصبح ينظر إليه: على أنه " كل ما يصنعه المخطط من خبرات سواء كانت هذه الخبرات معرفية أو انفعالية وجدانية، أو مهارية حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ ". (حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي، 1999، ص 73).

كما يمكن تعريفه بأنه: " نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق، أو أفكارا أساسية '. (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000، ص 114).

كما يمكن تعريفه أيضا بأنه: " مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات والعمليات التي يرجى تزيود الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، والمهارات التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم ". (وائل عبد الله و ريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص 183).

ومنه يمكن تعريف المحتوى بأنه: مجموع الخبرات المربية المختارة المتضمنة لكل مجالات الشخصية الإنسانية (المعرفية و الوجدانية و المهارية)، ويتم تنظيمها وتحميلها الأنشطة التعليمية المختلفة، وإكسابها للمتعلمين بغرض تحقيق الشخصية المتكاملة والمتوازنة.

4 2 2 -مكونات المحتوى:

يعتبر المحتوى المضمون الذي يتم فيه تحقيق أهداف المنهج المتكاملة التي تشمل المجالات الثلاثة المعرفية و الوجدانية و المهارية، وبالتالي فإن محتوى المنهج يتكون من عدة عناصر مترابطة ومتماسكة هي:

أ- **المكون المعرفي:** ويشمل الحقائق والمفاهيم، والمبادئ والتعميمات، والقواعد، والقوانين، والنظريات المرتبطة في بناء هرمي المبين في الشكل التالي: (رافدة الحريري، 2011، ص 120)

وتمثل قاعدة الشكل الحقائق التي يمكن استخدامها من واقع الخبرات الحسية المباشرة، بينما تمثل قمته النظريات ذات الطبيعة الأكثر تجريدا، ويرتبط هذا البناء الهرمي من حيث تكوين مستوياته بعمليتين أساسيتين هما: الاستقراء والاستنباط (الاستنتاج)، والعلاقة الاستقرائية علاقة صاعدة من الحقائق، أما العلاقة الاستنباطية فهي علاقة هابطة من قمة البناء إلى أسفله، وفي هذا الاتجاه تستخدم النظريات العلمية في تفسير أشياء و أحدث أو ظواهر.

ب- المكون الوجداني: ويشتمل على الاتجاهات والقيم والمعتقدات لتبصير المتعلم بما هو مرغوب منها، وما هو غير مرغوب فيها، وما هو بحاجة إلى تعديل، وذلك في ظل المعايير الاجتماعية السائدة و المتفق عليها.

ت المكون المهاري: كالملاحظة والتصنيف والقياس والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والتنسيق العضلي والتآزر بين حركات الأعضاء، والتنسيق الحركي.

4 2 3 -معايير اختيار المحتوى:

اعتمد الخبراء والمتخصصون جملة من المعايير يتم في ضوئها محتوى المنهج من أجل تحقيق أهدافه، ومنها: (محسن علي عطية، 2007، ص 201-203)

أ- ارتباطه بالأهداف.

ب- صده و حداثته و دلالته.

ج- مراعاته لحاجات التلاميذ وميولهم.

د- مراعاته الفروق الفردية بين التلاميذ.

هـ- ارتباطه بالواقع الاجتماعي و الثقافي للتلميذ.

و- التوازن بين الشمول و العمق.

ز- ملاءمته لظروف تطبيقه، ومنها على سيل المثال:

الوقت المخصص له، عدد التلاميذ، التسهيلات الإدارية و الأنظمة، المعلمون ومستوى تأهيلهم، الكلفة المالية اللازمة للتطبيق والإمكانيات المادية.

ح- استجابته لمعايير الجودة الشاملة.

ط- مراعاته للتعلم السابق والتأسيس عليه لتنظيم البنية المعرفية للتلميذ.

ي- مرونته، أي أن يكون قابلا للتشكيل والتكيف للتعامل ما قد سيتنجد من تغيرات بيئية وثقافية واجتماعية. (وائل عبد الله محمد و ريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص 188).

4 3 -الأنشطة واستراتيجيات التدريس:

أولا: الأنشطة التعليمية التعلمية:

1- مفهومها:

عرفت على أنها: " الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ الأهداف المرجوة ". (اللقاني، 1990، ص 60).

كما عرفت أيضا أنها " مجموعة الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي و المدرسة أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية منشودة ". (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 94).

ومنه يمكن القول أن للأنشطة دور هام في العملية التعليمية لأنها تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية، حيث نشاطات التعليم والتعلم القلب النابض في المنهج لما لها من أثر كبير في تشكيل خبرات المتعلم وتعديل سلوكه.

2- أنماطها:

إن الأنشطة التي تستخدم في العملية التعليمية التعلمية كثيرو ومتنوعة، وتصنف إلى نوعين أساسيين هما: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 96)

2-1: الأنشطة التعليمية التعلمية الصفية:

وهي تخص الأنشطة التعليمية التعلمية داخل الموقف التعليمي في الفصل الدراسي، وتتمثل في الأنشطة العقلية كالملاحظات الصفية والقصص التشويقية، وما يقدم من جهد عقلي من طرف المعلم أو المتعلم، وتبادل الأسئلة والأجوبة التعليمية.

أما ما يتعلق بالأنشطة البدنية فهو ما يستعمل من جهد بدني أو حركي يأخذ قالب العمل أو التجريب أو الممارسة أو التطبيق، ومن أمثلة الأنشطة الحركية التعليمية التجريب والدراسة العملية،

والعروض العملية والمشاريع الفردية والجماعية التي تساعد على تنمية قدرات المتعلمين على التفكير العلمي، وتسهل عملية استيعابهم للخبرات التعليمية وتوظيفها في مواقف الحياة.

2-2: الأنشطة المنهجية غير الصفية:

وتشمل مجموعة الفعاليات غير الصفية التي يقوم بها المتعلمون خارج نطاق المدرسة من أجل تحقيق أهداف تربوية لا يمكن تحقيقها بصورة مقبولة من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية الصفية، ومن الضروري اعتبار الأنشطة غير الصفية امتداد للعملية التعليمية التعلمية داخل الفصل الدراسي، بحيث تكون ممارسة التدريب أو النشاط أو الهواية مشكلة بالقيم والعادات السلوكية المرغوبة، ومشبعة بروح الإنتاج والإبداع والترويح وتعود بالنفع على المتعلم عقليا وسلوكيا وماديا، كما تفيد المجتمع وتستهدف تقوية الروابط بين المدرسة والمجتمع لتكون المدارس مراكز ثقافية وإنتاجية تعود بالنفع على المتعلمين والمجتمع، ومن أمثلة الأنشطة المنهجية غير الصفية الزيارات والرحلات العلمية، والدراسات الميدانية وأنشطة اجتماعية أو فنية، أو رياضية، وحملات نظافة البيئة، وحملات تطوعية، وأنشطة دينية، وأخرى ثقافية، وكل ذلك خارج حدود المؤسسة التعليمية.

3- معايير اختيارها:

بما أن أنشطة التعلم هي كل مجهود ذهني أو جسمي يقوم به المتعلم لتحقيق الأهداف والمحتوى ولترجمتها لديهم لمهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم، فإنها تخضع عند اختيارها لمجموعة من المعايير وهي: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 95)

أ- ارتباط الأنشطة بالأهداف التربوية للمنهاج.

ب- طاقات المتعلمين وقدراتهم على العمل والنشاط والإنتاج.

ج- طبيعة المحتوى التعليمي والموضوع الدراسي في حالة الأنشطة التعليمية الصفية، والامتداد لعمليتي التعليم والتعلم في حالة الأنشطة المنهجية غير الصفية.

د- توفر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للأنشطة، وإيجاد التفاعل الضروري بين هذه الإمكانات بما يؤدي إلى نمو المتعلم وتنمية البيئة.

هـ- استخدام الأنشطة كمصدر للتعلم.

و- ارتباط الأنشطة بفلسفة المجتمع وأهدافه واحتياجاته ومشكلاته.

ز- الإفادة من الأنشطة لإثراء التعلم وتعميقه وجعله فاعلا.

ح- ارتباط الأنشطة بالفلسفة التربوية التي ينطلق منها مخططو المناهج ومنفذوه.

ط- مراعاة الفروق الفردية بين قدرات المتعلمين في العمل والنشاط والإنتاج.

ي- التعدد والتنوع في اختيار الأنشطة لجذب انتباه المتعلمين وزيادة دافعيتهم في الإنجاز والتعلم.

ك- تنوع متطلبات الأنشطة فتكون شفوية وتحريرية وعملية. (حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي، 1991، ص 85).

ل- الاستفادة من البحوث والدراسات العلمية الخاصة بأنواع الأنشطة المفيدة لتعلم أهداف ومحتوى منهج معين لنوع من التلاميذ. (حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي، 1991، ص 85).

ثانيا: استراتيجيات التدريس:

تدخل استراتيجيات التدريس وما يلحقها من طرائق التدريس وأساليبه ضمن المكون الثالث من مكونات المنهاج التعليمي (الأنشطة)، ولها آثار بالغة في نتائج تطبيق المنهج، ويمكن تعريف هذه المصطلحات كالآتي:

أ- الإستراتيجية:

إستراتيجية التدريس هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأنشطة والوسائط، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق أهداف محددة ، أي أن إستراتيجية التدريس هي الخطوات والإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم والطلاب لتنفيذ الموقف التعليمي. (وائل عبد الله محمد و ريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص 230).

ب- طريقة التدريس:

" مجموعة من الإجراءات والممارسات، التي يقوم بها المعلم، وتساعده في تحقيق الأهداف التعليمية، وهي تضم عددا من الأنشطة والأساليب المختلفة ". (وائل عبد الله محمد و ريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص 231).

ومنه فالإستراتيجية تختلف عن طريقة التدريس، فالإستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة، حيث تتمثل في خطوات إرشادية عامة توجه طريقة التدريس، التي تتمثل في مجموعة من الأداءات الإجرائية المحددة والمتسلسلة.

ج- أسلوب التدريس:

إن أساليب إجراءات يستخدمها المعلم في تنفيذ الطريقة، ومن سماتها شخصية تختلف باختلاف المعلمين وذكر (وائل عبد الله محمد و ريم أحمد): إن أسلوب التدريس يمكن اعتباره نمط تدريسي مرن خاص بكل معلم، يفضله المعلم ويستخدمه أكثر من غيره من أساليب التدريس، ولذلك فإن أسلوب التدريس هو مجموعة أو توليفة من طرائق التدريس التي يفضلها المعلم ويستخدمها في مواقف التعليم والتعلم المختلفة، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلم. (وائل عبد الله محمد و ريم أحمد، 2011، ص 232)، وقد تنوعت طرائق التدريس، و وجدت عدة تصنيفات لها مبينة في الشكل الآتي: (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000، ص 126)

ومنه فإن أسلوب التدريس يرتبط بالتفصيلات التي يتبعها المعلم في استخدام طرائق التدريس، ومن هذه الأساليب: الحوار، والقصة، المناقشة، التعلم التعاوني حل المشكلات، لعب الأدوار، الألعاب التعليمية والمسرحية، الاكتشاف.

د- الوسائل التعليمية:

عرف عبد الحافظ سلامة الوسائل التعليمية على أنها " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم. " (وزارة التربية الوطنية، 2001، ص 38).

ومنه فالوسائل التعليمية هي وسائط تربوية تستخدم في المواقف لإحداث عملية التعلم، وهي عنصر مهم من عناصر إستراتيجية التدريس، ومكونا حيويا من مكونات المنهاج التعليمي، ولكي تحقق الوسائل التعليمية فاعليتها في التعلم، لابد من تنسيقها بشكل متكامل مع أنشطة الدرس وطرائقه لتحقيق الأهداف المقررة، وضمن هذا المعنى يطلق على الوسائل التعليمية مفهوم تقنيات التعليم، أو تكنولوجيا التعليم، " فتقنيات التعليم هي استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية بشكل متكامل مع أنشطة الدروس وطرائقها من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية عالية ". (وزارة التربية الوطنية، 1999، ص 29).

4 4 -التقويم:

4 4 1 -مفهوم التقويم:

يمكن تعريف التقويم بوجه عام بأنه: " مجموع الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات و صعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الأداء

و رفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف ". (محمد خليفة بركات، 1983، ص 290).

أما التقويم في المجال التربوي فقد أصبح يعني: " تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية و رفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها ". (علي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، 1999، ص 93).

كما يمكن تعريفه أيضا بأنه: " العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة منها ". (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 102).

ومنه تعد عملية التقويم المكون الرابع من مكونات المنهج، وهو العملية التي تمكن المعلم والمتعلم والمختصين من معرفة نقاط القوة في المنهج وتدعيمها، ونقاط الضعف وتعديلها، فالتقويم عملية تشخيصية علاجية، مرافقة للمنهج من التخطيط إلى التنفيذ فالتطوير.

كما أن التقويم عملية شاملة لكل مكونات المنهج من أهداف ومحتوى وأنشطة، واستراتيجيات التدريس، ووسائط تعليمية، وأساليب تقويم مختلفة تشمل مجالاته التربوية بكاملها يقوم بها مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية لتحديد إمكانية قبول المنهج أو تغييره أو تطويره، وذلك في ضوء مدى تحقيقه للأهداف المسطرة سلفا.

4 4 2 -أنواع التقويم:

أ- التقويم المبدئي (القبلي):

و يطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي أو التقويم التشخيصي، ويتم هذا النوع من التقويم قبل البدء في تطبيق المنهج حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق، فهو يحدد مستوى المتعلم في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

ويساعد التقويم المبدئي في: (وائل عبد محمد و ريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص 300- 301)

أ- تحديد مستوى المتعلم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المنهج، مثل تعلم لغة أجنبية، حيث يقسم الدارسون إلى مستوى متقدم ومتوسط ومستوى مبدئي.

ب- معرفة الواقع معرفة حقيقية من حيث عدد الطلاب، والوسائط التعليمية المتاحة، والمعلمين وغيرها.

ج- تحديد المتطلبات القبلية، وهي خطوة أساسية و لازمة لدراسة موضوع معين، أي أن المتطلبات القبلية تعني: معرفة سابقة أساسية لفهم ودراسة معرفة جديدة، كما أنها قد تكون في صورة مقرر بشرط دراسته و إتمامه و الإلمام به كشرط للتسجيل في مقرر آخر جديد، فمثلا: تعتبر المهارات الحسابية الأساسية (الجمع و الطرح و الضرب و القسمة) متطلبات قبلية لدراسة مقرر الجبر.

ب- التقويم التكويني (البنائي):

ويقصد به التقويم الذي يتم على أساس تعدد القياسات والتشخيص على مدار فصل دراسي أو سنة دراسية كاملة، بحيث يكون هناك تقييم في نهاية كل ذرس وكل وحدة طوال مدة تدريس مقرر معين، وقد تكون أدوات القياس اختبارات قصيرة، شفوية، أو تحريرية، أو عملية، أو عن طريق ملاحظة الأداء والتفاعلات داخل الحصص الدراسية. وقد يشمل التقويم تحصيل التلميذ وسلوكياته وأية إنجازات يقوم بها في مشروعات يكلف بها. " ويجري التقويم البنائي في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج بغرض الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل وإعادة توجيه مسار التطوير، فهو مهم في توجيه التقويم بما يوفره من تغذية راجحة تجعل عملية تطوير المنهج عملية مفتوحة وممكنة ومخططا لها ". (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000، ص 142).

ج- التقويم التجميعي (النهائي):

ويطلق عليه أيضا التقويم الختامي أو الشامل، وهو التقويم الذي يجري في نهاية تطبيق المنهج لمعرفة مدى تحقيق أهداف المنهج والحصول على النتائج التي تمكن من إصدار أحكام على مدى نجاح المنهج بعناصره المختلفة في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. ولهذا النوع من التقويم العديد من الأغراض منها: (علي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، 1999، ص 93)

أ- تقدير مدى كفاءة المنهاج الدراسي موضوع الدراسة.

ب- تقدير مدى تحصيل التلاميذ أو كفاءتهم في نهاية التعليم الذي يوضع من أجله هذا المنهج.

ج- تزويدنا بأساس لوضع درجات أو تقديرات بطريقة عادلة للمقرر أو المنهج.

د- تزويدنا ببيانات يمكن على أساسها أن يعدل وبعاد تخطيط المنهج بموضوع الدراسة.

د- التقويم التتبعي:

وهو التقويم الذي يجري عن طريق متابعة أداء المتعلم بعد تخرجه من المؤسسة التعليمية لغرض إصدار حكم على فعالية المنهج في تلبية متطلبات سوق العمل وممارسة المهنة، « والمفروض ألا ينتهي دور المنهج بتخرج المتعلم منه، وإنما المفروض تستمر آثاره فبالنسبة للمتعلم فإن الخبرات التي

اكتسبها من التعامل مع المنهج يفترض أن تكون لها آثار باقية على تعلمه المستقبلي وفعاليته في العمل ». (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000، ص 142).

ومن شأن هذا النوع من التقويم توفر البيانات التي تساعد على تطوير المنهج وبذلك فهو يوفر تغذية راجحة تعطي صورة عن الآثار المستقبلية للمنهج. (محسن علي عطية، 2007، ص 297).

4 4 3 -أسس التقويم:

يعتمد التقويم على مجموعة من الأسس التالية: (فتحي يونس وآخرون، 2004، ص 297)

أ- الارتباط بالأهداف: فمن الضروري أن تسير عملية التقويم في خط يتمشى مع فلسفة المنهج وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كل جانب من جوانب النمو، وإذا كان المنهج يهدف إلى اكتساب المتعلم بعض المهارات فلابد أن يتضمن التقويم اختبارا للأداء يعمل على قياس المهارات المطلوبة لدى المتعلم، وكذا، وبالتالي يجب أن يكون التقويم متوافقا متناسقا مع الأهداف.

ب- الشمولية: يتصف التقويم الجيد بالشمولية، ويقصد بالشمولية: جميع عناصر المنهج، وجميع الأهداف التعليمية، وجميع الجوانب المختلفة للنمو، وجميع المستويات التعليمية، كما يجب أن يشتمل التقويم على جميع الأدوات المتاحة مثل الاختبارات التحريرية، والأسئلة الشفهية وبطاقات الملاحظة لأن هذا التنوع والتكامل يعطي في النهاية فكرة أوضح وأشمل عن جوانب العملية التعليمية.

ج- الاستمرارية: من الضروري أن تكون عملية التقويم مستمرة وملازمة للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، واستمرارية التقويم تساعد على التوصل إلى نتائج دقيقة صادقة وثابتة عن طريق استخدام أكثر من وسيلة لأكثر من مرة، وتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة، واختيار صحة الخطوات المتبعة والطرق المستخدمة لتلافي نقاط الضعف.

د- التعاونية والديمقراطية: والمقصود بالتقويم لتعاوني الديمقراطي هنا هو أن يشترك في عملية التقويم أفراد عديدون في تخصصات أو مجالات مختلفة، أي أن تكون عملية التقويم مشتركة بين المعلمين والتلاميذ، كما يتعاون التلاميذ فيما بينهم على تقويم أنفسهم، ويتعاون المعلمون معا على تقويم نمو تلاميذهم، وكذلك يتعاون أولياء الأمور مع المدرسة في تقويم ومتابعة نمو أبنائهم.

هـ- الاقتصاد: وذلك في الوقت والجهد والتكاليف، فالامتحانات العامة تتكلف كثيرا من الوقت والجهد والنفقات وتحتاج إلى عدد كبير من المعلمين والأساتذة، والإداريين للإشراف عليها، ولذا فيجب ألا تستنفذ عملية التقويم جهدا من المعلم والتلاميذ، بحيث لا يؤدي إلى الملل والإجهاد والإفراط في الإنفاق، وذلك على حساب العملية التعليمية.

و- عملية إنسانية: أي أن يكون هدفه الأساسي مساعدة التلاميذ على النمو الشامل إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، وأن تكون وسيلة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وليست وسيلة لإرهاب التلاميذ وأسلوبا عقابهم.

4 4 4 -مجالات التقويم: يتطلب التقويم الشامل للمنهج الجوانب التالية:

أولا: تقويم الأهداف:

يمثل تقويم الأهداف جانبا رئيسيا من جوانب التقويم التربوي، ويتم تقويم الأهداف على عدة مستويات منها: (محمد عزت عبد الموجود وآخرون، 1978، ص 161)

أ- علاقة الهدف بالتلميذ والمجتمع وطبيعة المادة.

ب- مدى إجرائية الهدف أو تخصيصه، ومدى إمكان تحقيقه، ومدى وضوحه.

ج- مدى تصنيف الأهداف وترتيبها.

د- كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستوى السلوك المختلفة.

ثانيا: تقويم محتوى المنهج:

يستفاد من نتائج تقويم المنهج في تطويره، وفي تحسين عملية التعلم، باعتبار أن المنهج هو في الأساس خطة لمساعدة التلاميذ على التعلم. ومن الأسئلة التي يهتم التقويم التربوي عندما يتعرض لتقويم المنهج ما يلي: (مروان أبو جويح، 2006، ص 279)

أ- ما مدى ارتباط تسلسل محتوى المنهج بمستويات نمو التلاميذ؟

ب- ما مدى ضرورة و أهمية المحتوى المقترح، وما مدى منطقية التسلسل فيه؟

ج- ما مدى مراعاة المحتوى المقترح للفروق الفردية بين التلاميذ؟

د- ما الأنشطة التي تستخدم في تقويم النتاجات التعليمية لهذا المنهج؟

هـ- ما مدى الاستفادة من البيئة كمصدر للخبرات في المنهج؟

و- ما مدى شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك في المجالات الإدراكية و الانفعالية، والنفس حركية.

ثالثا: تقويم عمل المعلم وأسلوب تدريسه:

هناك ثلاثة معايير تتعلق بهذا الجانب من جوانب التقويم التربوي أكدت عليها مختلف الآراء هي: الطريقة، وخصائص المعلم، التغير في سلوك التلميذ (ناتج العملية التعليمية) (Lucio William, Hand Menal, Jean, 1962, P. 240):

أ- **الطريقة:** حيث يقيم سلوك المعلم بالنسبة لبعض المستويات من الإنجاز، أو بالنسبة لمجموعة من الأعمال التعليمية التي يفترض فيها أن تكون مرتبطة بالعمل التعليمي الفعال. فعندما يقوم المعلم ببعض الأعمال فإنه يكون بالإمكان التنبؤ بسلوك التلميذ، وعليه فيمكن وصف عمل المعلم أو تقديره في ضوء العوامل التالية:

1- طريقة المعلم في بناء الموقف التعليمي.

2- مدى تقبل التلاميذ ونوعية الاستجابة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ، وهذا الاتجاه يعتبر أن التفاعل بين المدرس والتلميذ هو أساس التعلم وهو مؤشر صادق لكفاءة التدريس.

3- تحليل سلوك المعلم بمختلف الأساليب، كمقابلة أنماط السلوك التي يكون مركزها المتعلم بتلك التي يكون مركزها المعلم، أو استخدام مختلف المعايير النفسية لتقدير سلوك التلميذ في غرفة الصف سواء أكان سلوكا جيدا أو رديئا. (مروان أبو جويح، 2006، ص 280).

ب- **خصائص المعلم:** البحث عن خصائص المدرسين كمعيار لكفاءة التدريس سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية، ومن هنا اشتغل التقويم التربوي بالبحث عن تلك الصفات أو الخصائص التي على درجة كبيرة من الارتباط بالتدريس الجيد، فالمظهر الخارجي والذكاء، وتقدير النجاح في مادة التخصص والمستوى الاجتماعي، ودرجة ترنيم الصوت وغيرها من خصائص التدريس الجيد. (عبد الرحمن جامل، 2000، ص 135).

ج- **التغير في سلوك التلميذ (ناتج العملية التعليمية):** إن البحث عن نتائج التدريس تعتبر مؤشرا مهما إن لم يكن المؤشر الوحيد لكفاءة المدرس، فإذا كان تحصيل التلاميذ جيدا فإن ذلك يدل على جودة عملية التدريس وكفاءة المدرسين، ويركز هذا الاتجاه على العائد والناتج من العملية التدريسية. (عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2000، ص 136).

رابعا: تقويم نمو التلاميذ:

يقصد بتقويم نمو التلاميذ الحكم على مدى تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة من معرفية وانفعالية ونفسحركية، وتقويم هذا الجانب يعد من أهم الأمور التي يجب أن تهتم بها عملية التقويم، نظرا للفوائد الكثيرة التي تتأتى عنه، وأبرزها ما يلي: (مروان أبو جويح، 2006، ص 282).

أ- تقدير مدى فاعلية التعلم، والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حول ملاءمة وكفاية العمل التربوي.

ب- التعرف إلى الكثير من نواحي القوة والضعف في المناهج، واتخاذ نتائج هذا التقويم كأساس للاستمرار في العمل به، أو السعي لتغييره أو تعديله.

ج- التعرف إلى المشكلات التي يعاني منها التلاميذ، مما يساعد في اقتراح الحلول المناسبة لها.

هـ- تحديد مستويات التلاميذ في القدرات والاستعدادات، مما ييسر عملية التوجيه والإرشاد، وسهل عملية التعليم والتعلم. ويتمثل تقييم نمو التلاميذ في جانبين هما: (مروان أبو جريح، 2006، ص 288)

1- تقويم الجانب التحصيلي:

ويتم تقويم هذا الجانب عن طريق الاختبارات المختلفة ومنها:

أ- **اختبارات المقال:** ويسمى هذا النوع باختبارت المقال، لأن التلميذ يكتب فيه مقالا كاستجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها المقال.

ب- الاختبارات الموضوعية: وتشمل: أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والتكميل، والترتيب، والمزاوجة (المقابلة).

ج- الاختبارت الشفوية.

د- الاختبارت العملية.

هـ- اختبارت الذكاء.

و- الاختبارت المقننة.

2- تقويم الجانب الشخصي والاجتماعي: حتى تحقق المدرسة أهدافها الرئيسية و هو النمو المتكامل للتلاميذ فلابد أن تهتم بنواحيه الشخصية والاجتماعية، ومن أبرز الأساليب المستخدمة في ذلك: الملاحظة، المقابلة الشخصية، السيرة الذاتية، الاستفتاء، رأي التلاميذ في زملائهم، الرسم البياني الاجتماعي (السوسيوغرام)، مقاييس التقدير المتدرجة (سلالم التقدير، بطاقة التلميذ التتبعية).

5 تنظيمات المناهج التعليمية:

5 1 مفهوم تنظيم المنهج:

يقصد بتنظيم المنهج تلك العملية التي يتم فيها بناؤه وتشكيله من خلال تحديد مجاله وتتابع خبراته وعلاقة هذه الخبرات بعضها ببعض، فالتنظيم عملية أساسية في المنهج التعليمي: " فهو يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها، ومدى اتساعها وعمقها، وأسلوب تتابعها واستمرارها، حتى تحتل كل خبرة مكانها المناسب، ويوضح للقائمين على العملية التعليمية صورة المنهج المراد إدارته،

معرفة تساعد على وضع الخطة اللازمة لتنفيذه وضمان استمراره وبقائه في التربية المدرسية ". (وائل عبد الله محمد و ريم أحمد، 2011، ص 379).

5 2 -أنواع تنظيمات المناهج التعلمية:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن المربيين والمختصين في علم المناهج لم يتفقوا على كيفية محددة لتنظيمات المناهج، اختلفت وجهات النظر حول مركز اهتمام المنهج، وظهرت أنواع عدة من تنظيمات المناهج التعليمية، تتخلص في الآتي: نقلا عن { رافدة الحريري،2011،ص245} .

أولا: التصميمات التي تتمركز حول المعرفة:

يقوم هذا النوع على مبادئ الفلسفات التربوية التقلدية التي تركز على المادة الدراسية، وتندرج ضمن المفهوم التقليدي للمنهج وهي:

1} منهج المواد الدراسية المنفصلة:

ويقصد به ذلك المنهج الذي تنظم فيه الخبرات التربوية في صورة مواد دراسة منفصلة مثل: التاريخ، والجغرافيا والفيزياء ، والكيمياء، و الرياضيات...الخ.

ويعد هذا المنهج أقدم أنواع المناهج وأولها ظهورا وانتشارا حتى بداية الربع الأول من القرن العشرين.

2- منهج المواد الدراسية المترابطة:

ظهر هذا المنهج نتيجة لانتقادات التي وجهت لمنهج المواد الدراسية المنفصلة بقصد تحسينه، والفكرة التي بنى عليها هذا المنهجية هي الربط بين المواد التي يتضمنها المنهج، ويقصد بالربط إظهار العلاقات التي تتوافر بين مادتين أو أكثر من المواد الدراسية، سواء أكانت هذه المواد تنتمي إلى مجال دراسي واحد، أو عدة مجالات أخرى. وهناك نوعان من الربط:{محسن عي عطية،2007،ص308}.

الربط العرضي: وهو ربط عشوائي غير منظم، تقدم كل مادة بموجبه مطبوعة في كتاب خاص قائمة بذاتها، وتترك للمدرة حرية الربط بين أجزاء المادة الدراسة بأجزاء مادة دراسية أخرى قد تكون مشابهة لها أو مختلفة عنها.

الربط المنظم: يختلف هذا النوع من الربطعن سابقه بأنه ليس متروكا للرغبة أو صدفة، وانما يخطط له بالاشتراك بين المعلم والمفتش التربوي الفني ويخضع لتعليمات رسمية واجتماعية دورية.

3- منهج المواد المندمجة:

ظهر منهج المواد الدراسية المندمجة كخطوة نحو تحقيق تكامل المعرفة ولإزالة الحواجز بين المواد الدراسية المنفصلة، ويقصد بمنهج المواد الدراسية المنفصلة، ويقصد بمنهج مزج وصهر المواد الدراسية

مزجا تاما بإدماجها في بعضها، بحيث تزول الحواجز التي بينها ويشبه المزج والتفاعل بين المواد الدراسية المندمجة ما يحدث عند اتحاد عناصر في التفاعلات الكيميائية، وتمر عملية الدمج بعدة مراحل هي:{ الوكيل حلمي، المفتي محمد أمين،1999،ص121-122}

أ} مرحلة الادماج بين محتويات مجموعة متقاربة من المواد الدراسية:

ويتم في هذه المرحلة الادماج بين محتويات مواد الميدان الواحد بعضها مثل: إدماج علم الحيوان والنبات والجيولوجيا في مادة الأحياء، وادماج المواد الاجتماعية في كتل مندمجة، وإدماج الحرارة والكهرباء والمغناطيسية في مادة الفيزياء.

ب- مرحلة الادماج بين محتويات مجموعة غير متقاربة من المواد الدراسية:

ويتم في هذه المرحلة إدماج محتوى مادتين أو أكثر من المواد الدراسية غير متقاربة كدمج التاريخ والأدب معا في مقرر واحد يكمن أن نطلق عليه{ تاريخنا القومي}، حيث يقوم مدرس، واحد بتدريسه، وكذلك يمكن دمج العلوم الطبيعية والجغرافيا في منهج واحد يطلق عليه{علم الأرض}.

ج- مرحلة الادماج بين محتويات المواد الدراسية في صورة مشكلات واسعة من واقع بيئة التلاميذ:

وتعتبر هذه المرحلة من الإدماج أكثر تطورا وتقدما نحو تكامل المعرفة من المرحلتين السابقتين، حيث ينتقل الاهتمام من المادة الدراسية الى مشكلات واسعة مرتبطة بحالات التلاميذ، قد تكون مشكلات اقتصادية أو صحية أو بيئية، مما يجعل المواد الدراسية متداخلة مندمجة في بعضها البعض.

4- منهج المجالات الواسعة:

ظهر منهج المجالات الواسعة كمحاولة من محاولات المبذولة للتغلب على التمييز والفصل الحاد بين المواد الدراسية المنفصلة وكخطوة مكمل لاتجاه الربط والدمج بين المواد الدراسية، ويقصد بمنهج المجالات الواسعة تجميع المواد المتشابهة ومزجها في مجال واحد، بحيث تزول الحواجز بينها تماما، وبهذا يعد هذا المنهج لتكامل المواد الدراسية، وعلى هذا الأساس يتكون المنهج من عدة مجالات، ومن أهم المجالات التي يتكون منها هذا المنهج:{ الوكيل، حلمي أحمد، المفتي، محمد أمين،1999،ص123}

- **مجال العلوم العامة:** ويتضمن مواد الطبيعية، والكيمياء، والأحياء، والجيولوجيا.
- **مجال المواد الاجتماعية:** ويجمع مواد التاريخ والجغرافيا، التربية الوطنية، الاقتصاد.
- **مجال الدراسات اللغوية:** ويضم فروع اللغة من القراءة و نصوص، وأدب، ونحو، وإملاء، وخط.
- **مجال الدراسة الدينية:** ويضم الحديث والتفسير والفقه والتوحيد والسيرة.

_ مجال الرياضيات العامة: ويشمل الحساب والجبر و الهندسة.

_ مجال التربية الفنية: ويضم الرسم وأشغال الموسيقى.

5 -المنهج الحلزوني:

إن التصميمات السابقة تهتم بالعلاقة الأفقية بين أجزاء المعرفة، أما المنهج الحلزوني فإنه يهتم بالعلاقة الرأسية بين المفاهيم، فالمنهج الحلزوني يقوم على أساس تكرار الأفكار الجزئية،أو الموضوعات، أو مفاهيم مرات عديدة مع تقديم المنهج، شريطة أن تقدم في كل مرة لمستوى أكثر تعمقا واتساعا كلما انتقل المتعلم من صف الى أخر{ محسن علي عطية،2007،ص311}

كما أكد(برونر BRUNER) في فكرة المنهاج الحلزوني على أن بالأفكار الرئيسية تزداد عمقا واتساعا كلما تقدم المتعلم في الصفوف الدراسية المختلفة، كما يتم تطوير المنهاج بالرجوع دوما الى تلك الأفكار الرئيسية، بحيث يضاف أو يبنعليها جديدا حتى يتمكن المتعلم من فهم العلاقة أو الرابطة التي تحكم تلك الخبرات والشكل الاتي يبين مخطط لتتابع الفكرة أو المفهوم في التصميم الحلزوني(سهيلة محسن الفتلاوي،2006،ص 234)

ثانيا: التصميمات التي تتمركز حول المادة الدراسية والمتعلم(منهج الوحدات):

ظهر هذا التصميم بعد محاولات عديدة لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة، ويقوم على إزالة الفواصل بين أجزاء المادة تماما، ومنهج الوحدات هو تنظيم منهجي يقوم على أساس أن المنهج كل يتكون من عدد من الوحدات المتجانسة المترابطة لتحقيق أهداف المنهج العامة وتنظم الوحدة الدراسية ، بحيث تتمحور حول مفهوم معين، أو موضوع، أو مشكلة من مشكلات المجتمع، فالوحدة تقوم على أساس التكامل المعرفي وايجاد العلاقة بين المدرسة والحياة، والاهتمام بأنواع الأنشطة والسعي الى تحقيق مبدأ شمول الخبرة(محسن على عطية،2007، 312.)

وتم تعريف الوحدة بأنها: تنظيم الخبرات المقرر الدراسي، ووصفه في تقسيمات كبيرة وشاملة ترتبط ببعضها البعض، وذلك لما بينها من علاقات ، وتقدم لتلاميذ بأسلوب ينمي لديهم الاتجاهات والقدرات والمهارات الصحيحة.(وائل عبد الله محمد وريم أحمد،2011، ص394).

أنواع الوحدات:

هناك أنواع متعددة من الوحدات، أمكن تضنيفها الى نوعين رئيسيين هما:

أ_ منهج الوحدات القائمة على منهج واحد:

تعد المادة الدراسية بموجب هذا المنهج المحور الرئيسي كما هو حال مع منهج المواد المنفصلة، غير أن المادة هنا ليست غاية بحد ذاتها إنما الهدف هو معالجة جوانب مهمة في حياة المتعلمين، بالإضافة إلى أن هذا المنهج لا يتقيد بالفواصل بين فروع المادة، أو بين مادة وأخرى، وبذلك يعالج عيبا كبيرا من عيوب منهج المواد المنفصلة.(محسن على عطية،2007، ص313).

وما ينبغي الإشارة إليه أن الوحدات القائمة على المادة الدراسية يقوم واضعو المناهج باختيارها وتنظيمها مقدما، وهذا يعني أنه يتم التخطيط للوحدات بصورة كاملة مسبقا، ولا يشترك المتعلمون في التخطيط لهيكل الوحدة، ويكون اشتراكهم فقط في التخطيط لتنفيذ الوحدة.

ب_ منهج الوحدة القائمة على الخبرة:

في هذا النوع من الوحدات تكون الخبرات التربوية هي المنطق الرئيسي للوحدات، وتعد حاجات المتعلمين وميولهم ومشكلاتهم محورا منهج للوحدات القائمة على الخبرة، مما يجعل هذا المنهج أكثر تماشيا مع الاتجاه التربوي الحديث، حيث يتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيام بأكبر قدر من الأنشطة التي ترتبط بحاجياتهم وبمشكلاتهم.

ولاختلاف الميول والحاجيات والمشكلات من بيئة إلى أخرى، ومن مرحلة لأخرى، فالوحدات القائمة على الخبرة لا تعد مقدما إعدادا كاملا، حيث يقوم الخبراء بوضع الخطوط العريضة أو الهيكل العام المميز للوحدة والنشطة اللازمة لها، وأساليب تدريسها وتقويمها، ويرسمون خطة العمل لتنفيذ تلك الأنشطة.

وتوجد العديد من الفروق بين الوحدات القائمة على المادة، والوحدات القائمة على الخبرة، كما هو مبين في الجدول الأتي:(رافد الحريري،2011، ص254)

جدول (02): يوضح الفروقات بين منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية، ومنهج الوحدات القائمة على الخبرة

الوحدة القائمة على المادة	الوحدة القائمة على الخبرة
1_ محور الارتكاز موضوع من موضوعات المادة	1_ محور الارتكاز الخبرات التربوية
2_ مصدر اشتقاق الوحدة موضوع من موضوعات الدراسة بأي صورة من الصور	2_ مصدر اشتقاق الصورة حاجات التلاميذ أو مشكلاتهم

3_ يقوم بإعداد الخبراء المختصون	3_ يقوم بإعدادها الخبراء والمعلمون والتلاميذ
4_ يتم تخطيطها مسبقا بصورة كاملة	4_ يتم تخطيط الهيكل العام مسبقا، ثم يشترك التلاميذ بعض جوانبها، وتعديل بعضها
5_ يتم اختيارها من قبل واضعي المنهج، وبعض المعلمين	5_ يتم اختيارها من جانب التلاميذ
6_ يقوم فيها التلاميذ بقدر محدود من الأنشطة	6_ يقوم التلاميذ بقسط وافر من النشاط
7_ تتيح الفرصة لمراعاة الفردية على النطاق الضيق	7_ تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية على النطاق الواسع
8_ تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوي في نطاق محدود	8_ تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوي على نطاق واسع
9_ يتجاوب التلاميذ معها بدرة قليلة، لأنها تنطلق من مادة دراسية	9_يتجاوب التلاميذ معها بدرجة كبيرة لأنها تنطلق من حاجاتهم و مشكلاتهم
10_ التحرر من القيود المنهج التقليدي تحررا جزئيا	10_ التحرر من قيود المنهج التقليدي تحررا كبيرا
11_ تسلهم مساهمة ضئيلة في ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع	11_ تساهم مساهمة فاعلة في ربط المدرسة بالبيئة والمدرسة
12_ تتيح الفرصة لتحقيق عدد محدود من الأهداف التربوية	12_ تتيح الفرصة لتحقيق الأهداف التربوية

ثالثا: التصميمات التي تتمركز حول المتعلم

نتيجة للتطورات الحاصلة في ميدان علم النفس، والدراسات التربوية والنفسية، وعلم المناهج، أصبح المتعلم محور العملية والعلمية، ونتيجة لذلك ظهرت تصميمات حديثة للمناهج تتمركز حول المتعلم وحاجاته من هذه المناهج:

1_ منهج النشاط:

كانت بداية ظهور هذا المنهج في القرنيين الثامن عشر والتاسع عشر، ثم طبق بصورة فعلية في القرن العشرين، ومن الرواد الأوائل الذين كانوا لهم الفضل في بداية ظهوره جان جاك روسو الفرنسي (1778-1887) الذي دعا الى أهمية تعلم الطفل عن طريق الملاحظة المباشرة للأشياء بدلا من

حفظ الكلمات أو ترديدها بدون فهم لمعناها، كما دعا الى تعليم التلاميذ للأشياء المادية والظاهرات الطبيعية.

أما بستالوزي السويسري(1746-1887) فقد نادى بالاهتمام في التعليم في الانطباعات الحاسية ودعا إلى الاهتمام في التدريس بالمشاهدة الطبيعية، وكان يأخذ تلاميذه في رحلات طبيعية، ويطلب منهم صنع نماذج من الصلصال لمشاهد طبيعية، كما كان يرى أن الكلمات لا تعدو كونها رموزا، وأنها خالية من المعنى ما لم يصاحبها خبرات واقعية، ويجب أن تبدأ هذه الخبرات بادراك الأشياء المادية وبأداء الأعمال المادية والانغماس في الانفعالات الواقعية.(مصطفى بدران وآخرون،1983،ص06)

أما (ويليام كلباتريك) فالنشاط في نظره هو عمل يقوم به المتعلم بدافع ذاتي، ويشعر فيه برغبة واستمتاع لأنه يميل إليه وليس مفروضا عليه من قبل الكبار في المدرسة(إبراهيم بسيوني عميرة، 1986، ص204).

وعلى ضوء ما تقدم ظهرت الدعوات لأهمية أن تقوم التربية والتعليم على أساس نشاط ميول ورغبات ومشكلات المتعلم، وذلك عن طريق الحركة أو النشاط فضلا عن التفكير المصاحب لهذا النشاط.

2_ منهج المشروعات:

يعد منهج المشروعات احدى الصور التطبيقية لمنهج النشاط الذي يتمركز حول المتعلم، ويعد (ويليام كلباتريك) أول من أطلق عليه هذا الاسم، وأخذ به وقدمه في صورة واضحة المعالم عام (1918)، والمشروع هو قيام الفرد أو الجماعة بسلسلة من ألوان النشاط التي تؤدي إلى تحقيق أهداف ذات أهميةلهم، ولكي يحقق المشروع أهدافه، يجب أن تكون له أهداف واضحة، وأن يكون ذا أهمية اجتماعية، وأن يشتمل على ما ينفع من أساليب البحث والتقصي والتنقيب حول المشكلة المبحوثة وإيجاد الحل المناسب لها، وأن يقوم التلاميذ ويتسم بطابع عملي.(محسن علي عطية، 2007، ص319). وللمشروع أربعة أنواع رئيسية تتمثل في الأتي:(فوزي طه، رجب أحمد، 1983، ص 177).

1_ المشروع الانتاجي: والغرض منه إنتاج شئ معين.

2_ المشروع الاستهلاكي: والغرض منه الاستهلاك أو الاستماع، مثل تنظيم برنامج موسيقي أو معرفي.

3_ المشروع الخاص بحل المشكلات: والغرض منه حل المشكلات، سواء كانت هذه المشكلة مرتبطة بالمجتمع أو بالتلاميذ.

مشروع التعليم الخاص: والهدف منه إكساب مهارة معينة من المهارات.

رابعا: التصميمات التي تتمركز حول المجتمع ومشكلاته:

المنهج المحوري:

على غرار التصميمات المنهجية السابقة الذكر، ظهر تصميم المناهج المحوري من أجل إصلاح عيوب التصميمات المرتبطة بمواد الدراسة المنفصلة، والتي تركز على المعرفة الأكاديمية، وتعتبرها غاية التربية والتعليم، وإهمال المتعلم وحاجياته، حيث توجب الأمر إلى التفكير في تصميمات جديدة تركز على المتعلم، إلا أن هذه الأخيرة أغفلت بدورها قضايا المجتمع ومشكلاته، مما حدا بالعديد من المربيين والمختصين في بداية القرن العشرين في التفكير إلى تصميمات تراعي المجتمع وقضاياه، وتلبي مطالبه وتطلعاته، وتعالج مشكلات من أجل تحقيق التوازن بين الجانب المعرفي الذي يركز على المادة الدراسية، والجانب النفسي الذي يركز على المتعلم، والجانب الاجتماعي الذي يهتم بالمجتمع و مشكلاته، وذلك للحد من التركيز على المعرفة الأكاديمية، والاهتمام المبالغ فيه على المتعلم من خلال توفير خبرات تعليمية متكاملة في صور مشكلات يتم معالجتها نظريا وعمليا خلال الأنشطة التعليمية، على أن تكون ذات أهمية كبيرة بالنسبة للمتعلمين ومجتمعهم، ولهذا يعرف " مجموعة الخبرات التي يكتسبوها المتعلمون والتي تنبع من احتياجهم ومشكلاتهم العامة، وذلك بهدف إشباع هذه الحاجيات، وحل المشكلات بطريقة جيدة"(وائل عبد الله وريم أحمد،2011، ص 415).

أو هو" شكل من الأشكال تنظيم الخبرات التعليمية يهدف إلى تزويد جميع المتعلمين بقدر مشترك من المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها لمواجهة متطلبات الحياة، فضلا عن تضمينه خبرات تخصصه لازمة لكل متعلم كي يحقق أقصى درجة من النمو وفق قدراته استعداداته وميوله الخاصة".(سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص272)

وعلى ضوء هذا التعريفات السابقة يمكن القول أن المنهج المحوري هو مجموعة الخبرات التعليمية المستمدة من خبرات الحياة الواقعية للمتعلم المرتبطة بحاجات مشتركة من صميم مشكلات وحاجات المجتمع وتخص جميع المتعلمين، وتنظم بشكل مترابط ومتكامل. ومن مزاياه أنه:(سهيلة محسن الفتلاوي، 2006،ص277-278)

أ_ يحقق شروط عملية التعلم الجيدة من ممارسة واقعية، حيث يراعي خصائص المتعلمين واحتياجاتهم واهتماماتهم في البرنامج العام، والمشاركة الايجابية باختيار ومواجهة البرنامج الخاص.

ب_ يراعي مبدأ التعلم الوظيفي بإتاحة فرصة أمام المتعلمين لتدريسهم عمليا على مواجهة مشكلات شخصية واجتماعية ضمن البرنامج الحواري، كما يتيح الفرصة ضمن البرنامج الخاص القائم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويفيدهم عمليا في إنجاز ما كفلوا به من أعمال ما كلفوا به من أعمال ووظائف في مواقف حياته حقيقية.

ج_ يعتمد في تصميمه وتنفيذه وتقويمه على الجهود المتبادلة بين المعلمين أنفسهم، وبين المعلمين والمتعلمين وفق لمبدأ التعاون وتنسيق الجهود.

د_ التركيز على المشكلات الاجتماعية والشخصية وبذلك يصمم هذا المنهج حول مشكلات حقيقية تقوم على أساس عملية مصحوبة بطرائق تدريسية لحلها وفق العمل التعاوني.

هـ_ مساعدة المتعلمين على تنمية كفاءات عامة فضلا عن الاهتمام بتنمية كفاءات خاصة تراعي الخصائص المميزة بين المتعلمين.

و_ يحتل المعلم في ظله مكانة متميزة،إذ تغيرت أدواره وأصبحت تنصب على المشاركة في التخطيط له وتصميمه وتنفيذه، كما أصبح موجها ومرشدا وخبيرا و صديقا وبارعا في العلاقات الإنسانية أكثر من كونه شارحا ومتسلطا.

ز_ يربط بين كل من المدرسة والمنزل والبيئة أو المجتمع، حيث أن خبرات التعلم لا تتوقف على ما يحدث داخل المدرسة فقط، بل على ما يكتسب من خبرات داخل المجتمع تحت توجيهها و إرشادها، فضلا عما يكتسب من خبرات داخل المنزل تفيد في تحديد نوع السلوك الذي تحاول المدرسة تنميته أو تعديله. ومن مأخذه عدم كفاية الإمكانية البشرية والمادية اللازمة في الكثير من البيئات التعليمية لارتفاع تكلفته المادية والبشرية، ولعدم توفر أكفاء ومؤهلين من المنفذين والمشرفين، المرشدين التربويين، بالإضافة إلى افتقاره عناصر الاستمرار والتتابع والتكامل بين المحاور التي يعد على أساسها تنظيم الخبرات التعليمية.

6 تقويم المناهج التعليمية:

6 1 -مفهوم تقويم المناهج التعليمي:

يعرف تقويم المنهاج بأنه " عملية جمع معلومات وصفية أو كمية عن عناصر المناهج إما على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة، وذلك باستخدام أدوات معينة، ثم تفسير هذه المعلومات بغرض

إصدار قرارات خاصة إما بحذف أو تعديل أو تطوير المنهاج القادم". (الوكيل، حلمي أحمد، المفتي، محمد أمين، 1999، ص180)

كما يعرف بأنه:" عملية تحديد قيمة المناهج لتوجيه مسيرة تصميمه وتنفيذه وتطويره وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا".(سهيلة محسن الفتلاوي،2006،ص 283).

ويعرف أيضا بأنه:" عملية منظمة لها أهداف ووسائلها التي تتمثل بالمحتوى، والأنشطة، وإستراتجيات التدريس والتقويم، فإن معرفة فعالية وسائل المناهج وعناصره في تحقيق أهدافه وتقتضي إخضاعه إلى عملية تقويم شاملة، تشمل جميع عناصره، وعمليات تخطيطه وتنفيذه، فضلا عن تقويم فعالية المنهج في مساعدة المتعلمين في الوصول إلى الأهداف التي وضع المناهج من أجل الوصول إليها"(محسن علي عطية،2007، ص 336)

6 2 -مجالات تقويم المناهج التعليمية: إن عملية تقويم المناهج لها مجلان هوما:(محسن علي عطية،2007، ص336)

الأول: التقويم الداخلي، وهو يتضمن تقويم عناصر المنهج ومقوماته.

الثاني: التقويم الداخلي، وهو ما يتضمن مقارنة المستوى الذي وصل إليه المتعلم بالمستوى المخطط له الذي كان ينبغي أن يصل إليه.

التقويم الداخلي فيشمل:

أ_ تقويم الأهداف من حيث:وضوحها، ودقة صياغتها، وملاءمتها مستوى التلاميذ وخصائص نموهم وشمولهم، ومراعاتها الموازنة بين مجالات شخصية المتعلم، ومدى مطابقتها محتوى المناهج.

ب_ تقويم المحتوى والخبرات التي يقدمها من حيث: كونه هادفا ومرتبطا بأهداف المناهج ومدى صدقه، وموازنته بين الشمول والعمق، وموازنته بين الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة، ومراعاة حاجات المتعلمين، وميولهم وقدراتهم المعرفية، والفروق الفردية بين المتعلمين، ومبدأ الاستمرارية، وإكساب التلاميذ أنماط التفكير، ومدى استجابته للحداثة والتجديد، ومدى واقعيته وإمكانية تحقيقه وارتباطه باهتمامات المجتمع ومشكلاته.

ج_ تقويم تنظيم المادة وترتيبها: من حيث الموازنة بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي ومراعاته مبدأ تراكم المعرفة، واستمرارية التعلم، ومخاطبة أكثر من حاسة من حواس المتعلم ومراعاته الأساس الهرمي في تدرج الأفكار والتطور الفكري للتلميذ.

د_ تقوم عرض المحتوى في الكتاب المدرسي: من حيث توافر الدقة والموضوعية، وإغناء المحتوى بالمثيرات، والتوازن في عرض المعارف داخل الكتاب، ومدى سلامة اللغة واستخدام الأشكال والرسوم التوضيحية، والاستمرارية، والتدرج، ومراعاته حسن الطباعة وجودة الورق، وحسن الإخراج، واستخدام المثيرات المحفزة.

هـ _ تقويم طرائق التدريس واستراتيجياته: من حيث فعاليتها في تحقيق الأهداف وتنوعها، وملاءمتها محتوى المنهج وأهدافه، وخصائص التلاميذ، ودورها في إثارة التفكير وفاعلية التلاميذ وتفاعلهم ومشاركتهم في العملية التعليمية.

و_ تقويم علاقة المناهج بالبيئة: من حيث ارتباط المناهج بالبيئة ومراعاة التوافق بين الخبرات المقدمة والواقع البيئي وإعداد المتعلمين التغيرات الاجتماعية، ومواجهة بيئة المستقبل، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو البيئة والعلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها.

ز_ تقويم العلاقة بين المناهج وثقافة المجتمع: من حيث نقل الخبرات النافعة، ومراعاة شمولها وتكاملها واستجابتها لحاجات المتعلمين، وإكساب المتعلمين العادات والتقاليد
المرغوب فيها.

ح_ تقويم النشاطات التعليمية: من حيث ملاءمتها محتوى المناهج، وارتباطها بأهدافه ومراعاتها الفروق الفردية، وشمولها وتكاملها، واستجابتها لحاجات المتعلمين.

ط_ تقويم الوسائل التعليمية: من حيث ارتباطها بالأهداف، ودقة معلوماتها ومستوى جاذبيتها للمتعلم والمكان الذي تستعمل فيه، واستجاباتها لحاجات المتعلمين.

ي_ تقويم أساليب التقويم: من حيث صلاحية أدواتها وارتباط التقويم بالأهداف، ومراعاتها الشمول والتنوع والتكامل والاستمرار، وتناولها التقويم الخارجي والذاتي والتقويم التكويني والنهائي، وقلة تكاليفها، وإمكانية تطبيقاتها، وسهولة تصحيحها.

التقويم الخارجي فيشمل:

أ_ أسلوب التجريب: ويعني أن يجرب المنهج على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، ثم يستخرج متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية، وتجري الموازنة بين المتوسطات لمعرفة فاعلية المنهج عن طريق الفرق بين متوسط درجات المجموعتين.

ب_ تقويم المناهج في ضوء ما يحققه المتعلمون من الأهداف، ويتم عن طريق الدرجات التي حصل عليها المتعلمون، وتقاس فعالية المناهج في ضوء تلك الدرجات.

ج_ كفاءة المناهج: ويتم الحكم على كفاءة المناهج من خلال المناهج من خلال الموازنة بين المدخلات والمخرجات ومستوى ملائمة الفرق بين المدخلات و المخارجات لما تم بذله واستخدامه من مداخلات في عمليات المناهج.

من خلال التمعن في مجالات تقويم المناهج التعليمية على المستويين التقويم الداخلي والتقويم الخارجي نخلص إلى أن التقويم تناول المحتوى التعليمي للمناهج، والذي يمثل القلب النابض للمناهج، لكن هناك العديد من العوامل والعمليات التي لها علاقة بالمنهج التعليمي، والتي ينبغي أن تخضع للتقويم أيضا كالإدارة المدرسية، والمكتبة المدرسية، والمبنى المدرسي، والنشاطات اللاصفية، وبيئة التعليم، والمناخ التعليمي بصفة عامة، والتقويم الشامل يتطلب التعريف على جميع تلك العوامل والمؤثرات وتقدير أثرها بالنسبة لمدى فاعلية المناهج في تحقق أهدافه حتى تكون الصورة واضحة والرؤية شاملة لاتخاذ أحكام وتقديم التوصيات والتي على ضوئها يتم عملية تطوير المناهج وتحديثه.

خلاصة:

من خلال هذا العرض في هذا الفصل تتبين الأهمية الكبيرة التي تحتلها المناهج التعليمية في العملية التربوية والتعليمية، فهي من أهم عناصرها الأساسية المتمثلة في المعلم والتلميذ والمنهاج ، حيث زاد الاهتمام بها خلال العقود الماضية والى اليوم من طرف رجال السياسة والاقتصاد ، وخبراء التربية والتعليم ، وعلماء النفس والاجتماع إيمانا منهم بان إعداد وبناء الرأسمال البشري المنتج والكفء لا يتم إلا من خلال بناء مناهج متكاملة تستجيب لاهتمامات الفرد وحاجاته، وتراعي قدرته واستعداداته، كما تستجيب لمتطلبات المجتمع ومشكلاته، وتراعي خصائص العصر، وتغيراته، وتحافظ على خصوصيات المجتمع ومكوناته، حيث صارت المناهج تواجه تحديات كثيرة نتيجة الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المذهل، والثورة المعلوماتية المتسارعة، بالإضافة إلى متطلبات الجودة الشاملة التي فرضت نفسها على مكونات العملية التعليمية، وأولها جودة المناهج وتحديثها وتطويرها ،مما أصفى الكثير من الضغوط والتحديات على مناهج التعليم، وكذا بالقائمين عليها مراعاة كل الاعتبارات عند تصميم المناهج وبنائها وتنفيذها وتحديثها وتقويمها ومتابعتها.

الفصل الثالث

أســـس المناهـــج التعليميـــة

تمهيد

1 - الأسس المعرفية للمناهـــج التعليميـــة

2 - الأسس الفلسفية للمناهـــج التعليميـــة

3 - الأسس الاجتماعية للمناهـــج التعليميـــة

4 - الأسس النفسية (السيكولوجية) للمناهـــج التعليميـــة

خلاصة

تمهيد:

تعد المناهج التعليمية أداة المجتمع في نقل تراثه المتمثل في معتقداته، ومعارفه، وثقافته، وقيمه، وعاداته، وكل ما هو معبر عن فلسفة الحياة فيه، لذا لابد أن يستند المنهج إلى فكر تربوي يراعي الأبعاد المختلفة عند تخطيطه، وتنفيذه، وتطويره، والتي تشمل فلسفة المجتمع، وطبيعة الفرد، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويد المتعلم بها، حيث يجمع المربون على أنه لا قيمة ولا نجاح لأي منهاج لا يؤخذ بعين الاعتبار تلك المقومات أو الركائز التي يقوم عليها والتي اصطلح على تسميتها بأسس المناهـج التعليميـة. والتي تعرف على أنها كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات بناء المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية. وهي كذلك المصادر الرئيسة للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء وتخطيط المنهج الصالح.

وبناء على هذا سيتم التعرف في هذا الفصل بداية بالأس س المعرفية تم الأسس الفلسفية و الأسس الاجتماعية وفي الأخير نتطرق إلى الأسس النفسية (السيكولوجية) في بناء المناهج التربوية.

1 - أسس بناء المناهج التعليمية:

تراها (ايفلينوسويل)على أنها الركائز المهمة التي يقوم عليها المحتوى والذي بدوره يهدف الى تنمية العمليات المعرفية وإكساب المهارات والقيم وثقافة المجتمع التي تحتاج دوما إلى إعادة تركيب ليكون المنهج دائم الاتصال ووثيق الصلة بهذه الثقافة.(طاهر محمد الهادي محمد،2012، ص:90)

سنتعرف في هذا الجزء على رباعية أسس المنهاج: الأساس الفلسفي، والأساس المعرفي والقيمي والأساس الاجتماعي، والأساس النفسي، سنتناول كأساس من حيث مبادئه وتطبيقاته في التربية بعامة، وفي المنهاج التعليمي بخاصة، وهي مرتبة كالتالي: (مرعي والحيلة ،2014، ص:111)

1 - الأسس المعرفية للمنهاج التعليمي.
2 - الأسس الفلسفية للمنهاج التعليمي.
3 - الأسس النفسية للمنهاج التعليمي.
4 - الأسس الاجتماعية للمنهاج التعليمي.

قبل الخوض في توضيح هذه الأسس، سنتعرف سويا إلى الآتي: تسود ميدان المنهاج ثلاثة اتجاهات رئيسية تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهاج، وهذه الاتجاهات هي:

الأول: يرى أن المتعلم هو محور بناء المنهاج. وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساس لاختبار محتوى المنهاج وتنظيمه،وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهاج.

الثاني: يرى أن المعرفة هي محور بناء المنهاج: وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية، حيث توجه الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول المتعلمين بصورة تقليدية. وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانيات المتعلم أو ميوله أو خبراته السابقة، مما جعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقول المتعلمين. وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهاج

الثالث: يرى أن المجتمع هو محور بناء المنهاج، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل احتياجاته وفلسفته، وثقافته...الخ، وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهاج. وبالنظر إلى هذه الاتجاهات الثلاثة وما تمثله من أسس للمنهاج يلاحظ الآتي:-إن أسس المنهاج غير منفصلة وإنما متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تفاعلا عضويا.

إن أسس المنهاج ليست ثابتة وإنما متغيرة في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن البحث سواء ما يتعلق منها بالمتعلم وقدراته وعملياته المعرفية، أو بطبيعة المعرفة وأسلوب تنظيمها، أو بطبيعة

المجتمع ومستجداته وما يحدث فيه من تغيرات. مما يؤدك ضرورة العمل على تطوير المنهاج الدراسية بين حين وآخر من اجل مواكبة التطورات في مجال كل من المتعلم والمعرفة والمجتمع.

– أن أسس المنهاج واحدة ولكنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر، نتيجة لتبيان المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها واحتياجاتها ونظرتها إلى المتعلم والدور المطلوب منه، ونظرتها إلى المعرفة وتنظيمها. ومما يؤكد ذلك اختلاف المناهج الدراسية في بلدان العالم.

2 -الأسس المعرفية للمناهـــج التعليميـــة

تعد المعرفة إحدى الأسس الرئيسية التي تبنى عليها المناهج التعليمية، حيث بدأ التركيز على المعرفة كأساس للمنهج منذ فترة الستينات للقرن العشرين، وصار الاهتمام منصبا على طبيعة المعرفة كأساس لا غنى عنه من أسس بناء المنهج عند تحسينه أو صياغة محتواه، وذلك بسبب الانفجار المعرفي المذهل الذي ضاعف من كم المعرفة وتعقدها وتشبعها وتخصصها، وتناولها لكل العلوم ومجالات الحياة، حيث طرح مشكلة كيفية التعامل مع هذا التدفق الهائل للمعرفة الذي تقدمه تكنولوجيا الإعلام والاتصال متمثلة في الانترنت وغيرها، والقنوات الفضائية، هذا بصفة عامة، وما يقدم للمتعلمين من معارف ومعلومات بصفة خاصة، حيث " تسهم الأسس المعرفية للمنهاج في إعطاء معلومات كافية للمفاضلة بين المناهج بحسب القيمة المستفادة من كل منهاج، بالإضافة إلى نسبة الدقة في المعلومات التي تحتوي عليها المناهج ". (محمد حسن حمادا، 2009، ص 78).

والمعرفة مجموعة من المعاني والمعتقدات، والأحكام والمفاهيم، والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به ". (توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، 2000، ص 127).

كما عرفها أبو العينين و آخرون بأنها " عملية إدراك الأشياء على حقيقتها أو عملية حصول العلم بالأشياء، أو عملية كسب المعلومات أو عملية التفكير المؤدي إلى إدراك الشيء وفهمه ثم الحكم عليه ". (أبو العينين وآخرون، 2003، ص 204).

هذا ويترتب على إدراك معنى المعرفة، وفهم طبيعتها فوائد عديدة يمكن الإفادة منها في التخطيط للمناهج التعليمية وتصميمها، ويمكن توضيح ذلك في الآتي: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 164-165).

1 -تركيز المنهاج التعليمي على توفير فرص المشاهدة والممارسة والتطبيق والتفاعل مع موضوعات العالم الخارجي لمساعدة المتعلم على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومع العقل أو الحواس.

2 -أن يستمد المنهاج التعليمي أو خبرته ما يتلاءم وأدوار المتعلمين والعالم الخارجي في اكتشاف المعرفة.

3 -أن يوازن المنهاج التعليمي في محتواه بين إنماء الخبرات الذاتية للمتعلم، وبين إنماء الخبرات البيئية الخارجية في التوصل إلى المعرفة.

4 -تركيز المنهاج التعليمي على تمكين المتعلم من الإفادة من إمكاناته وقدراته من خلال التطبيق العملي لما يتعلمه.

5 -اهتمام المنهاج التعليمي بتنمية القدرات العقلية في التفكير العلمي والناقد والتحليلي والإبداعي للمتعلمين، بناء على الممارسة والملاحظة والتجريب.

6 -أن يوازن المنهاج التعليمي في محتواه بين موضوعات العالم الخارج من محسوسات ومرئيات ومدركات بالاهتمام بالمكونات الشخصية للمتعلم من رغبات ودوافع واستعدادات وإدراك لإحداث التوازن بين المتعلم و واقعه الخارجي.

7 -التركيز على المعرفة النظرية الفاعلية في كل مجال من مجالات المعرفة.

8 -التركيز على المعرفة التطبيقية التي تسهم في بناء الفرد والمجتمع.

9 -مساعدة المتعلم على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومعرفة العقل أو الحواس عن طريق التفاعل مع عالم الظواهر الواقعية أو الفعلية.

10 - اهتمام المنهاج بأنشطة البحث العلمي، لأن البحث العلمي هو الوسيلة لاكتشاف الجديد من المعرفة والوصول إلى تفسير علمي للبيئة المحيطة.

في الوقت الذي يعكس فيه الأساس الفلسفي للمنهاج التعليمي هيكل المنهاج، وكيفية التعامل مع المتعلمين، وكيفية اختيار المحتوى، فان الأسس المعرفية للمنهاج تسهم أيضا في الأمور السابقة إلى جانب إعطاء معلومات كافية للمفاضلة بين محتويات المناهج عند الاختيار والتخطيط، إذ يتم تفضيل المناهج على بعضها البعض حسب القيمة المستفادة من كل منهج، هذا بجانب مقدار نسبة الدقة في

المعلومات التي تحتوي عليها المناهج. وفي هذا الموضوع سنتعرف سويا إلى الأسس المعرفية والقيمية للمنهاج التعليمي الحديث.".(مرعي والحيلة ،2014، ص:131)

1 طبيعة المعرفة:

تتوقف طريقة التعليم والتعلم ومحتواهما إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة، ومن التعريفات التي ذكرت للمعرفة: أنها مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمعلومات والحقائق والمفاهيم والتصورات الفكرية في الحقول المختلفة التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به. وتتفاوت المعرفة في طبيعتها فهي:

1 1 -معرفة مباشرة وغير مباشرة:

عندما نقول عن إنسان ما إنه يعرف أن المعادن تتمدد بالحرارة فإن ذلك يعني أن معرفته تمت عن خبرة مباشرة، أي عن علم ودراية. أما حينما نقول عن إنسان آخر إنه يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة فإن معرفته هذه تمت بواسطة وسائل أو طرق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره، أي أن معرفته وصفية.

1 2 -معرفة ذاتية وموضوعية:

المعرفة هي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف، وأن النوع هو الذي يعكس طبيعة لعارف والمعروف. وقد اختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية فمنهم من قال إنها ذاتية، ومنهم من قال إنها موضوعية، وهو القول الأرجح، فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية، إذ لا توجد هناك معرفة مطلقة.

إن أي معرفة من المعارف لها أبعاد ذاتية، ولها أبعاد موضوعية، ولها أبعاد موضوعية، ولها انعكاساتها على المنهاج، ومن واجب المنهاج أن يهتم بذاتية الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته، كما عليه أن يهتم بموضوع المعرفة ومجالها أي بتوضيح الأشياء التي يكلف الطالب بمعرفتها. وفي عصر العولمة والانفجار التكنولوجي المعرفي والصناعي، يجب على المعرفة أن تؤدي دورا رئيسا في ضوء الأبعاد والجوانب الحديثة للمجتمع الحالي والمتمثلة في الآتي: (مرعي والحيلة ،2014، ص:132)

1 -ظهور مفهوم اقتصاديات المعرفة من أجل تحقيق أقصى استثمار اجتماعي لها.

2 -التركيز على المعرفة النظرية المثمرة التي تمثل أساس للاختراعات والابداعات في مجال التكنولوجيا.

3 -التركيز على المعرفة التطبيقية باعتبارها أكثر المعارف ملائمة لروح العصر.

4 -الغير أو التحول من الإنتاج إلى خدمات الأساسية الجديدة في المجالات الفنية المهنية والإنسانية.

5 -التركيز على التكنولوجيا الحديثة في تخزين المعرفة.

يواجه مخططي المنهاج عدة مشكلات تتعلق بطبيعة المعرفة وكيفية ربطها بالمناهج المدرسية منها:

1 -مشكلة اختيار المعرفة الواجب تقديمها للطلبة في كل مرحلة وكيفية تنظيم تلك المعرفة بناء على احتياجات الطلبة ومستجدات العصر من هنا فإن الأسس المعرفية في المناهج تشير إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

2 -الانفجار المعرفي، تم مؤخرا الاهتمام بنوعية المعلومات والمعرفة المقدمة للطلبة أكثر من الاهتمام بالمعرفة نفسها وكميتها.

3 -ظهور أنواع من العلوم لم تكن ظاهرة من قبل، مثل البرمجيات، علوم الحاسوب ...الخ، مما أدى إلى زيادة تراكيب جديدة إلى التنظيم المعرفي، وأصبح المتعلم هو الشخص الذي تعلم كيف يتعلم وهو الذي يجب أن يبني ويغير لأنه مدرك أنه لا توجد معرفة ثابتة.

- ما التنظيم الصحيح للمعلومات؟ المراد تقديمها للطلبة
- ما دور المعارف المنظمة في بناء المناهج الحديثة؟
- ما الذي يجب تعليمه ويجدر بالطلبة معرفته.
- ما الأهمية النسبية لحجم المعرفة؟

2 -المناهج ومصادر المعرفة

لقد أكد كل من (الشافعي 1996، السويدي والخليلي 1997) أن هناك علاقة بين المناهج ومصادر المعرفة نلخصها لك في الآتي:

2 1 -الحواس

يستطيع الفرد أن يعرف العالم المحيط به من خلال حواسه، فالحواس هي مرشد أساسي نحو الحقيقة، والمعرفة التي تتم عن طريق الحواس هي معرفة أصلية، لأن منافذ المعرفة على العالم الخارجي هي حواس الإنسان.

فمن واجب المنهاج وواضعه الاهتمام بحواس الطلبة واستخدامها، نظرا لوجود علاقة طردية بين كثرة استخدامها في الحصول على المعرفة وبين زيادة سهولة ال مرفة، ومن واجبه أيضا الإكثار من استخدام الوسائل التعليمية التي تساعد المتعلم على تحقيق تعلم نافع له.

2 2 -العقل:

وهو مصدر ثان من مصادر المعرفة، ويقصد بع عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان، وترتبط عملية التفكير ارتباطا وثيقا بالإدراك الحسي، فالمعرفة الناتجة عن إدراك حسي معين تسمى بعدية (بعد الخبرة)، أما المعرفة التي تكتسب عن طريق العقل الخالص فتسمى قبلية (أي قبل الخبرة).

2 3 -الحدس:

الحدس ليس نوعا من الإدراك الحسي، فالمعرفة التي تتم عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ولا تأتي نتيجة تفكير منظم، فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي، لأن هذا التعلم يحدث من الداخل دون وسيط، ويعارض الناقدون للحدس فكرة اعتباره مصدرا للمعرفة، لأن مفهوم الحدس في رأيهم يدعو إلى الغموض ويشجع الفروض غير العلمية، كما أنه لا توجد قوانين مناسبة تختبر على أساسها صدق البصيرة الحدسية وصحتها.

فعلى المربين أن ينظروا إلى الحدس على أنه مصدر للمعرفة، له تأثيره في طريقة تدريسهم، ومن واجب المنهاج تشجيع التعلم الذاتي عند الطلبة وتنميته بالوسائل المناسبة.

2 4 -التقاليد:

وهي ما خلفه السلف من الآباء والأجداد من تراث ثقافي كاللغة والثقافة والعادات والأخلاق. وهذه المعرفة التي خلفها لنا الآباء والأجداد يتم استقبالها عن طريق العقل والحواس معا، فالتقاليد بشكل خاص هي مصدر معرفة السلوك والأخلاق، فأي فرد لا يعرف ما يجب أن يقوم به مثل كيفية الأكل أو اللبس أو ما هو حق أو باطل إلا عن طريق تقليد الآخرين والتعلم منهم ولا سيما الآباء.(مرعي والحيلة ،2014، ص:134)

ومشكلة المعرفة التقليدية وصعوبتها هي أنها نمطية (روتينية) ومتكررة لا معنى لها لكثرة استخدامها وتناقلها، ومع ذلك فإن المعرفة التقليدية يفترض أن تبقى مصدرا أساسيا للمعرفة في العلم والأخلاق والفن.

ومن المسائل التربوية التي يدور حولها الجدل والنقاش مسألة م يعطى من قيمة للمعرفة التقليدية (أي التراث الثقافي) وموقف المدرسة منها، فبعض المربين يؤكد أن عمل المدرسة الأساسي هو نقل التراث الثقافي باعتباره المعرفة اللازمة للطلبة، في حين يرفض بعضهم الآخر التقاليد ويعتبرها معرفة غير نافعة على أساس أن المعرفة النافعة في رأيهم هي التي تكون أصلية نابعة من مصادر أولية وليست متوارثة عن السابقين.

ومن الصعب جدا ترجيح أحد الرأيين، ومع ذلك فان هدف المنهاج يحب أن يتمثل في التنسيق بين المعرفة التقليدية والمعرفة الأصلية (التي نشتقها من المصادر الأولية) على أن تستخدم المعرفة الأصلية لتأكيد المعرفة التقليدية ومنحها الحيوية اللازمة، وتستخدم المعرفة التقليدية كأساس لمساعدة وإنماء المعرفة الأصلية الضرورية.

2 5 -الوجود:

نقصد بالوجود الخبرة الذاتية والعمل التي تتحقق بواسطتها المعرفة عند الإنسان، ومن واجب المنهاج أن يهتم بالخبرات الذاتية للطلبة، وتوفير فرص التعلم بالعمل بشكل مناسب وواسع لهم.

2 6 -الوحي والإلهام:

تفترض المعرفة عن طريق الوحي والإلهام وجود عالم الغيب، وتتم عن طريق وحي الله سبحانه وتعالى إلى أشخاص مختارين هم الأنبياء والرسل، فالإلهام يعد هبة خاصة من الله لمن يشاء من عباده. وهذه المعرفة لا نستطيع أن ننميها في المنهاج، وإنما نأخذها كما هي دون أي تدخل فيها، ويكتفي بتفسيرها وبيان مقاصدها، فمن واجب المنهاج أن يعد الطلبة للعمل بالمعرفة الملهمة من عند الله واحترامها واستقبالها بكل طاعة وقدسية.

وفي ضوء مصادر المعرفة التي تسبق ذكرها لا بد للمنهاج أن يهتم بالمعرفة الحسية، والمعرفة العقلية، والمعرفة التقليدية، والمعرفة الوجودية (العلمية)، والمعرفة الدينية (الملهمة) بشكل يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها.(مرعي والحيلة ،2014، ص:135)

3 -المناهج وخصائص المجال المعرفي

لكل مجال معرفي خاصيتان هما:

- حصيلة من المعلومات.
- طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة.

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسم إلى أربعة مستويات هي:(Hallak, 1995)

3 1 -الحقائق:

تعد الحقائق معرفة ميتة، وإن إتقانها يؤدي إلى أفكار جديدة، ولا يدفع بالعقل إلى الأمام، ومع ذلك فإن هذه الحقائق تعد المادة الخام التي تنمو منها الأفكار وتشتق التعميمات، وبدونها لا يكون الفكر دقيقا.

وتكون الحقائق تفصيلية وتدرك بالحواس، ومن واجب المنهاج أن يختار التفاصيل التي يدرسها الطلبة بعناية، وأن يربط بينها على نحو يساعد على تفسيرها في إطار الأفكار التي تخدمها.

3 2 -المفاهيم:

هي صورة ذهنية تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديموقراطية، والتغير الاجتماعي، ومفهوم الفئة في الرياضيات، والعينة في الإحصاءات أو في مناهج البحث.

والمنهاج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها الطلبة في صفوفهم المختلفة على التوالي، بحيث ينمو المفهوم شيئا فشيئا، فمثلا مفهوم الاعتماد المتبادل يدرس في الصف الأول الأساسي من خلال معرفة المتعلم لأدوار الأفراد في الأسرة، وكيف يساعد كل عضو العضو الآخر. وما يصل المتعلم إلى المرحلة الثانوية حتى تكون فكرة الاعتماد السياسي المتبادل بين الدول. وهكذا يزداد المفهوم تعمقا وتجريدا كلما ارتفع المستوى التعليمي الذي يعطي فيه.

3 3 -الأفكار والمبادئ والقوانين:

تمثل الأفكار والمبادئ والقوانين المادة الدراسية، وتتكون من علاقة بين مفهومين وأكثر، ومن أمثلتها القوانين الطبيعية والمبادئ الدراسية ونحوها. وهذه تصف حقائق عامة إذا فهمها المتعلم استطاع أن يفسر ظواهر كثيرة، وأن ينظم العلاقات بين الحقائق المختلفة.

وتعد الأفكار والمبادئ معرفة دينامية حية، فهي تحرر العقل وتجعله أقدار على فهم الأشياء وتحليلها، إضافة إلى أنها تشكل الأفكار الأساسية في أي مادة دراسية. ومن واجب المنهاج أن يجعلها محور اهتمامه بحيث يتعلمها كل طالب في المستويات التعليمية المختلفة.

3 4 -الأنساق الفكرية أو التراكيب:

تمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية، وهذه الأنظمة الفكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير، فهي تحدد الأسئلة التي تطرح، وأنواع الإجابة التي نبحث عنها، والطرق التي نستخدمها في الحصول على المعرفة. وأكثر ما نحتاج إليه في هذا العصر هو أن يحسن الطلبة استخدام عقولهم ومعارفهم وتطبيقاتها على مشكلات جديدة باستخدام أصول التفكير المنظم.

ومن واجب المنهاج أن يبني بشكل يؤدي فيه التعلم إلى التفكير المنظم عند الطلبة، وعليه أن يؤكد على التنسيق بين المحتوى الدراسي وطريقة التدريس على النحو يؤدي إلى تنمية الأنساق الفكرية عند التدريس.(مرعي والحيلة ،2014، ص:138)

4 -الفلسفات والمعرفة:

لقد اختلفت الفلسفات فيما بينها حول طبيعة المعرفة ومصادرها، كما اختلفت أيضا حول القيم وفلسفتها، وسوف نعالج بطريقة مختصرة وجهة نظر كل فلسفة حول فلسفة المعرفة وفلسفة القيم، ونبين كيف وضح لنا الحق سبحانه وتعالى هذين المرين في كتابه العزيز وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم.

4 1 -الفلسفة المثالية والمعرفة:

إن المعرفة من خلال الحواس تعد من وجهة نظر أقطاب الفلسفة المثالية معرفة غير مؤكدة وغير كاملة لأن الإدراك بالحواس هو إدراك خادع، لأن العالم المادي الذي نراه ونحسه هو عباره عن نسخة من الوجود المثالي، فالمعرفة الحقيقية تأتي عن طريق العقل والمنطق، والسببية، إذ تشكل جميعها الطريقة المثلى للوصول إلى المعرفة الدقيقة، وذلك بتخطي المحددات المادية والوصول إلى الجوهر. وكذلك فان التحقق من مدى صحة الأطر الفكرية يتم من خلال مدى ارتباط هذه الأطر مع المعرفة الكلية، لذلك فان وظيفة التعليم ليست حشو أذهان المتعلمين بمعلومات كثيرة بقدر ما هي مساعدتهم على وضع مفاهيم لها وربطها ببعضها أو بغيرها من الخبرات الشخصية بأسلوب منطقي يمكنهم من الاستفادة من المعلومات والخبرات.(مرعي وآخرون، 1993)

أما بالنسبة إلى المصادر المعرفية للمدرسة المثالية، فإنها تعتمد بشكل كبير جدا على نظرية الاستذكار الافلاطونية والنظريات العقلية. وإشارة إلى نظرية الاستذكار فقد أسست على اعتقاد "أفلاطون" أن الروح موجودة قبل الجسم، وأنها كانت تعيش في عالم المثل والأفكار قبل اتصالها بالجسم. وبعد أن اتصلت الروح بالجسم فإنها تتذكر باستمرار عالمها المثالي وما فيه من حقائق، إذ تتوق باستمرار إلى العودة إلى عالمها المثالي. أما بالنسبة إلى النظريات العقلية، فتعني استخدام العقل ووسائله الفكرية في الوصول إلى الحقائق والمعارف الكونية المتصلة بالكون وأسراره.

4 2 -الفلسفة الواقعية والمعرفة:

إن المعرفة الحقيقية كما يراها الواقعيون، هي المعرفة التي تتعلق بالعالم كما هو لا إليها كما نتخيله. والأفكار والأشياء تكون حقيقية فقط بقدر ما تنتمي إلى العالم كما هو، لذلك يكون دور المعلم ناقلا للتراث والحضارة، فالمعلم هو الذي يقوم باختبار المواد التي يجب تعلمها وليس الطالب، وإشارة إلى مصادر المعرفة، فان الفلسفة الواقعية تعتمد بشكل كبير على النظرية الحسية، والنظريات العقلية للوصول إلى المعرفة المتصلة بالكون وأسراره.

4 3 -الفلسفة البراغماتية والمعرفة:

تتم معرفة الحقيقة في مبادئ الفلسفة البراغماتية بأن يكون العقل نشطا يقوم بدوره بفاعلية وإيجابية لاكتشاف الحقائق، لا أن يكون مجرد جهاز سلبي بتلقي المعلومات الجاهزة دون القيام بأي مجهود. فالتفاعلات المختلفة بين الإنسان وبيئته لأمر بالغ الأهمية، واستخلاص الدروس والعبر هو أمر بالغ الأهمية أيضا في عملية اختبار المعرفة الحقيقية. وهناك أمر آخر بالغ الأهمية يتعلق بالخبرة، إذ يجب فحص تبعات الخبرة موضوعيا وبطريقة علمية، وعدم الاكتفاء بالتحليل الشخصي لها، كما تدعو الفلسفة البراغماتية إلى تكوين معايير موضوعية في تقييم الخبرات المختلفة، إضافة إلى العملية، ويشترط في هذه المعضلات أن تكون حقيقية وليست نظرية أي أنه يمكن اختبارها وتحليلها، ومن ثم إيجاد حل لها. والتعمد الفلسفة البراغماتية النظرية التجريبية في الوصول إلى الحقائق المتصلة بالوجود وأسراره، وكل شيء لا يخضع للتجربة والبرهان العلمي مرفوض من قبل هذه الفلسفة.

4 4 -الفلسفة الوجودية والمعرفة:

تختلف نظرة الفلسفة الوجودية للمعرفة عن وجهات نظر الفلاسفة الأخرى، إذ ترى أن الوعي الشخصي الداخلي للفرد هو المحدد الرئيسي لمعرفة ما يختار الإنسان معرفته. ويعتقد الوجوديون أن الإنسان يمر في عدة مراحل حتى يصل إلى مرحلة الاستقلالية في اكتساب المعرفة.

فهناك مرحلة الطفولة وهي تعرف بمرحلة ما قلب الوجودية، ومن ثم مرحلة المراهقة، وفيها يتم تكوين الوعي لدى الشخص بشأن حياته الشخصية، وهنا يشعر الشخص بمسؤولية عن أعماله ونتائجها.

واكتشاف المعرفة يتم بشكل شخصي غير موضوعي، فالفرد هو وحده الذي يحدد أصالة المعلومات وحقيقتها، فدور المدرسة هنا توفير الجو التعليمي فقط. ودور المعلم هو تشجيع الطلبة للبحث عن الحقائق المتعلقة بهم وتعزيز الفردية لديهم عن طريق تشجيع الخبرة الداخلية، والعواطف، والشعور بدلا من التركيز على الذكاء والمنطق والموضوعية.

وإشارة إلى مصادر المعرفة فان الفلسفة الوجودية ترى أنه من حق كل فرد أن يختار المصدر المعرفي الذي يختاره بنفسه. (مرعي والحيلة ،2014، ص:140)

4 5 -الفلسفة الطبيعية والمعرفة:

تعتمد الفلسفة الطبيعية اعتمادا كاملا على الطبيعة، إذ ترى أن الشيء الوحيد الحقيقي في الوجود هو الطبيعة، لذلك فكل ما تدركه الحواس من الطبيعة يعد معلومات ومعارف حقيقية.

فالتربية بجميع مراحلها المختلفة تعتمد على الأمور الطبيعية، وقد اعتديت الفلسفة الطبيعية النظرية الحسية مصدر للمعرفة الحقيقية للقضايا المتصلة بالإنسان والكون وأسراره.

4 6 -الإسلام والمعرفة:

يختلف الإسلام عن بقية الفلسفات في نظرته للمعرفة كونها ميزت بين نوعين من المعرفة:

فالنوع الأول من المعرفة في ضوء الإسلام يشمل كافة المعلومات التي أطلعنا عليها الحق سبحانه وتعالى عن طريق رسله وكتبه على مر التاريخ حتى اكتمل هذا المنهاج المعرفي في عهد آخر الأنبياء والمرسلين محمد صلى الله عليه وسلم، لذلك فجميع ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة يمثل الجانب المعرفي الأول في ضوء الإسلام.

أما **النوع الثاني** من المعرفة فيمثل كافة المعلومات والمعارف التي يستطيع أن يصل إليها الإنسان بقدراته الذاتية مثل علوم الطبيعة، واللغة، والتاريخ، والفن، والرياضيات، وكافة الأمور العلمية المتصلة بالحياة الدنيا. لذلك فالمعرفة في ضوء الإسلام تشمل كافة المعلومات الدقيقة الثابتة التي ابلغنا إياها الحق سبحانه وتعالى عن طريق القرآن الكريم والسنة النبوية الطاهرة التي سنها الرسول صلى الله عليه وسلم عن الكون وأسراره ، وطبيعة الإنسان ومكانته ، وحقيقة الدنيا، والأنظمة والقوانين الاجتماعية والتشريعية المتصلة بشؤون الإنسان، ومستقبل الإنسان ومصيره في هذا الوجود سواء الفيزيقي أم الميتافيزيقي، فهذا النوع من المعرفة ثابت لا يتغير مع مرور الزمن أو تغير الظروف والمناسبات، لأنه جاء من عند العليم الخبير الذي يعلم أن الأمور قبل وقوعها ولا يفاجأ في شيء سبحانه وتعالى ،إذ اخبرنا بيقين تام عن بعض مخلوقاته سواء المتصلة بعالم الغيب أم بعالم الشهادة ،اضف إلى ذلك قول المصطفى صلى الله عليه وسلم الذي لا ينطق عن الهوى بل ابلغنا بما أنزله عليه الباري عز وجل من أمور غيبية متصلة بعالم الغيب وعالم الشهادة. (مرعي، 1990)

في ضوء ما ذكر في الاسلام يعتمد مصدر الوحي والتبليغ على أنه المصدر الوحيد للوصول إلى المعرفة عن حقائق الوجود وأسراره، وطبيعة النفس الإنسانية ومكانتها في الكون. أما بالنسبة إلى النوع الثاني من أنواع المعرفة فإن الإسلام تعتمد النظريات العقلية، والنظرية الحسية، ونظرية التجربة والبرهان في الوصول إلى المعارف الحقيقية للأشياء والأمور التي يقوى الإنسان في الوصول إلى لبابها.

لذلك فان المناهج التعليمي الحديثة في ضوء الإسلام تحتوي على معلومات حقيقية ثابتة، وهي التي وصلتنا من عند الحق سبحانه وتعالى ورسوله الكريم صلى الله عليه وسلم، فهذا النوع لا يحتاج إلى

تطوير أو تعديل في المحتوى على مر التاريخ، بل تكون الحاجة ماسة إلى أسلوب تقديم المادة وطرق اختبارها، أما المعلومات المتصلة بالنوع الثاني من المعرفة فان المناهج الدراسية بحاجة ماسة إلى التعديل والتطوير باستمرار سواء في المحتوى أم في الطرق والأساليب الانتقائية والتدريسية.

3 -الأسس الفلسفية للمناهـــج التعليميـــة:

يلعب الأساس الفلسفي دورا كبيرا في تخطيط المناهج التعليمية، ومنطلقا أساسيا في صياغة كل مكوناتها، وأهدافها ومحتوياتها، وأنشطتها التعليمية التعلمية، وأساليبها التقويمية، فالعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة جدا، " إذ لا يمكن لأي منهاج تعليمي أن يبني دون أن يستند إلى فلسفة تربوية تحدد هيكله وأهدافه، وتساهم في وضع الخطط اللازمة لتصميمه وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره، فالفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة، والتربية تمثل منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية في شؤون الإنسان داخل النظام الاجتماعي ". (محسن علي عطية، 2007، ص 230). هذا وقد اشتق الأساسي الفلسفي من مختلف الفلسفات التربوية قديمها وحديثها، والتي من أهمها ما يلي:

3 -1 -الفلسفة الواقعية:

ترجع الفلسفة الواقعية إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو الذي خالف معلمه أفلاطون على أن المادة قائمة بذاتها مستقلة عن العقل، أما حديثا فتعود إلى فرنسيس بيكون، و جون لوك، وديفيد هيوم، و جون ميل، وفي ضوء الفلسفة الواقعية يتم تخطيط المناهج التربوية وتصميمها وفق الأسس التالية: (محمد حسن حمادات، 2009، ص 71).

1 -احتواء المناهج على النشاطات التي تعلم التلميذ المحافظة على النفس ورعايتها لمقاومة الظروف الحياتية المختلفة

2 -توفيرها بطريقة منظمة تتميز بالحيوية تؤدي إلى نقل المعرفة واستيعابها، وخاصة تلك المتعلقة بالحقائق والمبادئ العلمية.

3 -تصميم المناهج التربوية حسب خصائص ومتطلبات المراحل العمرية المختلفة للتلاميذ.

4 -احتواء المناهج التعليمية على الحقائق الثابتة التي يمكن قياسها واختبارها من حيث منطقية تركيبها وتسلسلها.

5 -مراعاة الاهتمامات الطبيعية بشأن اللعب والحركة.

6 -احتوائها على أفضل ما درس في السابق بالإضافة إلى أحدث ما توصل إليه الإنسان عن طريق نتائج البحث العلمي.

3 2 -الفلسفة البراغماتية:

تندرج البراغماتية ضمن مجموعات الفلسفات التقدمية التي هي ثورة على الفلسفات التقليدية، وترجع أصولها القديمة إلى الفيلسوف اليوناني (هيراقليطس) (535- 475 ق.م) الذي أمن بفكرة التغير المستمر وعدم وجود الحقائق الثابتة المطلقة، وقد تطورت حديثا في أمريكا خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ومطلع العشرين على يد كل من (بيرس) و (ويليام جيمس)، وخاصة (جون ديوي) الذي ارتبط اسمه بالفلسفة البراغماتية نتيجة التطوير الذي أدخله على أفكارها ومفاهيمها، وعرفت البراغماتية بأسماء كثيرة مثل الفلسفة العملية، الأدائية، النفعية، التجريبية، والوظيفية، وأصل البراغماتية مشتق من الكلمة اليونانية (Pragma)، ومعناها العمل، وترى أن الخبرة والتجربة والعمل والمنفعة مقياس الحكم على الأشياء. أما تطبيقاتها في مناه التعليم فيتمثل أهمها فيالآتي: (محسن علي عطية، 2007، ص 243-244).

1 -تهدف المناهج البراغماتية إلى تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم بالشكل الذي يحقق له القدرة على التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية، وتمكنه من المشاركة الواعية في البيئة الاجتماعية.
2 -تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية
3 -يشدد المنهاج في البراغماتية على أن تكون المعرفة التي يحتوي عليها المنهج قد تم التحقق منها والتثبت من صحتها بالتجربة.
4 -تشدد البراغماتية على المشارك العملية للطلبة في استخدام المختبرات والمكتسبات بشكل واسع.
5 -يشدد المنهاج البراغماتي على مراعاة الفروق بين المتعلمين عند تخطيطه وتصميمه.
6 -يحتوي المنهاج البراغماتي على المعلومات والخبرات التي لها علاقة مباشرة بحياة الإنسان الحاضرة، وانتقاء الخبرات المعاصرة التي ترتبط بالحياة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية وغيرها.
7 -تحديد دور المعلم في توجيه المتعلمين وإرشادهم نحو الخبرات والأنشطة التعليمية.
8 -تدعو البراغماتية إلى اعتماد دوافع المتعلمين وميولهم أساسا لتخطيط المناهج.
9 -تشدد البراغماتية على تنظيم خبرات المنهاج على وفق الأساس السيكولوجي الذي يراعي ميول الطلبة واحتياجاتهم.

3 3 -الفلسفة المثالية:

تعد الفلسفية المثالية من أقدم الفلسفات التي عرفها الإنسان، حيث أن جذورها تمتد إلى الفيلسوف اليوناني أفلاطون (347-427 ق.م) قديما، وتعود إلى (كانت KANT) و (هيغل Hegel) و (ديكارت Descarte) حيثا، ومن أشهر المناصرين لها (بستالتزي) و (فروبل). إن الأساس الفكري الذي قامت عليه هذه الفلسفة هو: أن الحقيقة كامنة في الأفكار الموجودة في عالم السماء أو عالم المثل، وهي مطلقة، ويمكن إدراكها عن طريق التفكير فقط، أي العقل. ومن أهم المحددات الفكرية التي تتضمنها والتي تنعكس بدورها على المناهج التعليمية ما يأتي: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 121).

1 - تنمية شخصية المتعلم في المجال المعرفي والخلقي والروحي، وأن المواد الدراسية هي أداة المناهج لتحقيق أهدافها بما تتضمن من معرفة ومعلومات.
2 - المحافظة على التراث الثقافي الذي يعد حصيلة خبرات الأجيال السابقة، ووسيلة توحيد المجتمع، وإكسابه الطابع الخاص المتميز، وتزويد المتعلمين بقدر كاف من التراث الثقافي.
3 - اختيار المعلومات والموضوعات والأفكار الموجودة في كل فرع من فروع المعرفة وتقديمها للمتعلمين.
4 - الجانب الروحي والعقلي والجمالي في شخصية المتعلم وحياته وحياة المجتمع الذي يعيش فيه.
5 - السعي إلى تحقيق أهداف فردية تستند إلى تنمية العقل بكافة ملكاته وقدراته وأدواته، وكذلك تنمية جوانب شخصية المتعلم الوجدانية والروحية والخلقية والبدنية، وتربية المتعلم على احترام حقوق الآخرين والتعاون مع غيره، وتحسين علاقته مع ربه ومع الآخرين، ويؤدي واجبه نحو نفسه ونحو ربه ونحو مجتمعه...

3 4 -الفلسفة الوجودية:

بدأ ظهور الفكر الوجودي في أوربا بعد الحرب العالمية الأولى، وكان من رواده الفيلسوف الدانماركي (كيركجارد)، والفيلسوف الألماني (هيدجر)، والفيلسوف الفرنسي (جون بول سارتر) الذي انتشرت الوجودية في عصره (1905-1980) على نطاق واسع خاصة في أوربا وأمريكا الشمالية.

ويعتبر الفكر الوجودي أن الوجود الإنساني هو الحقيقة الوحيدة في الكون، وأن الفرد الإنساني هو أهم قضية في الحياة. ومن خلال تحليل مبادئها يمكن تحديد وجهة نظرها في المنهج كما يأتي: (محسن علي عطية، 2007، ص 246).

1 - إن المنهج الوجودي يشدد على الفرد فقط، إذ يختار كل فرد المحتوى والأسلوب الملائم.
2 - يبنى المنهج من وجهة نظر الوجودية على أساس أن الفرد هو الأصل في العملية التربوية بصفته الشخصية والذاتية، وليس على الفرد أن يكون عضوا في جماعة من أجل إظهار خصائص عامة.
3 - ترى الوجودية أن يحتوي المنهج على المعلومات والمعارف والخبرات التي تهم المتعلم شخصيا، وليس على المعلومات التي تمكنه من معالجة المشكلات التي تتصل بالمجتمع، والبيئة والتراث.
4 - يترك المنهج الوجودي دور التعلم إلى التلميذ من حيث اختيار محتوى التعليم، ومكانه وزمانه، وطريقته، وأن يتحمل المتعلم حرية الاختيار، وما يترتب على ذلك من مسؤولية، ويمكن معرفة مستوى التعلم الذي يتحصل عليه من دراسة أنماط سلوكه، ومشاورته، ومناقشته للجماعة.
5 - يتيح المنهج الوجودي الفرص التعليمية أمام المتعلمين ليعرفوا أو يفهموا، ويدركوا ويفسروا، وينتقدوا، ويكتسبوا الكفايات، والمهارات، وأن يتخذوا قرارات وإجراءات، وأن يتصدوا لمشكلات ومواقف حياتية، غير أنه يهدف إلى الكشف عن الذات عن طريق المعرفة الذاتية، والتجربة الشخصية والإبداع.

وما يستخلص مما سبق فيما يخص الأساس الفلسفي بالنسبة لمجموعة الفلسفات أن الفلسفة المثالية والواقعية ركزتا على المعرفة، حيث رأت الفلسفة المثالية أن موضع المعرفة يكمن في عالم المثل المجرد من الأمور المادية أو المحسوسة، واعتبرت المعرفة فطرية وكامنة في العقل الإنساني، في حين أن الفلسفة الواقعية رأت أن المعرفة توجد في عالم الواقع أو عالم الخبرة الحسية المادية، وبالتالي ركزت هاتان الفلسفتان على المعرفة انطلاقا من أن التعلم هو المعرفة، وأن احتمال تربية الفرد تتم عن طريق تحصيله على المعارف والمعلومات مما يستوجب حشو ذهنه بقدر كبير من هذه المعارف والمعلومات، ترتب على ذلك ازدحام المناهج التعليمية بكم هائل من المواد الدراسية مما زاد الاهتمام بها، وعدم ربطها بحياة التلميذ اليومية.

أما بالنسبة للفلسفة الطبيعية فقد خطت خطوات متقدمة في تطور الفكر التربوي، وخاصة في القرن الثامن عشر عللا يد جون جاك روسو (1712-1771)، حيث جعل الطفل مركز اهتمامات التربية كما ورد في كتابه (إميل) لدرجة أنه بالغ في العناية بفردية الطفل، وتجاهل التراث الثقافي للمجتمع الذي يكسب الفرد طابعه الاجتماعي.

ثم تأتي الفلسفات الأخرى التي غالت في الاهتمام بالفرد، وخاصة الفلسفة البراغماتية، حيث انتصرت هذه الفلسفات للفرد وركزت عليه بدل من تركيزها على المعرفة، وجعلته محور العملية

التربوية، ودعت إلى الاهتمام بحاجاته وميوله، واهتماماته ومشكلاته وقدراته واستعداداته، ووضعها موضع الاهتمام عند التخطيط للمنهاج وتنفيذه، وبالتالي جاءت هذه الفلسفات مغايرة لما سبقها من الفلسفات في تركيزها على الفرد المادة الدراسية.

وخلاصة القول أن الفلسفات ترى أن التربية هي عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي باعتبار أن المجتمع يملك رصيدا وافرا من المعارف خلال مراحل تطوره يتم نقله إلى الصغار عن طريق الكبار بواسطة المدرسة، حيث هي أداة المجتمع في نقل تراثه وثقافته وقيمه وعاداته، كما أن الفلسفات البراغماتية والوضعية...تمخض عنها مدارس متباينة، منها ما يركز على المتعلم وضرورة الاهتمام بميوله ومواهبه، ومراعاة حاجاته وقدراته، ومنها ما يركز على المجتمع ومشكلاته، وبعضها يدعو إلى التوفيق بين حاجات الفرد ومتطلباته وحاجات المجتمع ومشكلاته.

كما دعا بعض المربين إلى التوفيق بين مختلف الفلسفات هذه في وضع المناهج ومن بينهم (جون ديوي)، وذلك بالجمع بين مزاياها، وذلك بمراعاة حاجات المتعلم وإشباعها، وخدمة حاجات المجتمع ومراعاة مشكلاته والعناية بتراثه لضمان الاستمرار والتواصل الاجتماعي.

3 5 -الفلسفة الطبيعية:

إن الفلسفة الطبيعية مذهب فلسفي قديم ترجع بداياته إلى ستة قرون قبل الميلاد، ومن أشهر فلاسفتها طاليس وهرقليطس، وتختلف عن الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية في أن الكون قائم بذاته ولا يحتاج إلى قوة آلية تديره وتنظمه، وأن الطبيعة هي الحقيقة الوحيدة في هذا الكون وأن الحياة الإنسانية جزء منها.

أما حديثا وفي القرن الثامن عشر لاقت تطورا جديدا بفضل الجهود الفكرية التي تعود إلى فرنسيس بيكون وكومينوس، إلا أن واضع أصولها الحديثة هو الفيلسوف الفرنسي جون جاك روسو. أما بالنسبة إلى موقف الفلسفة الطبيعية من التربية والمناهج فيتلخص أهمها في الآتي: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 127).

1 -هتمام المناهج التعليمية بتشجيع المتعلم على التعبير عن أفكار بحرية وإعطائه الفرصة الكافية للملاحظة والبحث والاستدلال العلمي.

2 -أن التربية هي الحياة الحاضرة وليس المستقبل.

3 -أن يبنى المنهاج التعليمي على أساس أن الفرد مركز العمل التربوي.

4 -أن التربية الطبيعية هي التربية التي تسيرها القوانين الطبيعية.

5 -أن هدف التربية تحرير طاقات المتعلمين الطبيعية من خلال تنمية التلقائية، وتقليل القيود المفروضة على نشاطه وإشباع حاجاته.

6 -يتم اختيار المعارف والمعلومات والنشاطات في المناهج التعليمية بما يناسب كل مرحلة من مراحل النمو التي يمر بها المتعلم.

7 -المعلم هو المسؤول عن تهيئة فرص تساعد على تنمية طبيعة المتعلم الخيرة.

8 -تراعي المناهج التعليمية الخصائص العمرية للمتعلم وحاجاته وميوله واهتماماته.

9 -تركيز المناهج على الممارسة العملية للخبرات والاحتكاك بالأشياء.

3 6 -الفلسفة الوضعية المنطقية:

ظهرت هذه الفلسفة في القرن العشرين، ويرجع تأسيسها إلى الفيلسوف موريس شيليك. (1929)، ومن روادها (رودلف كارناب)، و(جورج مور)، و(برتراند رسل) و(هيجل)، و(لودينج فجنشتاين)، ولها أكثر من اسم منها: التجريبية العلمية، والتجريبية المنطقية، والتجريبية الحديثة، وحركة وحدة العلم، والفلسفة التحليلية، ورغم اختلاف أسمائها فكلها أكدت المنهج العلمي بتطبيق طريقة التحليل المنطقي لكشف ما يجري في عالم الواقع وليس في العالم الميتافيزيقي.

أما تطبيقاتها العملية على مستوى المنهاج التعليمي وتخطيطه وتصميمه فتتمثل في الآتي: (سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 133-134).

1 -تعد طرائق التدريس في المنظار الوضعي المنطقي المسؤولة عن تحديد نوع العلاقة الأخلاقية والاجتماعية بين المدرسة والمتعلمين، فطرائق التدريس القائمة على الحفظ والاستظهار تخلق شخصيات هزيلة سلبية، وفي المقابل فإن طرائق التدريس التي تأخذ بسياق استخدام منهج التحليل المنطقي في البحث والتجريب واكتساب مهارات التفكير العلمي والمنطقي في تحديد اتجاهات تلك العلاقة.

2 -تأكيد المناهج تعليم المتعلمين القيم الأخلاقية والاجتماعية والثقافية المعبرة عن مشاعرهم وأحاسيسهم النابعة من حاجاتهم وتحويلها إلى قيم معرفية تعتمد على الخبرة النابعة من الماضي والحاضر والممهدة للمستقبل لتسيير تعليمها.

3 -الاهتمام بإكساب المتعلمين دوافع جديدة عن طريق الخبرة الحسية المستمرة قابلة للتعديل والتغيير والتطوير والنمو بحسب المواقف التعليمية والثقافية والاجتماعية والخلقية.

4 - إن المتعلم يتصرف على أساس دوافعه وميوله، لذا ينبغي الاهتمام بكشف دوافع المتعلمين لاتخاذها منطلقا لإحداث تعديل أو تغيير في السلوك نحو المرغوب به اجتماعيا.

5 - إن من أبرز أدوار المعلم العمل على إثارة دوافع متعلميه وإشباعها، وتعديل سلوكياتهم، وتزويدهم بالمعلومات، ولفت انتباههم إلى جوانب توظيفها بأسلوب منطقي يقوم على إشعارهم أو تزويدهم بالتغذية الراجعة عن مدى التقدم في المادة الدراسية من خلال الاختبارات والبيانات التي يعتمدها.

6 - الحرص على تغيير المناهج التعليمية من حيث المحتوى والأهداف وطرائق التدريس باتجاه سياق المنهج العلمي لمساعدة المتعلمين على التفكير العلمي والمنطقي ليكونوا لبنات فعالة في المجتمع.

4 - الأسس الاجتماعية للمناهـــج التعليميـــة

تعد الأسس الاجتماعية المهمة في تصميم المنهاج وتنفيذها وتطويرها وتقويمها، فما هي الأسس الاجتماعية؟

4 - 1 -مفهوم الأسس الاجتماعية:

الأسس الاجتماعية هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها. وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهاج وتنظيمه واستراتيجيات التعليم والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية والمرغوب في تحقيقها. وعليه فدور المنهاج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى السلوك يمارسه الطلبة مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة. ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به. ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهاج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، لذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعا لتباين تلك القوى. لذلك يعد الحديث عن الأساس الاجتماعي والنظام الاجتماعي من أصعب المهام وأقدمها في تاريخ الإنسانية لارتباطها بجميع شؤون الأفراد على المستويين الفردي والجماعي. والمجتمع الذي يعتقد بالله ربا وبالإسلام دينا، فإن النظام الاجتماعي وأسس التفاعل بين الأفراد والجماعات فيه تنبثق جميعها من الهدى الإلاهي الذي أرسله الباري عز وجل هدى ورحمة للعالمين، لذلك فإن نوع العلاقة بين الفرد والجماعة التي

تشكل القاعدة الأساسية الأولى للنظام الاجتماعي تختلف عن أنواع الروابط والعلاقات التي أشرنا إليها في السطور السابقة، إن نوع العلاقة بين الفرد والجماعة في المجتمع الاسلامي دستورية، بمعنى أن الفرد والجماعة يحتكمان باستمرار إلى الدستور الإلاهي ، فلا يوجد تفوق أو غلبة لأحدهما على الآخر. (مرعي والحيلة ،2014، ص:157)

هذا بجانب أن أهداف الفرد في المجتمع الاسلامي هي ذاتها أهداف الجماعة لذلك فإن الانسجام وعدم التعارض بين الأهداف الفردية والجماعية هو الأساس ما دام ان الفرد والجماعية متمسكان بالدستور الإلهي. بعد هذه التوطئة، لنتناول المفهومين الرئيسين في هذا الموضوع بشيء من التفصيل: مفهوم البيئة ومفهوم المجتمع.

4-2-طبيعة البيئة ومكوناتها:

تعد البيئة من العوامل الاجتماعية المؤثرة في المنهاج. والانسان باعتباره أرقى الكائنات الحية بما لديه من قدرات عقلية وتفاعلات مع الظروف المحيطة باتجاهين، فهو يؤثر في هذه الظروف ويتأثر بها، عكس الحيوان الذي يتأثر بالظروف ويكاد لا يؤثر إلا تأثيرات طفيفة مع طبيعة حياته.

والإنسان لا يتأثر ويؤثر بالبيئة المادية المحيطة فحسب، بل يتأثر بالبيئة الاجتماعية وبالتفاعلات التي تحصل بين مكوناتها أيضا، ويتأثر ويؤثر بالظروف الفكرية وبالجو الانفعالي النفسي المحيط به، بعكس الحيوان الذي يتأثر بمثل هذه الظروف ولا يكون للحيوان مجتمعات مستمرة متطورة بل تسيره غريزته التي أودعها الله فيه.

في ضوء كل ما مر به يمكن القول إن بيئة الإنسان مؤثرة ومتأثرة، وهي غير محدودة فلدى الإنسان القدرة على توسيعها، وما اكتشافاته في عالم الفضاء إلا من الأدلة على ذلك، ولقد لعبت وسائل الاتصال الدور الرئيس في ذلك.

إن المنهاج الفعال يجب أن يعرف المتعلم ببيئته بكل مكوناتها بمختلف الوسائل والطرق، مثل: الزيارات والرحلات العلمية، والمعسكرات الدراسية، وإجراء المسوح والدراسات، والقيام بالملاحظات والمقابلات والقراءات، وما إلى ذلك من وسائل نقل المتعلم إلى البيئة نقلا جسديا أو فكريا، أو نقل البيئة إلى المتعلم بالكلمة المقروءة أو المسموعة.(مرعي والحيلة ، 2014، ص:159)ولذا نخلص الى ان الأسس النفسية والدراسات التي تدور حول المتعلم، نموه، قدراته، سلوكاته، دافعياته لها أثر بالغ في بناء عملية المنهاج.(طاهر محمد الهادي محمد، 2012، ص:102)

و الأساس الاجتماعي من أهم الأسس التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط للمنهج وتصميمه لما له من صلة قوية بحياة التلميذ وبيئته وتنشئته وعلاقاته بالبيئة التي ينشأ فيها سواء كانت بيئة طبيعية تتمثل في مجموع العوامل الطبيعية المناخية من حرارة وبرودة وغيرهما، أو المناطق الجغرافية من ساحل وصحراء وحضر وبدو، ومناطق صناعية وأخرى زراعية، أو بيئة اجتماعية، وهي كل ما يتعلق بالأشخاص والجماعات وما بينهم من علاقات واحتكاك وتفاعل، وما يتميزون به من عادات وتقاليد وقيم ومعتقدات ومعايير للسلوك، وتراث ثقافي مستمد من المجتمع الذي يعيشون فيه، ومالهم من اهتمامات وتطلعات يسعون لتحقيقها كأفراد أو جماعات ضمن مؤسسات اجتماعية عديدة، كمؤسسات التنشئة والتربية والتعليم، الأسرة والمدرسة وغيرهما أو مؤسسات صناعية وأخرى خدماتية وعلاقتها بالنظم الاجتماعية السائدة وتأثيراتها، وما يتولد عنها من مشكلات اجتماعية، بالإضافة إلى التغير الاجتماعي الحتمي، وما يترتب عنه من تحولات اجتماعية تؤثر على مساره.

وكل هذه المقومات والعوامل لها علاقة بالمجتمع الذي يحيا فيه التلاميذ والتي ينبغي مراعاتها عند تخطيطه للمنهج المدرسي وتصميمه أو تعديله وتطويره، ولذا يعتبر الأساس الاجتماعي أقوى أسس المناهج التعليمية وأشدها تأثيرا عند التخطيط لها وتصميمها باعتبار أن لكل مجتمع ظروفه وخصوصياته وعاداته وتقاليده وقيمه وطموحاته ومشكلاته التي تختلف من مجتمع إلى آخر.

وبناء على ما تقدم يمكن القول أن الأسس الاجتماعية هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم، والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية والنظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية بدورها محتوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار منسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها. (عبد السلام جامل، 2000، ص 54).

5 – الأسس النفسية (السيكولوجية) للمناهـــج التعليميـــة:

5 1 -مفهوم الأسس النفسية للمنهج:

هي المبادئ التي توصلت إليها الدراسات والبحوث في مجال علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه. (مروان أبو حويج، 2006، ص 121).

والأساس النفسي هو من الأسس المهمة التي يقوم عليها المنهج والتي يجب مراعاتها عند بنائه وتنفيذه، والتربية الحديثة ودراسات علم النفس أكدت أن التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية التي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق التغيير والتعديل في سلوكه من خلال المنهج التعليمي، وفي ذلك قال علماء النفس التربوي: أن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة، ومن تفاعل الوراثة (وما ينتج عنها من نمو) مع البيئة. (وما ينتج عنها من تعلم)، يحدث السلوك الذي نرغب فيه في الطالب المتعلم، وبالتالي لابد من مراعاة أسس النمو ومراحله، ويوضح الشكل الآتي كيف تؤثر الأسس النفسية للنمو على وضع المنهج وتنفيذه. (رافدة الحريري، 2011، ص 212).

5 2 -تعريف الأسس النفسية للمنهاج الحديث

الأسس النفسية للمنهاج التربوي هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس وبحوثه حول طبيعة المتعلم وخصائص النمو واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه. (Doll, 1982)

ومن المعروف أن محور العملية التربوية هو المتعلم الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير سلوكه وتعديله، ووظيفة المنهاج هي إحداث هذا التغيير في السلوك.

يقول أحد علماء النفس التربوي: إن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة، ومن تفاعل الوراثة (وما نتج عنها من نمو) مع البيئة (ومع ما ينتج عنها من تعلم) يحدث السلوك الذي نرغب فيه في المتعلم. (Cornbleth, 1991)

من هنا فلا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله، وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهاج وتنفيذه، ويوضح الشكل (14) كيفية تأثير الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج وتنفيذه.

يتعلق الأساس النفسي للمنهاج بالمتعلم، وهو أساس متعدد الجوانب والنواحي، وأهم ما فيه هو عملية التعلم، ويشكل التعلم حجر الزاوية في عمليتي التعليم والتربية، حيث أن البعض يعرف التعلم على أنه تنظيم للمتعلم، أو بمعنى اصح يجب أن يكون كذلك، ويعرف البعض الآخر التربية بأنها عملية ضبط وتوجيه للتعلم. إن خصائص العصر الحالي ومواصفات المواطن الذي نريد، تزيد من أهمية التعلم، بل وتجعله الوسيلة الأساسية للتربية المرغوب فيها.

ويشير (فرحان وآخرون، 1999) إلى أن التعلم هو عملية التحسن المستمر في أداءات المتعلمين التي تطلبها المناهج نتيجة الآتي:

1 -توافر بعض الشروط الأساسية كالنضج والاستعداد والتكرار والممارسة لغرض إشباع الدوافع.

2 -التربية التي هي عملية ضبط التعلم وتوجيهه نحو أهداف محددة.

3 -التعليم الذي هو عملية تنظيم مؤثرات البيئة من قبل معلم معد إعدادا مهنيا، ولديه القدرة على تنظيم تلك المؤثرات بشكل يتفق مع أهداف التربية، ويتصف بالصفات التي تهدف التربية إلى تحقيقها لدى المتعلم.

وفي ضوء المكتشفات السيكولوجية الحديثة، فإن أخذت تلتفت باهتمام بالغ إلى الأساس النفسي الهام للمنهاج، فركزت على ضرورة الانطلاق في تنظيم التعلم والتعليم من الفهم الواعي لنظريات التعلم والتعليم الحديثة التي ركزت على المبادئ والأسس الآتية:

1 -توفير فرص التعلم والتدرب في مواقف تعليمية متنوعة، تزيد من احتمالات استبقاء التعلم وتذكره واستخدامه وتوظيفه (انتقاله) وتقاوم آلية النسيان والعجز عن الإفادة مما تعلم، وتطبيقه في المواقف الحياتية المختلفة.

2 -استخدام أساليب الاستكشاف والاستطلاع والاستدلال الاستقرائي و الاستنتاجي، في تنظيم تعلم الأطفال والتركيز على ممارسة التفكير بأنماطه ومستوياته المختلفة سبيلا للتعلم.

3 -توظيف نظريات التعلم المختلفة في تعلم المفاهيم والمبادئ والاتجاهات والمهارات العقلية والحركية (نظريات التعلم الكلاسيكي والإشراط الإجرائي، ونظريات المجالين والجشطالطين وكذلك النظريات التفاعلية والمعرفية الحديثة).

4 -الدور الإيجابي الفاعل للمتعلم في عملية.

5 -أهمية استخدام التعزيز والإثابة وتنظيم التعلم.

6 -الانطلاق في احتياجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم في اختبار الأهداف وطرائق التعلم.

7 -التنويع في مصادر التعليم واعتبار المعلم والكتاب مصدرين اثنين فقط من عدة مصادر تعلم جديدة متوافرة في البيئة.

8 -التركيز على توفير فرص التفاعل النشط للمتعلم مع عناصر التعلم كي يتعلم بصورة أفضل.

9 -توفير الفرصة للمتعلمين ليختاروا الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم وقدراتهم واحتياجاتهم، من بدائل متنوعة ومتفاوتة توفر لهم التعليم الفردي.

10 - الاهتمام بالمفاهيم والمبادئ في التعلم.

11 - الالتزام بالدور التوجيهي للمعلم باعتباره منظما للتعلم وميسرا له، وليس باعتباره مصدره الأوحد،كما وتعتمد الأسس النفسية للمنهاج وتنطلق من خصائص المتعلمين، حيث يختلف الأفراد

فيما بينهم من حيث خصائصهم النمائية، وقدراتهم واستعداداتهم، ويتفاوتون في الإمكانات التعليمية وفي استجاباتهم للمؤشرات البيئية المختلفة التي يتعرضون لها، ونتيجة لذلك فانهم يتفاوتون في الاهتمامات والاحتياجات، وفي الطرائق والأساليب التي بها يتعلمون، وفي سرعة تعلمهم، ومقدار ما يتعلمونه كذلك. وفي ضوء ذلك كان لزاما على واضعي المنهاج أخذ هذه الخصائص في اعتبارهم عند تصميم المناهج، وتحديد أهدافه ومحتواه وطرائق تطبيقها وتقويمها. وإذا لم ترتكز المناهج على خصائص المتعلمين العقلية والجسدية والروحية والانفعالية والاجتماعية، ولم تأخذها بعين الاعتبار أدى ذلك إلى انقطاع الصلة الوظيفية والعلمية بين المنهاج والفئة التي أعد لها هذا المنهاج. مما لا شك فيه أن الالفاف لخصائص المتعلمين واحتياجاتهم وقدراتهم واهتماماتهم في تصميم وبناء وإعداد جميع عناصر المنهاج، وسيؤدي إلى نتائج هامة ومتعددة. وفيما يلي أهم هذه النتائج:(مرعي والحيلة ،2014، ص:151) تنويع الأهداف التربوية من حيث:

أ -**مستوياتها:**

بحيث تشتمل أهدافا متفاوتة في مستوياتها لتناسب خصائص المتعلمين في مراحل نمائهم وتطورهم المتعاقبة، بحيث تتيح لكل منهم الإفادة من المنهاج بما يتناسب وخصائصه واهتماماته وقدراته وسرعة تعلمه والطرائق التي يتعلم بها.

ب **المجالات النمائية المتكاملة:**

بحيث توفر للمتعلم فرص النمو المتكامل السوي والمتوازي عقليا وجسميا وروحيا ووجدانيا واجتماعيا، فلا تقتصر على الأهداف العقلية المعرفية، بل تمتد لتشمل المهارات والاتجاهات والقيم، بما يتناسب والمرحلة النمائية التي ينتمي إليها المتعلم.

ولا تقتصر انعكاسات خصائص المتعلمين التي تعد من أهم العناصر المرتبطة بالأساس النفسي للمناهج على التنويع في الهداف، بل تتعدى ذلك للتأثير في محتوى المنهاج وطرائق وتحقيقها وتقويمها. وبذلك تتمثل هذه الانعكاسات في المحتوى على النحو الآتي:

1 -تضمين محتوى المنهاج المفاهيم والمبادئ والحقائق التي تتناسب وخصائص المتعلمين النمائية في المرحلة التي ينتمون إليها.

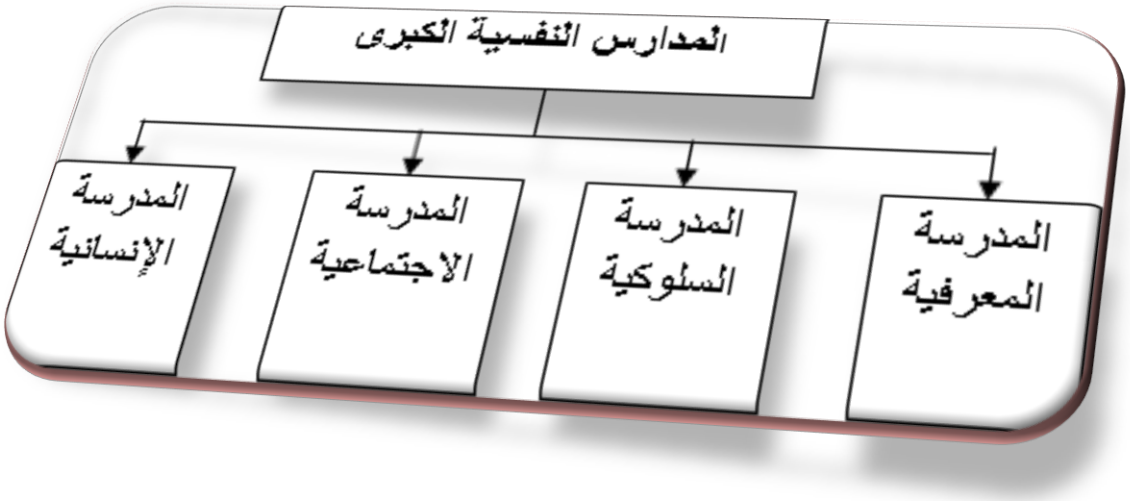
2 -التدرج في بناء البرنامج من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد، وذلك تمشيا مع إدراكها وفهمنا الخصائص المتعلمين النمائية في المراحل المختلفة والمتعاقبة.

ولا تقتصر انعكاسات الأساس النفسي على الأهداف والمحتوى فقط، وإنما تنعكس أيضا على تحديد الطرائق التي تساعد المتعلمين على بلوغ الأهداف المخططة من خلال التفاعل مع المحتوى المقرر، وتنعكس كذلك على التقويم، فتنويع أدوات القياس والتقويم وطرائقهما بما يتناسب وخصائص المتعلمين وبما يتناسب والأهداف التعليمية المقررة في كل مرحلة أمر بالغ الأهمية في بناء المناهج، وبدون ذلك يتعذر علينا الحصول على تقويم جيد وصادق وثابت، نستطيع اعتماد نتائجه في التطوير والتحسين.

كذلك، فإن التربية الحديثة وانطلاقا من المفهوم الحديثة للمنهاج اعتبرت أن معرفة الخصائص والمميزات لأشكال التفكير عند الأطفال في المستويات المعرفية المختلفة، تساعد واضعي المنهاج على تحديد أنسب الأوقات وأنجح السبل لتعليم موضوع معين، وتنظيم موضوعات المنهاج وخبراته بتسلسل ستناسب خصائص المتعلم.

5 3 -طبيعة التعلم وتفسيره:

نتيجة لاختلاف فلسفات المفكرين ظهرت الاختلافات حول طبيعة التعلم، ولهذا السبب تعددت نظريات التعلم. وعلى الرغم من تعددها إلا أنه يمكن تجميعها في أربع مدارس كبرى (الشكل 15)، هي:



الشكل رقم (03): المدارس النفسية الكبرى

5 3 1 -المدرسة النفسية المعرفية:

يقول بها الفلاسفة العقليون الذين يرون أن العقل أداة التعلم الأولى وهم الجشطاليون الذين ينظرون إلى العقل على انه يتكون من مجموعة من البنى العقلية، وينزعون إلى افتراض وجود عدد من الحقائق

المجردة التي تبرهن على ذاتها بذاتها، وان لكل شيء جوهرا. ويحدث التعلم من وجهة نظر الجشطالطيين بالاستبصار، وفجأة وطبقا لقوانين تعليمه مثل: قانون التقارب الذي يشير إلى عناصر المجال الادراكي المعين تنزع إلى التجمع مع بعضها طبقا لاقترابها وتجاوزها، وقانون التشابه الذي يشير إلى عناصر المجال الادراكي المتشابهة من حيث بعض المظاهر كالشكل واللون والحجم تنزع إلى التجمع، أي ازداد التشابه بين عنصرين في مجال إدراكي معين، ازداد احتمال إدراكهما على شكل موحد.

أما التعلم من وجهة نظر المعرفيين فيحدث بطرق متعددة، بالتفكير الاستقرائي، من المعلومات إلى المفاهيم والمبادئ والتعميمات، كما تقول "**هيلدا تابا**"، أو باكتشاف المفاهيم كما يقول "**برونر**"،أو بالمنظمات المتقدمة كما يقول "**ديفيد اوزوبل** "، أو بالتطوير العقلي كما يقول "**بياجيه**"، ويركز المعرفيون على التعميمات العقلية العليا، وعلى تكوين المفاهيم واكتسابها، ويرون البنى العقلية ما هي إلا مقدرات عقلية وليست مجموعة من المعلومات.

5 3 2 –المدرسة النفسية السلوكية:

يقول بها الفلاسفة التجريبيون، وتهتم بالسلوك الظاهر. ويعطي أصحابها أهمية كبرى للإدراك الحسي أو التعلم بالحواس، ويرون أن الخبرة الحسية هي مصدر المعرفة، وما المفاهيم والأفكار في رأيهم إلا نتاج انطباعات حسية جزئية مركبة، فالانطباع الحسي المباشر الذي يشكل صورة طبق الأصل عن واقع ملموس هو مصدر ما يسمى الأفكار المركبة، أو المعقدة.

ويحدث التعلم في المدرسة السلوكية بالربط بين ما يسمى بالمثيرات والاستجابات، وتعزيز هذا الربط بعد ذلك. وتتعدد نظريات التعلم السلوكية، فهناك التعلم بالاقتران كاقتران سيل لعاب الكلب بوقع أقدام العامل لـ " بافلوف"، والتعلم بالربط أو التعلم بالمحاولة والخطأ"ثورندايك"، والتعلم بالتعزيز "سنكر" حيث يرى إن التعزيز يثبت سلوكا في ظرف أو مناسبة ما.

وتقوم المدرسة السلوكية على عدة افتراضات منها: يتأثر احتمال السلوك مرة أخرى زيادة، أو نقصان، أو استجابات أخرى تتلو ذلك السلوك، والسلوك ظاهرة قابلة للملاحظة والتحديد، وجميع أنماط السلوك مكتسبة وقابلة للتعديل، والأهداف السلوكية فردية ومحددة. (مرعي والحيلة ،2014، ص:155)

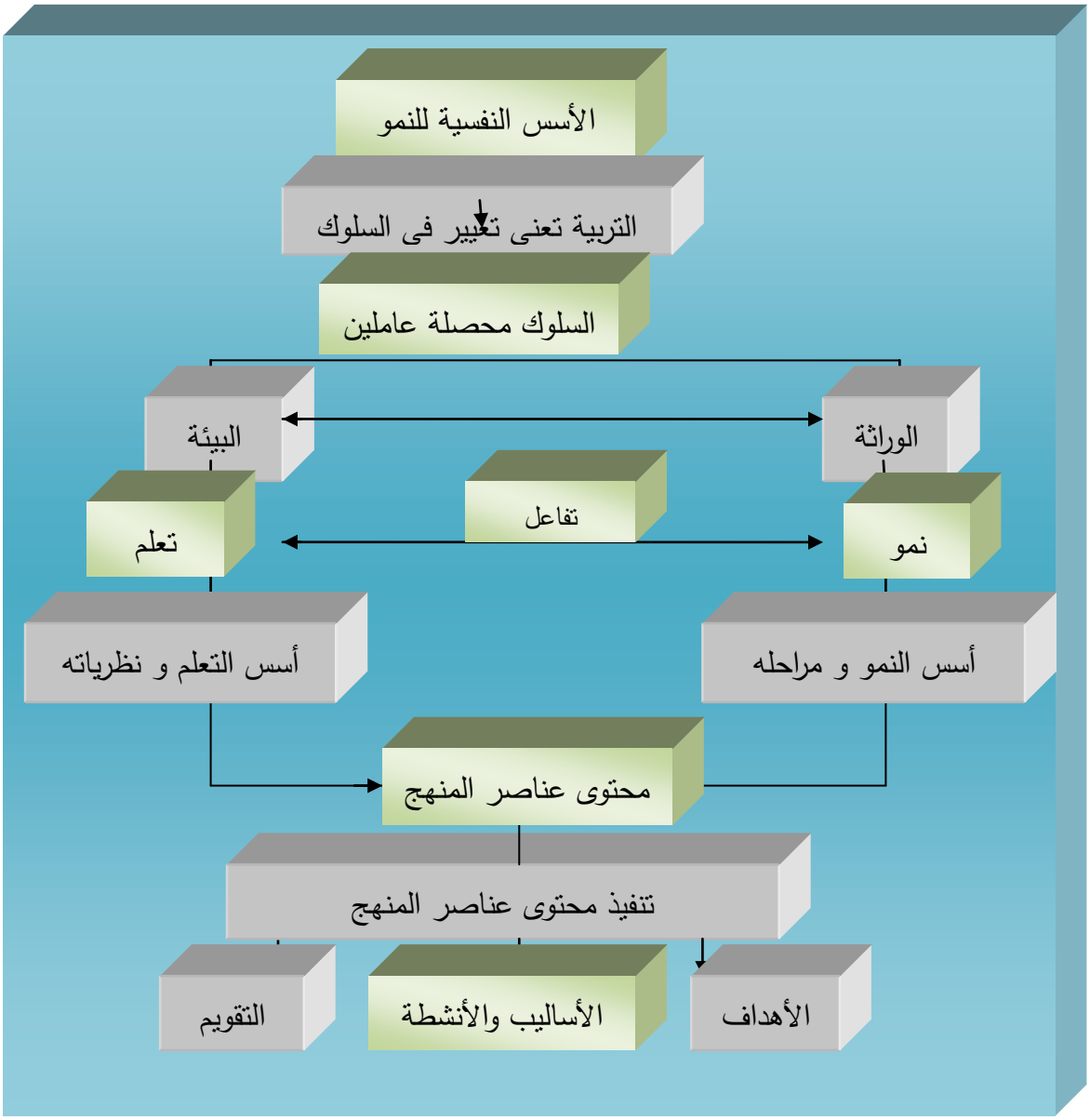
5 3 3 –المدرسة النفسية الإنسانية:

تهتم بالإنسان كله، ويفترض أصحابها أن كل شخص خاصة به، وأن الإنسان كائن اجتماعي عاقل وواقعي يرغب في التقدم نحو الأفضل باستمرار، وأن الأفراد يمتلكون القدرة على اختبار واقعهم وبيئتهم

على نحو واع، وهم يهتمون بالتعلم وتيسيره، ومن علمائهم "**كارل روجرز**"،"**ماسلو**"، "**وليم جوردان**" ، وغيرهم.

5 3 4 -المدرسة النفسية الاجتماعية:

تتعامل مع الانسان من خلال بيئته الاجتماعية، فالإنسان كائن اجتماعي، وهي ترى أن التعلم يجب أن يتم بالاستقصاء ومن خلال الجماعة، وأن ينصب على القضايا والمشكلات الاجتماعية.



شكل (04): يوضح تأثير الأسس النفسية للنمو على بناء المنهج وتنفيذه

6-1- العلاقة بين المنهج وطبيعة المتعلم والتعلم:

6-1-1- العلاقة بين المنهج وخصائص نمو المتعلمين:

أظهرت الدراسات النفسية أن هناك مبادئ وأسسا عامة للنمو ينبغي أن تراعي في وضع المنهج، وهي تتمثل فيما يلي: (مروان أبو حويج، 2006، ص 124).

- النمو يتأثر بالبيئة.
- النمو يشمل جميع نواحي شخصية الإنسان.
- النمو عملية مستمرة.
- النمو عملية فردية.
- يتأثر النمو بالمواقف الاجتماعية التي يعيشها الفرد.

6-1-2- العلاقة بين المنهج ومراحل النمو:

يمر نمو الفرد بمراحل متتابعة، ولكل مرحلة من هذه المراحل خصائص معينة تميزها عن بقية المراحل، ومن الضروري أن يراعي المنهج خصائص النمو في كل مرحلة حتى يتمكن من مساعدة المتعلم على النمو الشامل بأفضل الطرق.

6-1-3- العلاقة بين المنهج وحاجات المتعلمين:

المتعلم كائن نام يستجيب للبيئة التي يعيش فيها بتأثير دوافعه الداخلية وأخرى خارجية من أجل تحقيق حاجاته الأساسية، « وكلمة حاجة بمعناها الواسع يقصد بها حالة من النقص أو الاضطراب الجسمي أو النفسي، إن لم تلق من الفرد إشباعا بدرجة معينة، فإنها تثير لديه نوعا من الألم أو التوتر والضيق أو اختلال التوازن، سرعان ما يزول بمجرد إشباع هذه الحاجة ». (وائل عبد الله محمد و ريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص 102).

6-1-4- علاقة المنهج بميول المتعلمين واتجاهاتهم:

يعرف الميل بأنه شعور أو قوة تدفع إلى الاهتمام بشيء معين و تفضيله على غيره والانصراف عما سواه. (مروان أبو حويج، 2006، ص 129).

أما الاتجاهات فهي استعدادات وجدانية مكتسبة نسبيا، تحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة، وتتضمن حكما عليها بالقبول أو الرفض أو الحياد. (رافدة الحريري، 2011، ص 223).

ولما كانت هناك ميول واتجاهات صالحة وأخرى غير صالحة لا تتوافق مع متطلبات المجتمع وما يريده من أفراده توجب على واضعي المناهج التعليمية أخذ هذا بنظر الاعتبار وتضمين المنهج ما

ينمي الميول والاتجاهات السليمة، وما يبعدهم عن الميول والاتجاهات غير السليمة، لذا فمن واجب المنهج أن يراعي ميول التلاميذ ويعمل على تلبيتها وإشباعها بالخبرات والنشاطات المناسبة.

6-1-5- علاقة المنهج بقدرات المتعلمين واستعداداتهم:

القدرة هي: " القوة التي تمكن ن أداء فعل جسمي أو عقلي، كالقدرة على إدراك الجزئيات والقدرة على الاستنتاج، ولقدرة على إجراء العمليات الحسابية، والقدرة على التذكر، والقوى الجسمية والحركية والتي منها: القدرة على التوازن الجسمي، وسرعة حركة أحد الأطراف، وتآزر الأطراف المتعددة، والمهارات اليدوية، وذقة التحكم ". (حسن شحاتة و زينب النجار، 2003، نقلا عن وائل عبد الله محمد و ريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص 109).

أما الاستعداد فهو: " الميل والرغبة في عمل نشاط ما، ويعتمد على مستوى نضج الفرد وخبراته السابقة وحالته العقلية والوجدانية، والاستعداد للتعلم هو مستوى النمو الذي يكون الفرد عنده قادرا على تعلم مادة دراسية ". (وائل عبد الله محمد و ريم أحمد عبد العظيم، 2011، ص 109).

ومن المعلوم أن هذه الاستعدادات والقدرات لها أثر كبير في عملية التعلم والتعليم، حيث تشكل دافعا على التحصيل والبحث والإطلاع والاستكشاف، مما يتوجب على واضعي المنهج تنمية هذه القدرات والاستعدادات لدى المتعلمين من خلال الأنشطة التي يتضمنها محتوى المنهج.

6-1-6- العلاقة بين المنهج والفروق الفردية:

يختلف الأفراد بعضهم عن بعض في قدراتهم واستعداداتهم وسماتهم الشخصية، وقد يون الفرد متفوقا في الرياضيات وغير متفوق في اللغة، وقد يكون حاد البصر وضعيف السمع، وقد أثبتت التجارب والدراسات أن الفروق الفردية ترجع لعامل الوراثة وحدها، كما هو الحال في لون الشعر والعينين، أو ترجع لعامل البيئة وحدها، كما هو الحال في الميول والاتجاهات والصفات المزاجية والخلقية، كما ترجع لعاملي الوراثة والبيئة معا، ولكن بنسب مختلفة، كما هو الحال في الذكاء، ونظرا لما للفروق الفردية من أثر في العملية التعليمية.

6-1-7- العلاقة بين المنهج و طبيعة التعلم:

لا يمكن فصل بناء المنهج عن النظر إلى طبيعة التعلم وتغيرها، إذ لابد أن يتأسس المنهج على أسس عملية التعلم، وكيفية حصول التعلم، ولما كان الهدف من عملية التربية هو تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة، فإن هذا التعديل يستلزم تعلما، ويعرف التعلم بأنه نشاط عقلي يمارس فيه الفرد نوعا معينا من الخبرة الجديدة التي لم يسبق أن مر بها، ويستدل عادة على حدوث

التعلم من خلال ما نلاحظه من تغير في سلوك الفرد نتيجة خضوعه لموقف تعليمي معين، فالتعلم لا يمكن ملاحظته مباشرة، وإنما يستدل عليه من خلال ما يظهر عن السلوك من تغير.

خلاصة:

من خلال هذا العرض في هذا الفصل يتبين لنا ا ن أسس بناء المنهاج التربوية ليست ثابتة وإنما متغيرة في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن البحث سواء ما يتعلق منها بالمتعلم وقدراته وعملياته المعرفية، أو بطبيعة المعرفة وأسلوب تنظيمها، أو بطبيعة المجتمع ومستجداته وما يحدث فيه من تغيرات. مما يؤدك ضرورة العمل على تطوير المنهاج التعليمية بين حين وآخر من اجل مواكبة التطورات في مجال كل من المتعلم والمعرفة والمجتمع، وأن عملية تطوير المناهج التربوية عملية هامة لأتقل أهميتها على عملية بنائها إذ لا يمكن أن نبني منهاجا ونتركه مدة طويلة كون المناهج تتأثر بصفة كبيرة بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية فلا التلميذ ثابت على حاله ولا البيئة ساكنة دون حراك ولا المجتمع جامد في مكانه ولا الثقافة صلبة متحجرة ولا نظريات التعليم باقية على حالها فينتج من ذلك أن تطوير المنهج يصبح امرأ لا غنى عنه ولا مفر منه، وإن الأهمية الكبيرة التي تحتلها عملية تطوير المناهج التربوية في العملية التعليمية في ظل الإصلاحات الكثيرة للمنظومة التربوية يفرض علينا الأخذ بأسباب التقدم والتطور لمواكبة التغيرات الطارئة في مختلف المجالات خاصة المجال التربوي.

الفصل الرابع

منهاج اللغة العربية

تمهيد

12 -ماهية اللغة العربية

13 -فوائد ووظائف اللغة العربية

14 -أهداف تعليم اللغة العربية

15 -خصائص اللغة العربية

16 -التقويم في مادة اللغة العربية

17 -أسس منهاج اللغة العربية

18 -المبادئ والمرتكزات الأساسية لمنهاج اللغة العربية

19 -العوامل التي تساعد في تعلم اللغة العربية

20 -مفهوم عملية تطوير المناهج التعليمية

21 -مبررات و معيقات تطوير المناهج التعليمية

22 -التحديات التي تواجه تطوير المناهج التعليمية

خلاصة

تمهيد:

يحتل منهاج اللغة العربية في المرحلة التعليم المتوسط مكانة متميزة وبارزة بين المناهج التربوية الأخرى لما له من أهمية في تحقيق الاتصال المباشر بين التلميذ وبيئته، ويأخذ تعليم اللغة العربية جزءا كبيرا من الوقت المخصص للتعليم في المرحلة المتوسطة، ولهذا فان منهج اللغة العربية ليس غاية في حد ذاته وإنما وسيلة لتحقيق غاية تعديل سلوك التلاميذ اللغوي من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها، ومنه فإننا سوف نتناول في هذا الفصل بعض العناوين الرئيسية المتعلقة بمنهاج اللغة العربية والمتمثلة في ماهية اللغة العربية، فوائد ووظائف اللغة العربية، أهداف تعليم اللغة العربية ، التقويم في مادة اللغة العربية ، أسس منهاج اللغة العربية ، المبادئ والمرتكزات الأساسية لمنهاج اللغة العربية ، العوامل التي تساعد في تعلم اللغة العربية ، مبررات و معيقات تطوير المناهج التعليمية،وفي الأخير التحديات التي تواجه تطوير المناهج التعليمية.

1 ماهية اللغة العربية:

تعد اللغة من أهم ما توصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم وأنها وسيلة المجتمع الأولى لصيغ أعضائه بالصيغة الاجتماعية و اللغة بمفهومها الحضاري تشمل كل ما يستجيب له الإنسان من ألفاظ أو رموز أو إشارات أو دلالات معينة و لكن اللغة المنظومة أو المكتوبة بأبجديات أو حروف للتعارف على دلالاتها تمتاز عن غيرها مما سبق ذكره باليسير و الوضوح و الدقة الدلالة و تلعب اللغة دورا حيويا في اندماج الفرد مع مجتمعه بل إن اكتساب اللغة وإتقانها يؤثران في سلوك الفرد و إحساسه و تفكيره و الاندماج مع المجتمع لا يتم إلا بتنمية القدرات اللغوية التي يعقبها تنمية القدرة على الاتصال بالآخرين و تعد عملية الاتصال عاملا مهما من عوامل النمو اللغوي من جهة و التفكير من جهة أخرى لان الحضارة البشرية لم تصل إلى ما وصلت إليه الآن إلا عبر الاتصال بين أفراد المجتمع و الاتصال بين المجتمعات بعضها البعض الآخر فاللغة هي العامل المشترك في تكوين الأسرة أو المجتمعات و الأمم.

و تعرف نوال محمد عطية (1975) اللغة بأنها ملكة في اللسان للتعبير عن المعاني و هي في كل أمة بحسب اصطلاحاتها و يقصد بالمعاني المدلولات المادية و المعنوية للألفاظ فالمدلولات في حدة ذاتها تسبق الألفاظ و هي أقدم منها لأن الأولى موجودة مع الكون وإما الثانية مكتسبة وقد تطورت اللغة و تفرعت من جذور واحد وهي أقدم منها لأن الأولى موجودة مع الكون وإما الثانية مكتسبة وقد تطورت اللغة و تفرعت من جذور واحد و هي اللغة التي أنطقها الله تعالى لآدم و الدليل على أن اللغة مخلوقة و تطورت مع تطور البشرية قول سبحانه وتعالى على لسان أحد أنبي آدم (لَئِنْ بَسَطْتَ إِلَي يدك لتقتلني ما أنا بباسط يدي إليك لأقتلك إني أخاف الله رب العالمين)سورة المائدة الآية (28) .وفي هذه الدلالة واضحة على أن انبي آدم نطقا بلغة ناضجة ومن هنا نرى أن ادم عليه السلام وأبناءه كانوا يتحدثون بلغة راقية كاملة ناضجة ولم تكن اللغة في يوم من الأيام لغة همجية يتداولها الإنسان القديم بالأصوات الشبيهة بأصوات الحيوانات أو الطيور أو الريح و غيرها بل إن الإنسان يشتق من بعض أصوات هؤلاء فأصبح لها مدلولاتها خلال التطور اللغوي و دليل ذلك أن علماء اللغة لم يثبتوا بعد أصول اللغة الأولى.

و اللغة من وجهة نظرنا خلقها الله تعالى مع آدم عليه السلام(وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين) سورة البقرة الآية (31) و لكن استطاع

الإنسان أن يطور منها اللغات البشرية و يتداولها و ينقلها من جيل إلى جيل مع التهذيب و التطوير المصاحب لعملية التطور الحضاري.(زكريا إبراهيم،1999م،18-22).

1 1 -مفهوم اللغة العربية:

اللغة لها تعريفات عديدة تختلف باختلاف الزوايا التي ينظر إليها كل باحث أو من أبسط تعريفاتها أنها الألفاظ الدالة على المعاني، وسواء كانت هذه الألفاظ أصوات أو حروفا مكتوبة ،ومن تعريفاتها أيضا ما جاء في الخصائص لابن جنى (اللغة أصواتا يعبر بها كل قوم عن أغراضهم).

يقول عنها ابن خلدون أنها مملكة اللسان ويقول ابن جنني (حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم)،الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي.

وهي ايضا نظام الأصوات المتظرفة .له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصوتية و الصرفية واللغوية ،وتعمل هذه الأنظمة في إنسجام ظاهر مترابط وثيق ولذا فهي نظام الأنظمة.

ويرى محمد رجب فضل الله 2003م ص 16أن اللغة نظام عرفي مكون من رموز و علامات يستغلها الناس في الإتصال ببعضهم البعض و في التعبير عن أفكار أو هي الأصوات يحدتها جهاز النطق الإنساني فتؤدي إلى دلالات إصطلاحية معينة ولها بهذا الاختبار جانبا أحدهما اجتماعي والآخر نفسي.

أيضا عرفها عمر الصديق عبد الله ،إن اللغة ظاهرة إنسانية و غير غريزية لتوصيل العواطف و الأفكار و الرغبات بواسطة نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية.

من التعاريف السابقة ،فإن اللغة العربية لا تخرج من كونها وسيلة التفاهم و الاتصال بين أفراد المجموعات المختلفة.عموما تعرف اللغة العربية بأنها وسيلة:

1 -للتعبير عن الأفكار و الأحاسيس و المشاركة مع المجتمع ،و التعرف على الأفكار الغير و أحاسيسهم.

2 -للاتصال و تحقيق الترابط الاجتماعي و المشاركة وتبادل المنافع.

3 -لحفظ التراث ونقله عبر الأجيال.

4 -للتربية و نقل الخبرات و عرض المهارات و اكتساب الثقافة.

5 -وسيلة للتعليم و التعلم.

وعليه إذا كانت اللغة أداة اتصال ،و في نفس الوقت هي لغة التقليد في شتى المجالات،فيجب أن تدخل أهداف اللغة في كل درس من دروس المدرسة،و يجب أن يتضمن المنهج إتقان التلاميذ

للمهارات الأساسية في كل فن من فنون اللغة ،فالكتابة مثلا تحتاج إلى الصحة في التعبير ،و القدرة على الإبانة ،و العرض و الوصف و الشرح و التلخيص ،و القدرة على التركيز في الأفكار الرئيسة مع سلامة الرسم الكتابي و جودة الخط.

أما في مجال القراءة فيحتاج المتعلم إلى مهارات القراءة الصامتة و الجهرية ،مثل الفهم و السرعة و الطلاقة و الدقة والقدرة على الإبانة و مهارات الاستماع،من التركيز و الانتباه،القدرة على تتبع أفكار المتحدث فهما،و الربط بينهما وتدوين ما يروق له منها.(محمد صلاح الدين مجاور، 2000م،62)ترى الباحثة إن للغة معان كثيرة لكنها لا تخرج من كونها وسيلة للاتصال و التفاهم بين أفراد مجتمع واحد ،يعبر بها كل فرد عما بداخله من أجل تحقيق الاتصال مع أبناء جنسه.

1 2 -مكانة وطبيعة اللغة العربية:

للغة العربية مكانتها العظيمة التي اختصها بها الله سبحانه وتعالى فجعلها لغة أهل الجنة،وهي إحدى اللغات السامية التي امتازت بتنوع أساليبها و عذوبة منطقها ووضوح حروفها و ترادف ألفاظها و العربية تفوقها جميعا فهي أدق اللغات تصويرا لما يقع تحت الحس و أوسعها تعبيرا عما يحول في النفس ،وقد ضمن لها القرآن الكريم بقائها و حفظها كما في الآية الكريمة قال تعالى:(إنا نحن نزلنا الذكر و إنا له لحافظون)سورة الحجر الآية(9). و هي الرابطة التي تربط كل الشعوب الإسلامية فكانت عنصرا مهما وحد الأمم المسلمة، و صارت لغة الأدب و السياسة و الاقتصاد و الإدارة، و غلبت وقهرت معظم اللغات التي عاصرتها كاللاتينية و الفارسية و اللغات الشعبية في كل بلد دخلته.(محمد صالح سمك، 1985م،34). هي إحدى اللغات السامية وقد تميزت بوفرة كلمها واطراد القياس في أبنيتها و تنوع الأسلوب و المنطق العذب ووضوح مخارج الحروف، و هي قد نشأت آمنة من الامتزاج بلغة فاتح،أو لهجة مغير ،و هي من أرق اللغات تصويرا لما يقع تحت الحسن ،و أوسع تعبيرا عما يجول في النفس و ذلك لمرونتها على الاشتقاق و قبولها التهذيب ،و سعة صدرها للتعريب ،وقد نزل القرآن الكريم بها فجعلها أكثر رسوخا و أشد ثباتا ،بفضله صارت أكثر اللغات مدى و أوسعها أفقا ،أقدرها نهوضا بالتبعات الحضارية.

أما فيما يخص طبيعتها فاللغة العربية لغة غنية و دقيقة وتمتاز بالوفرة الهائلة في الصيغ كما تدل كل وحده في تكوين الجملة على درجة منها في اللغات السامية الأخرى،وأصوات اللغة العربية تستغرق كل جهاز النطق عند الإنسان، اللغة العربية لغة صنعت قانونها بنفسها فهي ذات حرس و رنين موسيقى فإن تكلم ذو بيان فإنك تطرب لسماعها و تفهم بيانها و ترتاح لتباينها، و هي بهذا الجرس و

الرنين منحت العربي التفوق في الأداء و غناء و شعرا على وزن و قافية.(علي أحمد مدكور،2000م،35).

2 -فوائد ووظائف اللغة العربية:

2 -1 -فوائد اللغة العربية: اللغة العربية لها فوائد كثيرة من أهمها ما يلي:

1 -**من الناحية الاجتماعية:** هي أداة التفاهم و التعبير و رابطنا القومي الذي يجمع بين الأمة و الروابط بين حاضرنا و ماضينا، وهي لسان الدعاة.

2 -**من الناحية الثقافية:** حفظ التراث وكسب الخبرات، وهي وسيلة تحصيل و تكوين الثقافة.

3 -**من الناحية النفسية:** هي وسيلة لتقوية التفاعل بين الأفراد، و الجماعات من خلال الخطب و المناقشات ،كما تمثل اللغة أقوى عوامل التذوق الفني.

4 -**من الناحية العقلية:** اللغة هي جوهر التفكير وأدواته، ويقدر ثراء الفرد من الناحية اللغوية من تنظيم أجزاء الكلام وترتب النتائج على المقدمات و قياس المجهول على المعلوم...الخ.

2 -2 -وظائف اللغة العربية: لا تقتصر وظيفة اللغة على مجرد التعبير أو التبليغ،بل تعدد وظائفها لتغطي المجالات النفسية و الاجتماعية و الفكرية.

1 -**الناحية النفسية:** تتضمن اللغة صورا و أفكارا ذهنية يمكن تحليلها إلى عناصر و يمكن إعادة تركيب هذه الأجزاء إلى صورها الكلية مرة أخرى إعادة ترتيب الكلمات المساوية لتلك الأفكار ،وهذا يتطلب أن تكون معاني الكلمات واحدة تلاتب الكلمات المساوية لتلك الأفكار،و بحيث يكون التركيب و التحليل و التصور أمور ممكنة.

2 -**الناحية الاجتماعية** :فاللغة وسيلة التواصل مع الآخرين مجسدة بذلك الخاصية الاجتماعية للكائن الإنساني الذي لا يستطيع الفكاك من أسر الجماعة ،والغة تعد سبيل الانتماء إلى المجتمع بكافة طقوسه،ومراسمه،وعاداته وتقاليده التي تعبر عنها اللغة فتوجد نوعا من التوحد في الأداء غير اللفظي.

3 -**الناحية الفكرية:** وهي لا تنفك عن الفكر،كما أن الفكر محال التعبير عنه بغير اللغة،و من ثم يتم تفرد الإنسان باللغة وبخصائص التصور والتجديد و التحليل و التركيب.باللغة يبرز فكر الإنسان من حيز الكتمان إلى حيز.

2 3 - أسباب عالمية اللغة العربية:

1 - **العامل الديني:** أن يبين اللغة العربية و العقيدة الإسلامية ترابطا عضويا وثيقا لا يماثله ترابط آخر فإنها لغة القرآن الكريم و لغة الكتاب المبين، بها يؤدي المسلمون صلاتهم ،ويتلون كتابهم وأحاديث نبيهم،و يلحون في حججهم و يتضرعون في دعائهم.

2 - **العمل الحضاري:** اللغة العربية هي الوعاء الذي يجمع تراب العرب الفكري و الحضاري فهي لغة البلاغة و الفصاحة.

3_ أهداف تعليم اللغة العربية: تتمثل أهداف اللغة العربية في الآتي:

1 - تنمية قدرة الطالب على القراءة و تمرسه بمادتها.

2 - توجيه الطالب نحو القيم الجمالية في اللغة من رؤية خيالية و صور في المجال الوجداني و اللفظي.

3 - تمكين الطالب من التعبير الوظيفي و الإبداعي و هما وسيلتان توجه الإنسان نحو أسلوب أمثل.

4 - اتصال بالمشاهير ى الأعلام و المبرزين في تاريخ العرب و الإسلام و قراءتهم لأعمالهم الأدبية.

5 - يجيد الطالب لأداء اللغوي مثل القراءة و الكتابة كعلامات الترقيم وكذلك لتلاوة القرآن الكريم و إنشاء القصائد و الخطابة و القراءة الجهرية.

6 - تنمية المهارات اللازمة للتفكير منها الدقة و الوضوح التسلسل المنطقية في التراكيب وإتقانهم المهارات اللازمة في ظل فنون اللغة.

و يهدف تعليم اللغة العربية بصورة عامة إلى جعل الطالب قادرا على أن:

1 - يجيد إستخدام اللغة العربية.

2 - يحسن توظيف اللغة العربية في تسيير شئون الحياة اليومية في مختلف المجالات.

3 - يقدر الموقف الذي هو فيه ،فيتكلم بما يناسب المقام ،و يختار الأسلوب الملائم للموقف.

4 - يتجه إلى المطالعة ،و يميل إليها لتتسع معارفه،ويتأصل الذوق فيه لما يقرأه و يحرص على الاتصال لما يثقفه من كتب و مطبوعات.

5 - يحب لغته العربية لغة القرآن و الحضارة و الفكر و الأدب التي أثبتت قدرتها على مواكبة متطلبات الحياة في مختلف العصور.

6 -يتصل بالتراث العربي الإسلامي، و يطلع على ما فيه من نماذج رائعة و منجزات عظيمة من خلال ما يقدم له من نصوص فصيحة ،وفي حدود قدراته اللغوية.

7 -يعتز بالقرآن الكريم اعتزاز قائما على فهم معانيه و إدراك أسلوبه و أسرار جماله.

8 -يدرك واقع بيئته و مجتمعه،وصور الحياة فيها ، و يقوم بدورها الإجابي في خدمة قضاياها.

9 -يؤمن بوحدة أمته العربية و يتشبع بروح المشاركة الإيجابية والنهوض بها. (مصطفى رسلان 2005م،27).

3 1 -الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية :وقد ذكرها (زكريا إسماعيل ،1991م ،49) ما يلي.

1 -غرس محبة اللغة العربية في نفوس التلاميذ .

2 -الاعتزاز بالأمجاد العربية والإسلامية .

3 -الاعتزاز باللغة العربية و الولاء التام لها بإعتبارها لغة القرآن الكريم .

4 -اكتساب المعارف و المعلومات في جميع المواد الدراسية باللغة العربية .

5 -العمل على تطبيق الهوة بين اللهجات العامية و العربية الفصحى.

6 -الربط بين الحضارة الإسلامية و الحضارة العالمية لغرس الجوانب الإنسانية و إدراك الروابط التي تربط المجتمعات الإنسانية بعضها ببعض.

7 -تنمية جوانب التذوق اللغوي لدى التلاميذ .

8 -تنمية قدرات التلاميذ العقلية من حيث استخدام الأسلوب العملي في التفكير .

9 -تدريب التلاميذ على تنظيم الأفكار و تسلسلها.

10 - تدريب التلاميذ على تصحيح الأخطاء اللغوية قراءة وكتابة بعد إكتشافها .

11 - تنمية القدرة على الإستماع الجيد.

12 - تنمية الثروة اللغوية و اللفظية لدى التلاميذ.

13 - العمل على خدمة المجتمع العربي المسلم .

14 - التشبع بالمبادئ الاجتماعية والروحية ومبادئ العدالة الإسلامية.

15 - تنمية حب العمل وخدمة البيئة واحترام متطلباتها و الايمان بقيمة هذا العمل .

16 - تنمية القدرة على تقليد عظماء الإسلام و العروبة و التشبيه بهم.

17 - تنمية القدرة على التعبير السليم.

3 2 -الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية:

وكما أن اللغة العربية أهدافا عامة لها أهداف خاصة يمكن حصرها فيما يلي اكتساب التلاميذ القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا نطقا، و قراءة، وكتابة.

1 -تعويد التلاميذ على فهم المادة المقرواة والتعبير عنها بلغتهم الخاصة.

2 -تشجيع التلاميذ على التعبير عن إحساسهم و مشاعرهم بكل حرية و بلغة سليمة.

3 -تشجيعهم على القراءة الخارجية(الاطلاع)

4 -تكوين عادات قرائية صحيحة لدى التلاميذ وتدريبهم على مهارتها المختلفة،كالفهم و السرعة وجودة الإلقاء و التخليص و التعبير عن المقروء بأساليبهم .

5 -تدريب التلاميذ على إستخدام أساليب الحكم و الموازنة و النقد لما يقرؤون.

6 -تنمية الذوق الجمالي لدى التلاميذ والإحساس بأنواع التعبيرات الأدبية.

7 -تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم الخطية و الإملائية.

8 -تدريب التلاميذ على استخدام القواعد النحوية و الصرفية أثناء القراءة و الكتابة و التعبير بأنواعه.

9 -تشجيع التلاميذ على اختيار المفيد من القراءات.

10 - تنمية التلاميذ بأن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم.

11 - تنمية قدرات التلاميذ على فهم النصوص الأدبية والإلمام بالأفكار التي تناولتها هذه النصوص. (زكريا إسماعيل ،مرجع سابق، :52).

وذكر محمد صالح محاور(2000م،62) فيما يلي:

1 -تمكين الطلاب من ألفاظ اللغة العربية الصحيحة و تراكيبها و أساليبها السلمية بطريقة علمية شائعة.

2 -جعل دراسة اللغة في جملتها أداة فاعلة في تنمية الاتجاه إلى الأصالة و الإبتكار في نفوس الطلاب.

3 -تمكن الطلاب من القراءة و تنمية قدرتهم عليها وتكوين عاداتهم الصالحة و مهارتهم لديهم.

4 -تمكينهم من التذوق الأنواع التعبيرات.

5 -تنمية قدراتهم على الأداء التمثيلي للمعنى فيما يقرؤون من موضوعات أو يلقونه من خطب أو ينشدونه من شعر أو يتلونه من قرآن.

6 -تمكينهم من التعبير السليم الواضح عن أفكارهم و إدراك ما يتلقونه من تعبيرات سواهم.

7 -تنمية قدرات الطلاب ومهارتهم الإملائية و الخطبة بحيث يستطيعون الكتابة، كتابة صحيحة في الناحية الهجائية وبخط واضح منسق مع إستعمال علامات التقييم.

3 3 -أهداف التدريس اللغة العربية:

أ. **.المعارف**

1 -تنمية حصيلة التلميذ من مفردات و التركيب و الأساليب .

2 -تزويده بقدر مناسب من القواعد النحوية و الصرفية.

3 -إلمامه بقواعد الإملاء و الترقيم.

4 -تزويده بقدر مناسب من المعارف المتصلة بالسكان و العلوم و البيئة و السير و المسرح و الموسيقى.

5 -زيادة معلوماته العامة.

6 -تزويده بقدر مناسب من الشعر و الحكم و الأمثال.

ب. **المهارات** أن يتدرب التلميذ على المهارات الآتية:

1 -مهارة القراءة الجهرية و الصامتة ،(سرعة القراءة مع الفهم ،تلخيص الأفكار الأساسية ،إبداء الرأي في المقروء ،الأداء الجيد المعبر و تمثيل المعنى).

2 -الرسم الإملائي الصحيح و التجويد الخط ،و إستخدام ،علامات الترقيم ،و التنظيم المكتوب.

3 -صحة النطق و الضبط السليم لما يكتب و يقرأ وفق قواعد النحو و الصرف.

4 -التعبير السليم شفويا و تحريريا و إبداعيا و وظيفيا،و إستخدام المفردات و التراكيب.

5 -الموازنة و المقارنة و دقة الملاحظة و الاستنتاج.

6 -إستخدام الأمثال و الشعر و النصوص في الاستدلال.

7 -التمثيل و أداء الأدوار من خلال المسرحيات.

8 -حفظ النصوص و مهارات التلحين.

ج. **القيم:** أن يكتسب التلميذ إتجاهات ايجابية نحو الآتي:

1 -التماس القيم الفاضلة ،و اتخاذ القدوة الحسنة.

2 -الدفاع عن الحق.

3 -الالتزام بأدب الاستماع و المشاهدة.

4 -الاعتزاز بالدين و الوطن.

5 -الاستعفاف و التسامح.

6 -الاهتمام بقضايا الأمة الإسلامية.

7 -الاعتراف بالخطأ.

8 -التعاطف و التراحم وحب الخير للناس و تقدير المسؤولية.

9 -توثيق الصلة بالكتاب والاتجاه نحو تثقيق المعلومات.

أ -الإستماع:

الاستماع وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي بين المتكلم و السامع وعن طريقه يكتسب التلميذ مفردات و يتعلم انماط الجمل و التراكيب و يتلقى الافكار و المفاهيم وعن طريقه يكتسب المهارات الاخرى في اللغة،و الاستماع الجيد يمكن ان يلخص التلميذ من كثير من الاخطاء ،اخطاء النطق ،و اخطاء القراءة ،و اخطاء الكتاب:

أ-1- أهداف مهارات الإستماع:

1 -التلميذ بين الاصوات المتقاربة في اللغة العربية.

2 -التمييز بين الحركات الطويلة و القصيرة استماعا و نطاقا.

3 -التدريب على نطق (آل)الشمسية(دال)القمرية و الشدة...الخ.

4 -تدريب التلاميذ على حسن الاصغاء و حصر الذهن و متابعة المتكلم.

5 -تدريب التلاميذ على استخلاص الافكار الاساسية مما يسمعون و تلخيصها.

6 -زيادة حصيلتهم اللغوية و الفكرية و قدرتهم على التعبير اللغوي و طلاقة اللسان.

7 -تنمية اخيلتهم و القدرة على النقد و التحليل.

8 -اشباع العاطفة و ترقية الوجدان و الامتاع.

معوقات الاستماع: (محمد سلمان وآخرون، 2011م،ص110-113). هنالك عوامل كثيرة تؤدي في الاستماع.

أولا: ما يتعلق بالمتحدث:

ترتبط العوامل المتعلقة بالمتحدث لدى قدرة على توصيل الكلام و هذا يتطلب منه أن يكون شخصية مقبولة من قبل المستمعين و خاصة في الصفوف الدنيا مراعيا خصائص مرحلة النمو التي يمر بها تلميذ هذه المرحلة و أهمها :

1 - **لغة حركات الجسم:** قد يعبر المتحدث عن كلامه بلغة جسمه و التي لها معاني محددة محركة للجسم.ومن صور ذلك تعابير الوجه ،و التعبير عن طريق التنفس وطول فترة الانتظار بين الكلمات.

2 - **سرعة الكلام** أشارت معظم الدراسات إلى أن زيادة سرعة الكلام فوق قدرة احتمال المستمع تؤثر سلبيا على الفهم ولذا فعلى المتحدث أن يضع في إعتباره أن له وضعية خاصة في عملية الفهم .

3 - **صوت المتحدث** من العوامل التي يتأثر بها المستمع صوت المتحدث فنبرة الصوت تحمل معاني الكلمات الواردة في الحديث فتساعد في تكوين المعنى فارتفاع الصوت و خفضه يعتمد على تغيير نغمة الصوت حسب الموقع و الموضع و القواعد النحوية و نوع المقال.

ثانيا: ما يتعلق بالمستمع: هناك عدة عوامل تؤثر على سلوك المستمع وأهم هذه العوامل الإدراك الحسي لدى المستمع أو القدرة على السمع من حيث حدة السمع أو ضعفه وقدرة المستمع على معالجة الكلام المسمع و الاحتفاظ به وفهمه ومن أهم هذه العوامل مستوى الذكاء حيث أثبتت الدراسات العلمية وجود ارتباط إيجابي بينهما فترتفع القدرة على الإستماع مع إرتفاع الذكاء و العكس صحيح.

ثالثا: ما يتعلق بالمادة المسموعة: يمكن بيان اثر المادة المسموعة في أن تكون قريبة من خبرات التلاميذ و ممارستهم و تلبي حاجاتهم و تنمي ميولهم ،و تكون مترابطة الأفكار حتى يفهمها التلاميذ ،و يكون طولها مناسبا،فلا تكون طويلة جدا تصيبهم بالملل او قصيرة جد لا تعني بالغرض ولا تقدم الأفكار و أن تكون لغتها سهلة و مناسبة لمستوى التلاميذ.

أ. **التعبير الإبداعي:**

ونعني بالتعبير الوظيفي (ذلك اللون الذي يدور حول مطالب الحياة العملية مثل المحادثة)،و المناقشة، و الحوار و كتابة الرسائل...الخ. أما التعبير الإبداعي، فنعني به (ذلك اللون الذي تظهر فيه انفعالات كتابته و عواطفه الشخصية أو خواطره النفسية.

أهداف التعبير:

1 -أن يتمكن التلميذ من استخدام محصوله من الكلمات و العبارات الصحيحة مع القدرة على إحلال الكلمات الصحيحة محل الكلمات الشائعة.

2 -أن يكون قادرا على التعبير الشفوي في جمل متصلة صحيحة .

3 -أن يكون قادرا على التعبير التحريري في مجال كتابة القصص القصيرة و الحوار و المشاهدات في جمل مترابطة يقلب عليها سلامة التركيب.

4 -أن يكون قادرا على فهم محتويات الكتب المقررة في المواد الدراسية المختلفة.

ب. **الخط :**

يتدرب التلميذ في الصف الرابع على خط الرقعة من خلال النماذج المختارة في كتاب المنهل.

الإملاء:أنواع الإملاء

1 -الإملاء التطبيقية

2 -الإمالي الإختبارية

ج. **أهداف الإملاء:**

1 -تدريب التلميذ على رسم الكلمات صحيحا.

2 -تدريب آذانهم على سماع الأصوات وتميزها.

3 -تدريب على العادات الحسنة في الكتابة مثل التنظيم (تجويد الخط) الاهتمام بعلامات الترقيم.

4 -زيادة ذخيرتهم اللغوية و تزويدهم بألوان من الثقافة .

5 -تعويدهم دقة الملاحظة والأمانة و الاعتماد على النفس و الاعتراف بالخطأ.

- **خطوات تدريس الإملاء التطبيقي و الاختباري.**

1 -التمهيد المناسب .

2 -قراءة نموذجية أوى تتجلى فيها مخارج الحروف و المعاني.

3 -أسئلة شفوية يجيب عنها التلاميذ لتعينهم على فهم ما سمعوه.

4 -شرح معاني المفردات الصحيحة.

5 -تهجية الكلمات الجديدة و تسجيلها على السبورة.

6 -القراءة الثانية من المعلم ثم محو كلمات التهجي.

7 -توجيهات الإملاء (حسن الجلسة–النظافة–النظام–تجويد الخط).

8 -الإملاء و يراعي فيه:

أ. **أن يكون الإملاء بهدوء.**

1 -من المستحسن في هذه الحلقة أن يكون الإملاء بالجملة و أن تملى مرتين فقط.

2 -أن تملى على التلاميذ علامات الترقيم و أن يتركوا فراغا للكلمة التي لم يتمكنوا من كتابتها.

3 -من الأفضل ألا يتحرك المعلم أثناء الإملاء.

هـ القراءة:

تنوعت موضوعات القراءة في الكتاب تنويعا يعين على تحقيق الأهداف في مجالاتها الثلاثة المعارف ،و المهارات ،و الاتجاهات.

أهداف القراءة:

1 -صحة القراءة ،وجودة النطق، وحسن الأداء.

2 -فهم المعنى في شيئ من الدقة وعدم الإبطاء.

3 -كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة والاستقلال بالقراءة و القدرة على تحصيل المعاني، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى.

4 -القدرة على التركيز و الفهم و تنمية الميل إلى القراءة.

5 -الكسب اللغوي ،وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات و التراكيب الجديدة.

6 -تدريب التلميذ على التعبير عن معنى ما قرأه.

7 -الفهم و هو غرض متعدد النواحي.

أ. الفهم لكسب المعلومات ،وزيادة الثقافة و المعرفة ،كقراءة الكتب العلمية.

ب. الانتفاع بالمقروء في الحياة العملية كقراءة الخطابات و الإعلانات ونحو ذلك.

ج. المتعة والتسلية و التذوق كقراءة القصص و الفكاهات والطرائف و الشعر.

8 -النقد و التفاعل مع المقروء.

9 -توظيف مهارة القراءة في حياة الفرد والمجتمع.

– أنواع القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء:

أولا: القراءة الصامتة:

يقصد بالقراءة الصامتة تعرف التلميذ على الرموز المكتوبة دون النطق بأهدافها و بغير تحريك شفتيه أو الهمس عند القراءة.

– شروط القراءة الصامتة الجيدة:

أ. السرعة وتأتى بتحديد الزمن لقراءة الدرس و تحديد الوقت بوضع التلاميذ الكسالى و شاردي الذهن إلى تركيز انتباههم وتأتي السرعة من التميز السريع للكلمات و القراءة بالجملة لا بالحرف و الكلمة و بهذه الطريقة يتسع المدى البصري للتلاميذ.

ب. فهم المقروء وهو على درجات تختلف وضوحا وخفاء بحسب الزمن الذي سمح به للتلاميذ لقراءة النص.

ثانيا: القراءة الجهرية:

وهي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة، من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها ،وتزيد عليها بالتبصير الشفوي ونطق الكلمات و الجهر بها.

شروط القراءة الجهرية:

أ. **سلام النطق:**

وذلك بإعطاء كل حرف حقه في تضخيم و ترقيق وإدغام ،وإظهار، وإخراجه من مخرجه الأصيل.

ب. **الوقف:**

المعنى وحده هو الذي يحدد أين يقف القارئ في القراءة الجهرية سواء أكان المقروء نثراّ أم شعراّ، وأن الأولى الوقوف عند نهاية كل معنى ،وإذا وقف القارئ يقف بالسكون على آخر حرف الكلمة التي يقف عندها،أو الوقوف الصحيح دلالة على حسن الفهم.

ج. **الإلقاء:**

وهو تنويع صوت القارئ بحسب معنى ما يقرأ فينفصل لما يقرأ ،ويصور عواطف الفرح أو حزن أو الغضب أو الدهشة حسب مقتضى المقام دون مبالغة. والإلقاء الجيد مهم للمعلم للتأثير في طلابه ليجذبهم و يسيطر على مسامعهم و قلوبهم و يقنعهم بالوضوح و ليس بالتأثير ليدربهم على تحاشي الأخطاء النحوية و اللغوية. وترى الباحث أن على المعلم الجمع بين القراءة الصامتة و الجهرية لأن

تلميذ الصف الرابع هو الأكثر في مرحلة الإنتقال من القراءة الجهرية إلى القراءة الصامتة و أنه في بداية تعلمه للقراءة الصامتة لا يستطيع أن يقرأ قراءة صامتة بالمعنى الكامل.

طرائق تعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين(حسن جعفر خليفة، مرجع سابق:89)

1 -الطريقة الجزية(التركيبية) و تتكون من طريقتين هما الأبجدية و الصوتية.

2 -الطريقة التوليفية(المزدوجة)أو المؤلفة من مزيج من الطرق.

أولا:الطريقة الجزئية التركيبية سميت بذلك لأنها تبدأ بالجزء و تنتهي بالكل ولأنها تبدأ بالحروف و من الحروف تتركب الكلمات ومن أشهرها:

أ. **الطريقة الأبجدية(الهجائية):** وهي طريقة تركيبة الفرض منها تعليم المبتدئين أسماء الحروف ثم الحركات ثم تركب الكلمات من الحروف و تركيب الجمل من الكلمات و تقوم على أساسين :

الأول: تعليم كل حرف من الحروف بصورة مختلفة.

الثاني: تعليم الحروف كلها بصورها المفصلة ،ثم الإنتقال إلى تعليمها بصورها المتصلة.

- **مزاياها: من مزايا الطريقة الأبجدية أو الهجائية.**

1 -أنها تتدرج من السهل و هو الحرف إلى الصعب و هو الكلمة.

2 -أن أساسها هو السيطرة على عناصر الكلمات .

3 -أنها طريقة سهلة لأن عدد الحروف محدد.

- **عيوبها: و يؤخذ على هذه الطريقة:**

1 -أن الحرف ليس له معنى .

2 -أن الحرف سهل في ميناه و لكنه صعب في معناه.

3 -تتفق هذه الطريقة مع حقائق علم النفس في إدراك الكل قبل الجزء.

4 -لا علاقة بين الحرف وما يؤديه من دور ضمن الكلمة.

5 -أن ترتيب الحروف (أ،ب،ت،ث،الخ) يساير قوانين التعليم ومن حيث البدء من السهل إلى الصعب.

ب. الطريقة الصوتية: يتم تعليم الأطفال أصوات الحروف فيقترن شكل الحرف (صورته)بصوت.

من مزاياها:

1 -أنها الطريقة الطبيعية لتعلم القراءة.

2 -الحروف الهجائية محددة ومن السهل الربط بينها و بين أصواتها.

3 -أنها تسير من السهل إلى الصعب.

4 -يتسلم الطفل فيها قراءة و الكتابة معا.

- عيوبها:

1 -أن هذه الطريقة تخالف الطريقة الطبيعية التي عليها عقل الطفل في إدراك الأشياء و الأفكار لأنها تبدأ بالجزء ثم تنتقل إلى الكل.

2 -الحروف وأصواتها أشياء مجرد ليس لها معنى في ذهن الطفل.

3 -يركز الطفل في هذه الطريقة على إدراك أشكال الحروف و أصواتها دون الاهتمام بالمعنى.

4 -تعلم الطفل البطء في القراءة.

5 -تفتقر إلى عنصر التشويق.

ج. الطريقة الكلية (التحليلية). سميت بذلك لأنها تبدأ بالكل (الكلمة أو الجملة و تنتهي بالجزء(الحرف).

- أهم الطرق الكلية:

أ. طريقة الكلمة:

و يبدأ فيها الطفل بقراءة الكلمة و ذلك من خلال الصور حيث تتكرر مع الكلمات حتى تثبت في ذهن الطفل ثم يستغني عن الصور و تختار الكلمات من المفردات المألوفة لدى الطفل،ثم يتم إدخال الكلمات في جمل ،و تركيب جمل من الكلمات التي تثبت في ذهن الطفل.

ومن مزايا هذه الطريقة:

1 -تتفق مع قوانين التعلم في أن الإنسان يدرك الكل قبل الجزء.

2 -تهتم بالمعنى،و هذا أحد أسباب نجاحها.

3 -استخدامها يشوق التلاميذ إلى الروس.

4 -يستطيع المعلم بهذه الطريقة الربط بين دروس القراءة و الإملاء.

ب. طريقة الجملة:

تتفق مع طريقة الكلمة في أن كلتيهما تهتمان بالمعنى أو تختلف عنها في تفسير الوحدة الكلية إذ تجعلها الجملة لا الكلمة، يقوم المعلم في هذه الطريقة باختيار الجمل المألوفة للتلاميذ ثم يقرأها بالتكرار و التدرج يميز التلاميذ الكلمات ثم الحروف و المقاطع و الأصوات.

- مزاياها:

أ. من السهل أن يتعلم الطفل القراءة بها.

ب. تحقق المفهوم التربوي الحديث للقراءة.

ج. تنتقي مؤلفو كتب هذه القراءة في هذه الطريقة مفردات الكتاب الشائعة في اللغة و يصوغونها في قالب قصصي يتناول موضوعات مألوفة للطفل.

د. تهتم بالمعنى اهتماما كبيرا.

ويؤخذ عليها:

1. أن الإسترسال في القراءة الجمل و كتابتها قد يؤخر تعريف التلميذ الحروف وتميزها.
2. قد يخلط التلميذ بين الكلمات المتشابهة كتابة مثل(نخلة–نحلة).
3. لا تعني هذه الطريقة بتكوين المهارات اللازمة لتعرف كلمات جديدة.
4. تتطلب إعداد خاصة للمعلمين و تدريبهم عليها.

ج. الطريقة التوليفية:

وهي طريقة تجمع بين مزايا الطرق السابقة و تتلاقى في عيوبها.

– الأسس و المبادئ العامة للطريقة التوليفية:

1 -أن البدء بالكليات يساير الطريق الطبيعي في إدراك الأشياء.

2 -أن الكليات لها معاني.

3 -أن البدء بالكليات يكون في الطفل عادة الاهتمام بالمعنى.

4 -أن البدء بالكليات يقود الطفل لتعرف الكلمات و الجمل تعرفا كليا فيكتسب السرعة في القراءة و القدرة على القراءة المتصلة.

5 -أن القراءة ليست قائمة على التخمين ،إنما ترجمة للرموز المكتوبة إلى أصوات و معان فمعرفة الحروف و أصواتها أساس مهم في هذه الطريقة.

6 -تتماشى مع تركيب العين.

– مزايا الطريقة التوليفية:

1 -مادة القراءة مرتبطة ببيئ التلاميذ و كلماتها بسيطة من المفردات التي استعملها التلاميذ في حياتهم اليومية.

2 -تساعد الطفل على اكتساب القدرة على التعبير.

3 -تهتم بتعليم أشكال الحروف و أصواتها و الحركات و المد، وتكسب الطفل المهارات الكتابية في الخط و الإملاء.

4 -تعني بالتدريب على القراءة الصامتة.

5 -تحرص على تنمية بعض المهارات لدى المتعلم كالميل إلى القراءة و الإنطلاق فيها و الفهم و البحث في المعنى و صحة النطق و حسن الأداء.

يرى الباحث أن اللغة العربية أقدم اللغات التي مازالت تتمتع بخصائصها من الألفاظ و تراكيب و صرف و نحو و أدب و خيال مع الاستطاعة في التعبير عن مدارك العلم المختلفة وذلك فالأمة العربية أمة بيان و العمل فيها مقترن بالتعبير و القول فاللغة في حياتهم شأن كبير و قيمة أعظم من قيمتها في حياة أي أمة من الأمم و هي التي نقلت الثقافة العربية عبر القرون و عن طريقها و بواسطتها اتصلت الأجيال العربية جيلا بعد جيل في عصور طويلة.

4-خصائص اللغة العربية:

تميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات بخصائص لا توجز إلا فيها.

1 -تمايزها صوتيا: تستخدم اللغة العربية جهاز النطق على أتمه ولا تهمل وظيفة من وظائفه ومن ذلك جاء نظام مخارج الحروف.

2 -إرتباط الحروف ودلالات الكلمات: وهو يعني أن الحرف يؤثر على دلالة الكلمة وإحاءاتها فحرف السين منها تدل الكلمات التي يوجد بها هذا الحرف على المعاني اللطيفة (المس) الوسوسة ،التنفس).

3 -الترادف: وهي ظاهرة اتسمت بها العربية فنجد أسماء كثيرة ومتعددة لكلمة الواحدة منها كلمة السيف فمن أسمائه الصارم – المهند – البتار.

4 -الاشتقاق: وهي ظاهرة توليد بعض الألفاظ من بعض الرجوع بها إلى أصل واحد.

5 -الإعراب: وهو من خصائص اللغة العربية وعن طريقه يمكن معرفة و تمييز الكلام .

ويرى حسن جعفر خليفة أيضا من خصائص اللغة:

1 -لغة إنسانية: وتعني تفريد الإنسان بها وحده دون المخلوقات ،فهو يستطيع أن يضع أفكاره في ألفاظ و عبارات مفهومه مثل تشكيل همزة الوصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

2 -لغة مكتسبة: لا تولد مع الإنسان ،و إنما يولد معه هو الاستعداد ليتعلمها فالطفل يولد ليس له معرفة بالغة ولكن توجد لديه الملكة لاكتسابها بشكل متدرج مع مرور الزمن و ليس دفعة واحدة.

3 -لغة متطورة: بما أن اللغة ظاهرة إنسانية مكتسبة فهي إذن متغيرة متطورة مثلها في ذلك مثل العادات و التقاليد والآداب و غيرها.

4 -مرونة في التعبير: عما يدور حول الإنسان .(محمد رجب ،مرجع سابق ص 16)

ويرى حسني عبد الباري،(2005م،87) أن هناك خصائص للغة متعددة يمكن نلخصها فيما يلي:

1 -اللغة الصوتية: وإن الطبيعة الصوتية للغة هي الأساس.

2 -اللغة نظام: ويخضع كل لغة إلى نظام معبر في ترتيب كلماتها.

3 -اللغة إنسانية: و ينفرد بها الإنسان وحده دون غيره من مخلوقات.

4 -اللغة مكتسبة: لا توجد لغة نع الإنسان ،إنما يولد معه الاستعداد ليتعلمها.

5 -اللغة متطورة: و هي متغيرة ومتطورة مثل العادات و العلوم و الآداب.

4 -1 -مميزات اللغة العربية:

يرى حرية محمد موسى ،(1996م،157)من أهم مميزات اللغة العربية مما يلي:

اللغة العربية لها درجة تنظيم ، فهي لها نظام بنيوي يميزها وهي بنية جامعة و مانعة. جامعة بمعنى أنها تستغني بنفسها عما عداها و إذ لها من الأول و القواعد ما يجعلها أداة فعالة للتواصل بين الناس. ومانعة بحيث ترفض إضافة شيئ جديد إلى أقسام الكلمة منها،أو إلى ضمائرها أو أدواتها أو قواعدها. و البنية في اللغة نظام كلي،يتكون من أنظمة فرعية مختلفة،كجسم الإنسان الذي يتكون من أنظمة و أجهزة مختلفة كالجهاز الهضمي و التنفس..الخ.فلو نزع أحدهما من الجسم مات الإنسان.وهكذا أجهزة اللغة ضرورية الإقامة صرح سليم قديم للغة .وهي نظام الأصوات و نظام المقاطع و نظام البناء الصرفي و الروابط و الأدوات....الخ. اللغة العربية لغة إيجاز ،تستطيع أن تعبر بالقليل المتناهي عن الكثير غير المتناهي و تستخدم عدة وسائل أهمها :فاللغة العربية تتميز بخصائص و مميزات سابقة الذكر تؤهلها بأن تكون لغة علوم وآدابها.

يرى مصطفى رسلان ،(2005م،17) من أهم مميزات اللغة العربية مما يلي:

1 -لغة ديمقراطية، لا تخاطب الكبير بخطاب و الصغير بخطاب آخر.

2 -لا تخاطب بين ضمير المفرد و ضمير الجمع.

3 -ومن سمات العالمية في العربية سهولة انتشارها، بالإضافة إلى أن العربية دخلت مناطق نائية مع الدين الإسلامي.

4 -هي في أوج نهضتها قد رحبت بكثير من الألفاظ التي افترضتها من اللغات الأخرى، و استغلتها في المصطلحات العامة و لغة الكلام، و لكنها لم تسمح لها إلا في النادر لاقتحام حصون الأدب العربي.

5 -**التقويم في مادة اللغة العربية:**

إن التقويم السليم للتلاميذ في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على التحليل الموضوعي لمناهجها سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة من حيث الموضوعات الرئيسة أو الفرعية كما يعتمد على تحليل موضوعي لعمليات الفهم و التفكير و تحديد المهارات التي بهدف المنهج إلى تكوينها و في ضوء هذه النتائج تصاغ أسئلة الامتحانات بالشكل الذي يعطي أهداف المنهج و موضوعاته .

إن من المتوقع في أهداف هذا المنهج أن تحدث تغيرات سلوكية في شخصيات التلاميذ سواء من الجوانب المعرفية أو من الوجدانية أو المهارية و التقويم اللغوي الصحيح هو الذي يضع هذه الجوانب الثثة في الإعتبار عند تقدير مستوى التلاميذ الحكم ع ليهم إلا أن معظم الامتحانات تركز على الجوانب المعرفية فقط و على المستويات البسيطة من هذا الجانب كالتركيز و الفهم مع إغفال المستويات العليا كالتفكير والتحليل و التقويم ،وقد يتبع ذلك قصور أدوات التقويم وعدم تنوعها وشيوع الأساليب التقليدية منها تلك التي لا تتغير ولا تتد بتحرر جوانب شخصية التلاميذ وترتب على ذلك أن أصبحت الأهداف التربوية بعيدة التحقق

إن التقويم الطالب مهمة ليست يسيرة و يجب أن تؤخذ مأخذ جديا و أن يبذل فيها أقصى الجهود لأن من نجاحها طمأنينة للمعلم على صحة القرارات التي يتخذها بحث الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية و بالتالي تحقق نجاح في عمله (طعيمة، 1987، ص 48).

ويرى الباحث أن النمو اللغوي يرتبط بحالة كل تلميذ على حدة و لذلك ينبغي أن يتعرف المعلم على المهارات اللغوية المختلفة لدى التلاميذ حتى يسهلهم تقويمهم.

6 -**أسس منهاج اللغة العربية:**

يستند منهاج اللغة العربية كغيره من منهاج التعليم إلى أسس فلسفية منبثقة من فلسفة التربية والتعليم وإلى أسس نفسية تراعي خصائص نمو الطلاب، وإلى أسس اجتماعية تنشد إعداد الطالب في العيش

الرضى الفعال في المجتمع، وإلى أسس معرفية نابعة من طبيعة اللغة العربية في مرحلة التعليم، حيث يجب أن تراعي المبادئ التالية:

1 - القرآن الكريم و الحديث النبوي الشريف سبيلان لتقويم اللسان العربي، ولفصاحته.

2 - اللغة العربية لغة قومية وهي ركن مكين في تحديد شخصية الأمة العربية، ووحدتها ونهضتها الحضارية.

3 - إنماء اعتزاز الطالب باللغة العربية، وشعوره بأهميتها في بناء المجتمع وتماسكه، وبقدرتها على التعبير عن كل مجالات الحياة

4 - اللغة العربية لغة عالمية أسهمت في التفاعل الحضاري بين الأمم، وأغنت الفكر الإنساني وهي مرشحة اليوم لتصل ما انقطع.

5 - تلبية حاجات الطالب النفسية في التواصل بلغة عربية سليمة.

6 - اللغة العربية الفصيحة هي لغة المجتمع الجزائري، و اللغة الرسمية للدولة فتعلم العربية الفصيحة ضرورة وطنية تعمل كل المؤسسات في الدولة على تحقيقه.

7 - إعداد الطالب للعيش الرضي في واقع المجتمع وظروفه، ومراعاة حاجات المجتمع المتغير النامي ،في المجالات الطبيعية و السكانية و الصناعية،و التكيف مع المتغيرات.

8 - تعريف الطالب بأهميته عضوا فاعلا متفاعلا في بناء المجتمع، من خلال تعريفه بواجباته و حقوقه،وبضرورة تعاونه مع الآخرين. (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية،1991م،165-168)

7 - **المبادئ والمرتكزات الأساسية لمنهاج اللغة العربية:**

اللغة العربية هي لغة أصالة ومعاصرة، فينبغي أن يظهر ذاك في محتوى المنهاج، في الجمع بين نصوص أصيلة من التراث ملائمة لطبيعة المرحلة التعليمية، ونصوص معاصرة مشرقة.

1 - تقديم المنهاج بصورة وحدات متكاملة مراحل التعليم، وبصورة تراعي التكامل و الترابط في اللغة في الصفوف الأخرى حرصا على وحدة اللغة وتكامل مهاراتها في المواقف الطبيعية

2 - اللغة العربية وحدة متكاملة، وتلتقي مهاراتها بتحقيق قدرة المتعلم على القراءة الصحيحة، وفهم ما يقرأ، واستيعاب ما يسمع، وعلى التعبير عن نفسه شفويا وكتابيا.

3 - تدرج الأهداف الخاصة في كل صف من صفوف مرحلة التعليم، لتوافق مراحل نمو الطالب النفسي و الجسمي و العقلي والاجتماعي.

4 -إدراك دور اللغة في بناء الأمة، وإرساء قاعدة عريضة من القيم و الاتجاهات التي توحد أبناء الوطن الواحد في مشاعرهم ومبادئهم وتطلعاتهم وإدراكهم لمسؤولياتهم المشتركة.

5 -تقديم صور متنوعة تعين الطالب على تبني القيم الاجتماعية الإيجابية، ورفض المظاهر السلبية في المجتمع ،والمساهمة في تصحيحها ويؤخذ بالحسبان رجحان تقديم القيم الاجتماعية الإيجابية، ومراعاة نمو الطالب نفسيا وجسميا واجتماعيا وعقليا.

6 -الاهتمام براعية المواهب الفردية وتنميتها من خلال توجيه الأنشطة المدرسية التي تدرب الطالب على الطلاقة في التعبير والإلقاء الجيد، والكتابة الواضحة و التعبير الإبداعي.

7 -الشمول و التكامل في تنمية شخصية الطالب في جوانبها المختلفة العقلية والوجدانية والجسمية و الروحية والاجتماعية، ولا تختصر على الخبرة المعرفية وحدها. (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية،1991م،183-184)

8-العوامل التي تساعد في تعلم اللغة العربية: ذكر (مجاور، 2000، ص168) إن تعلم اللغة يتوقف إلى حد ما على العوامل الآتية:

1 -طبيعة اللغة: كلما كانت المادة اللغوية التي يتعلمها التلميذ قريبة من استعداده و حاجته النفسية.

وكلما كانت أكثر إستجابة لميوله وحاجاته سرعة تعلمها واستجابة المتعلم لها برغبة أكيدة.

2 -إن المعلم نفسه قد يكون من العوامل المساعدة في الإقبال على تعلم اللغة أو عدم الإقبال عليها فإذا وجد المعلم الجو الملائم بينه و بين تلاميذه فإن ذلك من أهم العوامل التي تساعد في تعلم واستيعاب تلاميذه للمادة.

3 -الجو المدرسي العام: الذي يحيط بالتلاميذ و يهيئ له جوا نفسيا مريحا قد يساعد المتعلم على التعلم.

4 - و لعل أبرز ما يساعد التلميذ على النمو في تعلم اللغة أن تزداد حصيلته اللغوية من حيث اللفظ و المعنى و الأفكار و ذلك عن طريق:

أ. القراءة المتعددة المتنوعة.

ب. ارتباط التلميذ بالقواميس اللغوية .

ج. أن يضع المدرس تخطيطا لإمداد التلميذ بالجديد من الألفاظ و الجديد من المعاني و الأساليب.

5 -كذلك من أهم ما يساعد في تعلم اللغة عملية الإنتقاء اللغوي،بمعنى الا يقدم للتلميذ إلا ما كان مناسبا له و لاستعدادته، و يؤدي وظيفة نفسية أو اجتماعية في حياته.

6 -ربط عملية تعلم اللغة بالمحسوسات واستخدام الوسائل الإيضاحية التي تساعد التلميذ في تعلم اللغة و ذلك كالصورة و الأفلام المتحركة...الخ.

8 - عناصر اللغة العربية:

للغة عناصر أربعة تتألف منها وهي:

1 -**الأصوات:** و يقصد بها الحروف التي تتكون منها الألفاظ.

2 -**الألفاظ:** ويقصد بها الكلمات التي تتكون منها الجمل من حيث اشتقاقها وشكلها و معانيها.

3 -**الجمل:** و يقصد بها الجمل المفيدة اسمية أو فعلية...الخ.

4 -**التراكيب:** و يقصد بها العبارات التي تتضمن جملتين فأكثر كما يقصد بها تراكيب اللغات ،ونظم الكلام...الخ. (أحمد فؤاد العليان،1992م ،19).

9 - مفهوم عملية تطوير المناهج التعليمية:

يرتبط مفهوم التطور بمفهوم المنهج بنوعه التقليدي والحديث، فإذا كان المفهوم التقليدي يركز على المادة الدراسية، فإن التطور وفق هذا المفهوم يتجه إلى تعديل المقررات الدراسية وتطويرها، أما إذا كان المفهوم الحديث للمنهج يهتم بمجموعة الخبرات المربية التي تهؤيها المدرسة لتلاميذها بغرض تحقيق النمو الشامل لهم، فإن التطوير في ضوء هذا المفهوم ينصب على العملية التعليمية بأكملها، والحياة المدرسية بجميع جوانبها، ومن هنا يمكن تقديم التعريفات الآتية للتطوير:

" عملية شاملة تنصب على جميع عناصر المنهاج من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم، وجميع عمليات التغيير والتعديل وتحسين (سهيلة محسن الفتلاوي،2006، ص295).

" عملية توجيه المبادئ والمعايير والأساليب التخطيطية للعناصر المقترحة المنهجية لوثيقة تربوية مكتوبة هادفة هي المنهج، وذلك من خلال مراعاة مبادئ تطوير محددة واستعمال نموذج وإجراء تطوير مناسب" (محسن على عطية،2007، ص341)

" ذلك التغير الكيفي في أحد مكونات المنهج، أو بعضها، أو جميعها مما يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة".(رافدة الحريري،2011، ص269).

وبناء على التعريفات المذكورة نلخص إلى أن التطور المنهاج التعليمي بمفهومه الحديث، عملية شاملة تخص العملية التربوية والتعليمية برمتها، وتشمل كل مكونات المناهج، كما تتعداها إلى الفلسفة

التربوية وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والكتاب المدرسي، الإدارة المدرسية، والهيكل المدرسي، وبيئة التلاميذ، وأساليب التقويم المختلفة، وجميع العوامل المتصلة بالمنهج والت تؤثر فيه وتتأثر به.

10 –مبررات و معيقات تطوير المناهج التعليمية:

10 ǂ مبررات تطوير المناهج التعليمية:

هناك مبررات عديدة تدعو إلى تطوير المناهج التعليمية، حيث حيث لا يمكن أن يبقى المناهج دون تطوير لعدة سنوات، فيصير جامدا متخلفا لا يرقي

لمتطلبات وحاجات المتعلمين، ولا يستجيب لخصائص العصر وتقلباته، ولا يواكب الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي الشامل، ولا يؤدي إلى تقدم المجتمع ونهضته ويعالج مشكلاته.

والتطور قد يكون جزئيا كل سنة نتيجة التقويم المسمر بأنواعه المختلفة، وقد يكون التطور شاملا بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه وتنفيذه والكشف الخلل ونقاط الضعف في مكوناته وعملياته، وعوائق تنفيذه.

وعموما فمبررات المناهج التعليمية يمكن تقسيمها إلى مبررات ذاتية، وأخرى موضوعية كما يلي:(سهيلة الفتلاوي، 2006، ص296)

أولا: المبررات الذاتية

تتمثل المبررات الذاتية بنتائج التقويم المتعلقة بعمليات وعناصر ومكونات منظومة المنهاج التعليمي فيما يلي:

أ_ عدم وضوح الأسس الفلسفية للمناهج: للأسس الفلسفية علاقة تفاعلية وتكاملية مع عناصر المنهاج ومكوناته، وبالتالي فإن عدم وضوحها يؤثر سلبا في فاعلية المنهاج ومن ثم ينعكس على الأهداف، فتصبح جوفاء غامضة لا أساس لها، الأمر الذي يستوجب توضيح الأسس الفلسفية التربوية للمناهج.

ب_ وجود قصور في صياغة الأهداف وتصنيفها: قد تعكس نتائج التقويم وجود قصور معين في الأهداف التربوية والتعليمية، وذلك بصياغة أهداف عامة وعريضة يصعب تحقيقها أو صياغة أهداف تعليمية خاصة بالمواد الدراسية للمناهج لا تتلاءم وطبيعة المادة

وخصائص المتعلمين، أو اقتصارها على المستوى أو مجال معين دون غيره، أو الخلط والتداخل بين مجالات الأهداف الثلاثة ومستوياتهم(المجال المعرفي، الوجداني، المهاري)

جـ _ وجود خلل معين في المحتوى المعرفي: قد تعكس نتائج التقويم وجود خلل معين في المحتوى التعليمي يتمثل في عجز المحتوى عن تحقيق الأهداف المرجوة، أو قصور المحتوى في مراعاة الأسس السيكولوجية والمنطقية في اختيار والتنظيم والعرض وابتعادها عن حاجات ومشكلات المتعلمين والمجتمع، وعجزها عن إيجاد التلاحم بين الجانب النظري والتطبيقي للمادة التعليمية، أو خلو المحتوى من الوسائل التعليمية أو عدم كفايتها ودقتها وملاءمتها.

دـ عدم كفاية الممارسات والأنشطة التعليمية: وتتمثل في قصور المحتوى على الأنشطة التعليمية الصفية وخلوه من الأنشطة اللاصفية،وعدم مراعتها للمبادئ التعلم الضرورية، ومنها التنوع لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وكذلك عدم ملاءمتها لمستوى التلاميذ وصعوبة إنجازها مما يولد الإحباط لديهم والنفور منها، ومنها أيضا عدم كفاية أداء المعلم، مما ينعكس سلبا في تنفيذ المنهاج من حيث عدم قدرته على ربط المادة التعليمية بمجالات الحياة، أو عدم القدرة على صياغة الأسئلة الصفية الهادفة، وإهمال التغذية الراجعة، وعدم فاعلية طرائق التدريس،وعدم فاعلية طرائق التدريس، والوسائل التعليمية المستخدمة في التنفيذ المنهاج،واستحواذ المعلم على الأنشطة الصفية وإهماله لنشاط المتعلمين.

هـ_ وجود قصور في الوسائل التقويمية: وذلك بعدم وضوح الأهداف التي يرمي إليها التقويم على مدى تحقيق مجال من الأهداف دون غيره، أو مستويات معينة من المجال دون غيرها، وإهمال التقويم البنائي أو التكويني على حساب الاهتمام بالاختبارات النهائية وعدم التنوع في الأدوات التقومية المستخدمة لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية للمنهاج، ويمكن الكشف عن أوجه القصور التي سبق ذكرها بوسائل متعددة منها: "نتائج الامتحانات والتقارير التي يقدمها كل من المعلمين والمشرفين التربويين والخبراء الفنيين، كذلك من خلال ما تقوم به الدراسات و البحوث الميدانية و العلمية من تحليل علمي لمشكلات معينة في مجال المنهج وما يقدمه من نتائج وحلول، بالإضافة إلى انطباعات الرأي العام وردود أفعاله بالنسبة للعائد التعليمي والتربوي الذي يحصل عليه التلاميذ".(جودة سعادة وعبد الله إبراهيم،2001،ص400)

ثانيا: المبررات الموضوعية:وترتبط بالأحداث والتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية في المجال العلمي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي التي تستدعي التطوير، ومنها: (سهيلة محسن الفتلاوي،2006،ص300)

أ_ تقدم المجتمعات في سلم الحضارة، وتعقد مجالات الحياة فيها، والتركيز على ظاهرة التخصص والإنتاج، كل ذلك يستوجب تطوير المناهج ليتمكن من مواجهة الاحتياجات الاجتماعية الجديدة والمتزايدة.

ب_ تزايد المعرفة الإنسانية في العصر الحاضر الذي يتسم بالانفجار المعرفي، مما يستوجب تطوير المنهاج بشكل يقوم على الاختيار والانتقاء من المعرفة ما يصلح لطبيعة هذا العنصر.

ج_ الأحداث والمشكلات المحلية التي تتعرض لها المجتمعات المحلية، فضلا عن التغيرات والتطورات في شتى المجالات من السياسية والاقتصادية والاجتماعية وثقافية تستوجب تطوير المنهاج لمواكبة تلك الأحداث، والمساهمة في معالجة المشكلات الاجتماعية، ومسايرة تطورات المجتمع في كل تلك المجالات.

د_ الأحداث العالمية: وهي كثيرة ومتنوعة ولا يمكن إغفالها لتقدم وسائل الاتصال وارتباط أجزاء العالم ببعدها، مما يستوجب مسايرة المناهج لتلك الأحداث، فضلا عن مساهمتها في تنمية الوعي لدى المتعلمين لما يدور حولهم من أحداث، وذلك الاهتمام بالمواقف التعليمية التي تؤكد على تنمية التفكير العلمي و الإبداعي والتحليلي والنافذ لدى المتعلمين.

هـ_ الاتجاهات التربوية الحديثة: نتيجة الدراسات والبحوث النفسية والتربوية والتقدم العلمي والتكنولوجي ظهرت الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى استخدام تكنولوجيا التعليم، والتأكيد على مناهج حل المشكلات، وعلى فكرة التعليم الذاتي من أجل ضمان استمرارية التعلم والمساهمة في معالجة المشكلات، مما يبرر تطوير المنهاج بالشكل الذي يتناسب مع تلك التوجهات.

و_ التوقعات المستقبلية في عصر تكنولوجيا المعلومات التي تعددت وتنوعت مصادرها حيث لم تعد المناهج التي تتوقع سلوك الإنسان لشيء مسبق ملائمة لأنها لا تتفق ومتطلبات العصر، لذا فمحاولة التنبؤ وفق تخطيط عقلاني للتوقعات المستقبلية ووفق ما هو كائن بالفعل أمر لابد منه، وأن هذا يبرر تطوير المنهاج التعليمي في إطار مستقبلي نحو استيعاب التوجهات المستقبلية التي تتلاءم والقيم الأصلية في المجتمع، من سيادة التكنولوجيا والعمل على المشاركة التعاونية في التعليم، وتنمية الكفاءات المهنية،والتربية المستديمة والتعليم عن بعد، والسعي لتحقيق مفهوم الديمقراطية والتأكيد على فكرة تفريد التعليم، والعمل على مبدأ تحقيق تكافئ الفرص، ومراعاة الفروق الفردية، ومن ثمة يجب التفكير على تطوير المنهاج وضمان مشاركة المتعلمين في الحاضر وصنع المستقبل.

10 2 معيقات تطوير المناهج التعليمية:

يوجد الكثير من المعيقات التي تعيق عملية تطوير المناهج وتحديثها، وتقلل من فرص نجاحها منها:(سهيلة محسن الفتلاوي، 2006، ص 304)

أ_ قلة الخبراء والمختصين الذين يعملون في عمليات تصميم المناهج وتقويم جوانب العملية التعليمية التربوية.

ب_ العمل على تطوير المادة بالحذف أو الإضافة والاستبدال دون الاهتمام بالتغيرات الجذرية في المناهج، بما ينسجم وأسس الفلسفة التربوية، وأهداف العملية التعليمية التربوية.

ج _ محاولة تطوير المادة دون محاولة تطوير المعلمين وإدارات المدارس للقيام بمهامهم، وكذلك بإغفال دور الأنشطة في عمليتي التعليم والتعلم، وأهمية تطوير نظام الامتحانات، مما يسبب فشل الكثير من محاولات التطوير، ولم يبقى منها إلا عملية التغيير.

د_ عدم إشراك المعلمين في محاولة التطوير، مما يحول دون مساندتهم أو دعمهم لتلك العملية ، وفي بعض الأحيان قد يتحولوا إلى عوامل إعاقة لها مما يفشلها.

هـ_ عدم تقبل أولياء الأمور لعمليات التغير لرغبتهم في المحافظة على القديم لتأثرهم به وتحمسهم لهم.

و_ النقص في الإمكانيات المادية من وسائل ومعدات ضرورية لدعم عملية التطوير، وإنجاحها.

ز_ عدم توفر إستراتجية واضحة للتطوير، وكذلك عدم وضوح الفلسفة العامة للدولة بالتطوير بالنظام المركزي، والحال نفسه في عدم وضوح التغيرات السلوكية المراد إحداثها في سلوك المتعلم، كل هذا يؤثر سلبا في أهداف المناهج ومحتوياتهم وأنشطتها وتقويمها،مما يولد تغييرعقيما.

ح_ يحتاج المنهج المطور إلى ضرورة تطوير الأساليب التقليدية في الإدارة التعليمية، ولا سيما داخل المدرسة، كما تحتاج إلى ضرورة أن يطور المعلم القائم على تنفيذ المنهج ومن أساليبه التدريسية، ومن أفكاره التي قد تعارض عملية التطوير.(حلمي الوكيل، 1986، ص195).

11 التحديات التي تواجه تطوير المناهج التعليمية:

إن المناهج التعليمية مرت بمخاض عسير وطويل عبر أزمنة مختلفة تعاقبت عليها أجيال كثيرة من بني الإنسان حتى وصلت إليها الآن من تصميم وتحسين وتطوير، ومع هذا ما زالت موضوعا قابلا للتطوير والتغيير حسب مستجدات العصر ومستحدثاته، ورياح العولمة الوافدة التي جعلت منها طريقا لبث أفكارها أحيانا وسمومها أحيانا أخرى، وباتت المناهج تواجهها تحديات حاضرة ومستقبلية كثيرة ما

يستدعي القائمين عليها وأهل الاختصاص والعاملين على تجسيدها وتنفيذها مراعاة هذه التحديات التي عند تصميمها وبنائها ووضع محتوياتها ومضامينها، حيث تتمثل هذه التحديات في الآتي:(أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2001، ص 290–295)

أولا: النمو السريع للمعرفة:

يشهد العصر الحالي الذي نعيشه تقدما رهيبا في المعرفة، تلك التي تضاعفت لأول مرة بعد 175 سنة، وتضاعفت في المرة الثانية بعد150 سنة، (أي عام 1900)، ثم للمرة الثالثة بعد50 سنة،(أي عام 1950)، ثم بعد عشر سنوات في المرة الرابعة (أي عام 1960)، وأخذت تقل المدة الزمنية في التضاعفات القادمة لمعرفة بعد ذلك، لاسيما بعد ظهور الانترنت والقنوات الفضائية الكثيرة جدا والمتنوعة، ونتيجة لهذا التجديد والتطور في هياكل المعرفة والنمو لم تعد المعارف التي تزودت بها أحيانا المؤسسات التعليمية قابلة للاستخدام والتطبيق لفترة طويلة في المستقبل. (جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، 2001، ص 540)

وبالتالي فإن مثل هذا التحدي يطرح تساؤلات عديدة بالنسبة لتخطيط المناهج الدراسية وتنظيمها ومنها: ما نوع المعرفة التي يجب أن تقدمها المناهج التعليمية للمتعلمين؟ وكيف يتم تقديم أو معالجة المعرفة في الكتب المدرسية؟ وما أنسب الأساليب اللازمة للتفاعل مع المعرفة؟ وما معيار الحكم على مدى استفادة المتعلمين من تلك المعرفة؟

ومما تقدم يفرض علينا مراعاة الجوانب الآتية:(جودة أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2001، ص 291).

أ_ أمام هذا التراكم المعرفي الهائل فإنه ينبغي أن تختار أو تنتقي من المعرفة أنسبها وأصلحها لعصرنا بما يخدم قضايا ومشكلات التنمية بشتى صورها، وأن تنتقي من المعرفة ما يعين المتعلم على فهم الجوانب الايجابية في ثقافة العالم من حوله.

ب_ كذلك ينبغي أن يعطوا المسؤولون عن تخطيط مناهجنا الدراسية وزنا أكبر لمعرفة العصر، بمعنى أن تزيد المعرفة المستحدثة والعصرية في شتى المجالات داخل محتوى الكتب الدراسية على أن يراعي في ذلك مستوى تفكير المتعلم وإدارته للأمور المختلفة.

ج_ معالجة المعرفة داخل الكتب الدراسية بشكل يستثير تفكير المتعلم، وأن تكون موجهة له بلغة المخاطب وبأسلوب يقوم على الإقناع أو التبرير المنطقي لها هو المكتوب.

د_ الابتعاد عن التلقين الذي يلغي تفكير المتعلم ويجعله مستقبلا حافظا لا صاحب عقل مستنير ينشط ويبحث يستكشف ويبتكر،لذا ينبغي التدريس بالطرق الحديثة مثل الاكتشاف والاستقصاء، والحوار، وأسلوب حل المشكلات، والتعليم الذاتي من أجل تنمية التفكير الناقد، و التفكير الإبداعي و الإبتكاري لدى التلاميذ.

هـ _ التركيز على النشاط المصاحب للمنهج المدرسي، وبصفة خاصة النوع من النشاط الذي يساعد المتعلم على الإطلاع والبحث.

و_ الاهتمام بإكساب المتعلم مهارات القراءة السريعة و الصحيحة من أجل أن يساعده ذلك على متابعة الجديد في عالم المعرفة.

ز_ التركيز على أسئلة الكتب وأسئلة الاختبارات المدرسية على قياس العمليات العقلية العليا كالتفكير والذكاء والانتباه، ولا تقتصر على عملية الحفظ والاسترجاع.

ثانيا: القيم:

قد يتعرض الواقع الحالي لتيارات معادية تهدد القيم الروحية والأخلاقية والوطنية، ويقصد بالتيار المعادي مجموعة القيم المتناقصة مع الهوية والتي تسعى إلى تحطيم منظومة القيم والتقاليد والعادات التي تحدد معالم الشخصية وتمنحها طابعا متميزا له سماته الخاصة، كما أن التيار المعادي يستهدف توسيع الفجوة بين الأجيال بشكل ينجم عنه صراع يقوض جوانب التماسك الاجتماعي، وينمي الفردية، ويضعف الولاء الاجتماعي، وإنما مثل هذه التيارات المعادية ترفض تحديا قيميا يجب أن يستجيب المنهج التعليمي له، وذلك من خلال التأكد على القيم الروحية والخلقية وجعلها إطار عاما يتم تقديم المواقف التعليمية ومعالجتها من خلاله، بالإضافة إلى أن المعرفة المقدمة للمتعلمين يجب أن تكون موجهة ومحملة بقيم مقصودة لتأكيدها لديهم، كذلك يجب أن يساهم الكتاب المدرسي في تأكيد القيم والعادات الإيجابية لدى المتعلمين

ثالثا: الإنتاج:

إن تحقيق التقدم في المجتمع، ومحاولة اللحاق بركب الحضارة العالمية لا يأتي إلا بالتركيز على عملية الإنتاج ذاتها، والعمل على رفع معدلاته، واستثمار مصادر الثروة والطاقة الموجودة في البيئة، وتوفير العمالة المدربة اللازمة لشتى جوانب الإنتاج، ولا أحد ينكرأهمية العامل البشري في تلك القضية لأنه المخطط والمنفذ لها، و التعليم فوق هذا المنظور يعد استثمارا بشريا، بمعنى أن ينفق على أفراده من أجل تعليمهم بشكل يعود عليهم وعلى مجتمعهم بأكثر مما أنفق من أموال.

لذا ينبغي أن يستجيب المنهج الدراسي لتلك القضية من خلال الآتي:

أ_ التخطيط المركزي و اللامركزي ولاسيما للمواد الدراسية في المنهج، والتي لها علاقة بالبيئة بحيث تبرز المناهج أهم مصادر الثروة الموجودة في بيئات المتعلمين، خاصة و أن المجتمعات تتسم في تركيبها بالتنوع البيئي من رعوي إلى زراعي، إلى صناعي، إلى تجاري.

ب_ تحقيق الانفتاح على البيئة التي يتواجد بها المتعلمون من أجل إدراك ما فيها من مصادر الثروة يمكن استغلالها من خلال عملية الإنتاج، وتدريب التلاميذ عليها، والاستفادة من الخبراء المختصين في ذلك.

ج_ الاهتمام بمنهج المشروعات الذي يدور حول خدمة البيئة المحلية، والعمل على تحقيق مشاركة المتعلمين في القيام بها مع تشجيعهم بمكافآت رمزية.

د_ الاهتمام بتوعية المتعلمين بكيفية قضاء أو استثمار أوقات الفراغ في مشروعات إنتاجية تخدم قضايا التنمية المحلية.

رابعا: التفكير العلمي:

إن العصر الحالي يتسم بعصر العلم والتكنولوجيا ولا مكان لمجتمع يعيش في هذا العصر دون أن يأخذ التفكير العلمي أسلوبا لحياته، ومن ثمة يفرض هذا النوع من التفكير تحديا من النظام التعليمي بشكل عام، والمناهج التعليمية على وجه الخصوص، بحيث تستجيب له بصورة جادة وعلمية، خاصة وأن المناهج الحالية تسهم في تعطيل قوى الفكر لدى المعلمين حيث جل تركيزها على الحفظ والاستظهار واتخاذها معيارا للحكم على نجاح المتعلم وتوفيقه وهنا يكون المتفوق في ظل النظام التعليمي الحالي هو الأكثر قدرة على الفهم، وعلى استخدام الفكر بصورة علمية، والإسهام في تحقيق تقدم المجتمع.

وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول: بمراعاة المستجدات والتغيرات المتسارعة التي يزخر بها العصر الحالي بما في ذلك التحديات المذكورة آنفا، والنظر إليها بعين الاعتبار عند تصميم وبناء و تطوير المناهج التعليمية لمواكبة تغيرات العصر وخصائصه المتمثلة في التراكم المعرفي، وتنوع الإنتاج، والتطور التكنولوجي، ثورة تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتيار العولمة الزاحف الوافد بكل غث وسمين. ومن تحديات العصر الحالي التي يجدر الإشارة إليها، والذي لا يقل أهمية عما سبقه من التحديات ألا وهو تحدي – خيار الجودة الشاملة– وبالأخص الجودة في التربية والتعليم عموما، و جودة المناهج التعليمية خصوصا، فهي حسب (مصطفى عبد السميع، 2008):

" أن جودة المناهج تتمثل في الاهتمام بمحتواها ووضوح غايتها، وإمكانية تحقيقها ، وواقعتها في تلبية رغبات المستفيدين (طلاب، أولياء الأمور، المجتمع) إلى جانب الاهتمام المماثل بجودة طرائق التدريس ووسائل التقويم، التي يجب أن تكون أولويتها دائما العمل على تحقيق التحسين المستمر في عمليتي التعليم والتعلم الموجه إلى تحقيق التحسن في قدرات ومهارات التلاميذ على نحو متواصل". (وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم، 2011،ص 58)

كما أن مفهوم الجودة الشاملة في التربية والتعليم يتضمن مؤشر الجودة التربوي الذي يعني المؤشر القادر على إظهار مقدار الجودة التي تتصف بها الخدمة التربوية المقدمة للتلاميذ التي هي الأفعال التربوية(عمليات التعليم والتعلم والتقويم)، والمناخ التربوي الذي يتمثل بالسياسات والعلاقات والقوانين والنماذج والتوقعات، فضلا عن المضمون التربوي الذي هو المعارف والمهارات والقيم.

إن قضايا المنهج وتطور هو التحديات الأربعة سابقة الذكر (تحدي المعرفة، وتحدي القيم، وتحدي الإنتاج، وتحدي التفكير العلمي)، بالإضافة إلى تحدي الجودة الشاملة حيث صار خيارا ضروريا لا غنى عنه، وذلك بالأخذ به عند تخطيط المنهج، وتصميمه وتطويره وتقويمه بحيث يتضمن مفهوم الجودة الشاملة كل هذه العمليات لضمان منهج يراعي معايير الجودة العالمية في العمل التربوي عموما، والمناهج التربوية خصوصا على غرار الأمم المتطورة والدول المتقدمة التي قطعت أشواطا كبيرة في هذا المضمار، وحققت نتائج باهرة في كل الميادين، وعلى مستوى كالقطاعات إنتاجية كانت أو خدماتية، ومن ضمنها قطاع التربية والتعليم بكل مكوناته، وأهمها مناهج التعليم وذلك بعد الإمساك بزمام هذا التحدي واعتماد هذا الخيار، وهو خيار الجودة الشاملة في كل الميادين والقطاعات لضمان تنمية مستدامة ورفاه اقتصادي واستقرار اجتماعي

خلاصة:

نستنتج مما تم التطرق إليه في هذا الفصل أن بناء الجيد للمنهاج التعليمي لا يتم إلا من خلال التخطيط لمناهج تعليمية تراعي خصوصية المجتمع واهتماماته، وخصائص العصر ومتطلباته، والتقدم العلمي بكل تخصصاته، والتطور التكنولوجي في شتى مجالاته، لذلك يجب أن يأخذ هذا المنهج بعين الاعتبار حاجات وميول ورغبات المتعلمين عند تأليفه وان ينبع ويشتق من بيئتنا وان يلبي متطلبات العصر وان يسعى إلى تشريب المتعلمين مبادئ الدين وإحكامه وان يعطي ثقافة شاملة تثري معرفة المتعلمين وتوسع مدركهم لينطلقوا في الحياة بعقول ناشطة ولسان طلق معبر مما يستدعي إعادة النظر في بناء المناهج وإعدادها وذلك بتطوير لتتلاءم والتغير الحاصل والتطورات المستجدة بفعل الثورة التكنولوجية والمعرفية آخذين بزمام معايير وخصائص الجودة في التربية والتعليم، ومن بينها جودة المناهج التعليمية.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجيــة للدراســة

تمهيد:

1. الدراسة الاستطلاعية:

1_1_ عينة الدراسة الاستطلاعية

1_2_ أدوات الدراسة وخطوات بناءها

1_3_ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

2 . الدراسة الأساسية:

2_1_ منهج الدراسة

2_2_ مجتمع الدراسة

2_3_ مجالات الدراسة

2_4_ العينة الأساسية للدراسة

2_5_ خصائص عينة الدراسة الأساسية

2_6_ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفا مفصلا للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ دراسته، بداية من الدراسة الاستطلاعية التي تعرض فيها الباحث إلى عينة الدراسة الاستطلاعية وأدوات الدراسة وخطوات بناءها وقياس خصائصها السيكومترية ثم انتقل إلى الدراسة الأساسية التي تناول فيها منهج الدراسة ومجتمع الدراسة ومجالاتها والعينة الأساسية للدراسة وخصائص عينة الدراسة الأساسية وفي الأخير إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة وفيما يلي وصفا لهذه الإجراءات.

1 -الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة من البحث العلمي، والبوابة التي ينطلق منها كل باحث في تحديد ما تتطلبه نظريا وميدانيا، وهي خطوة جد هامة وضرورية تساعد الباحث في التعرف على ميدان الدراسة والإمكانيات اللازمة التي تدخل في سيره، بالإضافة إلى استشارة ذوي الخبرة والمهتمين بالموضوع للتعرف على آرائهم وأفكارهم التي تساعد في تحديد ما يتطلبه البحث والعمل الميداني.

1 -1 -**أهداف الدراسة الاستطلاعية:** تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية في جملة من النقاط نلخصها فيما يلي:

1 -التعرف على الصعوبات والعوائق والعمل على تفاديها، وتهيئة الظروف لإجراء الدراسة في الظروف الجيدة.

2 -اختيار عينة الدراسة الأساسية.

3 -الإلمام بالمعلومات الكافية حول ميدان الدراسة وعينتها.

4 -تجريب الأداة على العينة وتكيفها واختبار شروطها السيكومترية وتحضيرها في شكلها النهائي تمهيدا لتطبيقها في الدراسة.

2 -عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (50) أستاذ وأستاذة في مادة اللغة العربية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من(06) متوسطات بمدينة المسيلة للعام الدراسي 2019/2018 وهم: (متوسطة زين الدين بن معطي، متوسطة العقيد الحواس، متوسطة احمد شوقي، متوسطة أبو الخير الاشبيلي متوسطة، يحياوي محمد الطاهر، متوسطة بن ذيب بلقاسم) وذلك ليتم تقنين أداة الدراسة عليهم من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق المناسبة كما هو موضح في الجدول رقم (03) وقد تم استبعادهم من التطبيق النهائي.

الجدول رقم (03): يمثل خصائص العينة الاستطلاعية حسب الجنس و الاقدمية في التعليم.

العدد	اسم المتوسطات	الجنس		الاقدمية في التعليم		
		ذكر	أنثى	اقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
01	متوسطة زين الدين بن معطي	4	3	2	4	1

02	متوسطة العقيد الحواس	3	5	3	2	3
03	متوسطة احمد شوقي	4	6	4	4	2
04	متوسطة أبو الخير الاشبيلي	2	4	2	3	1
05	متوسطة يحياوي محمد الطاهر	2	7	3	4	2
06	متوسطة بن ذيب بلقاسم	4	6	3	5	2
المجموع		19	31	17	22	11
		50		50		

3 -أداة الدراسة وخطوات بنائها:

أ -بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين في مجال المناهج التربوية من مفتشين وأساتذة اللغة العربية وأساتذة التعليم العالي بالجامعة عن طريق المقابلات الشخصية قام الباحث ببناء الاستبيان وفق الخطوات التالية :

ب -تحديد الأبعاد الرئيسية التي يشتملها الاستبيان وهي بعد الأسس النفسية وبعد الأسس الاجتماعية وبعد الأسس المعرفية تم صياغة العبارات التي تقع تحت كل بعد من الأبعاد الرئيسية.

ت -تكون الاستبيان من (64) عبارة في صورته الأولية مقسمة على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي: بعد الأسس النفسية ويحتوى على (21) عبارة، وبعد الأسس الاجتماعية ويحتوي على (22) عبارة، وبعد الأسس المعرفية ويحتوي على (21) عبارة وقد وضع لكل عبارة خمسة تقديرات (ضعيفة جدا- ضعيفة- متوسطة- كبيرة- كبيرة جدا) على التوالي ووزعت العبارات على ثلاثة أبعاد رئيسية كما هو موضح في الملحق رقم (01).

ث -إعداد المقياس في صورته الأولية والتي شملت (64)عبارة.

ج -تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج التربوية من مفتشين وأساتذة اللغة العربية وأساتذة التعليم العالي بالجامعة للتحكيم، حيث قاموا بإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة عبارات الاستبيان ومدى انتماءها إلى كل بعد من الأبعاد، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية وفي ضوء تلك الآراء تم تعديل بعضها، والجدول الموالي يوضح توزيع عبارات الاستبيان على الأبعاد الرئيسية.

2 - الخصائص السيكومترية للاستبيان:

أولا: الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين هما:

1 -التناسق الداخلي: (ألفا كرونباخ):

تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معدل ارتباطات العبارات فيما بينها أو ما يعبر عنه بالتناسق الداخلي عن طريق معامل الثبات لألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (0,80) وهذه القيمة تؤكد على ثبات هذا الاستبيان، أنظر إلى الملحق رقم (5)، كما هو موضح في الجدول رقم (3):

الجدول رقم (05) يوضح ثبات الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي

عدد العبارات	ألفا كرونباخ
64	0.807

2 -التجزئة النصفية:

كما تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عبارات الاستبيان إلى نصفين، حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0,64) وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي (لسبيرمان براون) بلغ ثبات هذا الاستبيان الكلي (0,78) أنظر إلى الملحق رقم(5)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا الاستبيان ثابت، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية

الارتباط بين النصفين	0.647
معامل سبيرمان براون	0.786

ثانيا : الصدق: تم حساب الصدق بطريقتين هما:

1 صدق الاتساق الداخلي:

- الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية لأبعاد الاستبيان:

تم حساب صدق هذا الاستبيان عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لكل بعد على حده، بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطا ت بين عبارات البعد **الأول** مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (19) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات التالية:(1،2،3،4،6،7،8، 10،9،11،12،13،14،15،16،17،18،19،21) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,68) كأعلى ارتباط كان بين البند (12) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,38) كأدنى إرتباط كان بين العبارة

(10) والدرجة الكلية البعد ككل، أما العبارة التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فهي العبارة رقم (9)، حيث تراوح قيمة الارتباط فيها بالدرجة الكلية للبعد الأول ككل (0,28) في حين نجد أن هناك عبارة واحدة غير دالة إحصائيا وهي رقم (5) وعموما يمكن القول بأن **البعد الأول** صادق مع الإشارة إلى حذف العبارة غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يمثل مصفوفة ارتباط عبارات البعد الأول مع درجته الكلية

رقم العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العبارة رقم 1	0.480**	0.000
العبارة رقم 2	0.525**	0.000
العبارة رقم 3	0.559**	0.000
العبارة رقم 4	0.502**	0.000
العبارة رقم 5	0.249**	0.082
العبارة رقم 6	0.421**	0.003
العبارة رقم 7	0.473**	0.001
العبارة رقم 8	0.412**	0.003
العبارة رقم 9	0.282*	0.048
العبارة رقم 10	0.388**	0.000
العبارة رقم 11	0.525**	0.000
العبارة رقم 12	0.680**	0.000
العبارة رقم 13	0.462**	0.001
العبارة رقم 14	0.453**	0.001
العبارة رقم 15	0.462**	0.001
العبارة رقم 16	0.459**	0.001
العبارة رقم 17	0.429**	0.002
العبارة رقم 18	0.680**	0.000
العبارة رقم 19	0.504**	0.000
العبارة رقم 20	0.480**	0.000
العبارة رقم 21	0.527**	0.000
		- الارتباط دال عند 0.01.

		- الارتباط دال عند 0.05*.

هذا وتم تقدير الارتباطات بين عبارات **البعد الثاني** مع الدرجة الكلية له ككل، بمعامل الارتباط (بيرسون) حيث جاءت الارتباطا ت أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (11) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات التالية:

(23،25،26،27،28،29،30،37،39،41،42) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,66) كأعلى إرتباط كان في العبارة رقم (28،39) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,41) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (37) والدرجة الكلية للبعد ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فهي العبارات رقم (31،32،33،34،35،36،38،40،43) بارتباط بين (0.30) و(0.35) كأعلى وادني ارتباط، في حين نجد أن هناك عبارتين ذات الأرقام التالية: (22،24) غير دالة إحصائيا وعموما يمكن القول بأن **البعد الثاني** صادق مع الإشارة إلى حذف العبارات غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يمثل مصفوفة ارتباط عبارات البعد الثاني مع درجته الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العبارة رقم 22	0.142	0.327
العبارة رقم 23	0.457**	0.001
العبارة رقم 24	0.208	0.146
العبارة رقم 25	0.576**	0.000
العبارة رقم 26	0.501**	0.000
العبارة رقم 27	0.633**	0.000
العبارة رقم 28	0.661**	0.000
العبارة رقم 29	0.433**	0.002
العبارة رقم 30	0.457**	0.001
العبارة رقم 31	0.300*	0.034
العبارة رقم 32	0.288*	0.043
العبارة رقم 33	0.288*	0.043
العبارة رقم 34	0.288*	0.043
العبارة رقم 35	0.359*	0.010

العبارة رقم 36	0.288*	0.043
العبارة رقم 37	0.416**	0.003
العبارة رقم 38	0.359*	0.010
العبارة رقم 39	0.661**	0.000
العبارة رقم 40	0.295*	0.037
العبارة رقم 41	0.416**	0.003
العبارة رقم 42	0.441**	0.001
العبارة رقم 43	0.359*	0.010
– الارتباط دال عند 0.01**. – الارتباط دال عند 0.05*.		

هذا وتم تقدير الارتباطات بين عبارات البعد الثالث مع الدرجة الكلية له ككل، بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (16) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات التالية:

(44،45،46،47،48،49،50،51،52،53،45،56،60،61،63،64) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,68) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (49) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,38) وكأدنى إرتباط كان بين العبارة رقم (52) والدرجة الكلية للبعد ككل، أما العبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) فهي العبارات رقم (55،59،58،57) بارتباط تراوح بين (0.28) و(0.35) كأعلى وادنى ارتباط، في حين نجد أن هناك عبارة واحدة عير دالة إحصائيا وهي رقم (62) وعموما يمكن القول بأن البعد الثالث صادق مع الإشارة إلى حذف العبارة غير الدالة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يمثل مصفوفة ارتباط عبارات البعد الثالث مع درجته الكلية

رقم العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العبارة رقم 44	0.534**	0.000
العبارة رقم 45	0.527**	0.000
العبارة رقم 46	0.547**	0.000
العبارة رقم 47	0.465**	0.001
العبارة رقم 48	0.468**	0.001
العبارة رقم 49	0.689**	0.000
العبارة رقم 50	0.456**	0.001

العبارة رقم 51	0.524**	0.000
العبارة رقم 52	0.386**	0.006
العبارة رقم 53	0.541**	0.000
العبارة رقم 54	0.456**	0.001
العبارة رقم 55	0.352*	0.012
العبارة رقم 56	0.527**	0.000
العبارة رقم 57	0.348*	0.013
العبارة رقم 58	0.288*	0.043
العبارة رقم 59	0.288*	0.043
العبارة رقم 60	0.456**	0.001
العبارة رقم 61	0.624**	0.000
العبارة رقم 62	0.187	0.192
العبارة رقم 63	0.541**	0.000
العبارة رقم 64	0.665**	0.000
- الارتباط دال عند 0.01**.		
- الارتباط دال عند 0.05*.		

الارتباط بين الدرجات الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبيان ككل:

كما تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية **للاستبيان** ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وتمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للبعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد الثاني والذي بلغ 0,62، في حين بلغ ارتباطه بالدرجة الكلية للبعد الثالث 0,79، أما إرتباطه مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل فقد بلغ 0.90، كما بلغ ارتباط الدرجة الكلية للبعد الثاني مع الدرجة الكلية للبعد الثالث 0,61، أما ارتباطه مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل فقد بلغ 0,86، هذا وبلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الثالث مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل ب 0,79. وبالتالي يمكن القول بأن هذا الاستبيان صادق أنظر إلى الملحق رقم (04)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يمثل مصفوفة ارتباط أبعاد الاستبيان مع درجته الكلية

	الأسس	الاسس	الأسس	الدرجة

الأبعاد		النفسية	الاجتماعية	المعرفية	الكلية
الأسس النفسية	معامل الارتباط	1	0.627**	0.791**	0.902**
	مستوى الدلالة	-	0.000	0.000	0.000
	حجم العينة	50	50	50	50
الأسس الاجتماعية	معامل الارتباط	-	1	0.617**	0.869**
	مستوى الدلالة	-	-	0.000	0.000
	حجم العينة	-	50	50	50
الأسس المعرفية	معامل الارتباط	-	-	1	0.791**
	مستوى الدلالة	-	-	-	0.000
	حجم العينة	-	-	50	50

2 صدق المقارنة الطرفية:

كما تم حساب صدق هذا الاستبيان كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي الاستبيان الأعلى والأدنى، ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وقفا لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو α=0.01) فهذا يعني أن هذا الاستبيان صادق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.
- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{test})غير دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05) فهذا يعني أن هذا الاستبيان غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T_{test}) كما هو موضح في الجدول رقم (9) يتضح بأن هذا الاستبيان صادق حيث بلغت قيمته (15.48) وهي دالة عند درجة الحرية (26) ومستوى الخطأ أو الدلالة (α= 0.01)، أنظر إلى الملحق رقم (05) كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان.

الطرفين	إختبار التجانس	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار

		Fاليفين							
الدرجات	الطرف الأعلى	0.136	0.715	14	127.35	5.994	26	15.48	0,000	دال عند 0,01
	الطرف الأدنى			14	91.28	6.329				

- نتائج صياغة عبارات الاستبيان قبول ورفض البنود:

بعد إتباع الباحث الإجراءات اللازمة لبناء أدوات الدراسة وحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) تم حذف العبارات غير دالة من الاستبيان فكان بذلك الاستبيان في صورته النهائية جاهز للتطبيق، والجدول الموالي يمثل توزيع عبارات استبيان على الأبعاد و العبارات التي تم حذفها الغير دالة.

جدول رقم (12) يمثل توزيع عبارات استبيان على الأبعاد والعبارات التي تم حذفها.

أبعاد الاستبيان	عدد العبارات	أرقام العبارات الدالة إحصائيا	أرقام العبارات المحذوفة
الأساس النفسي	21	6،7،8 ، 4، 3، 2، 10،9،1 11،12،13،14،15،16،17،18،19،21،9	5
الأساس الاجتماعي	22	،23،25،26،27،28،29،30،37،39،41 42،31،32،33،34،35،36،38،40،43	22،24
الأساس المعرفي	21	35،36،37،38،39،40،41،42،43،44،45، 47،51،52،54،55،46،48،49،50	53
المجموع	64	60	4

4 -الدراسة الأساسية:

4-1- منهج الدراسة:

إن اختيار المنهج المتبع يخضع لطبيعة المشكلة محل الدراسة إذ أن هذه الأخيرة هي التي تحدد طبيعة المنهج المتبع، وبما أن دراستنا تهدف إلى الكشف عن مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية و الاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية، ومن خلال اطلاعنا على مناهج البحث العلمي المعتمدة في الدراسات والبحوث العلمية تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لخصائص دراستنا ويعد المنهج الوصفي من البحوث الشائعة الاستخدام بين الباحثين، حيث يهدف إلى تحديد الوضع لظاهرة معينة، ومن ثم بعمل على وصفها، بمعني انه يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها بدقة ولذلك يعرف المنهج الوصفي بانه: " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة ومشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة".

4-2- مجالات الدراسة:

تنقسم مجالات الدراسة إلى ثلاثة أقسام وهي موضحة كالأتي:

1 -**المجال المكاني:** يتمثل المجال المكاني للدراسة في جميع متوسطات ولاية المسيلة.

2 -**المجال البشري** : يتمثل المجال البشري للدراسة في جميع أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة.

3 -**المجال الزمني:** تمت هذه الدراسة في الفترة الممتدة مابين، 2018/01/12 إلى غاية 2018/05/10

5 -**مجتمع الدراسة:**

يطلق عليه البعض المجتمع الإحصائي ويطلق عليها البعض الأخر المجتمع الأصل وبغض النظر عن التسمية فمجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه عينة الدراسة وهو الذي يكون موضع الاهتمام في الدراسة، وفي الدراسة الحالية يتوزع أفراد مجتمع الدراسة على كل المتوسطات ولاية المسيلة والتي يقدر عددها (160) متوسطة ولما كانت هذه الدراسة تخص جميع أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة، وبالتالي فالعدد الإجمالي لمجتمع الدراسة يتكون من (352) للسنة الدراسية (2019/2018) موزعين على 160 متوسطة.

6 عينة الدراسة:

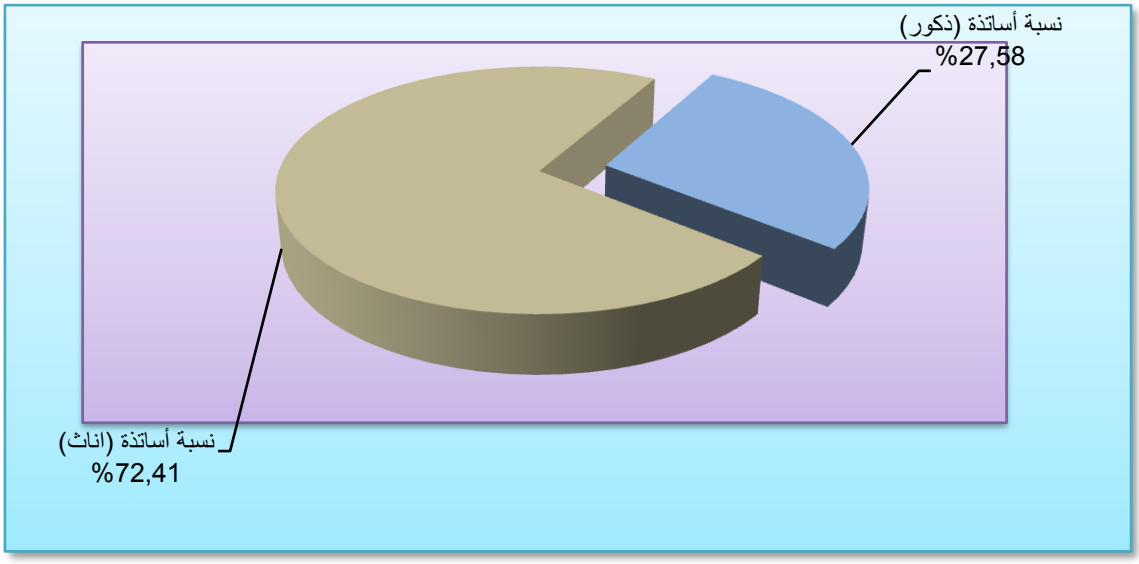
قصد اختيار عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي الذي يتكون من (352) أساتذة وأستاذات ينتمون إلى (160) متوسطة بولاية المسيلة تم الاتصال بمديرية التربية لولاية المسيلة من اجل سحب القوائم الاسمية للأساتذة الذين يدرسون بمتوسطات ولاية المسيلة للعام الدراسي 2019/2018 وتحديدا أساتذة الذين يدرسون مادة اللغة العربية وبعد سحب القوائم وتحديد المجتمع الأصلي تم استخدام أسلوب الحصر الشامل من خلال تناول جميع أفراد مجتمع الدراسة وقد بلغ حجم عينة الدراسة (261) أستاذ وأستاذة وذلك بعد استبعاد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددهم (50) أستاذا وأستاذة و(41) أستاذا مابين غياب وقت تطبيق الاستبيان و امتناع عن الإجابة وبالتالي حصرت عينة الدراسة الأساسية في (261) أستاذ وأستاذة. وهو عدد مقبول لغاية البحث العلمي وتساعد بقدر كاف على عدم الوقوع في أخطاء المصادفة.

7 خصائص عينة الدراسة الأساسية:

جدول رقم (13): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة
أساتذة (ذكور)	72	% 27,58
أساتذة (إناث)	189	% 72,41
المجموع	261	% 100

يتضح من الجدول المدون أعلاه أن عدد الأساتذة الإناث لعينة الدراسة الأساسية بلغ (189) أنثى أي بنسبة (72,41%) أكثر من عدد ذكورها والمقدر بـ (72أستاذا) أي بنسبة (27,58%) وذلك بفارق يقدر (171) أي بنسبة (65,15) وذلك من مجموع أفراد عينة الدراسة الأساسية.

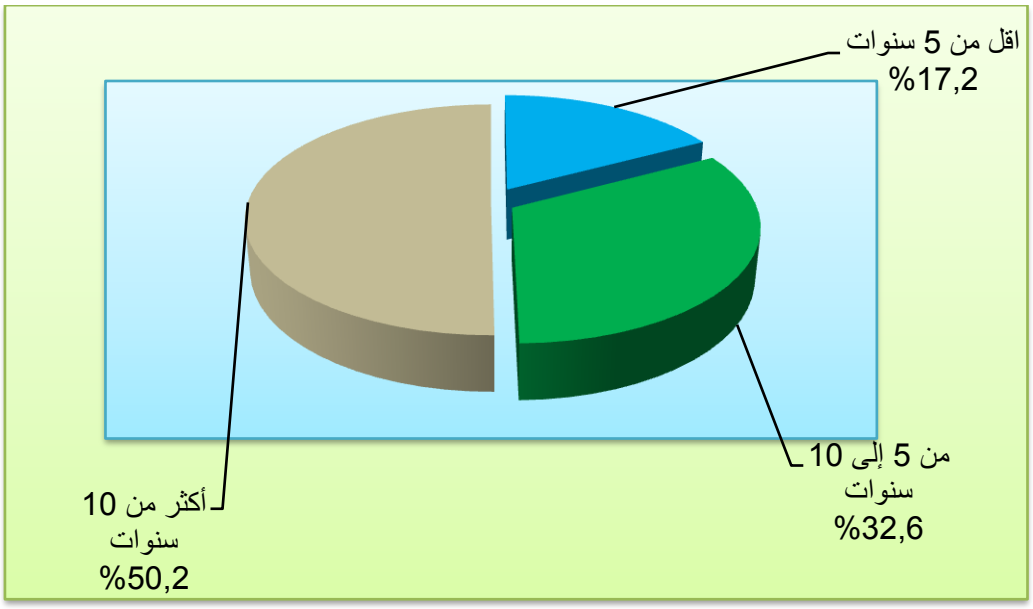


الشكل رقم (05): يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب الجنس (ذكور. إناث)

جدول رقم (14): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الاقدمية في التعليم.

الاقدمية في التعليم	العدد	النسبة
اقل من 5 سنوات	45	% 17.2
من 5 إلى 10 سنوات	85	% 32.6
أكثر من 10 سنوات	131	% 50.2
المجموع	261	%100

يتضح من الجدول المدون أعلاه أن عدد الأساتذة الذين لديهم اقدمية في التعليم أكثر من 10 سنوات بلغ (131 أستاذا) أي بنسبة تقدر بـ (50.2 %) من مجموع افراد عينة الدراسة وهي اكبر بقرابة بثلاث أضعاف عدد الأساتذة الذين لديهم اقدمية في التعليم اقل من 5 سنوات والبالغ عددهم (45استاذا) أي بنسبة تقدر بـ (17.2%) واكبر بضعفين من عدد الأساتذة الذين لديهم اقدمية في التعليم من 5 إلى 10 سنوات والبالغ عددهم (85 أستاذا) بنسبة تقدر بـ (32.6 %) وذلك من مجموع أفراد عينة الدراسة الأساسية.



الشكل رقم (06): يوضح توزيع نسبة أفراد عينة الدراسة حسب الاقدمية في التعليم

8 -الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبيان من خلال برنامج (spss) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1 -التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية.

2 -اختبار (T_{test}).

3 -تحليل التباين (في اتجاه واحد .One Way ANOVA)

4 -اختبار (شيفه Scheffe) للمقارنات البعدية بين المجموعات

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد أوضحنا أهم الإجراءات الميدانية التي قمنا بها من اجل التحقق من صدق الفرضيات ومدى تحققها على أرض الواقع ، ونكون قد أزلنا اللبس عن بعض العناصر الغامضة والتي وردت في هذا الفصل، كما تأكد من شروط صحة الاستبيان المتمثلة في الصدق والثبات والتي كانت درجتهم عالية تسمح بالوثوق بالنتائج التي سنتوصل إليها.

الفصل السادس

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد.

1 - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2 - عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل الثاني

3 - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4 - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

5 - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة

6 - عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة

7 - خلاصة

8 - خاتمة الدراسة

9 - توصيات الدراسة

10 -مقترحات الدراسة

11 -قائمة المصادر والمراجع

12 -الملاحق

13 -ملخص الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا مفصلا لنتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث بعد أن تم تطبيق أداة الدراسة على العينة ثم جمع البيانات عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي (spss) في معالجة بيانات الدراسة وسيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها وتفسيرها من قبل الباحث ومن ثم التوصل إلى توصيات الدراسة والمقترحات التي طرحا الباحث بناءا على نتائج الدراسة.

1 -عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أن: الأساس السائد في منهاج اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة المادة بولاية المسيلة هو الأساس النفسي. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة المدونة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (15) يوضح ترتيب أبعاد الاستبيان حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

أبعاد الاستبيان	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الأساس النفسي	261	34.0383	5.89642	1
الأساس المعرفي	261	22.1073	4.52557	3
الأساس الاجتماعي	261	23.0613	6.4304	2

من خلال الجدول أعلاه رقم (0) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة على أبعاد الاستبيان جاءت مرتبة حسب الترتيب التنازلي، وهو ما يشير إلى أهمية الأسس النفسية في بناء المناهج التعليمية حيث حل في المرتبة الأولى الأساس النفسي بمتوسط حسابي قدره (34.03) وانحراف معياري بلغ (5.89)، وهذا يدل على إعطاء أهمية كبيرة من قبل مصممي المناهج التعليمية بالجانب النفسي في بناء منهاج اللغة العربية والاستفادة من دراسات وأبحاث علم النفس في إدراك المعنى الحقيقي للتعلم، ولأهمية البالغة الأساس النفسي في بناء شخصية التلميذ خاصة في هذه المرحلة التي تتسم بطغيان الجانب الانفعالي والعاطفي فيقوم هذه الجانب بتهذيب النفس والروح وإكسابها الرقي والحدس الجمالي، بحيث يجب أن يعمل المنهج على احترام شخصية الفرد، والعمل على إكساب التلاميذ اتجاهات تقبل الذات، والقدرة على التعامل مع الآخرين، واحترام آرائهم بروح من التسامح، ودون تمييز بين فرد وآخر حسب اللون أو الحالة الاقتصادية، ولا بد من إتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار الأنشطة أو المشروعات مع زملائهم وأساتذتهم في وضع الخطط وتنفيذها وتعيين أدوار التلاميذ أثناء التنفيذ دون التمييز بين تلميذ وآخر، أما المرتبة الثانية فقد حل الأساس الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (23.06) وانحراف معياري قدر بـ (6.43)، هذا يدل على نجاح مصممي المناهج التعليمية في إيصال ما توارثه المجتمع من قيم اجتماعية وتجسيدها في منهاج اللغة العربية من قيم تلاحم الاجتماعي والاتحاد وتعد التلميذ على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديات لخيارات الأفراد مما يحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد، لذالك نجد أن الأسس الاجتماعية

تهتم بخلق السلوكيات المؤدية إلى إشباع الحاجات الاجتماعية للتلميذ كالانتماء للجماعة والإحساس بالغير ومساعدة الآخرين فالتلميذ يكتسب القيم الاجتماعية من المناهج التعليمية ليكون مقبولا في جماعة التي يعيش معها وكلما زادة خبرة التلميذ زاد معها وعيه بمشكلات المجتمع فيميل الى خلق علاقات وصداقات كثيرة ويسعى إلى مساعدة الرفاق (هشام واخرون: 2002،ص54) فيتسع نطاق الاتصال الشخصي لديه ويسعى نحو الاستقلال الجماعي والانتقال من الاعتماد على غيره إلى الاعتماد على الذات ويتضمن هذا تطلع التلميذ إلى تحمل المسؤوليات الاجتماعية والقيام بدوره الاجتماعي (مرسي ابو بكر: 2002 ،ص 24) وان مصادر الأسس الاجتماعية تعود إلى مرجعيات أساسية في العقيدة الإسلامية والعادات والتقاليد العربية في الإطار المرجعي ألقيمي للجزائريين بحي ث يستمد المنهج مبادئه من منظومة القيم الإسلامية والعربية التي تحث على الإيثار والتعاون الاجتماعي والأخوة وحب الآخرين وهي قيم تحدد مدى رقي المجتمع وتحضره. وفي حين حل الأساس المعرفي في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدر بـ (22.10) وانحراف معياري بلغ (4.52)، وهذا يدل على مراعاة مصممي المناهج التعليمية هذه الفئة في مرحلة التمدرس مما يدعم لديهم هذا الجانب فهم يميلون إلى التفكير والاستنتاج والاهتمام بالتفاصيل والعلوم المختلفة مما يزيد من معلوماتهم ومعارفهم فالتلاميذ في هذه المرحلة يهتمون بالاستدلال والاستنتاج والحكم على الأشياء وحل المشكلات وتنمو القدرة على التحليل والتركيب وتنمو المفاهيم المعنوية مثل الخير والفضيلة والعدالة ويميل المراهق إلى رؤية الأشياء على مستوى مفاهيمي (عبد الرحيم طلعت: 1986،ص294) فهي تعين الطالب على التفكير العلمي والمثابرة العلمية فالفرد الذي يفكر تفكيرا علميا سليما لابد أن تكون لديه رغبة ملحة في المعرفة والفهم كما ان يكون كثير التساؤل عن الظواهر والأشياء والأحداث التي تدور حوله ويستخدم المنطق السليم في التفكير نابذا للخرافات (بدوي فايز: 1995،ص 90) لذا ينبغي تنمية هذا الجانب عند فئة التلاميذ بشتى الطرق التربوية والنشاطات العلمية باعتبار أن الأسس المعرفية متغيرة ويمكن تنميتها وتعديلها عن طريق برامج علمية ممنهجة تهدف إلى توجيه اهتمام التلاميذ نحو البحث العلمي والمعرفة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بيومي (1989) حيث ترتيب القيم لدى الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي كالتالي النفسية ثم الاجتماعية ثم المعرفية ثم الجمالية الاقتصادية السياسية. وكذلك مع دراسة صبري، (2001): بعنوان:" القيم المتضمنة في كتب علوم المرحلة الإعدادية في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة" ، حيث أسفر تحليل المحتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية على ترتيب القيم على النحو التالي النفسية ثم الاجتماعية ثم المعرفية ثم الجمالية و أن اقل

القيم بتضرمينا بالكتب هي القيمة الاقتصادية أي بنسبة (1.85%) فقط. واتفقت مع ما توصلت إليه دراسة المخزومي (2008) حول منظومة القيم لطلبة جامعة الزرقاء الأهلية بالأردن على عينة مكونة من 546 طالب وطالبة حيث احتلت القيم الدينية المرتبة الأولى من حيث تفضيل الطلبة تلتها القيمة الاجتماعية ثم القيمة المعرفية بينما احتلت القيمة الاقتصادية المرتبة الأخيرة، وبالتالي تتحقق الفرضية الأولى التي نصت على الأساس السائد في منهاج اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة المادة بولاية المسيلة هو الأساس النفسي واختلفت النتائج مع ما توصلت إليه دراسة مقدم (1993) على طلبة الجامعة بالجزائر حيث سادت القيم الاجتماعية القيم النظرية ثم القيم الدينية والقيم الاقتصادية والقيم الجمالية ولكن على العموم تظل القيم الثلاثة (الاجتماعية الدينية النظرية) في مقدمة الترتيب ثم تليها القيم الأخرى وهذا ما يعبر عن طبيعة التنشئة الاجتماعية في المجتمع الجزائري. كما اختلفت أيضا مع نتائج دراسة عصيدة (2001) على الطلبة في المدارس الثانوية بنابلس حيث وجد ان تمثل المراهقين للقيم السياسية والجمالية والأخلاقية كان بدرجة كبيرة تليها القيم المعرفية والاجتماعية والدينية. وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد أن القيم النظرية يأتي ترتيبها وأهميتها على حسب الفئة التي تمثلها فنجد مثلا دراسة نفيسة (2007) عن النسق القيمي لدى المرأة الطاقية ان القيمة النظرية جاءت في الترتيب الأخير في حين احتلت الترتيب الثاني في دراسة بوعطيط (2012) عن القيم الشخصية لدى الأستاذ الجامعي والترتيب الثاني في دراسة بيومي (1989) عن القيم لدى المتفوقين دراسيا والترتيب الثاني في دراسة مقدم (1993) على طلبة الجامعة والترتيب الثالث في دراسة الرشيد (1999) لدى معلمي التعليم الثانوي والترتيب الثالث في دراسة الجعفري (2002) لدى طلبة الجامعة وهذا يبين لنا ان القيم المعرفية ترتبط بالدور والمكانة التي يشغلها الفرد وان متغيرات المستوى التعليمي والتخصص تلعب دورا في تشكيل وتحديد النسق ألقيمي. ويرجع الاختلاف مع الدراسة الحالية ربما إلى اختلاف عينة الدراسة من حيث الحجم والسن والمتغيرات الديموغرافية الأخرى وظروف وأدوات تطبيق الدراسة.

2 -عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أن: يحتوي منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بدرجة متوسطة . وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة المدونة في الجدول الموالي:

البعد الأول: العبارات المتعلقة بالأسس النفسية:

الجدول رقم (16) يمثل النسبة المئوية و الترتيب لكل عبارة من عبارات البعد الأول

رقم	عبارات تتعلق بالأسس النفسية	النسبة المئوية	الترتيب
01	تراعي أنشطة منهاج اللغة العربية ميول التلاميذ واحتياجاتهم.	%82.2	3
02	ينمي محتوى منهاج اللغة العربية دوافع التلميذ	%77.8	7
03	يبث محتوى منهاج اللغة العربية الأمن والطمأنينة الروحية لدى التلاميذ	%78.3	6
04	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	%77.2	10
05	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشبع رغبات التلميذ	%81.1	4
06	يبث محتوى منهاج اللغة العربية الحب والقبول المتبادل بين التلاميذ	%77.2	11
07	يبث محتوى منهاج اللغة العربية الشعور بالاحترام والتقدير لدى التلميذ	%65.6	19
08	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الإحساس بالمسئولية اتجاه الآخرين	%70.6	17
09	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على معرفة ذاته والتعرف على قدراته.	%65	20
10	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على الاستقلالية وعدم القهر	%71.7	14
11	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشعره بالسرور والراحة النفسية	%71.7	15
12	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على التملك والسيطرة وفق ضوابط شرعية	%77.8	8

13	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبعث روح التفوق والنجاح لدى التلاميذ	%71.7	16
14	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الدافعية للانجاز لدى التلاميذ	%70	18
15	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الشعور بالثقة ووضوح العلاقات لدى التلاميذ	%81.7	1
16	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تتناسب ومستوى نضج التلاميذ وخبراتهم.	%77.2	12
17	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الإحساس بالمسؤولية اتجاه النفس لدى التلميذ.	%77.8	9
18	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد في تحقيق الذات وفهمها لدى التلميذ	%82.1	2
19	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشعر بالرضا عن النفس والثقة فيها لدى التلاميذ	%73.9	13
20	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تتناسب متطلبات النمو المرحلة العمرية	%81.1	5
الدرجة الكلية		%76	

يتضح من الجدول السابق أن أعلى العبارات في هذا البعد هي:

العبارة رقم (01) والتي نصت على "تراعي أنشطة منهاج اللغة العربية ميول التلاميذ واحتياجاتهم"، احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدر82.2%، والعبارة رقم (05) والتي نصت على " يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشبع رغبات التلميذ "، احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدر 81.1%، والعبارة رقم (15) والتي نصت على " يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الشعور بالثقة ووضوح العلاقات لدى التلاميذ " احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدر 81.7%، والعبارة رقم (18) والتي نصت على "يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تتناسب متطلبات النمو المرحلة العمرية "، احتلت المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدر 82.1%، والعبارة رقم (20) التي نصت على " يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد في تحقيق الذات وفهمها لدى التلميذ " احتلت المرتبة الخامسة بوزن

نسبي قدر 81.1%، وقد كانت محتواة بدرجة كبيرة جدا في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة المادة اللغة العربية.

وأن أدنى العبارات في هذا البعد هي: العبارة رقم (07) التي نصت على: " يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على معرفة ذاته والتعرف على قدراته"، واحتلت المرتبة التاسع عشر بوزن نسبي قدر 65.6%، والعبارة رقم (09) التي نصت على:" يبث محتوى منهاج اللغة العربية الشعور بالاحترام والتقدير لدى التلميذ " جاءت في المرتبة عشرون بوزن نسبي قدر 65%، وقد كانت محتواة بدرجة كبيرة في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة المادة اللغة العربية.

كما يلاحظ من الجدول السابق تساوي في نسبة الأوزان كل من العبارة رقم (02) التي نصت على:" ينمي محتوى منهاج اللغة العربية دوافع التلميذ"، والعبارة رقم (12) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على التملك والسيطرة وفق ضوابط شرعية "، والعبارة رقم (17) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الإحساس بالمسؤولية اتجاه النفس لدى التلميذ"، بوزن نسبي قدر بـ 77.8%

كما تساوت نسبة أوزان العبارة رقم (04) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ "، والعبارة رقم (06) والتي نصت على:" تبث محتوى منهاج اللغة العربية الحب والقبول المتبادل بين التلاميذ "، بوزن نسبي قدر بـ 77.2% وكذلك بالنسبة للعبارة رقم (10) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على الاستقلالية وعدم القهر "، والعبارة رقم (11) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشعره بالسرور والراحة النفسية"، بوزن نسبي قدر بـ71.7%

كما تقاربت نسب أوزان العبارات التالية: العبارة رقم (08) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الإحساس بالمسئولية اتجاه الآخرين "، والعبارة رقم (13) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبعث روح التفوق والنجاح لدى التلاميذ "، والعبارة رقم (14) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الدافعية للانجاز لدى التلاميذ "، والعبارة رقم (19) والتي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشعر بالرضا عن النفس والثقة فيها لدى التلاميذ "، بحيث تراوحت بين و (70.6%،) و(73.9%). ويتضح من خلال ذلك أنها جاءت محتواة بدرجة متوسطة في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة المادة اللغة العربية.

تفسير النتائج المتعلقة بالبعد الأول (الأسس النفسية):

بداية بجب التوضيح على أن الباحث وضع تصنيفا لمستويات النسب المئوية على النحو التالي: من 0 – 20 ضعيفة جدا، ومن 20– 40 ضعيفة، ومن 40 – 60 متوسطة ومن 60 – 80 كبيرة ومن 80 – إلى 100 كبيرة جدا ، لقد يلغ الوزن النسبي العام لمدى توفر العبارات المتعلقة بالأسس النفسية في منهاج اللغة العربية حسب نتائج المدونة في الجدول هي (76%) من الدرجة الكلية وهي نسبة كبيرة جدا حيث أنها تقع في نطاق مستوى التوفر الكبير جدا حسب التصنيف الذي اعتمده الباحث لمستويات النسب المئوية وقد جاء هذا المجال في الترتيب الأول ويعتقد الباحث أن هذه النسبة كبيرة تعزى لكون منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط مرحلة تكميلية مع المرحلة التعليمية السابقة وبالتالي فليس من الغريب ان يكون هذا المنهاج قريبا في أهدافه في التركيز على ميول ورغبات ومطالب النمو و احتياجات التلاميذ النفسية وكذلك مراعاة الأهداف للخبرات السابقة التي مر بها التلاميذ. وتشابهت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة سعد (2013)، التي حظيت فيها الاحتياجات النفسية بالمرتبة الأولى في مقررات التربية الإسلامية وتلاها في المرتبة الثانية الاحتياجات الاجتماعية أما الاحتياجات الفكرية فقد احتلت المرتبة الثالثة والأخيرة. وكذلك بالنسبة لدراسة المظفر(2011)، التي هدفت الى معرفة استراتيجيات التعلم والتفكير وعلاقتها بالأسس النفسية للمناهج الدراسية ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الأولى وكان من بين اهم نتائجها أن توافر الأسس النفسية في المناهج الدراسية كان ت بنسب مرتفعة حسب أفراد عينة الدراسة. ومثل دراسة الاغا (2009)، التي هدفت إلى تحديد معايير الأدب الإسلامي الواجب توفرها في محتوى كتابي النصوص والمطابقة للصف التاسعة أساسي والى معرفة مدى توافر هذه المعايير في كتاب النصوص والمطالعة للصف التاسعة أساسي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن محور النفسي حصل الترتيب الأول بنسبة على (67.6%) وكذلك دراسة المذابي (2004)، التي هدفت الى وضع تصور مقترح للقيم الواجب توافرها في الكتب الدراسية وكان من أهم نتائجها: أن القيمة النفسية جاءت في المرتبة الأولى في الكتب التربية الوطنية، وكذلك الأمر بالنسبة لهراسة مسلم (1996)، التي هدفت إلى تقويم منهج اللغة العربية للصف التاسع أساسي ومدى ملاءمته لمعايير الواجب توفرها فيه من وجهة نظر المعلمين و قد تراوحت درجة تحقق المعايير النفسية الخاصة بمحتوى الكتاب اللغة العربية ما بين (41% – 75%) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسب المعايير الأخرى، و عليه يجب على مصممي المناهج التعليمية ان يراعوا في إعداد المنهج ما يتفق وطبيعة تفكير المتعلم، ويسهم في إشباع رغباته وميوله وحاجاته .وقد

تم الاستفادة بشكل كبير من نتائج وبحوث دراسات ميدان علم النفس، ولا سيما علم نفس النمو، لما طرحه من نتائج تتعلق بالفروق الفردية، وبخصائص نمو الإنسان في مراحله العمرية المختلفة من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، وأهم المشكلات التي تعترض سبيل هذا النمو في كل مرحلة منها، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن القائمين على مهمة هندسة المناهج قد استفادوا من دراسات وأبحاث علم النفس التربوي وتم توظيفها في كتاب اللغة العربية و في إدراك المعنى الحقيقي للتعلم، على اعتبار أنه تعديل في سلوك المتعلم، وفي معرفة الظروف أو الشروط التي يجب أن تتوافر في المواقف التعلمية من أجل تحقيق التعلم، مثل: شرط النضج، وشرط الدافعية، وشرط الممارسة، حيث لا بد أن تكون المواقف التعليمية في مستوى تفكير المتعلمين واستعداداتهم وميولهم يركزون على العائد التعليمي من المنهج على المتعلمين، ويكون المنهج ناجحًا بقدر ما يترك أثرًا طيبًا في شخصية المتعلم.

3 -عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أن: يحتوي منهاج اللغة العربية على الأسس الاجتماعية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بدرجة مرتفعة. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة المدونة في الجدول الموالي:

البعد الثاني: العبارات المتعلقة بالأسس الاجتماعية:

الجدول رقم (17) يمثل النسبة المئوية و الترتيب لكل عبارة من عبارات البعد الثاني.

رقم	عبارات تتعلق بالأسس الاجتماعية	النسبة المئوية	الترتيب
01	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشجع على التحلي بقيم التسامح والاحترام بين أفراد المجتمع.	%75	12
02	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على بر الوالدين وطاعتهم.	%58.3	18
03	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تقاوم استعمال العنف للوصول إلى الغايات	%72.2	13
04	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تدعوا إلى الاعتزاز بالثوابت الوطنية	%80	4

05	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على احترام حرية الرأي	%71.7	15
06	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على احترام حقوق الإنسان	%77.8	6
07	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تتطلب العمل بشكل تعاوني.	%80	5
08	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي روح المبادرة الايجابية والتضامن والتفتح على الغير والاحترام والإيثار.	%76.7	9
09	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد على التكيف مع الآخرين	%77.8	7
10	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على نشر العدالة الاجتماعية	%48.9	20
11	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تعمل على تعميق الحس الوطني	%81.7	2
12	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبث روح التحلي بالصدق في التعامل باحترام مع الآخرين	%81.1	3
13	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تدعوا للتمسك بوحدة التراب الوطني	%83.3	1
14	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي روح التعاون والعمل الجماعي	%76.1	10
15	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تجعل التلميذ ينتهج أساليب الحوار وينبذ العنصرية والعنف ومختلف أشكاله	%71.7	16
16	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث القيام بالواجبات وتحمل المسؤولية	%70.6	17
17	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تقدر مكونات الهوية الوطنية واحترام رموزها	%72.2	14
18	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي القيم الخلقية والدينية	%77.2	8

	والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية		
19	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبث روح التعاون والتضامن.	%57.6	19
20	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على الإخلاص في العمل وإتقانه.	%75.6	11
الدرجة الكلية		**%73**	

يتضح من الجدول السابق أن أعلى العبارات في هذا البعد هي: العبارة رقم (13) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تدعوا للتمسك بوحدة التراب الوطني "، احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدر 83.3%، والعبارة رقم (11) التي نصت على: " يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تعمل على تعميق الحس الوطني " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدر 81.7%، والعبارة رقم (12) والتي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبث روح التحلي بالصدق في التعامل باحترام مع الآخرين "، احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدر 81.1%، وجاءت في الترتيب الرابعة والخامسة كل من العبارة رقم (04) التي نصت على " يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تدعوا إلى الاعتزاز بالثوابت الوطنية" والعبارة رقم (07) التي نصت على: "يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تتطلب العمل بشكل تعاوني "، بوزن نسبي متساوي قدر بـ 80% وقد كانت محتواة بدرجة كبيرة جدا في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط من وجهة نظر أساتذة المادة اللغة العربية.

وأن أدنى العبارات في هذا البعد هي: العبارة رقم (02) التي نصت على: " يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على بر الوالدين وطاعتهم " إحتلت المرتبة الثامن عشر بوزن نسبي قدر58.3%، والعبارة رقم (10) التي نصت على: "يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على نشر العدالة الاجتماعية" جاءت في المرتبة عشرون بوزن نسبي قدر 48.9% والعبارة رقم (19) التي نصت على: "يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبث روح التعاون والتضامن" جاءت في المرتبة تسع عشر بوزن نسبي قدر 57.6%، وقد كانت محتواة بدرجة متوسطة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط من وجهة نظر أساتذة المادة اللغة العربية.

كما يلاحظ من الجدول السابق: تساوي في نسبة الأوزان كل من العبارة رقم (06) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على احترام حقوق الإنسان "، والعبارة رقم (09) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد على التكيف مع الآخرين "، والعبارة

رقم (18) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي القيم الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية "، بوزن نسبي قدر بـ 77.8% كما تساوت نسبة أوزان العبارة رقم (03) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تقاوم استعمال العنف للوصول إلى الغايات "، والعبارة رقم (17) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تقدر مكونات الهوية الوطنية واحترام رموزها "، بوزن نسبي قدر بـ 72.2% وكذلك بالنسبة للعبارة رقم (05) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على احترام حرية الرأي "، والعبارة رقم (15) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تجعل التلميذ ينتهج أساليب الحوار وينبذ العنصرية والعنف ومختلف أشكاله "، بوزن نسبي قدر بـ71.7%. وتقاربت نسب أوزان العبارات التالية: العبارة رقم (01) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشجع على التحلي بقيم التسامح والاحترام بين أفراد المجتمع "، والعبارة رقم (08) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي روح المبادرة الايجابية والتضامن والتفتح على الغير والاحترام والإيثار"، والعبارة رقم (14) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي روح التعاون والعمل الجماعي"، والعبارة رقم (20) والتي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على الإخلاص في العمل وإتقانه "، بحيث تراوحت نسب اوزانهم بين وزن نسبي (76.7%) و (70.6%). ويتضح من خلال ذلك أنها كانت محتواة بدرجة كبيرة في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة المادة اللغة العربية.

تفسير النتائج المتعلقة بالبعد الثاني: الأسس الاجتماعية:

لقد بلغ الوزن النسبي العام لمدى توفر العبارات المتعلقة بالأسس الاجتماعية في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة المادة حسب التنائج المدونة في الجدول وهي (73%) من الدرجة الكلية وهي نسبة كبيرة حيث انها تقع في نطاق مستوى التوفر الكبير حسب التصنيف الذي اعتمده الباحث لمستويات النسب المئوية وقد جاء هذا الأساس في الترتيب الثاني. ويفسر الباحث هذه النتيجة الى اهتمام واضعي المناهج بالأساس الاجتماعي دليل على حرصهم على نسيج المجتمع ووحدته والابتعاد عن التفرقة والتشتت خصوصا في ضل ما عايشه من ظروف في الفترات السابقة وانه آن للمدرسة آن تساهم في تحقيق أهداف المجتمع وقيمه وذلك من خلال مناهجها الدراسية التي تمد التلاميذ بأساليب العيش التي يوافق عليها المجتمع ومن الأسس المجتمعية التي سعى مصممي المناهج ومعديها أن

يترجموها إلى سلوكات عملية في منهاج اللغة العربية، التعاون، ومبدأ الحرية، واحترام شخصية الفرد، والتفاعل الاجتماعي، والتغيرات الاجتماعية، والديمقراطية، وتكافؤ الفرص،

وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سفر ال قريش (2007)، التي هدفت إلى التعرف على القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية التي كان من ابرز نتائجها:- ان كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة تتضمن (38) قيمة اجتماعية تكررت (1342) مرة في جميع الكتب التي تم تحليلها للصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة- أظهرت نتائج التحليل ان قيمة الانتماء للوطن حصلت على المرتبة الأولى بتكرار بلغ (137) من بين مجموع القيم الاجتماعية تليها قيمة التعاون بتكرار (98) ثم قيمة احترام النظام بتكرار بلغ (86) ثم قيمة الحفاظ على البيئة بتكرار (84)، وكذلك مع دراسة الاغا (2009)، بعنوان: "تحليل كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر من منظور مأثوراتي" التي هدفت إلى تحديد معايير الأدب الإسلامي الواجب توفرها في محتوى كتابي النصوص والمطابقة للصف التاسعة أساسي والى معرفة مدى توافر هذه المعايير في كتاب النصوص والمطالعة للصف التاسعة أساسي وتوصلت نتائج الدراسة إلى احتلال المحور الاجتماعي المرتبة الثانية من بين المحاور الأخرى بحيث حصل على نسبة (11.5%).وكذلك بالنسبة إلى دراسة المذابي (2004)، التي هدفت الى وضع تصور مقترح للقيم الاجتماعية الواجب توافرها في الكتب الدراسية وكان من أهم نتائجها أن القيمة الاجتماعية احتلت المرتبة الثانية في كتب التربية الوطنية. وهذا ما يؤكذ اهتمام خبراء المناهج بالأساس الاجتماعي وعلى لأنه يجب أن يعمل المنهج على احترام شخصية الفرد، والعمل على إكساب التلاميذ اتجاهات تقبل الذات، والقدرة على التعامل مع الآخرين، واحترام آرائهم بروح من التسامح، ودون تمييز بين فرد وآخر حسب اللون أو الحالة الاقتصادية، ولا بد من إتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار الأنشطة أو المشروعات مع زملائهم وأساتذتهم في وضع الخطط وتنفيذها وتعيين أدوار التلاميذ أثناء التنفيذ دون التمييز بين تلميذ وآخر ويلاحظ تركيز مصممي المناهج على التفاعل الاجتماعي في منهاج اللغة العربية والذي تبرز في قيمة التعاون، أهم صور التفاعل الاجتماعي، والتنافس الذي يشجع الأفراد والأمم إلى زيادة التقدم والازدهار، ما دام يتم في نطاق بعيد عن الكراهية والحقد والصراعات السلبية، والصراع الذي يحاول البعض استخدامه للوصول إلى مبتغاه بأسرع وقت ممكن من خلال أساليب الغش أو إلحاق الأذى بالآخرين، والتحايل عليهم.. إلخ، والتوفيق أو الصلح والمهادنة: صور أخرى من صور التفاعل الاجتماعي، التي غالبًا ما تعقد بين شخصين، والاحتواء أيضًا صورة من صور التفاعل الاجتماعي

التي لا بد من ظهورها في المنهج .، أ ن مسؤولية المنهج كبيرة في التركيز على أهمية التفاعل الاجتماعي، واعتباره طريق التقدم والتطور لكل مجتمع من المجتمعات، ذلك التقدم الذي لا يتم بدون تعاون بين الأفراد.

4 -عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أن: يحتوي منهاج اللغة العربية على الأسس المعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط بدرجة منخفضة . وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة المدونة في الجدول الموالي:

البعد الثالث: العبارات المتعلقة بالأسس المعرفية:

الجدول رقم (18) يمثل النسبة المئوية و الترتيب لكل عبارة من عبارات البعد الثالث.

رقم	عبارات تتعلق بالأسس المعرفية	النسبة المئوية	الترتيب
01	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تجعل من التلميذ قادرا على اكتشاف الأخطاء وتعديلها وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.	%82.2	1
02	يركز منهاج اللغة العربية على توفير فرص المشاهدة والممارسة والتطبيق والتفاعل مع موضوعات العالم الخارجي.	%76.1	4
03	. يساعد منهاج اللغة العربية التلميذ على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومع العقل أو الحواس.	%75.6	6
04	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة.	%61.7	18
05	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تركز على المعرفة التطبيقية التي تسهم في بناء الفرد والمجتمع.	%66.7	15
06	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تهتم بالبحث العلمي، لأنه هو الوسيلة لاكتشاف الجديد من المعرفة والوصول إلى تفسير علمي للبيئة المحيطة.	%63.9	17
07	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومعرفة	%72.8	13

	العقل أو الحواس عن طريق التفاعل مع عالم الظواهر الواقعية أو الفعلية.		
08	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي التفكير الناقد للتلميذ	%77.8	3
09	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تركز على المعرفة النظرية الفاعلية في كل مجال من مجالات المعرفة.	%74.4	9
10	يحتوي منهاج على أنشطة تنمي النواحي الابتكارية لدى التلميذ	%43.3	20
11	يوازن منهاج اللغة العربية في محتواه بين موضوعات العالم الخارج من محسوسات ومرئيات ومدركات بالاهتمام بالمكونات الشخصية للمتعلم من رغبات ودوافع واستعدادات وإدراك لإحداث التوازن بين التلميذ و واقعه الخارجي	%75	7
12	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تدعو إلى بحث عن حلول واقتراحات الفروض واختبارها في عالم الواقع	%70	14
13	اهتمام منهاج اللغة العربية بتنمية القدرات العقلية في التفكير العلمي والناقد والتحليلي والإبداعي للتلاميذ.	%75	8
14	يركز منهاج اللغة العربية على تمكين المتعلم من الإفادة من إمكاناته وقدراته من خلال التطبيق العملي لما يتعلمه.	%65	16
15	يحتوي منهاج على أنشطة تساعد التلميذ على التعلم الذاتي.	%73.9	11
16	يوازن منهاج اللغة العربية في محتواه بين إنماء الخبرات الذاتية للتلميذ، وبين إنماء الخبرات البيئية الخارجية في التوصل إلى المعرفة.	%80	2
17	يستمد منهاج اللغة العربية خبراته مع ما يتلاءم وأدوار التلاميذ والعالم الخارجي في اكتشاف المعرفة.	%74.4	10
18	يحتوي منهاج على أنشطة تنمي التفكير الإبداعي للتلميذ	%76.1	5
19	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على اكتساب مهارات البحث العلمي وفحص الأفكار	%47.2	19
20	يحتوي منهاج على أنشطة تستثير التلاميذ لإنتاج أفكار جديدة وغير	%73.9	12

	مألوفة.		
الدرجة الكلية			**%70**

يتضح من الجدول السابق أن أعلى العبارات في هذا البعد هي: العبارة رقم (05) التي نصت على:" يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تركز على المعرفة التطبيقية التي تسهم في بناء الفرد والمجتمع"، جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي قدر 82.2%، والعبارة رقم (16) التي نصت على: " يوازن منهاج اللغة العربية في محتواه بين إنماء الخبرات الذاتية للتلميذ، وبين إنماء الخبرات البيئية الخارجية في التوصل إلى المعرفة "، احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدر 80%، وقد كانت محتواة بدرجة كبيرة جدا في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة المادة اللغة العربية.

وأن أدنى العبارات في هذا البعد هي: العبارة رقم (10) التي نصت على: " يحتوي منهاج على أنشطة تنمي النواحي الابتكارية لدى التلميذ " إحتلت المرتبة عشرون وهي الأخيرة بوزن نسبي قدر 43.3%، والعبارة رقم (19) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على اكتساب مهارات البحث العلمي وفحص الأفكار " جاءت في المرتبة ما قبل الأخيرة بترتيب التاسعة عشر بوزن نسبي قدر 47.2%، وقد كانت محتواة بدرجة ضعيفة في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة المادة اللغة العربية.

كما يلاحظ من الجدول السابق: تساوي في نسبة الأوزان كل من العبارة رقم (02) التي نصت على:" يركز منهاج اللغة العربية على توفير فرص المشاهدة والممارسة والتطبيق والتفاعل مع موضوعات العالم الخارجي "، والعبارة رقم (18) التي نصت على:" يحتوي منهاج على أنشطة تنمي التفكير الإبداعي للتلميذ"، بوزن نسبي قدر بـ 76.1% كما تساوت نسبة أوزان العبارة رقم (15) التي نصت على:" يحتوي منهاج على أنشطة تساعد التلميذ على التعلم الذاتي "، والعبارة رقم (20) التي نصت على:" يحتوي منهاج على أنشطة تساعد التلميذ على التعلم الذاتي "، بوزن نسبي قدر بـ 73.9%، وكذلك بالنسبة للعبارة رقم (09) التي نصت على:" يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تركز على المعرفة النظرية الفاعلية في كل مجال من مجالات المعرفة "، والعبارة رقم (17) التي نصت على:" يستمد منهاج اللغة العربية خبراته مع ما يتلاءم وأدوار التلاميذ والعالم الخارجي في اكتشاف المعرفة"، بوزن نسبي قدر بـ 74.4%.

وتقاربت نسب أوزان العبارات التالية: العبارة رقم (01) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تجعل من التلميذ قادرا على اكتشاف الأخطاء وتعديلها وتنظيم العمل للوصول إلى الحل"،

والعبارة رقم (04) التي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة"، والعبارة رقم (06) التي نصت على:" يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تهتم بالبحث العلمي، لأنه هو الوسيلة لاكتشاف الجديد من المعرفة والوصول إلى تفسير علمي للبيئة المحيطة"، والعبارة رقم (07) والتي نصت على:" يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومعرفة العقل أو الحواس عن طريق التفاعل مع عالم الظواهر الواقعية أو الفعلية "، والعبارة رقم (08) والتي نصت على:" يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي التفكير الناقد للتلميذ' بحيث تراوحت نسب اوزانهم بين وزن نسبي (63.9%) و(66.7%) ويتضح من خلال ذلك أنها كانت محتواة بدرجة متوسطة في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة المادة اللغة العربية.

تفسير النتائج المتعلقة بالبعد الثالث: الأسس المعرفية:

لقد بلغ الوزن النسبي العام لمدى توفر العبارات المتعلقة بالأسس المعرفية في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة المادة حسب النتائج المدونة وهي (70%) من الدرجة الكلية وهي نسبة كبيرة حيث أنها تقع في نطاق مستوى التوفر الكبير حسب التصنيف الذي اعتمده الباحث لمستويات النسب المئوية وقد جاء هذا الأساس في الترتيب الثالث والأخير، وتشابهت الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات التي احتل فيها الجانب المعرفي المرتبة الأخيرة مثل دراسة العيد (2010)، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمن كتاب اللغة للنشاطات في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له بحيث أشارت نتائجها انه لا يوجد تقارب في نسبتي المهارات العقلية ومهارات التفكير الإبداعي وكذلك دراسة الحشاش (2001)، بعنوان: تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين" ، حيث كشفت على أن النسبة المئوية العامة لمدى ملائمة منهاج البلاغة للمرحلة الثانوية للمعايير الواجب توفرها فيه بنسبة (66%) من الدرجة الكلية ، وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة إسلام ناجي الضبة(2013)، التي هدفت إلى إجراء تحليل لكتاب اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي للمرحة الأساسية التي أشارت نتائجها الى احتلال الجانب المعرفي المرتبة الأخيرة حيث توصلت الى تفاوت في توزيع هذه المهارات بشكل غير متوازن ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نجاد (2018) التي هدفت إلى دراسة محتوى منهج تعليم اللغة العربية في ضوء تحليل حاجات الدارسين حيث اصفرت النتائج تحليل الحاجات بأنه يعاني طلبة هذه الفروع في دروس العربية من حيث وجود مشاكل عدم تناسب المحتويات الموجودة مع حاجات الدارسين وحاجات

المجتمع عدم حداثة المفاهيم والمواضيع المدرسة وكذلك ندرة تناسب المحتويات لكسب المهارات اللازمة وقلة الرغبة في الدروس العربية ، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى عدم اهتمام مخططي المنهج بمصادر المعرفة وتنظيمها بصورة تحقق درجة من الكفاية لفهم المعرفة، وتحديد منهجية اكتسابها ونقدها وتطويره لأنها الأمل الإنساني في تطوير معطيات الحياة الاجتماعية في ظل تحديات العصر من تحديد الهوية، والانفجار المعرفي، والتحدي الاقتصادي، والخلل الروحي . وإلى مراعاة أساليب التفكير السليمة، حتى يكون الحكم على تلك المتغيرات وقبولها العام والخاص أو رفضها نهائيًّا في إطار معايير معينة تحدد القبول والرفض ، وينبغي للمنهج الاهتمام بعموميات المعارف الثقافية، وتضمينه محتوياتها لكي تكون هناك عناصر ثقافية مشتركة بين الأفراد المتعلمين، وقدر مشترك من المعلومات والاتجاهات والمهارات، ضمانًا لإشاعة روح التعاون والتفاهم بين أفراد المجتمع، تحقيقًا لتماسكه الاجتماعي وتقدمه، وبما أن هناك فروقًا فردية بين الطلبة، لذا ينبغي للمنهج الدراسي الاهتمام بالخصوصيات التي تتناسب مع هؤلاء الأفراد، مع عدم إغفال حالة التوازن بين العموميات والخصوصيات، وأن توضيح مصادر المعرفة يحتل مكانة ذات قيمة في منظومة العملية التربوية، وبخاصة في بناء المناهج التربوية، بفضل ما يترتب على ذلك من تحديد الروابط بين المعرفة ومصادرها وتحصيلها ومنهجية دراستها ومناقشتها وفهمها في ضوء طبيعتها وطرائق تدريسها، وما تقدمه من خدمات في المجتمع الإنساني.

5 -عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة المدونة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (19) يوضح الفروق بين درجات الأساتذة تبعا لمتغير الجنس (إناث / ذكور).

الجنس	إختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	0.157	0.692	72	52.77	10.017	259	1.60	0.109	دال عند 0.05
إناث			189	76.26	15.894				

من خلال الجدول أعلاه رقم () نلاحظ أن قيمة إختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.15) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنسين والتي بلغت عند الذكور (52.77)، وعند الإناث (76.26) يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الفروق (Ttest) والتي بلغت (1.60) هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي يمكن قبول الفرضية بـ " بتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، ولصالح الإناث دون الذكور، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، ويفسر الباحث النتيجة المتوصل إليها إلى الاتجاهات الإيجابية للإناث التي تتبع من واقع الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والأيديولوجية، وتتماشى مع مرحلة التطور التي يجتازها المجتمع، خاصة مع توجه الفئة النسوية إلى العمل في مجال التدريس كونها متواجدة بنسبة كبيرة في القطاع التربوي، وقد يرجع هذا إلى طبيعة الأنثى الفسيولوجية ومرونتها الطبيعية في تقبل الأوضاع الجديدة والتكيف معها، وعناد الذكور وعدم تقبلهم لأي تغيير إلا بصعوبة، وضرورة إقناعهم بما يتم القيام به قبل الشروع في تنفيذه، وكذلك إلى مثابرة الإناث في فهم محتوى منهاج اللغة العربية وضرورة العمل على التكيف مع ما جاء به بسرعة وكفاءة، وتعتبر الاتجاهات النفسية والاجتماعية أحد نواتج التنشئة الاجتماعية، ومن خلال عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد أثناء المواقف الاجتماعية والتربوية، وبالرجوع إلى عينة البحث والمجتمع المدروس نلاحظ أن الفئة الإناث هي الفئة الغالبة في مجال التدريس، مما يزيد التفاعل بينهم ويساهم في تكوين اتجاه موحد فمن الطبيعي أن تتغير اتجاهات الفرد بتغيير انتمائه من جماعة لأخرى أو انتقاله من مجموعة لأخرى، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البهادلي (2003)، بعنوان: "القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقته بالأسس النفسية للمناهج الدراسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، حيث كان من بين ما وتوصلت الدراسة إليه انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسس النفسية للمناهج الدراسية، وكذلك دراسة المذابي (2004)، التي هدفت إلى الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الوطنية الأساسية للصفين الثامن والتاسع والى وضع تصور مقترح للقيم الواجب توافرها في الكتب الدراسية وكان من أهم نتائجها: انه توجد فروق بين المعلمين في القيم التربوية في كتاب

التربية الوطنية للصفين الثامن والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي ولصالح الإناث واختلفت مع دراسة المظفر(2011)، التي هدفت إلى معرفة استراتيجيات التعلم والتفكير وعلاقتها بالأسس النفسية للمناهج الدراسية ومدى توافرها لدى المرحلة الأولى في كلية التربية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأسس النفسية للمنهاج ونفس الشيء بالنسبة لدراسة قيطة (2010)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المتضمنة في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف الحادي تعزى إلى متغير الجنس. ويرجع الاختلاف مع الدراسة الحالية ربما إلى اختلاف عينة الدراسة من حيث الحجم والسن والمتغيرات الديموغرافية الأخرى وظروف وأدوات تطبيق الدراسة.

6 -عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الاقدمية ولصالح فئة أكثر من 15 سنوات. وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة المدونة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (20) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الاقدمية في التعليم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
ما بين المجموعات	92.045	2	46.023	0.831	0.185	غير دال عند 0,05
داخل المجموعات	64049.043	258	248.252			
الكلي	64141.088	260				

من خلال الجدول رقم(20) نلاحظ أن الفرق بين أفراد عينة الدراسة في أسس منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الاقدمية في التعليم هو فرق غير واضح، وهذا ما أكدته قيمة (F) والتي بلغت (0.83)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يعنى عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في أسس منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الاقدمية في التعليم ونسبة التأكد من هذه القيمة هو95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق في حالة ما إذا كانت الفروق دالة كما في هذه الحالة فإننا نلجأ إلى استخدام معامل (الشيفي Scheffe) وهذا لتحديد لصالح من الفروق وهذا ما بينه الجدول رقم (21) حيث

نلاحظ أن متوسط الفروقات كانت لصالح أفراد عينة الدراسة الذين لهم أقدميه أكثر من 15 سنة وهذا ما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق

معامل الشيفيه للمقارنات البعدية				
الاقدمية (I)	الاقدمية (J)	متوسط الفروقات (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 15 سنة	-6.37116*	1.90552	0.004
	أكثر من 15 سنة	0.67966	1.53597	0.907
من 5 إلى 15 سنة	أقل من 5 سنوات	-5.69150*	2.03309	0.021
	أكثر من 15 سنة	-0.67966	1.53597	0.907
أكثر من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	5.69150*	2.03309	0.021
	من 5 إلى 15 سنة	6.37116*	1.90552	0.004
* .متوسطات الفروق دالة عند(α=0,05)				

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مسلم (1996)، التي توصلت نتائجها إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعايير الواجب توفرها لصالح المعلمين الذين لديهم اقدمية من 15 سنة فما فوق، وكذلك بالنسبة إلى دراسة الحشاش (2001)، التي هدفت إلى تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة وتحديد جوانب القوة والضعف في تلك المنهج بعناصره الأربعة الأهداف والأنشطة التعليمية والتقويم وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعايير الواجب توفرها لصالح الأساتذة الذين لديهم اقدمية من 15 سنة فما فوق. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الخبرة التي يتمتع بها أساتذة الذين لديهم اقدمية من 15 سنة فما فوق حيث أنهم درسوا كل من المنهاج القديم والمنهاج الجديد أي أن هؤلاء المدرسون على اطلاع بالمنهج الحالي والإحاطة عموما بالجوانب التي مسته هذا ما مكنهم من التحكم أكثر في مدخلاته ومخرجاته خصوصا عند مقارنته بالمنهج السابق ويرو فيها نموذجا جيدا بكل ما تحمله من غايات ومبادئ عامة في حين الأساتذة المتخرجون حديثا من الجامعات والموظفون حديثا لم يلاحظوا التغيرات التي طرأت على المنهاج ورغم هذه الفروقات إلا ان الفئتين يحملان اتجاهات ايجابية نحو المنهاج الجديد. ولقلت

الدراسات التي تناولت متغير الاقدمية على حد علم الباحث لم تتوفر دراسات وافرة تعارض نتيجة الدراسة الحالية.

الخلاصة:

بعد استيفاء الإجراءات المنهجية في جانبها الميداني وجمع المعلومات والبيانات وتحليلها ومعالجتها من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها على ضوء الفرضيات المطروحة ومن خلال النتائج المتحصل عليها تم تقديم بعض الاقتراحات التي يرى الباحث أهميتها وجدواها لكل الأطراف ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وخاصة الأساتذة منهم أملين أن تجد طريقا للاستجابة والقبول لتعم الفائدة الجميع من الأفراد والجماعات والمؤسسات والمجتمع عامة.

7 -الخاتمة:

إن موضع الدراسة الحالية ومن خلال الأهداف التي طرحتها والفرضيات التي صاغها حاولت التعرف على مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية، مما دعا الباحث إلى القيام بالدراسة الميدانية للوقوف على مدى تضمن الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية في المناهج التعليمية وأهميتها في بناء وترسيخ منظومة القيم وتثبيتها في أذهان ونفوس التلاميذ وتجسيدها في سلوكهم من خلال أداء أدوارهم ومواقف الحياة المختلفة ولما لها من أثار وأهمية على الفرد والمجتمع فالحياة الاجتماعية تتطلب وجود أسس ومعايير توجه سلوك الأفراد وتضبط مواقفهم حتى تتماشى مع قيم المجتمع ومعتقداته وخصائص ثقافته وبدونها تكون الحياة الاجتماعية مستحيلة، وبعد المعالجة الإحصائية للنتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها بناءا على فرضيات المصاغة خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتي هي عبارة عن إجابات على الفرضيات المطروحة في هذه الدراسة وتمثلت فيما يلي: أن الأساس السائد في منهاج اللغة العربية من وجهة نظر أساتذة المادة هو الأساس النفسي، بالنظر إلى نتائج الدراسة كذلك يتبين لنا أن منهاج اللغة العربية يتضمن أسس متنوعة و متفاوتة حيث يأتي في المرتبة الأولى الأسس النفسي ة بدرجة كبيرة ويليه الأساس الاجتماعي في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وفي الأخير الأسس المعرفية بدرجة ضعيفة وذلك من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية وقد توصلت الدراسة كذلك إلى وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث دون الذكور، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الأسس المحتواة في منهاج اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الاقدمية وجاءت لصالح الأساتذة الذين لديهم اقدمية أكثر من 15 سنة وبعد دراسة النتائج المتحصل عليها والتأكد منها بالنسبة لكل فرضية من فرضيات الدراسة والتوصل إلى تحقيقها يمكن القول ثبات وقبول الفرضية العامة للدراسة الحالية والتي تنص على أنه يحتوي منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط. أما أهداف الدراسة فقد تم الوقوف عليها من خلال نتائج الدراسة، كما ينبغي الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الحالية تتحدد بالحدود الزمنية والمكانية ومجتمع الدراسة الذي تمت من خلاله العينة المختارة.

8 **توصيات الدراسة:**

1 إعداد وتكوين خبراء متخصصين في عملية بناء المناهج وتطويرها وتنظيم دورات تدريبية وتكوينية على منهجية وضع المناهج وتطويرها تراعي ما توصلت إليه البحوث والدراسات في مجال علم النفس والتربية.

2 ضرورة إعداد منهاج اللغة العربية من خلال فريق متعاون من الخبراء والمختصين في التربية وعلم الاجتماع وزيادة القاعدة التعاونية بحيث يتم اخذ أراء الطلبة المستهدفين وكذلك الأساتذة والمشرفين وأولياء الأمور.

3 ينبغي احتواء منهاج اللغة العربية على موضوعات دراسية تحث على البحث والتجريب والاطلاع وتشجع التلاميذ على البحث والقراءة الخارجية بالإضافة إلى تزويد كتاب اللغة العربية بموضوعات عامة ليست في المقرر لإثراء معلومات التلاميذ وزيادة المحصول المعرفي ورفع مستواه المعرفي.

4 ضرورة توجيه اهتمام كل من القائمين على تخطيط المناهج وإعدادها نحو اعتماد الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية وجعلها بمثابة قاعدة أساسية لتصميم وبناء المناهج الدراسية.

5 بناء المناهج التعليمية مستديمة في ثوابتها مرنة في تطبيقها وتكيفها مع خصائص المجتمع ومتطلباته وسلسة في تقويمها وتطورها.

6 دعم وتعزيز الأسس النفسية في محتوى كتاب اللغة العربية لان التلاميذ بمرحلة التعليم المتوسط يمثلون في خصائص نموهم سن المراهقة.

7 ضرورة أن تراعي الأنشطة التي يتضمنها منهاج اللغة العربية ميول التلاميذ وحاجاتهم وخبراتهم لا أن تكون أعلي من مستواهم بالإضافة إلى تعزيز الجانب الفني في المحتوى وتضمينه ببعض الصور والرسومات ليكون حافزا ومشجعا للطلبة على التعلم.

8 مراعاة التوازن وتكامل في توزيع الأسس النفسية، والاجتماعية، والمعرفية في منهاج اللغة العربية، تبعا للمرحلة العمرية مع مراعاة التدرج في المرحلة الدراسية لدى التلاميذ.

9 أن تكون الكتب التربوية أصيلة المنشئ نراعي التغير الاجتماعي الذي أفرزته الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي أثرت بدورها على بناء ألقيمي للمجتمع لضمان استقراره واستمراره.

10 – استدراك القصور الكبير في تضمين الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية وتوزيعها توزيعا عادلا ومتوازنا على مختلف البرامج الدراسية والأنشطة التعليمية ووضع الشبكة التقويمية لمتابعة مدى إكسابها للتلاميذ وتجسيدها في سلوكهم وأدوارهم.

9 -**اقتراحات الدراسة:**

1 -إجراء دراسات تحليلية معمقة لمنهاج اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية للتعرف على مدى تضمين الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية بتلك المناهج ومحاولة تدعيمها بوسائل تجسدها وتترجمها في شكل سلوكات فعلية.

2 -إجراء دراسات مقارنة بين محتوى منهاج اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط ومنهاج بعض الدول العربية بنفس المرحلة لتحسين وتطوير هذه المناهج.

3 -تحليل وتقويم محتوى منهاج اللغة العربية من حيث الترابط الأفقي والتتابع بين موضوعات المنهاج بالمرحلة التعليمية الأخرى.

4 -إعادة النظر في بناء المناهج التعليمية من حيث أسسها النفسية والاجتماعية والمعرفية وجعلها تتناسب وحاجات التلاميذ واهتماماتهم وخصوصيات المجتمع وروح العصر وتراعي خصوصيات المجتمع التاريخية والحضارية وتراثه وعقيدته ومعاييره وتضمينها في المناهج التعليمية.

قائمة المراجع

قائمـــة المصـــادر و المراجـــع:

أولا: القرآن الكريم.

ثانيا: السنة النبوية.

ثالثا: الكتب العربية:

1 -ابن منظور محمد(2003): لسان العرب، ج2، التحدي للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

2 -أبو العينين علي خليل (2001)، القيم الإسلامية والتربوية، مكتبة إبراهيم حلمي، المدينة المنورة، السعودية.

3 -أحمد المهدي عبد الحليم(2009)، المنهج المعاصر، بناؤها، تنظيماتها، تطويره، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

4 -أحمد حسين اللقاني(2001)، المناهج بين النظرية و التطبيق، ط3، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة.

5 -أحمد سعادة و عبد الله محمد إبراهيم (2004)، المنهج المدرسي المعاصر، ط4، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

6 -أحمد فؤاد عليان (1992)، المهارات اللغوية ماهية و طرائق تدريسها، دار المسلم، الرياض، السعودية.

7 -إيمان إسماعيل عايز(2004)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

8 -براهيم بسيوني عميرة، (1986)، المنهج وعناصره، ط2، دار المعارف، القاهرة، مصر.

9 -حمد منير صالح (2000)، نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربية، ط 2، عمادة شؤون المكتبات العربية السعودية، المملكة العربية السعودية.

10 - توفيق أحمد مرعي وآخرون (1993)، تصميم المناهج، وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن.

11 - توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة (1990)، المناهج التربوية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الأردن.

12 - توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة (2014)، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها أسسها، عملياتها، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

13 – جودة أحمد سعادة (2000)، مناهج الدراسات الاجتماعية، ط2، دار المعلم للملايين، بيروت، لبنان.

14 – جودة أحمد سعادة عبد الله محمد إبراهيم (2001)، المنهج الدراسي المعاصر، ط 4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

15 – جودت أحمد سعادة و آخرون (2004)، المنهج المدرسي المعاصر، ط3، دار الفكر، عمان ، الأردن.

16 – جودت احمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم(2004)، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

17 – حسام محمد مازن(2009)، المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، ط 1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة مصر.

18 – حسن جعفر الخليفة (2010)، المنهج المدرسي المعاصر ،مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته،تقويمه، تطويره، ط1، مكتبة الرشد المملكة العربية السعودية.

19 – حسن شحاتة (1993)، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط 1، مكتبة الدار العربية، مصر.

20 – حسني عبد الباري (2005)، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة .

21 – حلمي أحمد الوكيل (1986)، تطوير المناهج أسبابه، أساليبه، خطواته، معوقاته، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

22 – الدمرداش عبد المجيد سرحان، منير كامل،(1983)، المناهج التربوية، ط 2، دار الهناء للطباعة، الكويت.

23 – الرازي محمد بن أبي بكر عبد القادر(1967)، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

24 – رافده الحريري (2011)، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

25 – رافده الحريري(2011)، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

26 – رشدي احمد طعيمة وآخرون (2000)، الجودة الشاملة في التعليم، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27 – رشدي طعيمة (2010)، اللغة و التفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان .

28 – زكريا إبراهيم (1999)، طرائق تدريس اللغة العربية، ط2، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان.

29 – الزمخشري (1979)، أساس البلاغة، تحقيق أحمد عبد الرحمان محمود، دار، المعرفة للنشر والتوزيع، لبنان.

30 – سعد علي زايري (2004)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

31 – سليم محمد صابر وآخرون (2006)، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

32 – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

33 – طاهر محمد الهادي (2012)، أسس المناهج المعاصرة، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34 – عادل أبو العز سلامة (2008)، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مصر.

35 – عبد الرحمان عبد السلام جامل (2000)، المناهج التعليمية و أساليب تطويرها، ط1، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان.

36 – عبد اللطيف حسين فرج (2008)، تخطيط المناهج وصياغتها، ط 1، دار الحامد للنشر والتوزيع، مصر.

37 – علي أحمد مدكور (2001)، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة .

38 – فتحي يونس وآخرون (2004)، المناهج، الأسس،المكونات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

39 – فخر الدين عامر (1992)، طرق تدريس اللغة العربية و التربية الإسلامية، ط 1، جامع الفاتح، دار الكتب الوطنية، ليبيا.

40 – فوزية طه إبراهيم (1983)، المناهج المعاصرة، ط7، مكة المكرمة، دار الكتاب، مصر.

41 – اللقاني أحمد حسين وفارعة (2001)، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

42 – محسن على عطية (2007)، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

43 – محمد حسن حمادات (2009)، المناهج التربوية نظرياتها، مفهومها، أسسها،عناصرها تخطيطها، تقويمها،ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

44 – محمد خليفة بركات (1983)، القياس النفسي والتقويم التربوي، ج2، ط5، دار القلم للطباعة و النشر والتوزيع، الكويت.

45 – محمد سعيد مرسي (2012)، حقيقة المراهقة، دار المجد للنشر والتوزيع، سطيف، الجزائر.

46 – محمد سليمان وآخرون(2011)، الاستراتيجيات التربوية و مهارات الإيصال التربوي، ط1، دار الصفا للنشر و التوزيع، عمان.

47 – محمد صالح سمك (2001)، فن تدريس اللغة العربية، ط7، دار القلم، القاهرة، مصر.

48 – محمد صلاح مجاور(2000)، تدريس اللغة العربية و تطبيقاتها التربوية، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر.

49 – محمد عزة عبد الموجود وآخرون(1978)، أساسيات المناهج وتنظيماته، دار الثقافة، القاهرة، مصر.

50 – مروان أبو هويج (2006)، المناهج التربوية المعاصرة، ط2، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار العلمية الدولية. بيروت.

51 – مروان العطية (2012)، معجم المعاني الجامع، ط2، مركز إيوان للنشر و التوزيع، مصر .

52 – مصطفى بدران وآخرون (1983)، الوسائل التعليمية، ط5، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

53 – مصطفى رسلان (2005)، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر.

54 – مصطفى عبد السميع (2001)، الاتصال و الوسائل التعليمية، ط1، مركز الكتب و النشر، القاهرة .

55 – المعجم الوسيط، (1973)، ط1، ج2، دار المعارف، مصر.
56 – نوال محمد عطية (1975)، علم النفس اللغوي، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر
57 – هندي وآخرون (1999)، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر، الأردن.
58 – وائل عبد الله محمد، ريم احمد عبد العظيم(2011)، تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
59 – وزارة التربية الوطنية، (2009)، مدخل عام، منشور: لماذا مناهج جديدة؟، الجزائر.

رابعا: الرسائل جامعية:

1 -ال قريش سالم سعود سفر (2007)، القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
2 -إسلام ناجي الضبة(2013)، تحليل تدريبات وأنشطة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء مهارات التفكير فوق المعرفي وتصور مقترح لإثرائها، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية، غزة.
3 -الأغا، عبد المعطي حسين(2009)، تحليل كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر من منظور مأثوراتي، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة.
4 -البهادلي أمل مهدي (2003)، القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقته بالأسس النفسية للمناهج الدراسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة البصرة، كلية التربية، العراق.
5 -الحشاش غانم (2001)، تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
6 -سعد عبد الجليل مصطفى عبد العال(2013)، مدى تضمن مقررات التربية الإسلامية في مرحلة الثانوية للاحتياجات النمائية للطلبة وتصور مقترح لإثرائها، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية، غزة.
7 -سكينة زارع نجاد (2018)، محتوى منهج تعليم اللغة العربة لطلبة مرحلة البكالوريوس في أقسام اللغة الفارسية وآدابها بالجامعة الإيرانية في ضوء تحليل الحاجات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

8 -الشاوي، زينب الفاتح (2007)، الأسس النفسية للمنهج الدراسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة القسم العلوم التربوية والنفسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة البصرة، مجلة واسط للعلوم الإنسانية، العدد الثامن.

9 -صبري احمد باسط، (2001)، القيم المتضمنة في كتب علوم المرحلة الإعدادية في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، دراسة تحليلية، المؤتمر العالمي الثالث عشر، مناهج التعليم العام والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، المجلد الأول.

10 - طموس، رجاء الدين حسن (2002)، تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة مقرر للصف السادس في فلسطين وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التحديث"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة.

11 - عاشور راتب قاسم (2005)، منظومة القيم في كتب اللغة العربية لكلية الصفوف الأولى في الأردن لعامي (2000-1990) دراسة مقارنة مجلد دراسات، المجلد (33)،العدد (06)،كلية العلوم التربوية،عمان،الأردن.

12 - العقل أنور (2003)، تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة سلفيت الحكومية، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

13 - العيد، وسام حسن (2010)، تحليل الأنشطة التقويمية في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي غي ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدي اكتساب الطلبة له، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية، غزة.

14 - الفرا، ميسون نصر (2010)، تحليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابعة الأساسي في ضوء التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة له"، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

15 - قيطة محمد (2010)، مدى تضمن منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمفاهيم حقوق الإنسان ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة.

16 - محمد الساسي الشايب (2016)، مدى تضمين مذكرات أساتذة العربية للسنة الرابعة متوسط لمهارات القراءة المناسبة للتلميذ الجزائري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الوادي ، الجزائر.

17 – المذابي محسن احمد (2004)، القيم التربوية المتضمنة في كتابي التربية الوطنية للصفين الثامن والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة اليمنية، صنعاء، اليمن.

18 – مسلم ماجد عرسلان (1996)، تقويم منهج اللغة العربية للصف التاسع من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

19 – نضال عيسى عبد المظفر(2011)، استراتيجيات التعلم والتفكير وعلاقتها بالأسس النفسية للمناهج الدراسية لدى المرحلة الأولى في كلية التربية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم الإرشاد التربوي، جامعة البصرة، العراق.

20 – نعمان عمرو (2011)، مدى احتواء مباحث التربية الوطنية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين على مفهوم حق العودة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة،غزة.

21 – أمال موسى احمد السالمي (2017)، مدى تضمن كتاب الرياضيات في المرحلة الأساسية لكافيات الطالب الأساسية في وكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، في مناهج وطرق التدريس، بكلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.

22 – طالب محمد حسن،(2011)، مستوى القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

23 – عبد الله لبوز (2011)، اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط، العدد الثاني جوان، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

24 – عزي الحسين، (2018)، المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع متوسط بمدينة بوسعادة، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

25 – الشامسي خديجة (2005)، القيم الأخلاقية والجمالية في التعليم الخليجي، القاهرة ، دار الأطلس، مصر.

26 – عبد الرحيم طلعت حسن (1986)، الأسس النفسية للنمو الإنساني، ط3، دار القلم، دبي.

27 - مرسي أبو بكر مرسي محمد (2002)، أزمة الهوية في المراهقة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
28 - بدوي فايز محمد (1995)، فاعلية استخدام مدخل سير العلماء في تنمية القيم العلمية لدى معلمي التعليم الأساسي بكلية التربية، مجلة التربية، الجزء 2 عدد جانفي.
29 - نفيسة فاطمة (2007)، العلاقة بين النسق ألقيمي والدور الاجتماعي لدى المرأة الطارقية، ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
30 - بوعطيط سفيان (2012)، القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني، رسالة دكتوراه في علم النفس العمل، الجزائر.
31 - سي محمد سعدية (2013)، الأنساق القيمية لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية تيزي وزو، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية،ع 10، جوان.
32 - عصيدة طالب محمد (2001)، مستوى القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
33 - محمد احمد البيومي(2004)، الحاجات النفسية والقيم لدى المتفوقين دراسيا، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد10 السنة الرابعة، سبتمبر.

خامسا: المراجع بالأجنبية

1. Beauchamp, George A, (1981), curriculum theary, Fourth edition, I tascamIllionis : FE. Peacockpublisneners.
2. Lucio, Williams. H and Meneil, Johnd, (1962), Supenvsion, asynthesis of thought and action, New York, Mcgrew Hillbook Co.
3. Cannoui et d'autres (1993) psychiatrie de lenfant et de ladolescent.paris.
4. http://www.onefd.edu.dz

الملاحق

الملحق رقم (01)

يمثل الاستبيان في صورته الأولية

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تحكيم استبيان

السيد:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد.....

يقوم الطالب بإجراء دراسة لنيل شهادة الدكتوراه علوم من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة بعنوان "مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية" وقد اعد الباحث لهذا الغرض معيارا يتضمن الأبعاد التالية: أسس نفسية – أسس اجتماعية – أسس معرفية

مع العلم أن بدائل فقرات الاستبيان هي: كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة جدا وعليه يأمل الطالب مساعدة سيادتكم بالاطلاع على هذه الأبعاد و إبداء الرأي فيها من حيث

– مدى إنتماء العبارة إلى الأساس الذي تمثله.

– مدى صحتها اللغوية والتعبيرية.

– إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه غير مناسب.

وذلك بوضع علامة (+) أمام الاختيار المناسب إضافة او تعديل ما ترونه مناسب بهذا الخصوص.

– ويتقدم الطالب بجزيل الشكر والتقدير لسيادتكم ونسال الله تعالى ان يمن عليكم بعظيم فضله وان يبارك فيكم ويجزيكم خير الجزاء.

رقم	العبارة	مدى الانتماء		مدى الأهمية		الصياغة	
	اولا: عبارات تتعلق ببعد الأسس النفسية	تنتمي	لا تنتمي	مهمة	غير مهمة	سليمة لغويا	تعدل إلى
01	تراعي أنشطة منهاج اللغة العربية ميول التلاميذ واحتياجاتهم						
02	ينمي محتوى منهاج اللغة العربية دوافع التلميذ						
03	يبث محتوى منهاج اللغة العربية الأمن والطمأنينة الروحية لدى التلاميذ						
04	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ						
05	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشبع رغبات التلميذ						
06	تبث محتوى منهاج اللغة العربية الحب والقبول المتبادل بين التلاميذ						
07	يبث محتوى منهاج اللغة العربية الشعور بالاحترام والتقدير لدى التلميذ						
08	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الإحساس بالمسئولية اتجاه الآخرين						
09	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على معرفة ذاته والتعرف على قدراته.						
10	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على الاستقلالية وعدم القهر						
11	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشعره بلسرور والراحة النفسية						
12	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على التملك والسيطرة وفق ضوابط شرعية						
13	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبعث روح التفوق والنجاح لدى التلاميذ						
14	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الدافعية للانجاز لدى التلاميذ						
15	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الشعور بالثقة ووضوح العلاقات لدى التلاميذ						

16	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تتناسب ومستوى نضج التلاميذ وخبراتهم.						
17	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الإحساس بالمسؤولية اتجاه النفس لدى التلميذ.						
18	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد في تحقيق الذات وفهمها لدى التلميذ						
19	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشعر بالرضا عن النفس والثقة فيها لدى التلاميذ						
20	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تتناسب متطلبات النمو المرحلة العمرية						
21	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد على التكيف مع الآخرين						
ثانيا: عبارات تتعلق ببعد الأسس الاجتماعية							
22	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشجع على التحلي بقيم التسامح والاحترام بين أفراد المجتمع.						
23	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على بر الوالدين وطاعتهم.						
24	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تقاوم استعمال العنف للوصول إلى الغايات						
25	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تدعوا إلى الاعتزاز بالثوابت الوطنية						
26	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على احترام حرية الرأي						
27	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على احترام حقوق الإنسان						
28	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تتطلب العمل بشكل تعاوني.						
29	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي روح المبادرة الايجابية والتضامن والتفتح على الغير والاحترام والإيثار.						
30	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد على التكيف مع الآخرين						
31	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث						

	على نشر العدالة الاجتماعية						
32	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تعمل على تعميق الحس الوطني						
33	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبث روح التحلي بالصدق في التعامل باحترام مع الآخرين						
34	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تدعوا للتمسك بوحدة التراب الوطني						
35	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي روح التعاون والعمل الجماعي						
36	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تجعل التلميذ ينتهج أساليب الحوار وينبذ العنصرية والعنف ومختلف أشكاله						
37	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث القيام بالواجبات وتحمل المسؤولية						
38	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تقدر مكونات الهوية الوطنية واحترام رموزها						
39	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي القيم الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية						
40	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبث روح التعاون والتضامن.						
41	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على الإخلاص في العمل وإتقانه.						
ثالثا: عبارات تتعلق ببعد الأسس المعرفية							
44	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تجعل من التلميذ قادرا على اكتشاف الأخطاء وتعديلها وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.						
45	يركز منهاج اللغة العربية على توفير فرص المشاهدة والممارسة والتطبيق والتفاعل مع موضوعات العالم الخارجي.						
46	. يساعد منهاج اللغة العربية التلميذ على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومع العقل أو الحواس.						

47	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة.						
48	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تركز على المعرفة التطبيقية التي تسهم في بناء الفرد والمجتمع.						
49	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تهتم بالبحث العلمي، لأنه هو الوسيلة لاكتشاف الجديد من المعرفة والوصول إلى تفسير علمي للبيئة المحيطة.						
50	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومعرفة العقل أو الحواس عن طريق التفاعل مع عالم الظواهر الواقعية أو الفعلية.						
51	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي التفكير الناقد للتلميذ						
52	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تركز على المعرفة النظرية الفاعلية في كل مجال من مجالات المعرفة.						
53	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي النواحي الابتكارية لدى التلميذ						
54	يوازن منهاج اللغة العربية في محتواه بين موضوعات العالم الخارج من محسوسات ومرئيات ومدركات بالاهتمام بالمكونات الشخصية للمتعلم من رغبات ودوافع واستعدادات وإدراك لإحداث التوازن بين التلميذ و واقعه الخارجي						
55	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تدعو إلى بحث عن حلول واقتراحات الفروض واختبارها في عالم الواقع						
56	اهتمام منهاج اللغة العربية بتنمية القدرات العقلية في التفكير العلمي والناقد والتحليلي والإبداعي للتلاميذ.						
57	يركز منهاج اللغة العربية على تمكين المتعلم						

	من الإفادة من إمكاناته وقدراته من خلال التطبيق العملي لما يتعلمه.						
58	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على التعلم الذاتي.						
59	يوازن منهاج اللغة العربية في محتواه بين إنماء الخبرات الذاتية للتلميذ، وبين إنماء الخبرات البيئية الخارجية في التوصل إلى المعرفة.						
60	يستمد منهاج اللغة العربية خبراته مع ما يتلاءم وأدوار التلاميذ والعالم الخارجي في اكتشاف المعرفة.						
61	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي التفكير الإبداعي للتلميذ						
62	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على اكتساب مهارات البحث العلمي وفحص الأفكار						
63	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تستثير التلاميذ لإنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة.						
64	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبث روح التعاون والتضامن.						

ملحق رقم (02)

يمثل الاستبيان في صورته النهائية

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد.....

يقوم الطالب بإجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه علوم في علم النفس بعنوان: "مدى احتواء منهاج اللغة العربية على الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية" وقد اعد الطالب لهذا الغرض معيارا يتضمن الأبعاد التالية: أسس نفسية – أسس اجتماعية – أسس معرفية

وقد تم وضع أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان تقديرات تبين درجة التوفر لكل فقرة كما هو موضح في المثال التالي:

رقم	العبارة	محتوى بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
01			+			

وللإجابة على محتويات هذا الاستبيان نرجو منك إتباع الخطوات التالي:

– الاطلاع على جميع فقرات الاستبيان وقراءتها بدقة.

– وضع علامة(+) في المكان المناسب حسب درجة التوفر.

وأخيرا نرجو من سيادتكم توخي الدقة والموضوعية في الإجابة عن الفقرات علما أن إجابتكم تستخدم لآجل البحث العلمي فقط.

– البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الاقدمية في التعليم: من1 الى05 سنوات ☐ من 5 إلى 15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

وفي الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

رقم	العبارة	درجة الاحتواء				
	أولا: عبارات تتعلق ببعد الأسس النفسية	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
01	تراعي أنشطة منهاج اللغة العربية ميول التلاميذ واحتياجاتهم					
02	ينمي محتوى منهاج اللغة العربية دوافع التلميذ					
03	يبث محتوى منهاج اللغة العربية الأمن والطمأنينة الروحية لدى التلاميذ					
04	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ					
05	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشبع رغبات التلميذ					
06	تبث محتوى منهاج اللغة العربية الحب والقبول المتبادل بين التلاميذ					
07	يبث محتوى منهاج اللغة العربية الشعور بالاحترام والتقدير لدى التلميذ					
08	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الإحساس بالمسئولية اتجاه الآخرين					
09	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على معرفة ذاته والتعرف على قدراته.					
10	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على الاستقلالية وعدم القهر					
11	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشعره بالسرور والراحة النفسية					
12	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على التملك والسيطرة وفق ضوابط شرعية					
13	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبعث روح التفوق والنجاح لدى التلاميذ					
14	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الدافعية للانجاز لدى التلاميذ					
15	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الشعور بالثقة ووضوح العلاقات لدى التلاميذ					
16	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تتناسب ومستوى نضج التلاميذ وخبراتهم.					

17	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي الإحساس بالمسؤولية اتجاه النفس لدى التلميذ.					
18	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد في تحقيق الذات وفهمها لدى التلميذ					
19	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشعر بالرضا عن النفس والثقة فيها لدى التلاميذ					
20	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تتناسب متطلبات النمو المرحلة العمرية					
ثانيا: عبارات تتعلق ببعد الأسس الاجتماعية						
21	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تشجع على التحلي بقيم التسامح والاحترام بين أفراد المجتمع.					
22	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على بر الوالدين وطاعتهم.					
23	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تقاوم استعمال العنف للوصول إلى الغايات					
24	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تدعوا إلى الاعتزاز بالثوابت الوطنية					
25	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على احترام حرية الرأي					
26	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على احترام حقوق الإنسان					
27	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تتطلب العمل بشكل تعاوني.					
28	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي روح المبادرة الايجابية والتضامن والتفتح على الغير والاحترام والإيثار.					
29	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد على التكيف مع الآخرين					
30	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على نشر العدالة الاجتماعية					
31	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تعمل على تعميق الحس الوطني					
32	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبث روح التحلي بالصدق في التعامل باحترام مع الآخرين					

33	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تدعوا للتمسك بوحدة التراب الوطني					
34	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي روح التعاون والعمل الجماعي					
35	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تجعل التلميذ ينتهج أساليب الحوار وينبذ العنصرية والعنف ومختلف أشكاله					
36	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث القيام بالواجبات وتحمل المسؤولية					
37	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تقدر مكونات الهوية الوطنية واحترام رموزها					
38	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي القيم الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية					
39	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تبث روح التعاون والتضامن.					
40	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تحث على الإخلاص في العمل وإتقانه.					
ثالثا: عبارات تتعلق ببعد الأسس المعرفية						
41	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تجعل من التلميذ قادرا على اكتشاف الأخطاء وتعديلها وتنظيم العمل للوصول إلى الحل.					
42	يركز منهاج اللغة العربية على توفير فرص المشاهدة والممارسة والتطبيق والتفاعل مع موضوعات العالم الخارجي.					
43	. يساعد منهاج اللغة العربية التلميذ على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومع العقل أو الحواس.					
44	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تربط التعلم الجديد بالتعلم السابق ذي العلاقة.					
45	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تركز على المعرفة التطبيقية التي تسهم في بناء الفرد والمجتمع.					
46	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تهتم بالبحث العلمي، لأنه هو الوسيلة لاكتشاف الجديد من المعرفة					

	والوصول إلى تفسير علمي للبيئة المحيطة.					
47	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومعرفة العقل أو الحواس عن طريق التفاعل مع عالم الظواهر الواقعية أو الفعلية.					
48	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي التفكير الناقد للتلميذ					
49	يحتوى منهاج اللغة العربية على أنشطة تركز على المعرفة النظرية الفاعلية في كل مجال من مجالات المعرفة.					
50	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي النواحي الابتكارية لدى التلميذ					
51	يوازن منهاج اللغة العربية في محتواه بين موضوعات العالم الخارج من محسوسات ومرئيات ومدركات بالاهتمام بالمكونات الشخصية للمتعلم من رغبات ودوافع واستعدادات وإدراك لإحداث التوازن بين التلميذ و واقعه الخارجي					
52	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تدعو إلى بحث عن حلول واقتراحات الفروض واختبارها في عالم الواقع					
53	اهتمام منهاج اللغة العربية بتنمية القدرات العقلية في التفكير العلمي والناقد والتحليلي والإبداعي للتلاميذ.					
54	يركز منهاج اللغة العربية على تمكين المتعلم من الإفادة من إمكاناته وقدراته من خلال التطبيق العملي لما يتعلمه.					
55	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على التعلم الذاتي.					
56	يوازن منهاج اللغة العربية في محتواه بين إنماء الخبرات الذاتية للتلميذ، وبين إنماء الخبرات البيئية الخارجية في التوصل إلى المعرفة.					
67	يستمد منهاج اللغة العربية خبراته مع ما يتلاءم وأدوار التلاميذ والعالم الخارجي في اكتشاف المعرفة.					
58	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تنمي التفكير الإبداعي للتلميذ					

59	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تساعد التلميذ على اكتساب مهارات البحث العلمي وفحص الأفكار					
60	يحتوي منهاج اللغة العربية على أنشطة تستثير التلاميذ لإنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة.					

ملحق رقم: (03)

قائمة بأسماء السادة الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
01	أ.د. بوسالم عبد العزيز	القياس النفسي والتربوي	جامعة لونيسي على _ البليدة _
02	أ.د. قدوري رابح	التقويم والقياس في التربية	جامعة محمد بوضياف _ المسيلة _
03	أ.د. اسماعيلي يامنة	علم النفس العيادي	جامعة محمد بوضياف _المسيلة _
04	أ.د. ضياف زين الدين	علم النفس التنظيم والعمل	جامعة محمد بوضياف _المسيلة _
05	أ.د. برو محمد	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف _المسيلة _
06	أ.د. ربيع العبزوزي	علم النفس الاجتماعي	جامعة لونيسي على – البليدة –
07	أ.د. محمد بودربالة	علم نفس الاجتماعي	جامعة محمد بوضياف – المسيلة –
08	د. بوداود حسين	علوم التربية	جامعة عمار ثليجي – الاغواط –
09	د. محمد بوطغان	علوم التربية	جامعة لونيسي على – البليدة –
10	د. طه حمود	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف – المسيلة –
11	د. حدة ميمون	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف – المسيلة –
12	د. داودي محمد	علوم التربية	جامعة عمار ثليجي – الاغواط –
13	د. بن زطة بلدية	علم النفس المعرفي	جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

ملحق رقم (04)

يمثل ثبات وصدق استبيان

أولا: الثبات

1 -التناسق الداخلي: (الفا كرونباخ)

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
.807	.810	64

Statistiques récapitulatives d'élément							
	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	3.413	2.620	3.980	1.360	1.519	.117	64
Variance des éléments	1.530	.981	2.720	1.739	2.772	.125	64
Corrélations entre éléments	.118	-.544	.619	1.162	-1.138	.034	64

2 -التجزئة النصفية:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.524
		Nombre d'éléments	16[a]
	Partie 2	Valeur	.773
		Nombre d'éléments	16[b]
	Nombre total d'éléments		64
Corrélation entre les sous-échelles			.647
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.786
	Longueur inégale		.786
Coefficient de Guttman split-half			.753

ثانيا: الصدق

3 صدق الاتساق الداخلي:

Statistiques récapitulatives d'élément								
		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/ Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	Partie 1	3.405	2.620	3.980	1.360	1.519	.177	16[a]
	Partie 2	3.421	2.860	3.780	.920	1.322	.065	16[b]
	Deux parties	3.413	2.620	3.980	1.360	1.519	.117	32
Variance des éléments	Partie 1	1.424	1.000	2.010	1.011	2.011	.080	16[a]
	Partie 2	1.636	.981	2.720	1.739	2.772	.155	16[b]
	Deux parties	1.530	.981	2.720	1.739	2.772	.125	32
Corrélations	Partie 1	.064	-.544	.522	1.066	-.961	.046	16[a]

entre éléments	Partie 2	.182	-.174	.619	.793	-3.550	.033	16[b]
	Deux parties	.118	-.544	.619	1.162	-1.138	.034	32

Corrélations

مصفوفة ارتباط عبارات البعد الأول مع درجته الكلية

Corrélations					
		الأسس النفسية			الأسس النفسية
VAR00001	Corrélation de Pearson	.480**	VAR00010	Corrélation de Pearson	.388**
	Sig. (bilatérale)	.000		Sig. (bilatérale)	.005
	N	50		N	50
VAR00003	Corrélation de Pearson	.556**	VAR00012	Corrélation de Pearson	.680**
	Sig. (bilatérale)	.000		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00005	Corrélation de Pearson	.249	VAR00021	Corrélation de Pearson	.527**
	Sig. (bilatérale)	.082		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00007	Corrélation de Pearson	.473**	VAR00019	Corrélation de Pearson	.504**
	Sig. (bilatérale)	.001		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00009	Corrélation de Pearson	.282*	VAR00002	Corrélation de Pearson	.525**
	Sig. (bilatérale)	.048		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00016	Corrélation de Pearson	.459**	VAR00017	Corrélation de Pearson	.429**
	Sig. (bilatérale)	.001		Sig. (bilatérale)	.002
	N	50		N	50
VAR00015	Corrélation de Pearson	.462**	VAR00020	Corrélation de Pearson	.480**
	Sig. (bilatérale)	.001		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00004	Corrélation de Pearson	.502**	VAR00018	Corrélation de Pearson	.680**
	Sig. (bilatérale)	.000		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00014	Corrélation de Pearson	.453**	VAR00013	Corrélation de Pearson	.462**
	Sig. (bilatérale)	.001		Sig. (bilatérale)	.001
	N	50		N	50
VAR00008	Corrélation de Pearson	.412**	VAR00011	Corrélation de Pearson	.525**
	Sig. (bilatérale)	.003		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50

VAR00006	Corrélation de Pearson	.421**	*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).
	Sig. (bilatérale)	.003	**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
	N	50	

مصفوفة ارتباط عبارات البعد الثاني مع درجته الكلية

Corrélations

Corrélations					
		الأسس الاجتماعية			الأسس الاجتماعية
VAR000022	Corrélation de Pearson	.142	VAR00039	Corrélation de Pearson	.661**
	Sig. (bilatérale)	.327		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR000023	Corrélation de Pearson	.457**	VAR00025	Corrélation de Pearson	.576**
	Sig. (bilatérale)	.001		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00024	Corrélation de Pearson	.208	VAR00026	Corrélation de Pearson	.501**
	Sig. (bilatérale)	.146		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00036	Corrélation de Pearson	.288*	VAR00027	Corrélation de Pearson	.633**
	Sig. (bilatérale)	.043		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00038	Corrélation de Pearson	.359*	VAR00028	Corrélation de Pearson	.661**
	Sig. (bilatérale)	.010		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00029	Corrélation de Pearson	.433**	VAR00035	Corrélation de Pearson	.359*
	Sig. (bilatérale)	.002		Sig. (bilatérale)	.010
	N	50		N	50
VAR00030	Corrélation de Pearson	.457**	VAR00032	Corrélation de Pearson	.288*
	Sig. (bilatérale)	.001		Sig. (bilatérale)	.043
	N	50		N	50
VAR00031	Corrélation de Pearson	.300*	VAR00041	Corrélation de Pearson	.416**
	Sig. (bilatérale)	.034		Sig. (bilatérale)	.003
	N	50		N	50
VAR00040	Corrélation de Pearson	.295*	VAR00043	Corrélation de Pearson	.359*
	Sig. (bilatérale)	.037		Sig. (bilatérale)	.010
	N	50		N	50
VAR00033	Corrélation de Pearson	.288*	VAR00037	Corrélation de Pearson	.416**
	Sig. (bilatérale)	.043		Sig. (bilatérale)	.003
	N	50		N	50
VAR00042	Corrélation de Pearson	.441**	VAR00034	Corrélation de Pearson	.288*
	Sig. (bilatérale)	.001		Sig. (bilatérale)	.043
	N	50		N	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

مصفوفة ارتباط عبارات البعد الثالث مع درجته الكلية

Corrélations

Corrélations					
		الأسس المعرفية			الأسس المعرفية
VAR00060	Corrélation de Pearson	.456**	VAR00048	Corrélation de Pearson	.468**
	Sig. (bilatérale)	.001		Sig. (bilatérale)	.001
	N	50		N	50
VAR00057	Corrélation de Pearson	.348*	VAR00058	Corrélation de Pearson	.288*
	Sig. (bilatérale)	.013		Sig. (bilatérale)	.043
	N	50		N	50
VAR00059	Corrélation de Pearson	.288*	VAR00055	Corrélation de Pearson	.352*
	Sig. (bilatérale)	.043		Sig. (bilatérale)	.012
	N	50		N	50
VAR00050	Corrélation de Pearson	.456**	VAR00045	Corrélation de Pearson	.527**
	Sig. (bilatérale)	.001		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00062	Corrélation de Pearson	.187	VAR00061	Corrélation de Pearson	.624**
	Sig. (bilatérale)	.192		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00064	Corrélation de Pearson	.665**	VAR00053	Corrélation de Pearson	.541**
	Sig. (bilatérale)	.000		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00044	Corrélation de Pearson	.534**	VAR00049	Corrélation de Pearson	.689**
	Sig. (bilatérale)	.000		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00047	Corrélation de Pearson	.465**	VAR00063	Corrélation de Pearson	.541**
	Sig. (bilatérale)	.001		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00052	Corrélation de Pearson	.386**	VAR00051	Corrélation de Pearson	.524**
	Sig. (bilatérale)	.006		Sig. (bilatérale)	.000
	N	50		N	50
VAR00056	Corrélation de Pearson	.527**	VAR00054	Corrélation de Pearson	.456**
	Sig. (bilatérale)	.000		Sig. (bilatérale)	.001
	N	50		N	50
VAR00046	Corrélation de Pearson	.547**			
	Sig. (bilatérale)	.000			
	N	50			
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

	*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral

مصفوفة ارتباط أبعاد الاستبيان مع درجته الكلية

Corrélations

Corrélations					
		الاسس النفسية	الاسس الاجتماعية	الاسس المعرفية	الدرجة الكلية
الأسس النفسية	Corrélation de Pearson	1	.627**	.791**	.902**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000
	N	50	50	50	50
الأسس الاجتماعية	Corrélation de Pearson	.627**	1	.617**	.869**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.000
	N	50	50	50	50
الأسس المعرفية	Corrélation de Pearson	.791**	.617**	1	.884**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000
	N	50	50	50	50
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

صدق المقارنة الطرفية

Test-t

Statistiques de groupe					
الطرفين		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدرجات	الأعلى	14	127.3571	5.99496	1.60222
	الأدنى	14	91.2857	6.32977	1.69170

Test d'échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الدرجات	variances égales	.136	.715	15.481	26	.000	36.07143	2.33001
	variances inégales			15.481	25.924	.000	36.07143	2.33001

ملحق رقم (05): يمثل نتائج الدراسة

الفرضية الأولى:

Descriptives

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Ecart type
الأساس النفسي	261	34.0383	5.89642
الأساس المعرفي	261	22.1073	4.52557
الأساس الاجتماعي	261	23.0613	6.43040

الفرضية السادسة:

Test-t

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاتزام	ذكور	72	72.7778	10.01757	1.76984
	إناث	189	76.2646	15.89439	1.15615

Test d'échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
الاتزام	variances égales	.157	.692	-1.608	259	.109	-3.48677-	2.16863
	variances inégales			-1.649	135.22	.101	-3.48677-	2.11400

الفرضية الثامنة:

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	92.045	2	46.023	.185	.831
Intra-groupes	64049.043	258	248.252		
Total	64141.088	260			

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur					
TOTAL					
	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1411.248	2	705.624	5.802	.003
Intra-groupes	31377.579	258	121.619		
Total	32788.828	260			

Tests post hoc

Comparaisons multiples					
Variable dépendante: TOTAL					
Scheffe					
الأقدمية (I)	الأقدمية (J)	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%
					Borne inférieure
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 15 سنة	-6.37116*	1.90552	.004	1.6797
	أكثر من 15 سنة	.67966	1.53597	.907	-3.1019-
من 5 إلى 15 سنوات	أقل من 5 سنوات	-5.69150*	2.03309	.021	.6860
	أكثر من 15 سنة	-.67966	1.53597	.907	-4.4612-
أكثر من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	5.69150*	2.03309	.021	-10.6970-
	من 5 إلى 10 سنوات	6.37116*	1.90552	.004	-11.0626-

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

معامل الشيفيه للمقارنات البعدية