

مرحلة التخطيط : تحديد الأهداف التربوية العامة (الغايات) و الأهداف العامة للحقول التعليمية

الأهداف التربوية العامة :

تعرف الأهداف بأنها تصور فكري مسبق عن الحالات أو النتائج النسبية لتطور ما ، يتم اختيارها وتحديدتها من الواقع الموضوعي ويتم تحقيقها بواسطة النشاط الفاعل للإنسان .
لذلك يتميز الهدف عن الرغبة والطموح والأمل في كونه ممكن التحقيق ولا تلعب الصدفة تأثيراً مباشراً في تحقيقه ويتطلب نشاطاً واعياً للإنسان من أجل بلوغه .
وتفهم الأهداف التربوية على أنها تصور ذهني مسبق لحالات مستقبلية (خصائص، سلوك، مواقف) للشخصية والتي يسعى المربي في النشاط التربوي إلى تطويرها في التلاميذ من خلال محتوى ووسائل تربوية وبمراعاة قوانين وظروف التربية والنمو . (Laabs, H. 1987, S. 424) .
ويعتبر تحديد الأهداف أولى الخطوات وأهمها في تخطيط المنهج . فإذا كان علينا أن نخطط لبرنامج تربوي ناجح وأن تكون لدينا الإمكانيات لتقويمه وتطويره باستمرار فينبغي أن نمتلك وضوحاً كافياً بالأهداف التي نسعى إليها .
ويتيم صياغة الأهداف في أربعة مستويات مختلفة في العمومية والتخصيص وذلك على النحو التالي:

الأهداف التربوية العامة (الغايات)

الأهداف العامة للحقول التعليمية

أهداف المجال التعليمي

أهداف الوحدات الدراسية

الأهداف العامة (الغايات) :

يعتبر تحديد الأهداف العامة للتربية والتعليم في أي مجتمع كان أولى الخطوات وأهمها في عملية تطوير المنهج وتقويمه ، إذ يتحدد على أساسها ماذا وكيف يتعلم التلاميذ في المدرسة ، وهي بذلك ترسم صورة التلميذ المرغوبة من نتيجة الجهود التعليمية والتربوية المبذولة في نهاية المرحلة التعليمية. أي أن تحديد خطوة أساسية وهامة لتحديد وتوضيح الخصائص المختلفة لتطور شخصية التلميذ في مرحلة تعليمية محددة ؛ نوعية المعارف والقدرات والمهارات التي عليه اكتسابها وما يتحقق من نتائجها من تطوير لقناعاته ومواقفه وقيمه وسلوكه وطبائعه بما يتوافق وطبيعة المجتمع وتطلعاته. لذلك يتحدد على أساس هذه الأهداف المحتوى العام للتربية والتعليم وتوجيه كافة النشاطات التعليمية والتربوية في المؤسسات التعليمية.
ونتيجة للطبيعة العقائدية والسياسية لهذه الأهداف فإن تحديدها واختيارها من صلاحيات المؤسسات العليا للدولة ولذلك فهي ملزمة لجميع المشاركين في تطوير المناهج وتقويمها ، كما أنها لا تخضع للتقييم خلال مراحل تطوير المناهج وأن مهمة كهذه يضطلع بها مستشارون وخبراء من خارج مراكز أو مؤسسات تطوير المناهج .
تتم صياغة الأهداف العامة للتربية والتعليم بالاستناد إلى عدد من المبادئ التربوية الأساسية والتي تختلف في مضمونها من بلد إلى آخر بما ينسجم ومعتقداته وقيمه وتطلعاته وطبيعته التشريعات السائدة فيه. ومن أمثلة هذه المبادئ يمكن ذكر ما يلي :

ربط التعليم والتربية بالمجتمع

تكافؤ الفرص لجميع التلاميذ

وحدة التعليم والتربية

الاكتساب المنظم لأسس العلوم وربطها بثقافة المجتمع

وحدة النظرية والتطبيق

التأثير المشترك للمدرسة ، الأسرة وكافة الفعاليات الاجتماعية.

وتتميز صياغة الأهداف العامة للتربية والتعليم بمستوى عال من العمومية حتى يمكنها تحقيق إجماع الغالبية العظمى للمجتمع (في البلدان الديمقراطية) وأن لها أهمية سياسية ، وتستخدم كأساس لاتخاذ القرار فيما يتعلق

بكيفية تنظيم الحياة المدرسية وما الذي ينبغي تعليمه فيها ولكن في حد ذاتها لا تحدد بصورة مباشرة التفاصيل الواقعية للحياة في المدرسة .

ورغم عمومية صياغتها والذي يكسبها صفة الغايات لا الأهداف إلا أنها ضرورية وهامة باعتبارها تحديد المعايير الاجتماعية للمنهج . “ فرغم أن غاية ما قد تنطوي في نظر المعلمين المختلفين أو الطلاب المختلفين على أهداف مختلفة ، فإن غاية أي معلم أو أي طالب تساعد في الحكم على قيمة الأهداف . لان الغايات تكون بمثابة المعايير الأخلاقية التي تبرر الأهداف في ضوءها . وبغير هذه المعايير كما يقول نيوسم (Newsom) تضع مناقشة الأهداف التربوية في المفاضلة بين أوزان المواد الدراسية المتنافسة أو تضع في تأكيد ممارسة المهارات الأساسية على حساب استبعاد تنوع الاهتمامات والرضاء عنها “.

على هذا الأساس تكمن أهمية الأهداف العامة للتربية والتعليم في أنها تحدد السياسة التربوية العامة للمجتمع يتضح من خلالها رؤية المجتمع لخصائص الإنسان المراد تنشئته وبالتالي فهي الأساس لتحديد الأهداف وكافة نشاطات التعليم والتعلم المدرسية.

أهداف المجالات التعليمية :

لاشك في أن الغايات أو الأهداف العامة أساس مهم لتخطيط العملية التعليمية والتربوية يتضح من خلالها تطلعات ورغبات المجتمع عن الخصائص المختلفة لشخصية التلميذ التي ينبغي تطويرها في مرحلة تعليمية محددة. إلا أن المستوى العالي من العمومية في صياغتها لا يجعل منها أساساً لقيادة النشاط التدريسي للمعلم والمتعلم في المدرسة.

لذلك فإنه من الضرورة بمكان ترجمة هذه الغايات التربوية إلى أهداف عامة للمناهج ينبغي أن تتضح من خلالها ما يلي :

المحتوى العام للمرحلة التعليمية / تحديد المواد / المجالات أو المجالات التعليمية وتحديد أوزانها وما هي المعايير المحققة لذلك.

كيف يتم تنظيم المحتوى التعليمي للمساقات ، هل على أساس منهج المادة / المنهج المحوري / منهج المجالات المتكاملة.

هل جميع المساقات التعليمية للمجال التعليمية إلزامية ، أم توزع إلى إلزامية واختيارية/ إثرائية

متى يتم استنهاجها / في أي مستوى تعليمي أو من هي المجموعة المستهدفة من تعليمها وما هو الزمن المحدد لكل منها أسبوعياً وهل هي فصلية أم سنوية.

ولدى اتخاذ مطوري المناهج للقرارات المتعلقة باختيار المحتوى العام للمرحلة التعليمية فإن عليهم مراعاة ما يلي:

أن يواكب المحتوى التطورات الجديدة في العلوم؟

أن يكون محتوى التعليم ذو أهمية بالنسبة لمجال معرفي محدد ؟

أن يكون محتوى التعلم نافع و برهن على صلاحيته منذ القدم ؟

أن يلبي محتوى التعلم رغبات وحاجات المتعلم ؟

مراعاة المتطلبات الحالية والمستقبلية للمجتمع / بما فيها التغيرات الاقتصادية وحاجة سوق العمل وتطور المهن.

ما الذي ينبغي تعلمه في المدرسة وما الذي يمكن للتلاميذ تعلمه خارج المدرسة / المواعمة بين نشاطات التعلم الصفّي ونشاطات التعلم اللاصفي للتلميذ .

أن يساهم المحتوى في تحقيق التعلم المستمر للتلميذ ويهيئ له أساس مواصلة تعلمه اللاحق.

يساعد تحديد الأهداف على هذا النحو في تحقيق وحدة التخطيط والقيادة للتعليم والتربية وتتحدد على أساسه اختصاصات الجهات المختلفة في التربية والتعليم المشاركين في عملية التخطيط للمناهج ، إضافة إلى مساعدتها في تفعيل دور الأجهزة المركزية على مستوى الوزارة والمحافظات والمديريات في الإشراف والرقابة على سريان العملية التعليمية والتربوية.

ومن أجل تطوير فاعلية القيادة والمراقبة للعملية التدريسية في حقل تعليمي فإن هناك حاجة إلى ترجمة أهداف

المجال التعليمي لمرحلة كاملة إلى أهداف تفصيلية لتدريس ذلك المجال في كل مستوى تعليمي. ويساعد تحديد أهداف المجال التعليمي للمستوى التعليمي في تحقيق ما يلي :

القيادة المباشرة لعمليتي التعليم والتعلم (دليل للمعلم والتلاميذ)

التحديد التفصيلي لإسهام المجال التعليمي في تحقيق الأهداف العامة وبذلك فهي أساس التطوير المرحلي لشخصية التلميذ.

تحديد حجم وعمق المعارف وتنظيمها.

تحديد طرائق التدريس المختلفة.

تحديد اتجاهات التقويم.

تضع الأساس للقيادة والمراقبة.

معوقات تطوير المناهج في هذه المرحلة :

المركزية المفرطة وإهمال دور المؤسسات التربوية في المستوى الأدنى (التوجيه ، المعلمين ، الفعاليات الاجتماعية المختلفة ...) .

الكفاءة التربوية والتخصصية لبعض العناصر المشاركة في تطوير المناهج وضعف خبرتهم السياسية

دور القرار السياسي وتدخل أرباب العمل

صعوبات ثقافية واجتماعية

صعوبات تربوية ونفسية

جميع الحقوق محفوظة

د. عبد الوهاب عوض كويران

tarbia@hotmail.com

التقييم في مرحلة التخطيط :

تعتبر مرحلة التخطيط المرحلة الأكثر صعوبة وتعقيدا من مراحل تطوير المناهج فهي المرحلة الأساسية والهامة لإنتاج المنهج ذاته. فبعد الانتهاء من تحديد أهداف الحقول التعليمية لمرحلة تعليمية ولكل مستوى تعليمي تبدأ في هذه المرحلة إعداد الوحدات التفصيلية للمساقيات الدراسية. ويتم بصورة أساسية إنجاز ما يلي :

• تحديد ومناقشة وصياغة أهداف الوحدات الدراسية

• اختيار المحتوى المرتبط بالأهداف

• اختيار طرائق التدريس والوسائل

• مقترحات بالتقويم

وتدخل خطط ومواد تطوير المناهج سلسلة من إجراءات المراجعة والتقييم حتى يتعرف مطور المناهج ويضمن إلى حد ما بأن أهداف ومحتوى الوحدات الدراسية وإستراتيجية تدريسها والمواد التعليمية المخططة ستحقق الأهداف العامة لمنهج الحقل التعليمي. ومع أن الاطمئنان على مستوى إنسجام مناهج الوحدات الدراسية مع الأهداف التربوية العامة وأهداف الحقول التعليمية لن يتحقق في صورته النهائية إلا بعد التجريب الميداني للمناهج المخططة إلا أن فريق التطوير يحتاج في كل الأحوال في مرحلة التخطيط إلى معرفة إلى أي مدى كانوا موفقين في إنتاج مناهج الوحدات الدراسية والتعرف على الأخطاء والثغرات وتصحيحها في حينه وتجنب كل ما من شأنه الإخلال بخطط التطوير ويساعد في توفير الجهود والموارد المالية التي يمكن تبديدها في مرحلة التجريب.

ويتم بصورة خاصة في هذه المرحلة تقييم أهداف الوحدات ومحتواها وإستراتيجية تدريسها والمواد التعليمية المنتجة بنتيجتها.

أولاً تقييم الأهداف :

يعتبر تقييم الأهداف من أعقد المهام التي تواجه مخطط المناهج باعتبارها أساس تخطيط المناهج. ولذلك تتميز نشاطات مخطط المناهج في هذه المرحلة بالحساسية الناتجة عن التباين في الفكر التربوي حول صياغة الأهداف وتعتمد حدة تلك الاختلافات بين عناصر مجموعة التطوير بحسب طبيعة المنطلقات الفكرية لكل منهم.

وتتمحور الصعوبات في هذه المرحلة حول المسائل التالية:

من الذي يقرر ويحدد الأهداف

ما هي المجموعة المستهدفة

كيفية اشتقاق هذه الأهداف

من الذي يكسبها الشرعية / المصادقة

كيفية صياغة الأهداف

كيفية تنظيم وترتيب هذه الأهداف / ما الذي يأتي أولاً

ما هي أفضل الطرق لتحقيق وتطبيق الأهداف ؟

كيف يتم تقييم مستوى تحقيقها؟

دور التقييم في هذه المرحلة :

يهدف التقييم في هذه المرحلة إلى معرفة رأي وموقف الخبراء من غير المشاركين في عملية تطوير المناهج للتأكد من صلاحية الأهداف وخاصة ما يتعلق منها بالإجابة عن تساؤلات مثل :

- هل الأهداف واضحة الصياغة وتحدد الكفايات التدريسية المقصودة ؟
- هل تمت صياغة الأهداف في صورة محتوى الدروس أم في صورة خصائص لتطوير شخصية التلميذ ؟
- هل تشتمل الأهداف على المكونات المختلفة لتطوير شخصية التلميذ من حيث البعد المعرفي / بعد القدرات والمهارات والبعد التربوي . (أنظر تصنيف بلوم)
- هل الأهداف ملائمة لمستوى التلاميذ وتلبي متطلبات نموهم ورغباتهم ويمكن اكتسابها في المرحلة التعليمية المحددة وفي مستوى تطورهم البدني والعقلي.
- هل الأهداف مرتبة في انسجام وتعاقب منطقي بحيث تدل على البنية التنظيمية للدروس.
- هل الأهداف ذات أهمية كافية لتشجيع التعلم اللاحق للتلميذ .
- هل الأهداف ممكنة التحقيق.

تصميم التقييم:

يلعب التقييم في هذه المرحلة كما أشرنا سلفاً دوراً هاماً في عملية تخطيط المناهج إذ يخفف عن مخطط المناهج كثير من الأعباء ويوفر الوقت والمال ويقلل الأخطاء والثغرات التي يمكن أن ترافق عملية التخطيط ويظهر المنتج الجديد في صورة أفضل تخفف من الانتقادات الموجهة إليه وإلى مطوريه.

ويتحقق التقييم الفاعل للأهداف من خلال تجريب المنهج المطور ومعرفة ردود أفعال الطلبة عليه إضافة إلى المعلمين ومدراء المدارس وخبراء المادة وفي بعض المناهج أرباب العمل أيضاً. ولأن تقييم كهذا غير ممكن في مرحلة التخطيط من منطلق أن المكونات المختلفة للمناهج لا تزال في صورتها الأولية ولم تكتمل بعد تحصر عملية التقييم على مجموعة من الخبراء والمستشارين ، وبصورة خاصة خبراء المادة ، مختصين في علم النفس التربوي ، مختصين في علم الاجتماع التربوي ، مختصين في تطوير وتقييم المناهج ، إضافة إلى المعلمين وأرباب العمل إذا كانت المناهج للتعليم المهني والفني.

وتوضع لتحقيق هذا الغرض وسائل تقييم متنوعة بحسب المعلومات المطلوبة ونوع الخبراء . ويوضح الجدول التالي نوع الخبراء والمعايير ذات العلاقة بكل منهم.

الأهمية	الملاءمة	الدقة والوضوح	الارتباط بالأهداف العامة	اسم الخبير
X	X	X	X	خبراء في المناهج
X	X	X		خبراء علم النفس التربوي
X		X	X	خبراء الاجتماع التربوي
X	X	X	X	خبراء المادة
		X	X	خبراء الإدارة التربوية
X	X	X	X	خبراء تقييم المناهج
X	X	X	X	المعلمون
X		X	X	أرباب العمل (في التعليم المهني والفني)

ثانياً : تقييم المحتوى :

يعتبر تخطيط المحتوى من أكثر المراحل صعوبة في تخطيط المناهج وذلك لعدم وجود معايير محددة متفق عليها يمكن الاستناد إليها في اختياره وتنظيمه . وازدادت هذه الإشكالية تعقيداً نتيجة للتطورات الكبيرة في العلوم وظهور علوم جديدة وتوسيع مجالات المعرفة الإنسانية .

وتتعلق المسألة هنا بتطوير معايير توضح ما هو المحتوى ذو القيمة والأهمية الذي ينبغي اختياره كمحتوى تعليمي وسط هذا الزخم من المعارف ، وما هو المحتوى الممكن اختياره بحيث يحقق الأهداف ويراعي المتطلبات الاجتماعية والعلمية وكذا إمكانية اكتسابه من التلاميذ وفقاً للزمن المتاح للتعليم .

ولذلك فإن أولى المهام المنتهية أمام مخططي المحتوى هي مهمة تحقيق وفاق حول المعايير التي سيستندون إليها في اختيار وتنظيم المحتوى وتصبح فيما بعد أساس تقويمه في مرحلة التخطيط والمراحل اللاحقة .

ويتم تخطيط المحتوى في الغالب على أساس المواد التعليمية . فيتكون محتوى المساق التعليمي من مادة واحدة كما هو الحال في الرياضيات مثلاً أو من عدة مواد بينها ترابط كما في العلوم الطبيعية والاجتماعية ويشكل نظام المحاور أحياناً أساس اختيار وتنظيم المحتوى .

ومهما تكون البنية التنظيمية للمحتوى فإنه يخضع أيضاً للتقييم وفقاً لنفس معايير اختياره وتنظيمه . ويهدف تقييم المحتوى في هذه المرحلة إعطاء مطوري المناهج المعلومات الضرورية للتأكد من صلاحية المحتوى في تحقيق الأهداف وعدم إخلاله بالبنية المنطقية للعلم أو العلوم التي يعبر عنها .

معايير التقييم :

لا توجد في حقيقة الأمر معايير واضحة وموحدة لتقييم المحتوى إلا أن هناك اتجاهات عامة بمعايير للتقييم بينها قاسم مشترك تتوحد حوله كثير من الاتجاهات الفكرية في التربية فيما يلي بعض منها :

ارتباط المحتوى بالأهداف :

من المشكلات الكثيرة المصاحبة لتخطيط المحتوى الغلو المفرط في الجانب الكمي للمحتوى على حساب النوع من بعض المشاركين في تطويره والذين يتكون جلهم في العادة من المختصين في المادة العلمية ، لأسباب تتعلق أحياناً بعدم الوضوح الكافي للأهداف وأحياناً أخرى بسبب بعدهم وعدم ارتباطهم المباشر بالعملية التربوية والتعليمية في المدرسة أو لاستنادهم على البنية المنطقية للعلم المعني كمعيار مطلق في اختيار وتنظيم المحتوى . لذلك تنتصب أمام فريق التقييم مهمة أساسية في مرحلة التخطيط وهي محاولة التأكد من أن المحتوى المختار ملائم للأهداف ويسعى إلى تحقيقها من دون الإخلال بالبنية المنطقية للمحتوى العلمي . ويعني ذلك إن اختيار المحتوى ينبغي أن يتم على قاعدة ما المكونات الرئيسة التي ينبغي تضمينها للمحتوى التعليمي وليس ما هي المكونات التي يمكن حذفها ، أي اختيار عناصر المحتوى الهامة وذات مغزى ودلالة لتحقيق أهداف المنهج كاملة فليس ذلك من المعارف هو المطلوب وإنما صلاحيتها في تحقيق المهام التربوية والتعليمية بما يساعد في تطوير شخصية التلميذ من جميع الجوانب .

ومن أجل تحقيق هذه الغايات فإن مهمة تقييم المنهج لا تقتصر على المختصين في المادة وإنما يشاركهم عدد آخر من الخبراء في التربية وعلم النفس التربوي ومن المختصين في المناهج .

حدثة المحتوى :

من مهام التقييم في مرحلة التخطيط أيضاً التأكد من الصلاحية العلمية للمحتوى المختار وإلى أي مدى ينسجم والتطورات الحديثة للعلوم وخاصة العلم أو العلوم التي يتكون منها المحتوى وهنا يكون للمختصين في المادة العلمية الدور الهام والمؤثر .

توافق المحتوى مع متطلبات المجتمع والتلميذ :

تكمن مهمة التقييم معرفة ما مدى انسجام المحتوى مع القيم الثقافية للمجتمع وإلى أي مدى يساهم في تطويرها لدى التلاميذ وإلى أي مدى يساهم هذا المحتوى في إعداد التلميذ لمواجهة متطلبات المجتمع الحالية والمستقبلية . من

جانب آخر ينبغي على المقيم معرفة ملائمة المحتوى لمستوى التطور البدني والذهني للتعلم وبإستطاعته اكتسابه. على أن ذلك لا يعني التبسيط المبذل لعناصر المحتوى وإنما الموازنة بين تدرج الصعوبة ومستوى التجريد وجعله خال من أية متطلبات عالية لا تنسجم مع مستوى نمو التعلم وألا يشكل عبئاً إضافياً عليهم ويؤدي إلى صعوبات تعلم لديهم ، ولكنه في الوقت ذاته يساعد في تحقيق مستوى عال من التعليم ويحقق تكافؤ الفرص بين التلاميذ.

وحدة النظرية والتطبيق :

من الأمور الهامة التي ينبغي مراعاتها في تقييم المحتوى ارتباطه ببيئة التعلم وبخبراته ومعايشته والإجابة عن أسئلته ، كما تنتصب أمام التقييم كذلك معرفة إلى أي مدى يتحقق في المحتوى التوازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

الشمولية :

يرتبط معيار الشمولية بالمعيار الأول ملائمة المحتوى للأهداف. فالشمولية من منظور الأهداف تعني مراعاة المحتوى لمختلف جوانب تطور شخصية التعلم وعدم جعل تطوير الجانب الفكري يطغى على الجوانب الأخرى وهي السلبية التي تعاني منها كثير من المحتويات التعليمية التي أعتمد في تحديدها على البناء المنطقي للعلم دون مراعاة المعايير الأخرى.

البناء التنظيمي للمحتوى :

يعمد بعض مطورو المناهج إلى حشو المحتوى بكم كبير من المعارف بالاستناد إلى البنية المنطقية للعلوم دون مراعاة لتحديد الأولويات منها وفقاً للأهداف ومنطقية تدريس هذه المعارف. كما يتم التأكيد على إعطاء معارف جديدة دون مراعاة تثبيتها المستمر وتوسيعها وتعميقها. لذلك ينبغي في هذه المرحلة من مراحل تطوير المناهج معرفة إلى أي مدى تمت مراعاة مبدأ الوحدة بين البنية المنطقية للعلوم وتلبيتها للمتطلبات الأخرى لتطور شخصية التعلم؟ وإلى أي مدى تمت مراعاة التنظيم الراسي والأفقي للمحتوى أو التنظيم الطولي والحلزوني بحيث تتبين علاقة عناصر المحتوى ذاته فيما بينها وعلاقتها بعناصر محتوى المواد الأخرى ؟ هل يتحقق مستوى عال من التحكم في كم ونوع المعارف وترابطها ونعاقبها ؟ وهل يتضح الزمن الذي يفصل بين الموضوعات المترابطة أو ذات الطبيعة الموحدة ؟ وهل يتضح الزمن الذي يفصل بين محتوى المساقات المترابطة ؟ وهل يقلل تنظيم المحتوى من أعباء التعلم ويوازن بين النشاط الصفّي والنشاط اللاصفّي للتعلم؟

تقييم المحتوى

نوع الاستجابات المطلوبة	أداة التقييم الممكنة	الخبراء المشاركون
-------------------------	----------------------	-------------------

المعايير			
ارتباطه بالأهداف	خبراء المناهج خبراء المادة معلمون ذوي خبرة	إستبانة محددة الاستجابة	نعم أو لا
الحدث	خبراء المادة	إستبانة على أساس مواضيع المحتوى	نعم أو لا + استجابات حرة وتصحيح
ارتباطه بالمتعلم وبيئته	خبراء في علم النفس التربوي ، تربويون ومعلمون ذوي خبرة	قوائم تحليل	تقدير مستوى الملاءمة ملاحظات حول مواطن الضعف ومقترحات بالبدائل
توازن المحتوى	خبراء المناهج خبراء المادة معلمون ذوي خبرة خبراء في علم النفس التربوي	إستبانة : توضح المجال المعرفي ، المواقف ، والمهارات ونشاطات التلاميذ المرتبطة بها	نعم أو لا + استجابات مع السماح بالتعليق وتطوير ومقترحات
البنية التنظيمية للمحتوى	خبراء المناهج خبراء المادة معلمون ذوي خبرة خبراء في علم النفس التربوي	إستبانة : توضح المجال المعرفي ، المواقف ، والمهارات ونشاطات التلاميذ المرتبطة بها	نعم أو لا + استجابات مع السماح بالتعليق وتطوير ومقترحات

ثالثاً: الطريقة :

تعرف طرائق التدريس بأنها الأساليب والإجراءات المساعدة في تحقيق تفاعل المعلمين والمتعلمين بمحتوى
الدرس وتحقيق أهدافه.

وتتجسد نشاطات المعلمين والمتعلمين في العملية التدريسية في ثلاثة مكونات رئيسية هي :

١. طرائق التعليم والتعلم ويقصد بها نشاطات الاتصال والتفاعل بين المعلمين والمتعلمين لنقل واكتساب
المحتوى التعليمي . ومن أمثلتها :

• طريقة المحاضرة (العرض والإلقاء)

• طريقة المحادثة والنقاش (العمل المشترك)

• طريقة العمل المستقل .

٢. طرائق تنظيم الاتصال الاجتماعي والمقصود بها الأساليب الطرائقية المنظمة لعلاقة الاتصال
التدريسي بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم. ومن أمثلتها :

• الدرس الجمعي

• دروس (عمل) المجموعات

• الدرس (العمل) الفردي

• الدرس (العمل) الثنائي

٣. السياق الطرائقي للدرس وهي الإجراءات التي تنظم سير العملية التدريسية ومن أمثلتها :

n مراحل العملية التدريسية (طريقة هيربارت)

n طرائق التفكير المنطقي كالاستقراء ، القياس التحليل والتركيب .

n التعاقب المنطقي للنشاط التدريسي من خلال إتباع إجراءات إكتشافية (طريقة الإكتشاف) أو إجراءات
إشكالية (حل المشكلات) أو إجراءات توضيحية وتفسيرية .

تقييم إستراتيجية التدريس:

تشتت بعض الاتجاهات التربوية تخطيط الوحدات الدراسية بصورة تفصيلية . فيتم إضافة إلى الصياغة التفصيلية لأهداف الحصص الدراسية ومحتواها وضع مخطط تفصيلي بنشاطات التعليم والتعلم الهادفة تحقيق الأهداف. في حين ترى اتجاهات تربوية أخرى أن دور التخطيط المركزي ينبغي أن يقتصر على وضع الإطار العام لمناهج الحقول التعليمية ومساقاتها العامة وإن مهمة تخطيط الوحدات الدراسية كاملة ينبغي أن يقوم بها المعلم وبصورة خاصة ما يتعلق منها بإستراتيجية التعليم والتعلم التي ينبغي تخطيطها في المستوى المركزي في صورة اتجاهات عامة لتدريس الوحدات ويختار المعلم منها ما يرى بأنه يتناسب والموقف التعليمي المحدد في غرفة الدرس. (راجع المنهج المفتوح والمنهج المغلق) والمحذور الرئيس الذي يثيره البعض بهذا الصدد هو إلى أي مدى تسمح إمكانيات المعلم ومستوى تأهيله بذلك.

ومهما تكن الفلسفة التربوية المعتمدة في تخطيط المناهج بصورة عامة والوحدات الدراسية بصورة خاصة فإن تقييم طرائق التدريس المحددة تفصيلاً في المناهج أو الموصى باستخدامها ينبغي أن تخضع للتقييم وخاصة تلك التي قام فريق المناهج بتطويرها ولم تثبت بعد فاعليتها وصلاحياتها في الواقع المدرسي.

وكما هو الحال بالنسبة لتقييم الأهداف والمحتوى ، فإنه من الصعوبة بمكان تقييم طرائق التدريس والتأكد من فاعليتها في مرحلة التخطيط خاصة إذا كان التخطيط مركزياً وأن التقييم في مرحلة التجريب هو الأساس في تجميع المعلومات الضرورية المساعدة في تكوين رأي حولها واقتراح مشاريع بتطويرها. إلا أنه من المفيد إخضاع طرائق التدريس للتقييم في هذه المرحلة لتعزيز التخطيط لها وحتى لا تحدث مفاجآت غير مرغوبة في مرحلة تجربتها.

ويتم تقييم طرائق التدريس بوسائل مختلفة منها على سبيل المثال :

• التعليم المصغر ويتم في إطار المشروع أو مركز تطوير المناهج أو في كلية التربية مثلاً حيث يتم تطبيق طرائق التدريس المطورة على مجموعة مختارة من التلاميذ.

• وإن تعذر ذلك يمكن إجراء تجريب محدود لطرائق التدريس في المدرسة بحضور المطورين والمقيمين وذوي العلاقة.

• ويصمم مقوم المنهج لأغراض التقييم اختبار تحصيلي لمعرفة مستوى إنجاز التلاميذ

• إضافة إلى إستبانة للتعرف على مدى انسجام نشاطات التعليم والتعلم مع اهتمامات التلاميذ وأخرى لمعرفة تقييم المعلمين لتلك النشاطات وكذا مخطط تفصيلي للمشاهدة الصفية .

• ويتم في حالات كثيرة نتيجة لتعذر التجريب عقد لقاءات مشتركة يحضرها خبراء في المادة التعليمية وذوي الخبرة من المعلمين وإذا توفرت الظروف الملائمة (وخاصة إمكانية تجميع الخبراء في وقت واحد) يفضل إشراك خبراء آخرين في التربية وعلم النفس التربوي والموجهين فمن شأن ذلك أن يساهم في تقييم الطرائق من زوايا مختلفة إضافة إلى تحديد طبيعة وحجم ومدى التطوير المطلوب لها.

معايير التقييم:

يتم اختيار وتقييم طرائق التدريس وفقاً لعدد من المعايير فيما يلي ملخصاً لها :

تعتبر الأهداف أساس تخطيط العملية التربوية والتعليمية في مختلف مستوياتها. وفيما يتعلق بنشاطات التعليم والتعلم فإن تخطيط طرائق التدريس يستوجب مراعاتها لعلاقتين أساسيتين هما:

• علاقة الأهداف - الطريقة

• علاقة الأهداف - المحتوى - الطريقة

وتلعب الأهداف الدور القيادي في هذه العلاقة ، علاقة الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس، ويعني ذلك بأن اختيار محتوى الدرس وطرائق التدريس ينبغي أن يتم بالاستناد إلى الأهداف ومن أجل تحقيقها. فعندما يكون هدف الدرس مثلاً تطوير التفكير الناقد للتلاميذ فإنه ينبغي اختيار طريقة العمل في مجموعات أو طريقة المحادثة

والنقاش أو استخدام طريقة حل المشكلات لتحقيقه. وقد أصاب بول هيرست (1968) Hirst عندما بيّن بأننا لا نستطيع أن نقوم بالتفكير الناقد ولا بحل المشكلات مثلاً دون الرجوع إلى مادة تعليمية (محتوى) . لذلك فإن تطوير التفكير الناقد لا يحتاج إلى طريقة فحسب وإنما يحتاج إلى محتوى أيضاً. فمن غير الممكن وفقاً لهيربارت. ل. مايار (١٩٧٧ص٢٣) صياغة أهداف التعلم بمعزل عن محتوى التعلم فالهدف لا يحدد الطريقة فحسب وإنما يحدد المحتوى أيضاً. كما يؤثر المحتوى في اختيار الأهداف من منطلق عدم إمكانية صياغة أهداف من دون أن يكون لها محتوى كما إنه من الصعوبة بمكان اختيار وتنظيم المحتوى دون مراعاة بنائه المنطقي.

كما يؤثر المحتوى في اختيار طريقة التدريس. فلكل علم خصائصه والتي تستوجب أساليب خاصة لتدريسه. فتدريس نظرية فيثاغورث في الرياضيات ، أو نظرية الطفو لأرخميدس ، أو قوانين أوم في الفيزياء ، لا يمكن أن يتحقق كما لو أننا نعالج ظاهرة تاريخية ، أو نصاً أدبياً ، أو نعلم التلاميذ السباحة ، أو الموسيقى فلكل علم طريقة تفكير وأسلوب ووسيلة عمل خاصة به. كما لا ينبغي أن يغيب عن أذهاننا بأن الهدف من النشاط الطرائقي كما أوضح فنتنر هو من (أجل تفاعل مثمر مع المحتوى . فالمساعدة الطرائقية تكمن في تفكيك المحتوى إلى أجزاء وتقديمه للمتعلم في خطوات حتى يتمكن من إدراك جميع عناصره) . ويتم لذلك تجسيد خصوصية العلم تربوياً من خلال طريقة التدريس باعتبارها ظاهرة تربوية لعملية التعليم والتربية ، فالمحتوى الذي نتحدث عنه هو محتوى الدرس الذي تم اختياره وفقاً لأسس تربوية ونفسية ومعرفية وعقائدية إضافة إلى الأسس المنطقية للعلم المعنى ذاته . أي أنه ليس محتوى العلم كما يقول كلينجبيرج وإنما محتوى الدرس هو الذي يؤثر في اختيار طريقة التدريس. وبما أن محتوى الدرس يكتسب إمكاناته التعليمية والتربوية وفقاً للأهداف فإن القول بأن محتوى الدرس يؤثر في اختيار طريقة التدريس يعني أيضاً بأن أهداف الدرس تؤثر من خلال محتوى الدرس في اختيار طريقة التدريس. كما لا يكتسب محتوى الدرس تأثيره التعليمي والتربوي بصورة مستقلة وإنما من خلال أساليب نقله واكتسابه . فتؤثر طرائق التدريس لذلك عكسياً في محتوى الدرس . وبما أن اختيار محتوى الدرس يتم وفقاً للأهداف فإن طرائق التدريس تؤثر هي الأخرى عكسياً في اختيار وتحديد الأهداف أيضاً .

ولا يتأثر اختيار طرائق التدريس من جانب آخر بأهداف ومحتوى الدرس فحسب وإنما يتأثر أيضاً بطبيعة الظروف المؤثرة في العملية التدريسية. فيتأثر اختيار طرائق التدريس مثلاً بمستوى التأهيل التربوي والطرائقي للمعلم وموقفه من مهنة التدريس وتحمسه لها و إلى أي مدى تتناسب هذه الطريقة أو تلك مع معارف وقدرات ومهارات التلاميذ ومستوى تطورهم البدني والفكري الخ ، كما تتأثر أيضاً بالزمن المتاح لإنجاز أهداف الدرس و إلى أي مدى تتوفر الشروط المادية والفنية كالوسائل التعليمية ومساحة غرفة الدرس وغيرها من الظروف . فقد يكون ممكناً وفقاً للأهداف والمحتوى اختيار طريقة العمل في مجموعات لمعالجة موضوع ما ، إلا إن عدداً من الصعوبات (كعدم كفاية زمن الحصة الدراسية أو إن قاعة الدرس لا تسمح بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات نتيجة لصغر مساحتها مقارنة بعدد التلاميذ أو لعدم توفر الأدوات والأجهزة المختبرية أو لعدم توفر الكتاب والوسائل التعليمية الأخرى الضرورية لمعالجة الدرس) ، قد لا تحقق للمعلم إمكانية استخدامها وتفرض عليه ضرورة التفكير في اختيار طريقة تدريس أخرى ملائمة لأهداف ومحتوى الدرس وتراعي الظروف المؤثرة فيه. كما تؤثر عدد من العوامل الأخرى في اختيار طرائق التدريس منها على سبيل المثال:

- n مستوى التطور النفسي والبدني للتلاميذ.
- n المستوى المعرفي للتلاميذ.
- n مستوى التطور الثقافي للتلاميذ.
- n مستوى قدرات ومهارات التلاميذ وكفايتهم الطرائقية.
- n رغبات التعلم لدى التلاميذ.
- n مستوى النظام والانضباط لدى التلاميذ.
- n توفر الشروط المادية والفنية للدرس كالمختبرات والورش والوسائل التعليمية الكتب والمراجع العلمية وغيرها.

وكمخلص لمعايير تقييم طرائق التدريس يمكن القول بأن على التقييم في هذه المرحلة أن يتعرف على ما يلي :

- n ملائمة طرائق التدريس وفعاليتها في تحقيق تفاعل المعلمين والمتعلمين مع المحتوى وتحقيق الأهداف.
- n الموازنة بين النشاطات المختلفة للتعليم والتعلم والحرص على استمرارية وتتابع تلك النشاطات بما يساعد في تراكمها وتطويرها لتصبح بمثابة عادات تعلم لدى التلاميذ.
- n تسهم في تطوير النشاطات الذاتية والعمل المبدع للتلاميذ
- n تساعد في ترشيد نشاطات التعلم ؛ من حيث إمكانية التحقيق وأعباء التعلم

n تراعي مستوى تطور التلاميذ وإمكانياتهم وتنوع ميولهم ورغباتهم الفردية

n تطور الكفايات الاجتماعية للتلاميذ

n تراعي مستوى تأهيل المعلمين

n تحقق الاستخدام الفاعل للوسائل التعليمية المتوفرة

n لا يتطلب تطبيقها موارد مالية كثيرة

n تراعي الخصوصية المحلية.

الإجراءات المعايير	التحليل	اجتماعات الخبراء	تجريب في مراكز التطوير	تجريب خارجي
الفاعلية و الاقتصادية	X	X	X	X
الملائمة	X	X	X	X
كفايات المعلم	X	X		

رابعاً : تقييم المواد التعليمية:

نتيجة للكلفة العالية التي يحتاجها إعداد المواد التعليمية وكذا إنتاجها (الكتب المدرسية ، مختلف مواد التعلم الذاتي والقراءات الإضافية ، برامج التلفزيون المدرسي ، الأفلام ، الفيديو كاسيت ، التسجيلات الصوتية وغيرها) فإنه من الواجب إخضاعها للتقييم في مرحلة التخطيط. فمن شأن هذا التقييم المساعدة في معرفة فاعليتها في تحقيق تعلم التلاميذ من ناحية ومعرفة كلفة إنتاجها وقدرة المدرسة والتلاميذ على تحمل أعباء تطبيقها من ناحية أخرى.

ويهدف تقييم بصورة خاصة إلى معرف المميزات أو الخصائص التربوية والتطبيقية للمواد التعليمية المطورة والتي نوجزها في التالي :

الخصائص التعليمية :

• ارتباط محتوى المواد مع الأهداف التعليمية

• صدق المحتوى

• محتوى المواد مرتب منطقياً

• المواد التعليمية قابلة للتعلم

• ملائمة اللغة المستخدمة في تطوير المواد التعليمية واحتوائها على التوضيحات اللازمة

• التعاقب التربوي والنفسي لمهام التعلم

• تحقق التعزيز المناسب والتغذية الراجعة والتطبيق الجيد

• تحقق تطوير الفهم والتفكير المنطقي

• تأثير دوافع تعلم التلميذ

• تزود التلاميذ بالقيم المرغوبة

الخصائص التطبيقية :

• كلفة المواد التعليمية - وهل تسمح بالتطبيق الواسع لها.

• ملائمتها للظروف المختلفة للتعليم والتعلم

- الفترة الزمنية الممكنة لاستخدامها
- سهولة استخدامها وتعدد أغراضها و لا تضيف أعباء جديدة

المشاركون في التقييم :

- المختصون في المادة
- المختصون في المناهج
- معلمون ذوي كفاءة
- خبراء علم النفس التربوي
- المختصون في طباعة الكتاب المدرسي وإنتاج الوسائل التعليمية
- التلاميذ

إجراءات التقويم:

يتم تقييم المواد التعليمية من خلال استخدام وسائل التقييم التالية:

التقييم المشترك Panel Evaluation
اجتماعات مشتركة ومناقشات يحضرها المشاركون في عملية التقييم وخاصة المختصون في المادة و المعلمون أو خليط من الخبراء المذكورين سلفاً وهو المستحب باعتباره يوفر الإمكانية لمعالجة الجوانب المختلفة للمواد التعليمية المطورة ويساعد أيضاً في تحديد طبيعة وحجم ومدى التطوير المطلوب.

التقييم بالبريد : by mail
إذا كانت هناك ضرورة وحاجة لتوسيع مجال التقييم ليشمل فئات عديدة يمكن لفريق تطوير المناهج إرسال أدوات التقييم إلى المعنيين بواسطة البريد. ومع ذلك ينبغي الانتباه بأن إيجابية هذا الأسلوب في الوصول إلى مجموعات مختلفة من الخبراء قد تتحول إلى سلبية إذا لم يحسن فريق التقييم إعداد الاستبانة وتحديد آلية تجميعها وكذا تحليلها.

User's reaction رد فعل المستخدم
يعتبر التلاميذ والمعلمون خير من يقيم المواد التعليمية. ولأن ذلك غير ممكن في مرحلة التخطيط باعتبارها لا تزال في صورتها الأولى فإنه من الممكن إجراء تجريب محدود على مجموعة مختارة من التلاميذ للتعرف على فاعلية المواد في مرحلة التجريب فمن غير المستحب تطوير مثل هذه المواد من دون تجربتها المحدودة ومعرفة فاعليتها وكلفتها قبل محاولة تجربتها على نطاق واسع.

تحليل المهام Tasks Analysis
ومن الوسائل الأخرى لتقييم المواد التعليمية تحليل مكوناتها لمعرفة إلى أي مدى تعكس وتترجم الأهداف المنشودة ، هل غرضها تطوير الفهم والاستيعاب أم تطوير قدرات التلاميذ على حل المشكلات ...الخ.

المقيم المعايير	خبراء المادة	مختص في المناهج	معلم ذو خبرة	علم النفوس التربوي	الناشر ومنتج الوسائل	التلاميذ
ارتباط المحتوى بالأهداف	X	X	X	X		
صدق المحتوى	X					

				X	X	تنظيم المحتوى
		X	X	X		قابلية التعلم
X		X	X	X		ملاءمة اللغة
		X	X	X		تعاقب مهام التعلم
X		X	X	X		التعزيز والتغذية الراجعة
X		X	X	X	X	تطوير الفهم والتفكير النقدي
X		X	X	X		تستثير الدوافع
	X	X	X	X		نقل القيم
	X					الكلفة
		X	X	X		ملاءمة ظروف التعلم
X	X		X			ثباتها النسبي
X	X		X			الإخراج الفني
X	X		X			سهولة الاستخدام
			X	X		دليل مناسب
	X		X			إمكانية استبدالها

جميع الحقوق محفوظة

د. عبد الوهاب عوض كويران

tarbia@hotmail.com

الخلاصة :

- يعتبر تخطيط المناهج عملية تعاونية تتطلب تكاتف جهود المختصين في المادة ، المناهج ، خبراء علم النفس التربوي ، خبراء علم الاجتماع التربوي ، المعلمين والموجهين وكافة التربويين.
 - يجب أن يخضع تخطيط المناهج والمواد التعليمية سلسلة من عمليات المراجعة والتقييم قبل إجازة استخدامها في المدرسة.
 - التقييم وسيلة مهمة تتوفر من خلاله تنظيم الجهود وترشيد الإمكانيات وتخفيض كلفة التطوير
 - إن إعاقة الإداريين لنشاط مقيم المناهج في مرحلة التخطيط من منطلق أنه يطيل بصورة مفرطة الزمن المحتاج لتطوير المنهج ليس له ما يبرره ، بل على العكس من ذلك فإن تخصيص ز من محدد للتقييم تخفف كثيراً من المتاعب وتوفر في زمن وتكاليف تجريبه وتطبيقه.
-