مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي
ISSN 1112-9255
المجلد7، العدد 1 – مارس 2020
OEB Univ. Publish. Co.

إسهامات اللسانيات التطبيقية في تصميم المناهج والكتب التعليمية الحديثة.

Contributions of Applied Linguistics in Curriculum Design and Modern Education Books

د. صابر كنوز، جامعة أم البواقي، الجزائر
didactique16@gmail.com

تاريخ التسليم:(2019/05/29)، تاريخ المراجعة:(2019/12/25)،تاريخ القبول:(2020/02/01)

ملخص:

إن اهتمامنا بمناهج وكتب التعليم يصب في سياق الجهود المبذولة لتطويرها، فليس يخفى على أحد حاجة وطننا العربي الماسة إلى إعادة النظر في أنظمته التربوية، و خاصة المناهج و الكتب التعليمية ومراجعتها في ضوء ما توصل إليه البحث اللساني التطبيقي، بل إن تقويم المناهج و الكتب صار عملية وممارسة مرافقة لا يمكن الاستغناء عنها، إذا ما أريد تحقيق الأهداف المرجوة، حيث لا تخلو من النقائص والأخطاء، بل لم يعد مقبولا وجود منهج ثابت أمام حركية المجتمع في شتى المجالات.

لقد دعانا مرور أكثر من عقدين على برامجنا وكذا الكتب المعتمدة، لأن نسجل وقفة نعرض فيها للأطر اللسانية التي سيجت أسس بناء المناهج وخياراته الاستراتيجية و البيداغوجية ، لنتحقق من مدى التكامل بينها و بين مركبات المنهاج والإفادة من اللسانيات الحديثة ،فكانت النتائج متعددة أهمها استقراء واسع لمستلزمات بناء المناهج والكتب،وجمعها في دراسة تشكل مرجعا لكل مهتم بالتعليمية ، كما أن عرضنا للأسس والتوجهات التربوية للمناهج يساعد في متابعة الدراسات التقويمية الميدانية ، فضلا على رسم معالم لمواضيع يمكن أن تكون مادة لبحوث تستحق البحث.

الكلمات المفتاحية: المناهج ، الكتب التعليمية، تصميم المحتويات، تخطيط الأنشطة.

Abstract :

Our interest in the curriculum and education books is in the context of the efforts exerted by our country to develop them. It is no secret that our Arab nation urgently needs to reconsider its educational systems, especially curriculum and textbooks, in the light of the applied research. Books have become a process and accompanying practice can not be dispensed with, if the desired goals are to be achieved, where there is no lack of defects and mistakes, but it is no longer acceptable to have a consistent approach to the mobility of society in various fields.

We have been invited to pass more than two decades on our programs as well as the books adopted, because we record a pause in which we present the linguistic frame works that will form the basis of curriculum building and its strategic and pedagogical options, to verify the integration between them and among the curriculum vehicles and benefit from modern linguistics. Also our presentation for the basics and the orientations of the curriculum helps to follow up the field assessment studies, as well as the drawing up of topics that can be a subject worthy of research.

Keywords :Curriculum, Education books, content design, activity planning

* المؤلف المراسل: د.صابر كنوز، الإيميل: didactique16@gmail.com

مقدمة:

تتضافر مستويات وعوامل عديدة في تحديد واقع و أفاق المناهج و الكتب التعليمية ، ذلك أنها تؤلف وفق دفاتر شروط تحقيقا لمتطلبات منهجية ومعرفية مخططة سلفا، لتستعمل أساسا مدة ثلاث سنوات ويعاد النظر فيها ومراجعتها، ثم إعادة طباعة أخرى، مع أدلة جديدة لما تستهدف التعليم ماقبل الجامعي، فكانت محطات التحليل التي باشرناها غير بعيدة عن الممارسة التعليمية التعلمية، ومن ناحية ثانية هناك تأثير متفاوت يعود لكل من التأسيس المفاهيمي الذي يرسم حدود البناء، والمشرفون المختصون الذين يسهمون في توجيه سيرها، والأستاذ الذي يمنحها أبعادا قد تتسع أو تضيق، والمتعلم الذي يتلقاها باتجاهات نفسية قد تثريها أو تهمشها.

وقد حاولنا مراعاة هذا التشابك فجاء الفحص مركبا من مباحث متوالية، يدرس أولها المكونات المتفاعلة في بناء المناهج والكتب، محللا مظاهر تجليها،واستقراء تجارب وخبرات الفاعلين ضمن اشتغالهم في مجال اللسانيات التطبيقية، ولم نهمل واقع التدريس من خلال خصائص الموجود أمامنا وسيأتي بحثنا على الخلاصات، والنتائج مشفوعا بالإجراءات التقويمية ،والتطلع للتحسين بعد أن كان متسما بطابع الوصف والتحليل والاستقراء،باعتبار المناهج والكتب التعليمية تشكل الوجه العملي الذي يترجم التوجيهات المحللة في صور تقريبية للأنشطة التطبيقية.

1 – حول المناهج بمفهومها الحديث: تسارعت وتيرة الدراسات حول المناهج و تعددت تعريفاتها ،وجاءت هذه التعريفات متقاربة إلى حدّ بعيد، بل نستطيع القول إنّ بعضها كان متطابقاً، فهو " مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية ،وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية،ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلم، ومجتمعه مطبقة في مواقف تعليمية، داخل المدرسة، وخارجها وتحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسميةّ، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم "(الهاشمي،2009،ص 32).

وهو " مجموع الخبرات التربويّة (الثقافيّة والرياضيّة والاجتماعيّة والفنّيّة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النموّ الشامل في جميع النواحي الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والانفعاليّة ، وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربويّة "(الحسن،والقايد،1990، ص 11) ، وهو" كلّ الخبرات,أو الأنشطة،أو الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلّمين على تحقيق النتاجات التعليميّة المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها." (السامرائيّ ،2000، ص 12).

وبذلك فإنّ المفهوم الحديث للمنهج يتّصف بالخصائص الآتية:

- تضمن المنهاج جملة الخبرات والممارسات الصفية وغير الصفية، حيث تسعى المؤسسة تحقيقها كي يجابه المتعلم الحياة ، مشبعا بالقيم والاتجاهات الإيجابية .
- تعدد الجهات المشاركة في بناء المناهج، من أكادميين وتربويين ورجال الفكر والاقتصاد والسياسة، وكذا عينة من الذين يستهدفهم المنهاج وأوليائهم، كل ذلك سعيا لتحقيق التوازن والتكامل بين الأهداف.
- اعتماد المناهج على أسس فلسفية واضحة،وما أكدته الدراسات والنظريات في مجال تكنولوجيا التعليم ،و توظيف الوسائط المعلوماتية، والمبتكرات الحديثة .
- التفتح على البيئة و تلبية حاجيات المجتمع ، بتكييف مخرجات التعليم ، بما يتطلبه سوق العمل، فيعمل المنهاج على تكوين جيل إيجابي يسهم في تطوير مجتمعه، وحل مشكلاته مما يؤكد الميزة الاجتماعية للمناهج الحديثة.
- يبرز المنهج الحديث قيمة العمل الجماعيّ التعاونيّ المشترك, ويقدّر الإبداع الفرديّ ؛ ويعمل على إكساب المتعلّم مهارات جديدة تتعلّق بالتعلّم الجماعيّ, والتعلّم ضمن الفريق, والتعلّم الذاتيّ, كما يعمل على إكساب المتعلّم قيم قبول الآخر واحترام رأيه, وتقبّل النقد, والعمل الشوريّ الديمقراطيّ , والاعتماد على الذات, وتحمّل المسؤوليّة, واحترام العمل اليدويّ .
- تسعى المناهج الحديثة للربط بين ما هو نظريّ وما هو تطبيقيّ, من خلال برامج هادفة تنمي الخبرات،واستهداف مستويات عليا للمعرفة، والتفكير الإبداعي النقدي، والانتقال من تلقي المعرفة إلى دور الفاعل المشارك المفكر في التطوير والبحث.
- فكرة أن سيرورة التعليم والتعلم تتم في إطار وتحت رقابة المؤسسة التربوية الرسمية وعملا بتوجيهاتها وتطبيقا لتعليماتها Jean –Claude Forquin،44 p , 1995ا لصعوبة حجم إشكالية النظرية في المناهج التعليمية التي يرتكز عليها تحديد أهدافها وغلبة طابع التنظير غير الميداني وغير العملي، ظهرت جملة من المسافات التنظيرية والمنهجية التي وصفت بكونها هواجس وهموم المهتمين والعاملين بميدان التربية والتعليم وصنفت كاتجاهات معاصرة في دراسة الأهداف التربوية وهي عبارة عن اجتهادات– يقول محمد هاشم فالوقي – لم ترق بعد إلى نظريات مقننة لها بعدها الزمني والإمبريقي(فالوقي، د.ت، ص135).

تتلخص هذه الاتجاهات في أربعة نماذج، يتمثل الأول في الاتجاه الإنساني الذي يرى أصحابه أن أهداف المناهج ينبغي أن تعمل على تنمية شعور المتعلم بالتحرر وإشباع حاجاته والوصول به إلى النمو المتكامل، لأن تكامل الشخصية هو الضمان الوحيد لتكامل المجتمع، فهم يؤكدون بذلك الواقعية الذاتية، في مقابل الفرد والاهتمام به يعمل الاتجاه الثاني وهو الاتجاه التركيبي الاجتماعي على تغليب الحاجات الاجتماعية ويحدد مسؤولية الأهداف التربوية في التغيير والشكل الاجتماعي والتعامل مع السياسة

الاجتماعية والمواطنة والتركيز على تنمية المهارات الاجتماعية ،ومع تطور حقل تكنولوجيات التربية ظهر ما يسمى بالاتجاه التقني الميكانيكي الذي ينادي بالهندسة التربوية التي تعتمد أساسا على مبدأ التصميم الدقيق للمحتويات والطرائقL'ingénierie de l'éducation وظروف التفاعل الصفي و أساليب التقويم، غير أن هذه الأفكار واجهتها انتقادات عدة ، أما الاتجاه الأكاديمي النظري فيركز أنصار على الاهتمام بالمادة العلمية والمحتوى التعليمي على أساس أن المعرفة هي الأداة تزويد المعلمين بالحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تخص كل مجالات المعرفة الأكاديمية سواء كان ذلك بشكل منفصل أو مرتبط أو مندمج.

أ _ مركبات المناهج الحديثة: تجاوزت المناهج الفكرة التقليدية من مجرد مقرّرات دراسيّة إلى كلّ ما له علاقة بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة, فهو يشتمل على مكوّنات عديدة هي: الأهداف والمقرّر والمحتوى والكتب والمراجع والنشاطات وطرائق التدريس وأساليبه والوسائل والموادّ التعليميّة وأساليب التقويم والمرافق المدرسيّة. نظرا للوجه متعدد العناصر للمناهج ، والمتطلبات الواجب توافرها في بنائه، فقد أضحى نظاما قائما بذاته" ...حيث تتابعت النظريّات والاجتهادات التربويّة في سبيل تطوير المنهج , وإيجاد نظام له , ونتيجة لتلك الجهود التربويّة برز لدينا نظام يكاد يكون هو السائد في مجتمع العصر الحاضر , ويتمثّل هذا النظام للمنهج في مدخلات وعمليّات ومخرجات وتغذية راجعة "(اليافعيّ،1995, ص17)، هذا مما يستوجب التعامل معه بشكل متكامل دون إهمال ما يؤثر فيه من الداخل والخارج, وعلى مكوّناته, وتترك بصماتها البيّنة فيه, وبذلك فإنها دائمة التغيّر والتطوّر؛ لاتصافها بالحيويّة والديناميّة , فهي انعكاس لمنظومة الحياة ذاتها, والحياة منظومة دائمة التغيّر والتطوّر .

ونجاعة هذا النسق للمنهاج قاس بدرجة التطابق بين مخرجاتها والأهداف التي حدّدت سلفاً, والتي بنيت المنظومة من أجلها , كما تتحدّد من مرونتها, بحيث تستطيع تطوير مكوّناتها لتواكب ما يستجدّ في مختلف المؤثّرات التي تؤثّر في المنهج, سواء أكانت هذه المؤثّرات داخليّة من بنية المنهج ذاته,أم خارجيّة من المنظومات الأخرى الأكبر.

ب _ أنواع المناهج :نعرض فيما يلي لبعض الأدبيات التي أشارت إلى حقيقة تأرجح المنهاج بين الظهور والاستتار، وإلى تجلي المناهج في صورتها الرسمية، وأحيانا أخرى تكتسي الطابع الواقعي(اليافعيّ،1995, ص 20).

– المنهج الظاهر والمنهج المستتر أو الخفي :يشيع لدى المشتغلين في المناهج التعليمية تأرجح هذه الأخير بين المعلن والطابع الرسمي، والمتواري غير الظاهر، فالأول هو المنهج المقصود المعد لتحقيق أهداف معيّنة معرفيّة مهنية وروحية , وبالتالي فإنّ معظم ما يكتسبه المتعلّمون يكون نتيجة لتفاعلهم المنظّم والمخطّط مع مكوّنات ذلك المنهج, وهو(المنهج الظاهر), غير أن هناك خبرات أخرى اكتسبها المتعلّمون عرضا, ولم يتضمنها المنهج .

لا شك أن احتكاك المتعلمين مع بعضهم ، وتفاعلهم مع مختلف الفضاءات البيئية المحيطة ، صفية كانت أو غير صفية، تجعلهم دون توجيه مقصود من المدرسة ينمون مهارات ،مما يعني حصول تعلم خارج الإطار الرسمي للمنهج المعلن، فيما يصطلح عليه بالمنهج الخفي.

– المنهج الرسميّ والمنهج الواقعيّ :المنهج الواقعيّ هو الصورة الحقيقيّة للمنهج عند تطبيقه على أرض الواقع، أمّا المنهج الرسميّ مثلما أشرنا إليه فهو المنهج الذي صمّم على أسس مخطط لها لأغراض علمية وتربوية, فقد يختلف ما ورد في المنهج الرسميّ وما يمارس على أرض الواقع , وقد يظهر التقارب والانسجام, حتى أنه قد يحل أحدهما مكان الآخر, بكلّ مركباته , ويعود السبب في التفاوت بين المنهجين الواقعيّ والرسميّ إلى مستوى فهم كلّ فرد في الميدان التربويّ مضمون المنهج الرسميّ وأهدافه, ودرجة حماسته أو تأييده ما تضمّنه المنهج الرسميّ, ولكي تزول الهوّة بين المنهجين لابدّ من استمرار التواصل بين مخطّطي المناهج ومصمميها والقائمين على تنفيذها في الميدان, وقد ذكر جلاتهورن نقلاً عن مولين دبارك عدّة أمور يمكن أن ترفع من مستوى تطبيق المنهج بحيث تقلّل الهوّة الفاصلة بين النظريّة والتطبيق, أي بين المنهج الرسميّ والمنهج الواقعيّ, وهي:

أ- توفير الأنشطة التعليميّة لبناء المنهج الجديد .

ب- تحمّل القائمين على التعليم مسؤوليّة تطبيق المنهج الجديد, وتكوينهم لهذا الغرض .

ت- تبنّي الجميع المنهج الجديد, واقتناعهم به .

ث- فتح النقاش بين المعلّمين وتبادل الرأي حول المنهج الجديد .

ج- مساهمة المعلّمين في بناء المنهج, وتدريبهم عليه،وتأييد المجتمع للمنهج الجديد"(الحارثيّ, 1998، ص 142).

يتضح مما سبق ضرورة اقتناع الأطراف الفاعلة في العملية التربوية، بالإشارة إلى المدير والمعلم ، ولا ننسى المفتشين، ذلك أن مهمة التكوين من مسؤولياتهم المباشرة ، لذا وجب تكثيف الندوات التربوية والأيام التكوينية،لترسيخ المفاهيم وآليات تطبيق المناهج الجديدة، وقد شهدت الساحة البيداغوجية تصنيفات مختلفة للمناهج تدور جلها حول أربعة نماذج أساسية، سنتعرف عليها باختصار:

– **مناهج المواد الدراسية:** وجد هذا النوع المناهج منذ العهد الإغريقي، ويسميها بعض الأخصائيين مناهج المعرفة الأكاديمية، وقد تكون هذه المعرفة إما متصلة أو منفصلة في موضوعاتها، ومهما كانت التسمية، فإن مناهج المواد الدراسية وكما يدل عليها اسمها تجعل من المعرفة هدفها الأساسي، حيث تنظمها وترتبها الترتيب المنطقي للمعرفة الأكاديمية، ويحرص المعلم على عرض المحتويات وانجازها في الوقت المحدد لها، بغض النظر عن فهم المتعلم أو حاجياته أو اهتماماته، ودون حساب لحاجيات المجتمع وتطلعاته، وقد أظهر هذا النموذج تقصيرا شديدا في جعل التربية أداة فعالة في النهوض بالفرد

والمجتمع، حيث جعلت من المتعلم مجرد إناء يعمل المعلم على حشوه بأكبر قدر من المعلومات ويلزمه بحفظها واسترجاعها عند الامتحان، وهذه العملية التعليمية جعلت من المجتمع ومن التعليم أداة للضغط والرقابة (علي،2000 ،ص297) ، وأهملت الجانب الفكري في المتعلم ودراسة المشكلات الاجتماعية القائمة والترتيب السيكولوجي للمعرفة وعملية التعلم مما جعل أهداف ونتائجه سلبية بسلبية المتعلمين.

– **مناهج النشاط :** بناء على النقص وقلة فاعلية مناهج المواد الدراسية أو مناهج المعرفة، وإهمالها طبيعة المتعلم، كانت مناهج النشاط نتيجة حتمية في إطار الاتجاه الإنساني لتخطيط المناهج و أهدافها ،جعلت من المتعلم وحاجاته محورا للعملية التعليمية /التعلمية وهدفا لها، يجب أن يكون دوره فاعلا لا منفعلا، وأن يكون له نشاط ذاتي يسوقه إلى الكشف عن الحقائق بنفسه، إذ لا يتعلم تعلما حقيقيا إلا إذا كان لديه سؤال يطلب جوابا عنه، وعليه فإن كل معلومة وكل درس يقدم له هو جواب عن سؤال في ذهنه، وكل تعلم هو حل لمشكلة فكرية أو معرفية أو حياتية فكر فيها أو واجهته أو لاحظها في حياته وبيئته، وهذا هو مبدأ أول مدرسة تجريبية أنشأها "جون ديوي J. Dewey "في شيكاغو سنة 1896 والتي اعتمدت على أساس النشاط والفاعلية للمتعلم والتعلم بالعمل(علي،2000،ص 311)، يعمل هذا النموذج من المناهج على تكييف المحتويات وطرائق التدريس وأساليب التقويم حسب طبيعة المتعلم وحاجاته واهتماماته، فكانت محفزا هاما لإقبال التلاميذ على التعليم وعلاجا لكثير من صعوبات التعليم والتعلم نحو الوصول إلى تحقيق التكامل في الشخصية من جميع جوانبها ، ولما كانت نشاطات المتعلم تدور حول خبرات ومشكلات الأفراد والجماعة، فإن المناهج التعليمية توسعت تدريجيا لتشمل الوظائف الاجتماعية ومجالات الحياة الاجتماعية وقضايا المجتمع وإشكاليات حياته بهدف ضبط تنميته وتطوره وتحسينه من خلال التدخل المباشر للمؤسسات التعليمية وتلاميذها ومعايشتهم الفعلية والمشاركة الواقعية لمختلف الظواهر والمشكلات التي تظهر على الساحة العامة، وهذا هو الاتجاه الاجتماعي التركيبي الذي طبع مناهج النشاط التي تراعي بالإضافة إلى حاجات الفرد متطلبات المجتمع وحاجاته المتجددة ومشكلاته المتزايدة وثقافته المتغيرة، وقد وقفنا على ذلك في مناهجنا حيث نقرأ في بعضها " تصبح هذه المقاربة بالكفاءات وظيفية تجعل المتعلم يتحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية،وبالتالي, فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة من خلال تثمين معارفه المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة "(وزارة التربية الوطنية ،2008، ص4).

وهكذا أصبحت التربية تهدف إلى تخريج المجتمع أشخاصا قادرين على التكيف مع الوضعيات المهنية والاجتماعية الجديدة و الطارئة باستخدام المهارات الفكرية والمعرفية والأدائية.

– **المناهج التكنولوجية:** ظهر هذا النوع من المناهج ضمن الاتجاه التقني مع ظهور حركة الاختبارات القائمة على الكفاءة، أو الكفاية كما قد يسميها البعض، والتيار التقني الذي ساد التعليم الأمريكي في

سنوات الستينات ،بعد القناعة التامة بفاعلية المتعلمين في تحقيق الأهداف التربوية، وتكنولوجيا التعليم هي طريقة منهجية لتخطيط وتنفيذ وتقويم العملية الديداكتيكية أي التعليمية التعلمية، أي أنها التطبيق المنظم للمعرفة العلمية في مجال معين معتمدا على التصميم التقني المقنن والدقيق لكل تفاصيل الفعل التعليمي التعلمي وهذا ما يصطلح عليه بهندسة التربيةL'ingénierie de l'éducation ،ويتم تطبيق التكنولوجيات في ميدان المناهج التعليمية بطريقتين:

*كخطة للاستعمال المنظم للأجهزة والأدوات والمواد التعليمية المتضمنة في الموقف الديداكتيكي، وأيضا كنمط لتسلسل طرق التدريس المعتمدة على العلوم السلوكية، ويظهر ذلك من خلال استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم وفي مداخل النظم التي تستخدم الأهداف السلوكية والمواد التعليمية المبرمجة والتي سنتحدث عنها لاحقا في عنصر مداخل المناهج التعليمية .

*تستخدم التكنولوجيا كأسلوب لتخطيط وتطوير وتقويم المناهج التعليمية وبالتالي النظم التربوية ككل،ويعتمد هنا على التكنولوجيا سواء في بعدها المادي أو الأكاديمي المعرفي، في تحديد أهداف المناهج واختيار وتنظيم الوضعيات التعليمية التعلمية التي يتم تنفيذها، وخاصة في تقييم مدى تحديد الأهداف التربوية في ضوء الاختبارات التي تعتمد على التكنولوجيا في بنائها وتحليل نتائجها وتفسير البيانات الخاصة بعناصر العملية التعليمية ومركباتها، قصد التحكم في آليات وكيفيات التغذية الراجعة من أجل إدخال عمليات التحسين والتطوير وإصلاح المناهج.

و يقترح بيرو بدوره بعدين لتحليل المحتوى التعليمي تكنولوجيا، يتمثل الأول في طريقة فهم الإدراك أو التصور المتعلق بالمحتوى التعليمي " ، ويتمثل البعد الثاني في طريقة إدراك ثبات المحتوى التعليمي، وبالتالي التعامل في شكل مقنن وتقديم رؤية جديدة لكيفية تصميم المحتويات التعليمية في شكلها المجرد(فالوقي، دت، ص139) ومن هنا يمكن تمييز أنواع المحتوى التعليمي تحليليا عن طريق تقييم خصائص الإدراك أو التصور الذي يكتنفها والذي يحدد توجهاتها.

ورغم أهمية العمل الهندسي والتقني في بناء المناهج التعليمية وتحديد أهدافها، إلا أن هذا الاتجاه أثار الكثير من التساؤلات والانتقادات من أهمها تجاهل الموقف البيئي وعدم الاهتمام بالبناء غير الرسمي – وهو ما سبق الحديث عنه وسميناه بالمنهج الخفي غير الرسمي –والاعتماد فقط على التصورات الرسمية، علما بأن تفاعلات العملية التعليمية ونتائجها قد تكون في جوانب كثيرة منها طارئة، غير متوقعة وبالتالي قد تؤثر سلبا على ما هو متوقع ومحدد مسبقا ، ثم أن التكنولوجيا يضيف الناقدون أمثال " عدي UDY" (فالوقي، دت، ص139) لا تشرح كل شيء حول السلوك التنظيمي، حيث تتداخل في تحليل البناء التنظيمي للمناهج وأهدافها عوامل أخرى كثيرة ومتنوعة، ومتغيرات مختلفة ينبغي مراعاتها في بناء وتحليل وحتى تقييم المناهج وأهدافها ، ورغم الانتقادات الكثيرة الموجهة الاتجاه التكنولوجي، ورغم معارضة الكثير من المربين الاعتماد على التقنية والآلة في تكوين الفرد البشري، إلا أن المناهج

التكنولوجية تأخذ شيء فشيئا مكانتها في ميدان التربية والتعليم وأفرزت نماذج مختلفة من المناهج التعليمية كثر عليها الطلب البيداغوجي، خاصة مع سرعة التطور العلمي وتسارع وتيرة التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، والتي تعتمد في أصلها على وتيرة التنمية التعليمية من أجل سرعة إنتاج المهارات والكفاءات المتحكمة والمسيرة لكل مجالات التنمية.

-**نماذج المناهج التكنولوجية** :يقصد بهذا النوع من المناهج تلك التي تراعي في تصميم العناصر المكونة لها، تكنولوجيا التعليم والتعلم، حيث يتم إدخال التكنولوجيا في اختيار أهدافه، ومضامينه المعرفية، وتحديد خبراته التعليمية، وكذا إدخال تكنولوجيا في عمليات تدريس المادة وفي عمليات التقويم (الخوالدة، دت ، ص268).

يتم تنفيذ المناهج التكنولوجية في اتجاهين، يتمثل الأول في المناهج المبرمجة، ويتمثل الثاني في المناهج السلوكية القائمة على الكفاءات المهنية ، أما المناهج المبرمجة فتقوم على تنظيم المحتوى الدراسي في شكل خطوات ومعلومات متسلسلة صغيرة جدا كما في البرمجة الأفقية، أو متنوعة حسب طبيعة المعلومات التي يقدمها البرنامج، كما في البرمجة المتشعبة التفريعية والالكترونية، ومهما اختلف طول الخطوات التي تتبناها هذه المناهج، فإنها تطلب من المتعلمين اتباع مسارات محددة خلال التعلم لا يحيدون عنها إلا بنجاحهم في تعلم المادة المبرمجة، هذا وتوجد المناهج المبرمجة في ثلاثة أنواع، إما أفقية تعتمد على التدرج في التعلم خطوة خطوة وتهتم كثيرا بالتغذية الراجعة، ويرجع الفضل في تصميمها لعالم النفس السلوكي "سكينر " Skinner أو متشعبة تقتضي أيضا تحديد إطارات وخطوات تعلم لكنها تكون أطول وبكميات معلومات أكبر من تلك المستخدمة في البرامج الأفقية، ويرجع الفضل في تصميمها إلى العالم الأمريكي " نورمان كراو در" وقد تكون المناهج المبرمجة إلكترونية آلية باستخدام الكمبيوتر وبأية صيغة أفقية أو متشعبة، يضاف إليها تخزين المعلومات والمادة الدراسية على CD أو على أشرطة سمعية، أو على أشرطة فيديو بما يسمى بالذاكرة المؤقتة أو الذاكرة الدائمة للكمبيوتر(علي، دت، ص318) .

هذا فيما يخص المناهج المبرمجة، أما فيما يخص المناهج السلوكية القائمة على الكفاءات المهنية، فيعتمد من بين ما يعتمد عليه،" التدريس الوطني الفردي "،وفي هذا النظام تنظم الأهداف التعليمية في شكل هرمي، ويتم إعداد المواد العلمية حول تلك الأهداف التي تعد النواحي المرغوب في تحقيقها من التدريس، وينبغي أن يتمكن كل طالب من هذه الأهداف التي تشتمل عليها الوحدة التي يدرسها، قبل أن يسمح له بالانتقال إلى الوحدة التالية من التعلم الهرمي.

ويمكن أن نوجز خصائص المناهج التكنولوجية فيما يلي:

-يخطط هذا النوع من المناهج على أساس مجموعة من الأهداف السلوكية التي تعمل كمسارات منظمة لعمليات التعليم والتعلم، ويكون المتعلم على علم بها.

– يعتمد على مبدأ التعلم من أجل التحكم apprendre pour maitriser ، بحيث لا ينتقل المتعلم ،إلى مقطع تعليمي جديد، إلا بعد تحكمه في المقطع السابق.

_ يحدث التفاعل من جانب المتعلم في الموقف الديداكتيكي في ضوء النموذج الشرطي الإجرائي "لسكنير "حيث يعرض المحتوى في شكل مثيرات ويطلب من المتعلم في ضوء تفسيره لهذه المثيرات بعمل استجابات معينة، ويتم تعزيزها.

– يشكل التقويم البنائي المستمر ظاهرة أساسية في هذا النوع من المناهج، وتفسر النتائج في ضوء المعيار الإيديومتري

Norme eudiométrique وذلك باستخدام الاختبارات محكية المرجع.

–مراعاة الفروق بين المتعلمين واختصار الوقت اللازم للتعلم.

– اكتساب المتعلمين كفاءات ومهارات قابلة للتوظيف في سوق العمل(علي، دت، ص 324) .

ولعل الدارس للمناهج الجزائرية الجديدة، سيلاحظ أنها تعتمد أساسا على الكثير من مبادئ هذا النموذج في تصميمها وأهدافها، ولذلك سميت بمناهج الكفاءات، لأنها تعتمد على المقاربة البيداغوجية التي تحقق ذلك وهي المقاربة بالكفاءات"

من دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات أن العصر الحديث خطا خطوات عملاقة في مجال العلوم والتكنولوجيا، ممّا أدّى إلى ظهور وضعيات معقدة، تتطلّب مواجهة كفاءات ومهارات متعدّدة"(وزارة التربية الوطنية،2008،ص8).

_ المناهج المحورية:

إن المحور هو النقطة المركزية التي يدور حولها شيء ما، وهو الجزء الرئيسي في الموضوع الذي تدور حوله بقية الأجزاء، والمنهج المحوري، يطلق على مراكز أو محاور العناية والتركيز، التي تدور حولها مختلف مكونات المناهج، ويكمن تصنيف المحاور إلى ثلاثة مجموعات:

–**المجموعة الأولى** :تضم المحاور التي تركز عليها المعرفة الأكاديمية، التي قد تكون في موضوعات منفصلة أو تدور حول الميادين المعرفية المنظمة، كما قد يكون المحور قائم على المجالات المندمجة الواسعة.

–**المجموعة الثانية** :تضم المحاور التي ترتكز على نشاط التلميذ، وقد يكون المحور قائما على ميول وحاجات المتعلم، أو قائما على المجالات الحياتية أو على الأدوار الثقافية أو على الوظائف والمهام الاجتماعية.

–**المجموعة الثالثة** :وتتكون من المحاور التي تركز على تكنولوجية التعلم، فيكون المحور قائما إما على البرمجة الأفقية أو المتشعبة أو الإلكترونية التي سبق الحديث عنها، وقد يكون مركز الاهتمام الكفاءات المهنية والمهارات العلمية (علي، دت، ص327).

يلاحظ محمد السيد رفقة الكثير من الباحثين في مجال المناهج، أن المنهاج المحوري يمثل جزءا من المنهاج المدرسي العام، وليس المنهاج كله، ولهذا اصطلح على تسميته بالبرنامج المحوري.

ويمكن تحديد أبرز الأسس التي يقوم عليها المنهاج المحوري فيما يلي:

-التركيز على حاجات المتعلمين العامة ومشكلاتهم المشتركة في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.

-إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة، والتقليل من التركيز على الموضوعات الأكاديمية، من خلال تنظيمه في صورة وحدات قائمة على المشكلات، فالمعرفة هنا لا تكون هدف في حد ذاتها، وإنما وسيلة لإشباع حاجة، أو حل مشكلة أو تنمية ميل، ولا نقدم المعلومات إلا في إطارها الوظيفي، وذلك في إطار التربية البراغماتية لصاحبها" جون ديوي "(وزارة التربية الوطنية، 2008، ص62).

-إشراك جميع المتعلمين في دراسته إجباريا وفي عملية التقويم المستمر للنشاطات.

-قيام المتعلمين بالدرب على حل المشكلات، لاكتساب مهارات التفكير العلمي.

-توسيع مصادر الخبرة التعلمية.

-إتاحة فرصة النشاط الذاتي للتلميذ من خلال حثه على تخطيط نشاطه، وفي نفس الوقت يعمل على تنمية اهتمامات مشتركة لدى التلاميذ وتشجيعهم على العمل الجماعي.

2- في بناء المحتويات :

أ- **بناء المحتويات:**هناك مستويات مختلفة من التخطيط و التطوير يتضمنها بناء المحتوى أو مجموعة من المواد التدريسية، بناء على الأهداف العامة والأهداف الخاصة التي تم تحديدها للبرنامج اللغوي، ولبناء المحتويات لا بد من العمليات التالية (ريتشاردز، ترجمة الشويرخ، 2012ص215):

- مبررات اختيار المحتوى (تطوير أساس منطقي للمحتوى) .
- وصف ملامح الدخول و الخروج .

مثال ذلك محدد في كل المناهج الجزائرية نحو " ملمح الدخول : بدخول المتعلم إلى هذه السنة يكون قادرا على إنتاج وآتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي و ذات علاقة بمحاور تدريس نشاطات المادة.

.... ملمح الخروج : بخروج المتعلم من هذه السنة يكون قادرا على تحديد أنماط النصوص مع التعليل." (وزارة التربية الوطنية،دت ، ص5)

- اختيار المحتوى.
- تحديد تتابع المحتوى.
- تخطيط المحتوى (المقرر الوحدات التدريسية).
- إعداد جدول المدى والتتابع.

ليس بالضرورة أن تنفذ هذه العمليات بالترتيب فبعضها قد ينفذ بشكل تزامني، بل إن كثيرا من جوانب المنهج عرضة للمراجعة المستمرة كل مرة يعاد فيها تدريسه، وتنطبق أنواع صناعة القرار التي سوف نناقشها في هدا الفضل أيضا على تطوير المواد التدريسية، كما أن كثيرا من الأمثلة التي سوف نستعرضها تنطبق على كل من تخطيط المنهج وتصميم المواد التعليمية.

ب _ **مبررات اختيار المحتوي:**

إن نقطة البداية في بناء المحتوى هو وصف أساس الدراسة وهو وصف مكتوب مختصر يتضمن الأسباب التي دعت إلى المنهج الدراسي وطبيعته، وهو يسعى عادة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- لمن هذا المحتوى ؟
- ما موضوع المحتوى ؟
- ما نوع التعليم الذي سوف يتم تدريسه ؟
- يقدم أساس المحتوى المنطقي الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال وصف الاعتقادات، والقيم والغايات التي تشكل أساس المحتوى ويتمثل عادة في تقرير مكون من فقرتين أو ثلاث فقرات يقوم بصياغته الذين اشتركوا في تخطيطه المحتوى ويقدم هذا التقرير مسوغات لنوعية التعليم والتعلم التي سوف تتم في المنهج ، فهو إذا تقرير محكم يشتمل على فلسفة المنهج ليطلع عليه أي شخص قد يحتاج مثل هذه المعلومات بمن فيهم الطلاب والمدرسون وعملاء المستقبل، كما أن تطوير الأساس المنطقي يساعد في تركيز بعض التداولات وتوجيهها مما يتضمنها تخطيط المحتوى) Posner and Rudnitsky ، 1986،(p216 و من هنا فالأساس المنطقي يحقق الأغراض التالية:

- توجيه تخطيط مكونات المحتوى المختلفة.
- التشديد على أنواع التعليم التي ينبغي للمحتوى أن يقدم أمثلة لها.
- فحص تناغم مكونات المحتوى المختلفة من خلال قيمها وغاياتها.

ج _ **وصف ملامح الدخول و الخروج واختيار المحتوى:**

إن من الضروري عند تخطيط محتويات لغوية معرفة المستوى الذي سوف تبدأ منه ، و المستوى المتوقع الوصول المتعلمين إليه، فالتخطيط المفصل يحتاج إلى وصف أكثر تفصيلا لمستويات الكفاية اللغوية للطلاب قبل دخولهم البرنامج، ولمستويات الكفاية اللغوية المستهدفة في نهايته ،أما مستوى الطلاب عند دخول البرنامج فيمكن الحصول عليه من خلال نتائجهم .

ويعتمد تحديد مذهب معين لاستخدامه في اختيار المحتوى على عوامل متعددة أهمها : المعارف الخاصة بموضوع المادة، ومستويات المتعلمين في الكفاية اللغوية، والآراء الحديثة حول تعلم اللغة ، والمعارف التقليدية،الملاءمة، وتساهم المعلومات التي جمعت خلال تحليل الحاجات في تخطيط المحتوى ، كما تساهم المصادر التالية بأفكار إضافية:

- الأدبيات المتوافرة في الموضوع.
- المواد المطبوعة في الموضوع.
- مراجعة المحتويات المماثلة المقدمة في أماكن أخرى .
- مراجعة الإختبارات والإمتحانات في الحقل .
- تحليل مشكلات الطلاب .
- استشارة المدرسين الذين لديهم معرفة بالموضوع.
- استشارة المتخصصين في الحقل .

ويمكن تسجيل الأفكار الابتدائية الخام لتستخدم أساسا لمزيد من التخطيط، ويضاف عليها من خلال العصف الذهني الجماعي ومن ثم يتم توليد قائمة بالموضوعات والوحدات والمهارات والوحدات الأخرى الممكنة في تنظيم المحتوى .

وقد يقترح أحد هم شيئا ما يمكن أن يضم إلى المحتوى، ويضيف آخرون أفكارهم ، وتتم مقارنة هذه الأفكار مع مصادر المعلومات الأخرى حتى يتم الاتفاق على أفكار أكثر وضوحا حول محتوى المحتوى، ويجب طوال هذه العملية الرجوع بشكل مستمر إلى بيانات الأهداف العامة والأهداف الخاصة، ويجب كذلك مراجعة وتعديل كل من المقترحات المتعلقة بالمحتوى والأهداف العامة والأهداف الخاصة نفسها في الوقت الذي يتم فيه التخطيط.

- **تحديد المدى و التتابع:** إن القراءات المتعلقة بالمحتوى، يجب أن تعالج أيضا توزيعه على المدى، ويعرف هذا باسم تخطيط المدى وتتابعه، ويتعلق المدى باتساع تغطية العناصر وعمقها،أي أنه يتعلق بالسؤالين الآتيين :

_ ما نطاق المحتوى الذي سوف تتم تغطيته ؟

_ إلى أي مدى ينبغي دراسة كل موضوع ؟.

من البسيط إلى المعقد: إن أحد أشهر الطرق في تحديد تتابع المواد هو مستوى صعوبتها، إذ يعتقد أن المحتوى الذي يقدم مبكرا يجب أن يكون أبسط من العناصر اللاحقة، ويرتبط هذا المعيار عادة بمحتوى القواعد، رغم أن أي نوع من محتوى الدورة يمكن تدريجه من خلال الصعوبة.

التسلسل الزمني: قد يتم تحديد تتابع المحتوى وفقا للترتيب الذي تقع فيه الأحداث في الحقيقة ،ففي الكتابة – على سبيل المثال – يمكن تنظيم المحتوى بناء على التسلسل الذي يفترض أن يتبعه الكتاب عند التعبير (1) عصف ذهني (2) إعداد المسودة (3) المراجعة (4) التحرير ويمكن تحديد تتابع المهارات في دورة في الكفاية اللغوية وفقا للتسلسل الذي تكتسب فيه هذه المهارات عادة :

(1) الاستماع (2) الكلام (3) القراءة (4) الكتابة ،و تقدم في شكل علمي منظم لمدة زمنية محددة (دندش، 2003،ص23).

الحاجة:

قد يتم تحديد تتابع المحتوى وفقا للوقت الذي يحتاج فيه المتعلمون للمحتوى خارج الفصل ، فقد تم تحديد الأساس المنطقي لتتابع المحتوى في منهج للكفاف الإجتماعي مثلا على النحو التالي:

لقد تم تتابع الموضوعات والموضوعات البينية في المنهج حسب أهميتها في حياة التلاميذ " يستعمل المتعلم الكتابة لتحقيق مطالب حياته اليومية المدرسية والاجتماعية،لذلك تعتبر مفتاح أنشطة مادة اللغة العربية بصفة خاصة والمواد الأخرى بصفة عامة" (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص32).

والتتابع هو :

1- مهارات تعليم القراءة والكتابة الأساسية.2- الهوية الشخصية.- 3 – المال.4- التسوق.

5- الوقت والتواريخ.- 6- الهاتف.7- الصحة.- 8- الطوارئ – 9 – الإتجاهات.10- النقل.

11- السكن.- 12 – مكتب البريد. – 13 – البنك / الفواتير .14- اللغة الاجتماعية.

15- التوضيح.

من الكل إلى الجزء أو من الجزء إلى الكل: قد تركز المواد التعليمية في بعض الحالات، في بداية المحتوى ، على بناء أو التنظيم الكلي للموضوع قبل النظر إلى المكونات الفردية التي يتألف منها الموضوع أو قد يركز المنهاج على ممارسة الأجزاء قبل الكل ، فقد يقرأ الطلاب مثلا قصصا قصيرة، ويسجلون ردة فعلهم نحوها باعتبارها نصوصا كلية قبل النظر في العناصر التي تكون قصة قصيرة فعالة ،أو قد يدرس الطلاب كيفية كتابة الفقرة قبل ممارسة وضع الفقرات مع بعضها البعض لإنشاء مقال.

التسلسل الحلزوني: يتضمن هذا المذهب إعادة تدوير العناصر لضمان حصول المتعلمين على فرص متكررة ليتعلموها، كما تقره عديد المناهج "النشاطات ليست جديدة على المتعلم في هذا المستوى – المتوسط- وإنما جدتها تكمن في المواضيع التي ستقترح عليه وفي الطرائق التي ستتبنى عند تناولها وينتظر أن تكون قاعدة لمكتسباته في المرحلة الثانوية ودعامة لها"(وزارة التربية الوطنية، 2008 ،ص 25).

د _ **تخطيط بناء المحتوى:** تتضمن المرحلة التالية في تطوير تخطيط بناء المحتوى في صيغة تتابع مناسبين للتدريس، لقد نفذ جزء من التخطيط الأولي عندما ولدت الأفكار الخاصة بمحتوى الدراسة، ولكن هناك جانبان في هذه العملية يتطلبان تخطيطا أكثر تفصيلا : اختيار إطار المقرر، وتطوير الوحدات التدريسية، وعلى الرغم من أن هاتين العمليتين مترابطتان على نحو كبير ولا يمكن أحيانا فصلهما عن بعضهما، فهما يتضمنان أنواع مختلفة من القرارات.

- **اختيار إطار المقرر:** يصف المقرر العناصر الرئيسية التي سوف تستخدم في تخطيط المحتوى اللغوي، ويقدم الأساس لما سوف يتم التركيز عليه من مواد تدريسية ومحتوى معين، فعند تخطيط محتوى مثلا في مهارات الكلام بناء ملامح الدخول والخروج الموصوفة، هناك عدد من الخيارات المطروحة قد يكون:

– موقفيا: منظما حول مواقف مختلفة والمهارات الشفهية الضرورية في تلك المواقف.
– موضوعيا: منظما حول موضوعات مختلفة وكيفية التحدث عنها.
–وظيفيا: منظما حول الوظائف التي لها حاجة كبيرة في الكلام.
– قوامه المهمة: منظم حول مهمات وأنشطة مختلفة مما سيقوم به المتعلمون.
ويتأثر المخططون بالعوامل التالية عند اختيار إطار مقرر معين للمنهاج :
– المعارف والاعتقادات حول حقل المادة : فالمقرر يعكس كل ذلك حول طبيعة الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستماع .
– البحث والنظرية:فقد تقود أحيانا البحوث في استخدام اللغة وتعلمها إضافة إلى نظريات علم اللغة التطبيقي إلى مقترحات في مصلحة أنواع معينة من المقررات،" تعتمد التعليميات الحديثة على " الوضعية المشكلة " في العملية التعلّمية"(وزارة التربية الوطنية ،2008 ،ص9).
– الممارسة العامة: فقد قامت مهنة تدريس اللغة بتأسيس خبرة عملية كبيرة في تطوير البرامج اللغوية، وتشكل هذه الخبرات غالبا الأساس لأنواع مختلفة من المقررات .
– التيارات: إن مذاهب تصميم المقررات تظهر وتختفي وتعكس تيارات وطنية وعالمية .
وقد أدت حركة تدريس اللغة الاتصالي في ثمانينيات وتسعينيات القرن العشرين الميلادي إلى إعادة فحص المذاهب التقليدية في تصميم المقررات، وإلى البحث عن مبادئ لتطوير مقررات اتصالية .
والمقرر الاتصالي إما أن يكون محاولة لتطوير إطار لدورة لغوية عامة مثل مقرر مستوى العتبة، وإما أن يركز على الاتصال ضمن محيط محدود، ونظرا لوجود عدد كبير من مذاهب المقررات المختلفة في تطوير الدورات الاتصالية، فهناك أيضا عدد كبير من اطر المقرر المختلفة التي تزعم أنها نسخ من المقرر الاتصالي: مثل المقرر الذي قوامه الكفايات والمقرر الذي قوامه النص والمقرر الذي قوامه المهمة والمذاهب الأخرى في تصميم المقررات يمكن تطبيقها أيضا(ريتشاردز،2012،ص227).

- **تطوير الوحدات التدريسية:** لقد قمنا حتى الآن بوصف العمليات المستخدمة في إتحاد قرارات تتعلق بمحتوى التدريس وإطار المقرر، لكن المحتوى بحاجة أيضا إلى صياغتها على شكل وحدات أو أجزاء تدريسية، والوحدة التدريسية هي عبارة عن تتابع تعلمي مستقل بذاته له غاياته وأهدافه، ويعكس أهداف المنهاج، وتمثل ما تركز عليه، فقد تكون محددة جدا (مثل درس واحد) وقد تكون أكثر عمومية (مثل وحدة تتكون من عدة دروس) ويتضمن تخطيط البناء التنظيمي للمحتوى اختيار وحدات مناسبة و تحديد التتابع الذي تظهر فيه،ويسعى المخطط في وحدة تدريسية إلى:
– جعل المحتوى قابل أكثر للتدريس والتعلم/ تقديم تصاعدي في مستوى الصعوبة / جعل الوحدة متماسكة و مترابطة.

ومن الوحدات التدريسية المستخدمة بشكل كبير: التخطيط بواسطة المحاور وبواسطة المجالات،" تقسيم المحتوى إلى وحدات أو محاور،كربطها المقاربة النصية مع مراعاة الوقت التقريبي اللازم لكل وحدة تعليمية ،بما فيها الوقت المخصص للتقويم "(وزارة التربية الوطنية ،2008،ص3).

- **المحاور**: هي عبارة عن سلسلة تعليمية ذاتية المحتوى ومستقلة ولها أهدافها الخاصة بها، فقد يقسم منهاج موزع على 120 ساعة مثلا إلى أربعة محاور، كل محور مكون من 30 ساعة، ويتم القيام بالتقويم في نهايته، وتسمح المحاور بتنظيم مرن للمحتوى، ويمكن أن تعطي الطلاب إحساسا بالإنجاز، لأن الأهداف أكثر قربا وتحديدا ولكن يجب توخي الحذر بالتأكد من عدم ظهور المحتوى مفكك و غير متماسك.
- **المجالات**: إن بناء المجالات تعد مسألة حاسمة في تطوير المواد الدراسية (ريتشاردز،2012، ص249)، وتكون عادة أطول من الدرس الواحد، ولكنها أقصر من المحور، وهي أكثر الطرق استخداما في تنظيم المحتويات والمواد التدريسية، وهي تتكون عادة من مجموعة من الدروس التي تركز على شيء واحد ويسعى المجال إلى تقديم سلسلة منظمة من الأنشطة تؤدي إلى ناتج تعلمي، والعوامل التي تساعد على بناءه الناجح تشمل:

– الطول: تضمين مواد كافية، ولكنها ليست كثيرة جدا.

– التطور: يؤدي كل نشاط بشكل تلقائي إلى النشاط الذي يليه.

– التماسك: للمجال تماسك عام .

– السرعة: يتحرك كل نشاط داخل المجال بسرعة معقولة ، فإذا كانت هناك خمس أنشطة في المجال مثلا فالواجب ألا يتطلب إنهاء إحدها أربعة أضعاف وقت الأنشطة الأخرى .

– الناتج: ينبغي أن يكون الطلاب في نهاية كل مجال قادرين على معرفة سلسلة من الأشياء المترابطة وتنفيذها.

3- **في إعداد الكتاب المدرسي**: أشارت العديد من الأدبيات المختصة إلى ظهور اتجاهات حديثة في إعداد الكتاب المدرسي، فقد أوجزها (عبد الرحمن الهاشمي و محسن علي) في كتاب لهما(الهاشمي،و عطية،2000، ص266) كالأتي:

– التشديد على مبدأ التعليم الذاتي عن طريق توظيف التعليم غير المدرسي في عملية التعلم ليتكامل مع التعليم المدرسي، وتنظيم بيئة التعليم وما تحتوي من مصادر تعلم وأنشطة وتقنيات بحيث تتكامل جهود المدرسة والأسرة ومؤسسات المجتمع الأخرى في تنمية الخبرات التي يشير إليها الكتاب لدى المتعلمين .

– تقسيم محتوى الكتاب على وحدات دراسية، واعتبار الكتابة منظومة من الإشارات والمثيرات التي تثير المتعلم فينشط تلقائيا، ويتعلم ذاتيا، ويندفع لممارسة التعلم بشكل فاعل.

– إعطاء المعلم والمتعلم والمعنيين فرصة إجراء التعديلات والإضافة والحذف من خلال بناء وحدات الكتاب بناء مفتوح النهاية، وهذا العنصر يغيب عن مناهجنا رغم أهميته.

– اشتمال الكتاب على خطة التغذية الراجعة، أو مرفقة به.

– الإشارة إلى مصادر المعلومات والتقنيات التعليمية التي يقتضيها تعلم الوحدة التعليمية .

– إلحاق الكتاب المدرسي بما يثرى معلومات المعلم ومهاراته في صورة نشرات مرافقة أو دليل يسمح للمعلم بعملية التطوير والتعديل بالتعاون مع الإشراف التربوي والموجه الفني.

– بناء وحدة تقويم الكتاب من حيث المحتوى واللغة، ونتائج التحصيل ومستويات الإنجاز للاستفادة منها في مرحلة التطبيق التجريبي، والتطبيق الفعلي بشكل دوري لغرض مواكبة ما يحصل في تطورات في ميدان التطبيق .

– اشتمال الكتاب على ذكر الأهداف السلوكية التي يتوقع من المتعلم بلوغها في نهاية التعلم، عل نحو موجود في كتبنا

" إن كتاب التلميذ في السنة الرابعة من التعليم المتوسط كتاب يشتمل على نشاطات التعلم، ويجسد الكفاءات، وأهداف التعلم المقررة في المنهاج،ويهدف إلى الأخذ بيد المتعلم عبر مراحل تعلمه" (وزارة التربية الوطنية،2008 ،ص37).

– بناء اختبارات تدريبية في نهاية كل وحدة عن مهارات التعلم الذاتي، وتعمل على ربط التعلم المدرسي بالتعلم الخارجي.

– مراعاة ملائمة حجم الكتاب وتصميم، وغلافه،وطباعته، والألوان وحجم الحروف لمستوى المتعلمين،والمرحلة العمرية، ولعل الانتقادات الشديدة لمحتويات محافظ أبنائنا من كتب سببها الإخلال بتلك المقاييس،كما أكده الاستبيان السابق

أ _ مواصفات الكتاب التعليمي: تكاثفت الانتقادات الموجهة للكتب الجزائرية،حتى صارت حديث العام والخاص، عبر مختلف وسائل الإعلام، والحقيقة أن الناظر إلى حال أبنائنا،وهم يحملون محافظ مثقلة بكتب لا تناسب أحجامها وأوزانها فضلا على مواصفات أخرى المعايير المطلوبة، لذا رأينا ضرورة الوقوف على حيثيات تأليف الكتاب وللحديث عن مواصفات الكتاب المدرسي لابد من تحديد العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها فهو يتكون من :

- مقدمة الكتاب .
- محتوى الكتاب .
- الأنشطة التعليمية .
- المصادر و المراجع .

1– مقدمة الكتاب :

إن مقدمة الكتاب المدرسي يجب أن تتسم بالآتي :

- أن تعطي نظرة عامة شاملة للمتعلم ، والمعلم عن الكتاب المدرسي .
- أن تشير إلى أهداف تأليف الكتاب المدرسي، والمبادئ التي روعيت في تأليفه.
- أن تظهر للمعلم أهمية الرجوع إلى دليل المعلم والاستعانة به في تعليم محتوى الكتاب.

2- محتوى الكتاب :

إن محتوى الكتاب يجب أن يتصف بالآتي:

- أن تبدأ الوحدة التعليمية بمخطط توضيحي يبين مسار تتبع مضمون الوحدة التعليمية .
- أن يوازن محتوى الكتاب بين مجالات التعلم المختلفة، ولا يقتصر على تقديم المعرفة بل يهتم بتكوين الاتجاهات و ينمي مهارات التفكير، ويهتم بالقيم والعادات الصحيحة المرغوب فيها.
- أن يوازن بين حجم المادة وسعتها والوقت المخصص لها في الخطة الدراسية .
- أن تكون الأقوال والنصوص التي يقدمها موثقة .
- أن يكون سليم اللغة، سهل التراكيب .
- أن يستند إلى الفلسفة التربوية التي تتبناها الدولة والمجتمع.
- أن لا يتقاطع مع عادات المجتمع، وتقاليده، وثقافته.
- أن يحترم ذكاء المتعلم وقدرته على الإبداع .
- أن يساعد على اكتشاف ميول الطلبة وحاجاتهم، ويؤدي إلى إشباعها .
- أن يتماشى ومتطلبات النظريات التربوية الحديثة، ويشدد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وإثارته، ويشدد على التعليم الذاتي.
- أن يراعي مستوى النضج العقلي والجسمي للمتعلمين .
- أن يكون لكل متعلم فيه نصيب، ويراعي الفروق الفردية .
- أن يراعي مبدأ التوازن بين وحداته.
- أن يشجع على استخدام التفكير العلمي وحل المشكلات .
- أن ينمي مهارات التفكير الإبداعي، والناقد لدى المتعلمين .

3- أسلوب عرض المادة :

إن أسلوب عرض مادة الكتاب يجب أن يتصف بالاتي:

- أن تنتظم المادة تنظيما منطقيا وسايكولوجيا بحيث يؤخذ بنظر الاعتبار طبيعة المادة و معطياتها و خصائص المتعلمين النفسية فتتدرج من المعلوم إلى المجهول و من المحسوس إلى المجرد و البسيط إلى المعقد (ريتشاردز،2012، ص 391).
- أن يتم العرض بطريقة تشجع على التعلم الذاتي .

- أن يشتمل العرض على الصور والرسوم والمخططات والأشكال التي تدعم الخبرات المكتوبة.
- أن يشتمل العرض على نماذج تقويم متنوعة في نهاية كل وحدة تعليمية تسهم في قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية.

4– أنشطة الكتاب وتدريباته: ليس أفضل في اكتساب المعرفة من أنشطة والتدريبات والتمارين (كايد، 2009،ص159)، والتي يجب أن تتصف بالاتي:

- أن تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدات التعليمية .
- أن تثير المتعلم وتجعله نشطا في عملية التعلم .
- أن تنمي القدرة على التفكير وحل المشكلات .
- أن تكون ممكنة التطبيق في البيئة التعليمية .
- أن توظف في ممارستها التقنيات الحديثة .
- أن تساعد على استرجاع التعلم السابق ودمجه بالتعلم الجديد .
- أن تتسم بالتنوع والشمول ولا تقتصر على مجال واحد من مجالات التعلم.
- أن تساعد الطالب على ملاحظة الأحداث الجارية بوصفها مكملة للمنهاج المدرسي .

ب – إخراج الكتاب و إنتاجه :

التباين شديد في إخراج الكتب المتداولة بالأوساط المدرسية ، سواء كانت مناهج أو وثائق مرافقة أو أدلة أو كتب التلاميذ، وغياب للأسس والمعايير التي تعتمد في إخراجها ، يفسر اختلاف مقاييس الطباعة واختلالها،كما أشرنا إليه في بحثنا،والمدعم برأي الأساتذة ، هذا الواقع دفعنا إلى الوقوف على أساسيات ومقاييس طباعة و إخراج الكتب، من خلال أحدث ما تم التوصل إليه، مع تقدم التقنية .

إن إخراج الكتاب وتنسيق طباعته، وتصميمه بالشكل الذي يقدم به إلى التلميذ يعد أمرا مهما في عملية إعداد الكتاب المدرسي لما يترتب عليه من عملية جدب الطالب، وإثارة دافعيته من خلال ما يستخدم من مؤشرات حسية كالصور والرسوم، والأشكال والخرائط والجداول والرموز لذلك ينبغي أن يتصف الكتاب بما يأتي(الهاشمي، وعطية،2000، ص 272) :

- أن يكون غلافه من الورق المقوى السميك (هاردكفر) الذي لا يقل عن 240 غرام لكل (100) سم² من مادة البرستول وأن يكون الغلاف مزينا بصور أو رموز تعبر عن محتوى المادة ، وأن تكون ألوانه جذابة
- أن يثبت كعب الكتاب بالغلاف تثبيتا جيدا لا يمكن أن يتعرض للخلع جراء الاستعمال.
- أن تكون أوراقه من الورق الأبيض وزن 60 إلى 70غرام لكل(100) سم² و أن يكون مريحا للنظر خاليا من اللمعان الذي يرهق عين القارئ.
- أن تكون طباعته ملائمة للمرحلة التعليمية ففي كتب المرحلة الأساسية الدنيا ينبغي أن تكون الحروف كبيرة بحجم 20 فيما تطبع كتب المرحلة الأساسية العليا بحجم 18 أما كتب المرحلة المتوسطة فيفضل

أن تكون الطباعة بحجم 16 ولون عادي وتطبع المفاهيم أو الأفكار الأساسية بحجم 16 ولكن بلون أكثر سوادا فيما تطبع العنوانات بحجم 18 أسود وخلاصة القول أن تكون الحروف بحجم يلاءم أعمار الطلبة و قدراتهم البصرية اللازمة لقراءة محتوى الكتاب التعليمي

- يمكن أن يكون لون الطباعة الأسود والأبيض ويمكن أن يطبع بأكثر من لون كالأسود والأزرق وند الطباعة بأكثر من لون يفضل أن يخصص اللون الأسود للمادة التعليمية ويخصص اللون الآخر لإبراز المفاهيم أوالأفكار المهمة .
- أن تكون الرسوم والصور، والأشكال التوضيحية هادفة ذات صلة بالموضوع، وتسهم في إثراءه، وإثارة، وتيسير التعلم.
- يفضل أن يلحق الكتاب بقائمة من المواد التعليمية المدعمة كالأفلام والشروح التوضيحية، والتسجيلات الصوتية والأقراص المرنة (CD) وغير ذلك من المواد التعليمية الداعمة التي يمكن للمتعلم الاستفادة منها في عملية التعلم .
- أن يكون عنوان الكتاب واضحا بخط جميل في مكان ملائم على صفحة الغلاف الأمامية و أن يكتب كذلك على كعب الغلاف وكذلك اسم المؤلف، وشعار الجهة الناشرة،أما دار النشر ومكان النشر والطبعة فتكتب على الصفحة الداخلية الثانية أما الداخلية الأولى فتتكرر فيها كتابة عنوان الكتاب واسم المؤلف،أن يتضمن الكتاب قائمة بالمراجع والمصادر التي استخدمها المؤلف وأن ترتب هجائيا حسب أسماء المؤلفين، أو أسماء الشهرة لهم بحيث يظهر اسم المؤلف، وعنوان المصدر أوالمرجع أو الجزء، والطبعة، واسم الناشر ،ومكان النشر وسنة النشر(الخوالدة، 2004، ص23).

خاتمة:

انتهاء إلى الملاحظات السابقة ومن استحضار المبادئ التي أغفلتها المناهج في توضيح الأسس المعتمدة تبدو الحاجة إلى إعادة النظر في الأسس التي تقوم عليها المناهج الموجهة لتدريس التعبيرأما التعبير الحر غير اللفظي فله أهدافا تربوية تتجاوز نطاق الترفيه الضيق المسند إليه في المرحلة الأولى إذ يمكن استثماره استثمارا يجمع بين المتعة والفائدة وهو ما يقتضي البحث عن أنشطة تستثمر الرسم والأعمال اليدوية، والألعاب الجماعية، والتمثيل لتشجيع الميول التعبيرية، وتنمية عادات الانطلاق في التعبير، ووسمه للطابع الشخصي، وإقامة وشائج بين المعبر والمعبر به والمعبر عنه وعدم إقصاء التعبير اللغوي الحر من هذه الأنشطة.

قائمة المراجع:

أولا – المراجع باللغة العربية:

– أحمد سعادة، وعبد الله إبراهيم.(2004)، المنهج المدرسي المعاصر ،دار الفكر عمان.

– إبراهيم أحمد، ومسلم الحارثيّ.(1998).تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعيّ , الرياض , مكتبة الشقريّ .

– جاك ريتشاردز.(2012)، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله ،صالح بن ناصر الشويرخ، ط 2، جامعة الملك سعود،الرياض.

– عبد الرحمان الهاشمي.(2009)، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية, رؤية نظرية تطبيقية،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان.

– علي عبد الله اليافعيّ.(1995)، رؤى مستقبليّة في مناهجنا التربويّة , قطر , دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

– فايز دندش.(2003)، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار وفاء، الإسكندرية.

– محمد هاشم فالوقي.(د.ت)،بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية .

– محمد السيد علي.(2000)، علم المناهج، الأسس والتنظيمات فى ضوء الموديولات، دار الفكر العربى ، ط2، القاهرة .

– محمد محمود الخوالدة.(2004)،أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط1 ، دار المسيرة، عمان، الأردن.

– كايد إبراهيم عبد الحق.(2009)، تخطيط المناهج ،ط1، دار الفكر،عمان.

–هاشم السامرائيّ وزميلاه.(2000)، المناهج (أسسها، تطويرها، نظريّاتها)، دار الأمل،إربد.

– هشام الحسن، وشفيق القايد.(1990)،تخطيط المنهج وتطويره، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان.

– وزارة التربية الوطنية.(2008)،الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الرابعة متوسط .

– وزارة التربية الوطنية.(2008)، مديرية التكوين :التربية وعلم النفس، إضبارة تكوين المعلمين في المرحلة الابتدائية.

– وزارة التربية الوطنية.(2008)،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ثانوي.

ثانيا – المراجع باللغة الأجنبية:

-Jean –Claude Forquin.(avril , Juin 1995) , « Les approches sociologique du curriculum ;orientations théoriques et perspective de recherches »,études de linguistque appliquée , n°:98 .

-Posner and Rudnitsky Course design .(1996), a guide to curriculum development for teachers New York Longman.

Richards,J.and C,(1998), Passages1.Cambridge University Press. Sandy.1998