عنوان البحث

تقويم منهج مادة تاريخ الحضارة في قسم التصميم

كلية الفنون الجميلة – جامعة بغداد

م.د. فاطمة عبد الله عمران

Doctorfatima8@gmail.com

ملخص البحث

يعد المنهج احد الاركان الاساسية للعملية التربوية ، اذ يسهم في تحقيق التوازن التربوي بين عناصرها .

ومنهج مادة تأريخ الفن شأنه شأن المواد الدراسية المقررة في كلية الفنون الجميلة قسم التصميم ونظراً لأن مادة تأريخ الفن تنمي الخبرة والتجربة والذائقة لدارس الفن كما ان لهذه المادة علاقة ماسة بالنشاطات العملية الدراسية مثل الالوان كما انه ينمي خبرة الطالب بصدد المضامين والرموز ودلالات المعنى في الفنون القديمة والوسيطة والمعاصرة ونظراً لأن منهج هذه المادة مضى على تطبيقه مدة زمنية لاتقل عن اربع سنوات ، ولم تجري عليه عملية تقويمية على حد علم الباحثة مما دفعها الى تناول هذا الموضوع بالدراسة من اجل التعرف على نقاط القوة والضعف الموجودة في المنهج المقرر علماً بأن أهداف البحث هي الكشف عن نقاط القوة في المنهج المقرر لمادة تأريخ الحضارة والكشف عن نقاط الضعف في المنهج . من حيث الاهداف – والمفردات – والمحتوى .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الآتي :-

المنهج الخاص بمادة تأريخ الحضارة (تاريخ الفن القديم والوسيط والحديث) للمرحلة الاولى في قسم التصميم في كلية الفنون الجميلة جامعة بغداد .

إجراءات البحث

العينة :- تكونت العينة الاساسية للبحث من خمسة مدرسين اختصاص بمادة تأريخ الفن ممن هم على ملاك جامعة بغداد كلية الفنون الجميلة وكلية الفنون الجميلة جامعة بابل والتي شملت مجتمع العينة بكامله نظراً لصغر حجم العينة .

أدوات البحث :-

الزيارات الميدانية والمقابلات الشخصية .

استخدمت الباحثة الاستبيان أداة لجمع بعض المعلومات والبيانات ومعرفة آراء القائمين بتدريس مادة تأريخ الحضارة.

الوسائل الاحصائية :- استخدمت الباحثة معادلة كوبر لاستخراج الصدق وكذلك استخدمت معادلة فيشر لإيجاد حدة كل فقرة والوسط الحسابي .

نتائج البحث

لقد تم تحقيق الهدف الاول والثاني ، واتضح ان الجوانب القوية في المنهج وفق درجة حدتها وفي المجالات بشكل عام هي:-

تركز على الخبرات الخاصة بالنمو الشامل للمتعلم .

وزعت المفردات بشكل متدرج في كل مجال بما يسمح بالتكامل والامتداد العمودي .

توازن المحتوى المختار في شموله وعمقه .

الخبرة المربية هي وحدة بناء المنهج .

مرتكزة على فلسفة سليمة (الفلسفة التربوية) .

أما الجوانب الضعيفة في منهج مادة تأريخ الحضارة وفقاً ودرجة حدتها تصاعدياً وفي المجالات بشكل عام هي:-

غير مراعية لمراحل نضج المتعلم .

لم تراعي الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم : الجانب المعرفي : والجانب الوجداني والجانب النفس حركي .

لم تكن مراعية لمصالح الفرد .

ضعف العلاقة بين المحتوى وحاجات الطلبة .

لم تربط بين النظرية والتطبيق والعلم بالعمل .

الفصل الأول : الاطار المنهجي للبحث

مشكلة البحث

ان عملية تطوير المناهج مهمة جداً وذلك لأن المنهج الذي يصلح لفترة زمنية معينة قد لا يصلح لفترة قادمة بل لابد ان يصاحبه تطوير أو تنقيح أو تبديل ، إذ أن المنهج المقرر لمادة تأريخ الحضارة حالياً مضت عليه فترة زمنية طويلة دون أن تجري عليه على حد علم الباحثة أية دراسة تقويمية ، وبذلك تتغير المناهج طبقاً لتغير الاهداف وتطورها وتبعاً للحاجة الى تغيير المناهج نتيجة للتطور العلمي والاجتماعي والسياسي .

وبما أن عملية التقويم عملية تشخيصية وعلاجية في وقت واحد من جهة ، ولكونه خطوة ضرورية ولازمة تسبق عملية التطوير من جهة أخرى ، ومن أجل القيام بتطوير أي منهج يجب القيام بدراسة شاملة لواقع ذلك المنهج وهل هو صالح للتدريس في سنة واحدة . وهنا تكمن المشكلة .

أهمية البحث والحاجة اليه

إن تاريخ الحضارة هو واحد من المواد الاساسية الثقافية لطالب الفنون الجميلة باعتباره ينمي الخبرة والتجربة والذائقة لدارس الفن .

كما ان تاريخ الحضارة ينمي الخبرة بصدد المضامين والرموز ودلالات المعنى في الفنون القديمة والوسيطية والمعاصرة وبذلك فإن تأريخ الحضارة هو تنمية جمالية وتنمية خبرة وتنمية اطلاع .

تأريخ الفن مهم لأنه يهتم بتحليل السمات الفنية التي تميز الاشكال وكونه يدرس المناهج والاتجاهات الفنية عبر التأريخ وبذلك فهو يهتم الى درجة التفصيل وبذلك فان المنهج الذي يصلح لفترة زمنية معينة قد لا يصلح لفترة قادمة ، بل لابد أن يصاحبه تطوير أو تنقيح أو تبديل (١٨ ، ص ١٠٩) ، اذ ان المنهج المقرر لمادة تأريخ الحضارة حالياً مضت عليه فترة زمنية طويلة دون ان تجري عليه على حد علم الباحث اية دراسة تقويمية ، فقد ارتأت الباحثة أن تتناول هذا الموضوع بالدراسة والبحث وتقوم بدراسة ميدانية تقويمية للمنهج لغرض الكشف عن الجوانب الايجابية والسلبية فيه والتعرف على الصعوبات التي تحول دون تطبيقه بالشكل الصحيح وعلى مدى صلاحيته لطلبة قسم التصميم في كلية الفنون الجميلة .

وبما أن التقويم عملية تشخيصية وعلاجية في وقت واحد من جهة ، ولكونه خطوة ضرورية ولازمة تسبق عملية التطوير من جهة أخرى ، فإنه ضروري في أي منهج تعليمي نهدف الى تطويره ، حيث اشار (الوكيل ، ١٩٨٢) بهذا الصدد الى " إن أول خطوة من خطوات تطوير أي منهج ، هي وجوب القيام بدراسة شاملة لواقع ذلك المنهج (١٠ ، ص ٣٦) .

ويرى (الشبلي ، ١٩٨٤) ان المنهج يعد من أكثر الوسائل فاعلية وتأثيراً في مساهمته لتحقيق التوازن التربوي بين محتوى العملية التعليمية بفلسفتها وأهدافها وطرائقها واساليبها وبين جميع مستلزمات حسن سيرها وتوجيهها الوجه التي تناسب كل متعلم في الحياة . (٤٦ ، ص ١٤ – ١٥) .

وكما تتصل أهمية التقويم كونه الوسيلة التي من خلالها يمكن التعرف على مدى تحقيق المنهج للأهداف المرسومة له والكشف عن الجوانب الايجابية والسلبية فيه ومدى فاعلية الوسائل المستخدمة في تنفيذه وملاحظة النواحي التي يكون المنهج فيها فعالاً والنواحي الاخرى التي تتطلب تعديلاً أو تحسيناً . إذ يرى (Fred : 1971) " ان الطريق المفضل لتحسين المنهج هو التقويم " (١٢٠ ، ص٩) فيمكن عن طريق التقويم أن تلاحظ النواحي التي يكون المنهج فيها فعالاً والنواحي التي تحتاج الى تعديل أو تحسين) (٦ ، ص١٣٥) . كما يؤكد (الدمرداش ، ١٩٧٤) على ذلك بقوله :- بعد اعداد أي منهج دراسي متكامل يأتي دور مرحلة جديدة مهمة فيه هي مرحلة التقويم إذاً هي العمليات التي تلازم عملية التخطيط في القياس والحكم على النتائج والوسيلة التي تكشف عن نجاح التربية هي التقويم العلمي الذي يعد ركناً اساسياً في العملية التربوية (١٦ ، ص١٢١) ، فالتقويم في العملية التربوية يظهر صلاحية الاهداف ومدى تحقيقها وامكانية الاستمرار عليها أو الحاجة الى وضع أهداف جديدة أكثر طموحاً وتطوراً ، وهذا يقتضي مراجعة عناصر المنهج الاساسية وهي (الاهداف والمفردات وطرائق التدريس وأحياناً اساليب التقويم المستخدمة في تقويم أعمال الطلبة ونتاجاتهم وممارساتهم السلوكية والعملية) لذلك تنبع أهمية البحث في كونه يعالج الكشف عن النواحي الايجابية والسلبية التي تعترض المنهج في كلية الفنون الجميلة في قسم التصميم وهي :-

تفيد الدارسين والمعنيين في مجال الفن من اساتذة وطلبة وباحثين .

تفيد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كونها دراسة تساعد في تطوير المناهج .

أهداف البحث

الكشف عن نقاط القوة في منهج تأريخ الحضارة في قسم التصميم .

الكشف عن نقاط الضعف في منهج تأريخ الحضارة .

ثالثاً : حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على ما يأتي :-
المنهج الخاص بمادة تأريخ الحضارة للمرحلة الاولى في قسم التصميم في كلية الفنون الجميلة لعام ٢٠١٤-٢٠١٥ وفق كل من الاهداف – المفردات – المحتوى :-

رابعاً : تحديد المصطلحات

أولاً : التقويم (الرازي)
(قَوَّمَ) الشيْ (تقويماً) فهو (قويم) أي مستقيم (١ ، ص٥٥٧) .
عرفه جود (Good) ١٩٧٣ :-
(عملية الحكم والتأكيد على قيمة الشيء أو مقدارها وباستعمال معيار خارجي) (٩ ، ص١٢) .
عرفه الدمرداش سرحان ١٩٧٩ :-
تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الاهداف التي نسعى الى تحقيقها ، بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الاوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين عملية ما ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها (١٧،ص١٤٦)
أما تايلور Tylor / ١٩٦٢ فقد عرفه بانه : (تحديد مدى ما تحقق فعلاً من الاهداف التربوية بواسطة مادة المنهج وطرائق التدريس ، كونه الوسيلة التي من خلالها يمكن التعرف على جوانب القوة والضعف ومدى فاعلية الوسائل المستخدمة في المنهج ، وملاحظة النواحي التي يكون فيها المنهج فعالاً والنواحي الاخرى التي تتطلب تعديلاً أو تحسيناً (١٣، ص١٦٤)
وعرفه أنكلش (English) على أنه : تقدير الأهمية النسبية للسمة المقاسة في ضوء معيار ما (٩ ، ص٢٢) .

ثانياً : المنهج

عرفه خميس / ١٩٦٥ بأنه (كل ما يقوم به التلميذ ، أو يتصل به أو يؤثر فيه داخل المدرسة وخارجها مادامت المدرسة تشرف عليه (١٢ ، ص١٧) .
وذهب تايلور Tylor / ١٩٧٠ في تعريفه للمنهج بأنه (مجموع الخبرات أو وحدات مرتبة بأسلوب معين بحيث تعلم كل وحدة منها بما يمكن القيام به كعمل منفرد أو قائم بذاته) (١٣ ، ص٨٥) .
عرفه الوكيل ١٩٧٧ (انه مجموعة من الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ تحت اشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم) (١١ ، ص١٣) .

التعريف الاجرائي :-

هو كل ما يتضمنه منهج تأريخ الحضارة من مفردات المقرر الدراسي والاهداف التربوية ومحتوى المادة الدراسية ممثلة بتأريخ الفن القديم ، والاسلامي ، والحديث ، المخصص لطلبة المرحلة الاولى في قسم التصميم كلية الفنون الجميلة جامعة بغداد .

الفصل الثاني : الإطار النظري

المبحث الأول

أولاً : مفهوم التقويم للمناهج الدراسية الفنية

ان التقويم عملية تشخيصية وعلاجية في وقت واحد من جهة ، لكونه خطوة ضرورية ولازمة تسبق عملية التطوير ومن جهة أخرى ، فانه من الضروري في اي منهج تعليمي نهدف الى تطويره ، حيث اشار (الوكيل ، ١٩٨٢) بهذا الصدد إلى أن أول خطوة من خطوات تطوير اي منهج ، هي وجوب القيام بدراسة شاملة لواقع ذلك المنهج (١٠ ، ص٣٦)
كما أن التقويم هو الوسيلة التي من خلالها يمكن التعرف على مدى تحقيق المنهج للأهداف المرسومة له والكشف عن الجوانب الايجابية والسلبية فيه ومدى فاعلية الوسائل المستخدمة في تنفيذه وملاحظة النواحي التي يكون المنهج فيها فعالاً والنواحي الاخرى التي تتطلب تعديلاً أو تحسيناً . إذ يرى (Fred : 1971) " ان الطريق المفضل لتحسين المنهج هو التقويم (١٢ ، ص٩) فيمكن عن طريق التقويم ان تلاحظ النواحي التي يكون المنهج فيها فعالاً والنواحي التي تحتاج الى تعديل أو تحسين (٦ ، ص١٣٥) .
كما يؤكد (الدمرداش ، ١٩٧٤) على ذلك بقوله : بعد إعداد أي منهاج دراسي متكامل يأتي دور مرحلة جديدة مهمة فيه هي مرحلة التقويم إذ هي العمليات التي تلازم عملية التخطيط في القياس والحكم على النتائج والوسيلة التي تكشف عن نجاح التربية هي التقويم العلمي الذي يعد ركناً اساسياً في العملية التربوية . (١٦ ، ص١٢١) ولمعرفة مدى ما تحقق من الاهداف التربوية ومعرفة مدى ملائمة الوسائل المستخدمة في تحقيق هذه الاهداف . (٨ ، ص٧٢) .
يتطلب التقويم الشامل للمنهج اعطاء اهتمام خاص بما يأتي :-

تقويم الاهداف .
تقويم المنهج .
تقويم عمل المعلم وأسلوب تدريسه .
تقويم نمو التلاميذ .

١. تقويم الأهداف :

يمثل تقويم الاهداف جانباً رئيسياً من جوانب التقويم التربوي ، ويتم تقويم الهدف على عدة مستويات منها:
علاقة الهدف بالتلميذ والمجتمع وطبيعة المادة .
مدى اجرائية الهدف أو تخصيصه .
مدى امكان تحقق الهدف .
مدى تداخل اهداف المنهج مع أهداف منهج آخر .
تصنيف الاهداف وترتيبها .
مدى وضوح الهدف .

٢. تقويم المنهج :

يستفاد من نتائج تقويم المنهج في تطويره ، وفي تحسين عملية التعلم ، باعتبار ان المنهج هو في الاساس خطة لمساعدة التلاميذ على التعلم ومن الاسئلة التي يهتم بها التربوي عندما يتعرض لتقويم المنهج :-
هل اختبرت الامكانية التربوية لوضع محتوى المنهج في ترتيب مسبق قبل تنفيذه ؟
ما مدى ارتباط تسلسل محتوى المنهاج بمستويات نمو التلاميذ ؟

٣. تقويم تنفيذ المنهج

تتناول عملية تنفيذ المنهج الكيفية التي يعالج بها المنهج . وعليه فان هذه العملية تشتمل على طرق التدريس ، والكتب المدرسية ، وأنواع النشاط التي يشترك فيها التلاميذ ، والعلاقات الاجتماعية ، ونحو ذلك . وتختلف الوسائل المستخدمة في تقييم هذه النواحي باختلاف الاهداف المنتظرة منها . كما ان تقويم المنهج في جانبي التخطيط والتنفيذ لا يتأتى إلا عن طريق تقويم نمو التلاميذ والعوامل المؤثرة في هذا النمو ، وعليه فعملية المنهج ينبغي ان تتم في ضوء اوجه النشاط الحيوية التي يشترك فيها التلاميذ ، وان تكون مستمرة وغير مقتصرة على جمع البيانات عن التحصيل المدرسي أو المهارات التي اكتسبها التلاميذ ، وانما تتناول ايضاً قياس مدى نجاح المنهج في احداث التغييرات المرغوبة في سلوك المتعلمين في مختلف جوانب النمو . (١٩ ، ص٢٣٣) (٤ ، ص١٢٧) .

عناصر عملية التقويم

تتألف عملية التقويم من ثلاثة عناصر هي :-
تحديد الهدف التربوي وتحليله . وتزودنا هذه الخطوة بالمعلومات التي ينبغي جمعها لتقدير صلاحية العمل أو الجهد التربوي ، وتسمى هذه الخطوة تخطيط المعلومات . وهذه الخطوة ليست سهلة ، فانجازها يتطلب الكثير من الجهد والتفكير ، وبقدر ما تكون هذه الخطوة متقنة يكون التقييم دقيقاً .(١٩ ، ص٢٣٣)
جمع المعلومات التي خطط لها في الخطوة الأولى . والقيام بهذه المهمة يتطلب انجاز ما يلي :-
اختيار أو بناء أداة التقييم المناسبة .
الاستخدام الفعلي لهذه الأداة ، والحصول على المعلومات المراد الحصول عليها . (١٩ ، ص٢٣٤)
تركيب أو مؤالفة المعلومات وإصدار الحكم المناسب . وفي هذه الخطوة يجري تنظيم المعلومات المجمعة وتحليلها ، وتحديد المعايير التي تعتمد للدلالة على تقدم مرضٍ نحو الهدف التربوي ثم الحكم على التقدم الحاصل فعلاً في ضوء المعايير .
ويعرف التقويم في مجال المنهج بأنه :-

العملية التي ترمي إلى معرفة مدى نجاح المنهج أو فشله في تحقيق الأهداف العامة التي وضع من أجل تحقيقها .
وعملية تقويم المنهج لا ترمي إلى تشخيص الواقع فقط ، أي معرفة نقاط القوة والضعف ، وإنما ترمي ايضاً إلى تعزيز نقاط القوة وعلاج الضعف وتلافيه ، مما يكفل صلاحيته لتحقيق الأهداف المنشودة منه بأحسن صورة ممكنة . (١٩ ،ص٢٣١) (٤ ، ص١٢٧)
ومن المعلوم إن تقويم المنهج يتناول جانبين رئيسيين هما : جانب التخطيط وجانب التنفيذ ، ويجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند وضع خطة التقويم ان هذين الجانبين غير منفصلين . فتخطيط المنهج كعمل مثلاً له أهداف معينة ، لابد أن يصاحبه

ويتبعه تقويم له ، لبيان مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المتوخاة منه . وغنيٌّ عن القول بأنه مهما يبذل من جهد في بناء المنهج ، ومهما يراعى من أسس سليمة عند تخطيطه فلن يكون بالإمكان إصدار حكم صحيح عليه ما لم يوضع موضع التنفيذ ويجري تقويمه في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها ، ثم يعاد تنظيمه وتخطيطه على أساس ما يظهر من نتائج في عملية التقويم . وعليه فإذا ما أريد العمل على تطوير المنهج وتحسينه فلا بد من مراعاة ملازمة عملية تقويم تخطيط المنهج لعملية تقويم تنفيذه وكما في :

تقويم تخطيط المنهج : وتشمل

وضع الأهداف المراد تحقيقها.

اختيار المحتوى الملائم والخبرات التعليمية المناسبة .

تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية .

اختيار الوسائل التعليمية المناسبة .

وكل خطوة من هذه الخطوات تتطلب تقويماً . (١٩ ، ص٢٣٢)

مراحل عملية التقويم :-

تحديد الهدف ومعرفته .

اختيار وتحديد المواقف : الخطوة الثانية في عملية التقويم ((هي تحديد المواقف التي تتيح للتلاميذ فرصة التعبير عن نوع السلوك الذي تتضمنه الأهداف التربوية وحين تختار الموقف يجب أن تراعي أنه لا يتيح الفرصة لإظهار السلوك فحسب بل يعمل ايضاً على تشجيع إظهاره ، ومن ثم يمكن لنا ملاحظة الدرجة التي تحققت بها الأهداف التربوية فعلاً)) . (١٩ ، ص٦٣)

اختيار وسائل التقويم ووضعها : بعد أن تحدد الأهداف التربوية وتعرف بوضوح ، وبعد وضع قائمة بالمواقف التي تفسح المجال للإفصاح عن السلوك المراد تقويمه يصبح على المعلم ((أن يمحص الوسائل التقويمية المتوفرة لديه ليرى هل تناسب الهدف من التقويم أم لا)) . (١٩ ، ص٦٤)

الحصول على سجل لسلوك التلاميذ في موقف التعليم .

تفسير السلوك المسجل في ضوء الهدف المرغوب في تحقيقه . (١٩ ، ص٦٦)

المبحث الثاني

المنهج بمفهومه الواسع

المنهج هو مجموع الخبرات التربوية – الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية – التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية .

والمنهج بهذا المفهوم الواسع يتضمن ما يأتي :-

تحديد الأهداف التربوية والإيمان بها : لاشك أن تحديد الهدف هو الخطوة الأولى في كل عمل مستنير . فالهدف الذي يؤمن الإنسان به يخلق الدافع ويوجه الجهود ، ويساعده في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيقه ، ويمكّنه من تقدير مدى النجاح الذي حققه . ومن ذلك تتضح لنا أهمية تحديد أهداف تربوية واضحة نسترشد به في اختيار خبرات المنهج .

ويراعى عند تحديد هذه الأهداف أن تكون شاملة لجميع نواحي شخصية التلميذ الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ، وأن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ ، وأن تكون مراعية لصالح الفرد والجماعة ومرتكزة على فلسفة سليمة . (١٧ ، ص٧) (٤ ، ص١٧)

ترجمة الأهداف إلى مواقف تعليمية ويتضمن ذلك :

تحديد مجالات الدراسة التي تقدمها المدرسة الى تلاميذها .

اختيار الطرق التربوية المناسبة لمساعدة التلاميذ على الاستفادة من هذه المجالات .

تحديد أنواع النشاطات المناسبة لاكتساب الخبرات التي يحددها المنهج .

تحديد الوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف الموجودة .

اختيار وسائل التوجيه التربوي والإرشاد النفسي للتلاميذ .

تقويم جميع جوانب العملية التربوية : وذلك لمعرفة مدى النجاح في تحقيق الأهداف المرجوة ، وتشخيص نواحي الضعف ، ومحاولة علاجها حتى تتحسن المناهج والطرق والوسائل والمقررات . (١٧ ، ص٨-٩)

تخطيط المنهج

هو الدراسة المنتظمة للحياة المدرسية ، بقصد تحسينها ، في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة . وهو بهذا المعنى يتناول الجوانب المنهجية والإجراءات المباشرة التي تمس قلة من التلاميذ كما تتناول المسائل العامة في البرنامج المدرسي والتغييرات بعيدة المدى التي تؤثر في التلاميذ عامة .

والدراسة المنتظمة للحياة المدرسية قد تكشف عن سلامة ما يجري في المدرسة ، وحينذاك يحرص القائمون بتخطيط المنهج على استمراره ، وقد يتبين لهم الحاجة الى تعديل بعض جوانبه وأساليبه ، وقد يرون إن إتباع الأساليب التربوية الحديثة يحقق أهدافهم بصورة أفضل من ذي قبل ، أو قد يرون العودة إلى إتباع أساليب سبق استخدامها في الماضي بعدما تبين لهم في ضوء مقارنتها بالأساليب المستخدمة في الحاضر إن الأساليب القديمة كانت أكثر فعالية . (١٥ ، ص١٨)

ويمكن تقسيم الأنشطة المختلفة في تخطيط المنهج – تيسيراً للمناقشة إلى المجموعات التالية :-

تحديد وصياغة الأهداف التربوية – وضع برنامج المدرسة – التعليم والتعلم – إعداد دليل المنهج – إعداد الوسائل والمواد التعليمية . (١٥ ، ص١٩)

صياغة الأهداف

ويمثل هذا الجانب في تخطيط المنهج أكبر جوانب الأنشطة إرهاقاً نظراً لما يستهلكه من وقت يضيع عادةً في التكرار والاختلاف على اللفظ والآمال . ورغم ذلك فهي عادةً توضع بعيدة عن الظروف الواقعية للتعليم والتعلم .ولهذا فكثيراً ما تهمل ولا يلتفت إليها عند التطبيق رغم ما بذل فيها من جهد ووقت . ومع هذا فإن تحديد الأهداف والأغراض أمر جوهري حيث إن كثير من المسائل المنهجية ولاسيما الأساليب التربوية موضع الخلاف لا يمكن حسمها إلا في ضوء الأغراض المحددة للتعليم . أما إذا لم تكن الأغراض محددة فإنه يتساوى أن تأخذ المدرسة بهذا الاتجاه أو ذلك . (١٥ ، ص٢٠)

الأسس التي ينبغي أن يبنى عليها المنهج

إذا كان المنهج هو مجموع الخبرات التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ في مرحلة خاصة من مراحل نموهم بقصد المساعد على تحقيق أقصى ما يمكن من النمو لهم ومن الرفاهية لمجتمعهم ، ولكي يساعدوا في حل مشكلات بيئتهم ، فإن من الأسس الهامة التي ينبغي أن يبنى عليها المنهج ما يأتي :

ينبغي أن تكون ((الخبرة المربية)) هي وحدة بناء المنهج .

ينبغي أن يكون المنهج وثيق الصلة ببيئة التلاميذ .

ينبغي أن يتيح المنهج للتلاميذ المجال لممارسة المبادئ والقيم المتضمنة في فلسفة المجتمع .

ينبغي أن يراعي المنهج خصائص نمو التلاميذ .

ينبغي أن يراعى استخدام أساليب سليمة لتقويم خبرات التلاميذ وأعمالهم . (١٧ ، ص١٦)

وبذلك فإنه ينبغي أن تهتم المناهج بكل ما يساعد التلاميذ على حسن الانتفاع بثقافتهم التي يعيشون في ظلها ، وثقافات الأجيال السابقة والمجتمعات الأخرى ومن ذلك :-

ولكي يحقق التخطيط أهدافه يراعى فيه ما يأتي :-

الشمول والتنسيق : لما كانت كل مشكلة تؤثر في غيرها وتتأثر بها ، فإنه ينبغي أن يكون التخطيط شاملاً لجميع هذه المشكلات حتى ينهض المجتمع من جميع نواحيه ، كما يراعى التنسيق بين شتى النواحي التي تخطط لها .

الاعتماد على بيانات وافية دقيقة : إن حل المشكلات يتطلب بيانات وافية دقيقة حولها تعطينا صورة واضحة شاملة عن احتياجاتنا المختلفة وإمكانياتنا وظروفنا الراهنة والمستقبلية ، والمستوى الذي نريد أن نصل إليه . لذلك نجد الدول المتقدمة تستخدم أجهزة فنية لإمدادها بالبيانات الإحصائية الدقيقة حول جميع المشكلات التي نسعى إلى حلها . وبذلك يكون التخطيط واقعياً ، معقولاً ممكناً، قائماً على أساس علمي متين . (١٧ ، ص١٠١)

إتباع الأسلوب الديمقراطي في العمل : ينبغي أن يشترك في التخطيط أفراد الجماعة ، وبذلك يدركون أهدافه ، ويؤمنون بها ، ويشعرون بواجبهم نحو تحقيقها والمحافظة عليها ، يتعاونون فيما بينهم . (١٧، ص١٠١)

المرونة : يمثل التخطيط نظرتنا إلى المستقبل ، وآمالنا فيه ، وأسلوبنا في حل ما نتصوره من مشكلاته، ولما كان المستقبل غيباً ، فإننا نتصوره على قدر اجتهادنا في هذا الأمر ، ولا نستطيع أن نحصل على صورة دقيقة لهذا المستقبل ، لذلك ينبغي أن نحتاط في وضع خططنا وأن نجعلها من المرونة بحيث يمكن تعديلها بالحذف والإضافة والتطور تبعاً لما يستجد من الظروف ، وبذلك يعمل التخطيط على تحقيق رسالتنا .

التقويم والمتابعة : لا يكفي أن نضع خططاً معينة ثم نتركها ، بل ينبغي أن نتابعها في مرحلة التنفيذ لنقف على مدى ما حققناه من نجاح في حلها ، ولكي نتعرف في الوقت المناسب على العقبات التي قد تؤخر تنفيذها، ونتبين مدى نجاح الخطة (١٧ ، ص١٠٢)

أهداف المنهج

تحظى محتويات العملية التربوية باهتمام المدربين والمسؤولين عن إعداد المناهج والكتب الدراسية في قطرنا لأن هذه المحتويات تترجم الأهداف المنشودة في العملية التربوية إلى أنماط سلوكية ، إذ يشير (الحسون ، ١٩٧٩) إلى ذلك قائلاً "إن محتويات المنهج والفعاليات التي يتضمنها ينبغي أن تضيف إلى الطالب من المهارات والاتجاهات والمفاهيم والمعارف والمشاعر والأذواق الجيدة بحيث تصبح من مكونات شخصيته ومن ضوابط سلوكه وتصرفاته" . (٢ ، ص١٣) . أما الوكيل ، فقد اعتبر المنهج عبارة عن "مجموعة من الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة لطلبتها تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم" . (١٠ ، ص١٣) .

وهنا لابد من التعرف على التساؤلات التي اثارها (رالف تايلور) في كتابه " المبادئ الاساسية في المناهج والتدريس " التي اصبحت منذ ذلك الوقت وحتى الآن اساسيات في وضع المناهج الدراسية وتطويرها وهذه التساؤلات هي :-

ماهي الاهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى الى تحقيقها ؟

ماهي الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها والتي يحتمل أن تحقق هذه الهداف ؟

كيف يمكن أن تنظم هذه الخبرات التربوية تنظيماً فعالاً ؟

كيف يمكن تحديد فيما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا ؟ (١٣ ، ص١١)

اختيار محتوى المنهاج

قد ينظر إلى الاهداف (التصرفية) ضمن اطار ضيق ، وهذا يفوّت علينا معرفة معناها العمومي وبالتالي يجعلها تختلف عن المعنى العام لها . مثلاً إذا كان الهدف التالي : ((على التلميذ ان يكون قادراً على وصف التفاصيل لحادثة شاهدها)) يقع ضمن المعنى العام فمن الممكن فهمه ضمن الأطر البيولوجية والاجتماعية ، والنفسية بالتساوي ليسهل علينا استيعابه . أما الهدف التالي : ((على التلميذ أن يستمتع لدى سماعه الموسيقى الشرقية)) فيمكن استعماله في مجال ضيق لحالات مختلفة . (١٤ ، ص١٣٦)

ومن الجدير بالذكر أنه خلال عملية تطوير المنهاج ، لابد من اصدار قرارات فيما يختص بمحتوى محدد في البرنامج التعليمي ولكن تواجهنا الأسئلة (١٤ ، ص١٣٧) الاتية : كيف يمكن ان يتجزأ هذا الاختيار ؟ وما هي المبادئ التي يجب ان تكون مرشداً ، طور المنهج حتى يصل الى القرار المناسب ؟ هذه الأسئلة يجاب عليها تبعاً لنوع المنهاج الموضوع . وهنا يجدر التنويه إلى أن المنهاج الموضوع ، إما ان يكون منهاجاً لمواد تعليمية منظمة ، أو منهاجاً لترتيبات محددة . (١٤ ، ص١٣٨)

الأدوات التي يتم بها اختيار محتوى المنهاج

بنية النظام الدراسي

إن مفهوم ((بنية النظام)) قد أُقتُرِحَ كأداة من اجل اختيار محتوى المنهاج ومن هنا يطرح السؤال التالي نفسه : ما المقصود ببنية النظام ؟ يشير سكواب ١٠٦٤ إلى هذا المفهوم موضحاً بانه يغطي ثلاث نواحٍ مختلفة لكنها ذات علاقة متداخلة بعضها مع بعض وهي :-

ان الطريقة التي بواسطتها يتم تنظيم المعارف المتراكمة عبر الزمن ((تبعاً للأنظمة)) هي طريقة مميزة وضعت من أجل حقول البحث والاستكشاف المختلفة . لهذا تدرس بنية الخلية مثلاً من قبل البيولوجيين في حين ((تدرس بنية الذرة)) من قبل الفيزيائيين . (١٤ ، ص١٣٨)

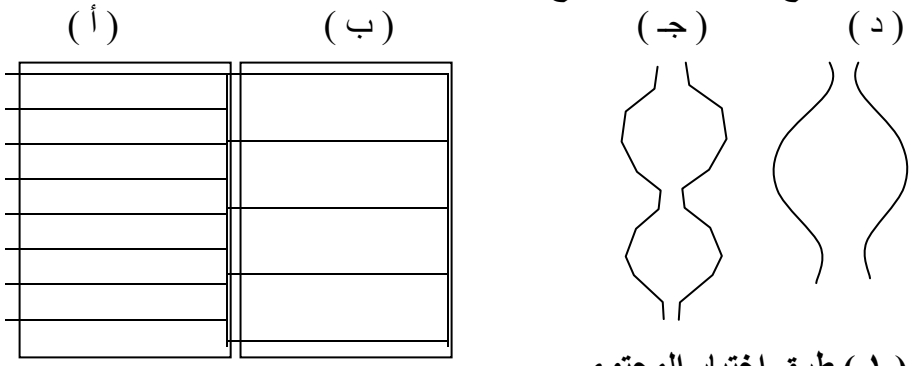
ان مجموعة المفاهيم الرئيسية تستعمل لوصف مختلف الظواهر من خلال الاطر النظامية لها . فالمعرفة التي تراكمت في النظام قد شكلت وصيغت في عبارات من ضمن تلك المفاهيم .

إن افكار ((سكواب)) كان لها بليغ الأثر في عملية اختيار محتوى المنهاج . فهو يرى أنه يتوجب على مطور المنهاج أن يضع اصبعه على العناصر الأساسية للنظام ثم يختار المحتوى المناسب لهذه العناصر .

المسائل الأساسية

إن الأداة المتغيرة من أجل اختيار المحتوى يمكنها أن توجد في لائحة ((المسائل الأساسية)) في كل نظام أو مادة مدرسية . وبنية العناصر كما عرفها ((سكواب)) تشرح بإسهاب جسم المعرفة الواسع في نظام معين . ومع هذا فكثير من الأنظمة ، خاصة في الفنون ، يصعب تحديد الوصف (١٤ ، ص١٣٩) اللازم لبنية عناصرها وباختصار هناك أفكار

معينة ذات دلالة وأهمية أكثر من أفكار أخرى وعلى هذا الأساس تسلط الضواء على الأفكار الأهم فبقدر ما نعطي الأهمية الكافية بقدر ما نستطيع أن نستعمل تلك المفاهيم كأفكار ترشدنا إلى شرح معنى المعرفة في اطار النظام . (١٤ ، ص١٤٠)
طريقة القدوة أو المثال
لقد قام المربي الالماني ((مارتن واكنشين)) بوضع طرق عديدة من أجل اختيار محتوى المنهاج وأكد ((مارتن)) على الحاجة الى اختيار بعض عناصر محتوى المنهاج وطرحها على التلامذة لدراستها بدقة وتمعن عوضاً عن دراسة عدد كبير من المفاهيم بشكل سطحي .
وبعد ذلك توضع رسوماً بيانية لشرح الطرق المختلفة من أجل اختيار المحتوى ، أنظر إلى الرسم .



رسم (١) طرق اختيار المحتوى
إن الشكل (أ) من الرسم (١) يمثل التقدم المخطط (أو الخط الطولي) في مادة من المواد ، حيث ان عدداً كبيراً من العناوين ، والمفاهيم الأساسية قد عولجت بسطحية في المنهاج . وهذا النوع من الطرق لا يفضل أخذه، لأن التلميذ لا يستطيع حمل عبئ كبير من الحقائق والافكار المنعزلة والمختلفة بالإضافة الى كونه غير قادر على التمييز بين ما هو هام وما هو أقل أهمية .
أما الشكل (ب) فيمثل بدوره أيضاً المخطط ، مع فارق وهو أن عدد العناوين والمفاهيم الأساسية أقل منها في الشكل (أ) فالتلميذ يتعلم حقائق أقل ، ولكنه يتعلمها بفهم وتمعن أكثر . ومع هذا لا يوجد أي تركيز خاص على عناوين معينة تبعاً لأهميتها ، في الشكل (جـ) توجد مفاهيم وعناوين أخرى وهذه الطريقة ، جيدة لأنها تمكننا من وضع وصياغة مرتكزات ذات معنى ، لعناوين عديدة حيث يتوخى ان تعطي نتائج ايجابية ذات مغزى ، في ميدان التربية والتعليم .
إلا أن الشكل (د) هو الأفضل والأكثر فائدة كونه يمثل اختيار محتوى واحد ويؤلف بالتالي المثل الأفضل لدراسة ظاهرة ما ، وهكذا يمكننا ان نطلق عليه أسم طريقة القدوة أو المثال . (١٤ ، ص١٤٢)
محتوى الأهداف
ان افضل نموذج يمكنه ان يمثل تخطيط برنامج ما ، هو ما يمكن تسميته بمحتوى الاهداف . في هذا المحتوى يحتوي البعد الواحد على قائمة من السلوك المرغوبة ، أو اهداف المنهاج ، في حين يحتوي البعد الثاني محتوى عناصر البرنامج . هذا وتعمل لائحة الاهداف لمطور المنهاج بمثابة المرشد وتساعده في التركيز على تحضير انواع معينة من المواد التعليمية . (١٤ ، ص ١٤٤)
اختيار الموضوعات التي تحتويها الافكار
يتم اختيار المحور الذي تتركز حوله الافكار الرئيسية للموضوع ، ثم تختار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسية . وعادة تختار المادة التي ترتبط بأكبر عدد من الاهداف ، وتفي اكثر بحاجات البيئة المحلية ، وتتماشى مع اهتمامات وميول (١٩ ، ص٢٠٧) التلاميذ أكثر من غيرها .
معايير اختيار المحتوى والخبرات التعليمية
ان يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف .(١٩ ، ص٢٠٩)
ان يكون المحتوى صحيحاً وذا أهمية .
أن يكون المحتوى ملائماً للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه المتعلمين .
ان يكون المحتوى متوازناً في شموله وعمقه .
ان يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ .
تنظيم محتوى المنهج والخبرات التعليمية . (١٩ ، ص٢١٢)

تنظيم المحتوى

بعد اختيار المحتوى في ضوء المعايير تأتي مرحلة تنظيمه :-

تحديد الافكار الرئيسية (المحورية) التي يتضمنها كل موضوع ، والمادة الخاصة بهذه الافكار .

التدرج في تنظيم المادة من المحسوس الى المجرد ، ومن المعلوم الى المجهول ، ومن البسيط الى المركب الى الاكثر تركيباً أو تعقيداً ، ويراعى اثناء هذا التدرج مستوى التلاميذ ، وخلفيتهم الادراكية ، والتسلسل في الطرق التي يتعلمون بها . وبمعنى آخر يراعى التوازن

محتوى المنهج

المحتوى هو العنصر الثاني من عناصر المنهج التربوي ، ويختار المنهج وفق الاهداف المحددة في ضوء فلسفة المجتمع وعقيدته في الحياة .

والمحتوى باختصار هو المعرفة التي نقدمها للمتعلمين بأشكالها وانماطها التي اشرنا اليها . وعليه يمكن ان نعرف المحتوى بأنه :

المعرفة الادراكية والأدائية (المهارية) والقيمية (الوجدانية) والاجتماعية التي يشتمل عليها المنهج .

ويفهم من هذا التعريف ان المحتوى يشتمل على نوعين من المعرفة هما المعرفة النظرية والعملية التطبيقية والمعرفة القيمية وان هذين النوعين من المعرفة يتشكلان من المباحث الدراسية التي يتضمنها المنهج بنسب متفاوتة حسب توجهات فلسفة التربية السائدة في المجتمع ، وما تتوخاه من سياسة تربوية لبناء المتعلم بالمواصفات الثقافية والاجتماعية المطلوبة . (١٩ ، ص١٦٣)

ويتبع في عملية اختيار المحتوى ثلاثة خطوات مرتبة على التوالي هي :-

اختيار الموضوعات الرئيسية :

وهي أول مهمة في عملية اختيار محتوى المنهج ، ويجب ان تتم في ضوء ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف .

اختيار الافكار الاساسية التي تحتويها الموضوعات :

وتعد هذه الافكار الاساسيات المكونة للمادة ، وبالتالي يجب ان تحتوي على المعلومات الضرورية والكافية التي ينبغي ان يعرفها المتعلم حتى يلم بالمادة الماماً كاملاً ، ولا تعد عملية اختيار الافكار الرئيسية للموضوعات قد انتهت الا بعد اختبارها تجريبياً في المواقف التعليمية وتعديلها . (١٩ ، ص٢٠٧) بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم السيكولوجي للتعلّم ، ولا يخفى اثر ذلك في تسهيل تعلم التلاميذ .

وتنظيم المحتوى يعود بعدد من الفوائد من ابرزها ما يلي :

يساعد في تحديد المادة المتصلة بالأفكار الرئيسية للموضوعات .

يساعد التلاميذ على تحصيل المفاهيم المجردة ، وعلى تنمية قدرتهم على حل المشكلات ، وتنمية مهارتهم في تحليل المعلومات والكشف عنها .

يساعد في تحقيق التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم السيكولوجي للتعلّم . (١٩ ، ص٢١٣)

المنهج وحاجات التلاميذ

ما معنى الحاجة ؟

هناك عدة تفسيرات وآراء حول الاتفاق على المناهج .

هناك فريق من المربين يفهم (الحاجات) على انها مطالب المجتمع كما يتصورها الكبار المهيمنون على وضع المناهج والخطط الدراسية . فحينما يتحدث هؤلاء عن حاجات المراهق مثلاً ، نراهم يقصدون ما يحتاج اليه المراهق كي يصبح رجلاً بالغاً . ولكن ما نوع المواطن البالغ الذي ينبغي ان يصير اليه المراهق ؟ ان الجواب على هذا السؤال يحدده أولئك المربون طبقاً لخبرتهم الشخصية لما ينبغي ان يكون عليه عالم الكبار وهم لذلك يقيّمون المناهج وفقاً لتصوراتهم عن عالم الغد ، كما قامت (١٧ ، ص١٣) مجموعة أخرى من المربين بتفسير الحاجات على أنها توترات نفسية – بيولوجية فالحاجة الى الطعام مثلاً منشؤها شعور الفرد بتورات جسمية تدفعه الى البحث عن الطعام فإذا اشبع هذه الحاجة اختفت هذه التوترات . (١٧ ، ص١٣١)

تقسيم الحاجات

هناك تقسيمات مختلفة للحاجات ، لا داعي للدخول في تفاصيلها . كثيراً ما تقسم الحاجات الى جسمية وعقلية ، واجتماعية ونفسية والواقع ان كل حاجة تتضمن هذه الجوانب جميعاً ولكن بنسب متفاوتة . (١٧ ، ص١٣٢)

أهمية الحاجات

ان الحاجات البيولوجية والعقلية والنفسية والاجتماعية هي التي تدفع الفرد الى القيام بسلسلة من النشاط المتنوع الذي يرمي الى اشباع تلك الحاجات . فالحاجات بذلك توجه سلوك الانسان .

وتختلف شدة الدافع بحسب قوة الحاجة . فالحاجة الى الطعام مثلاً ، تولد الاحساس بالجوع الذي يدفع بصاحبه الى البحث عن الطعام . وفشل الفرد في اشباع حاجاته قد يلحق اضراراً تختلف شدتها تبعاً لأهمية هذه الحاجة في حياته ، ودرجة اخفاقه في اشباعها . فالحرمان من الطعام مثلاً يختلف تأثيره عن الحرمان من بعض الحاجات العقلية . كما أن اضرار الحرمان من الطعام أو الشراب تزداد مع شدة الحرمان ومداه . (١٧ ، ص١٣٣)

علاقة المنهج بحاجات التلاميذ

لقد ادركت المدرسة الحديثة اهمية الحاجات في حياة التلاميذ ، فاستهدفت مساعدتهم على اشباع حاجاتهم الاساسية، التي لا تنفصل بحال عن مطالب حياتهم وخصائص العصر والثقافة التي يعيشون في ظلها . (١٧ ، ص١٣٣)

((حاجات المجتمع وقيمه وطموحاته كمصدر لأهداف المنهج)) :

ان المجتمع في سعيه لتربية ابنائه يسعى الى تزويدهم بمعارف ومفاهيم وقيم واتجاهات ومهارات واساليب تفكير تجعلهم قادرين على القيام بمسؤولية ادوارهم التي يمارسونها في مجتمعهم ، وهذا يعني ان المجتمع في سعيه الى تربيتهم يرمي الى تحقيق اهداف معينة ، ووسيلته في ذلك هي المدرسة بكافة تجهيزاتها وامكاناتها المادية منها والبشرية . ومن هنا أصبح المنهج المدرسي هو أداة المدرسة في هذا الشأن ، ولذا فإن واضعي المناهج والعاملين على تطويرها وتحسينها لا بد لهم أن يكونوا على دراية كافية بما يرجوه المجتمع من وراء تربية أبنائه . (١٩ ، ص١١٩)

فالحاجة هي :-

مفهوم يتضمن الهدف الذي يشعر الفرد والمجتمع بان عليه بلوغه ، وبتعدد حاجات الفرد والمجتمع تتعدد أهداف كل منهما، وقد تعبر الحاجة عن مشكلة ، ولذلك فإن ما يُلمس من مشاكل هي في الغالب حاجات غير مشبعة .

وتعرف الحاجة بالنسبة للمجتمع بانها : موقف يظهر فيه تناقض بين الحالة المقبولة التي ينبغي ان يكون عليها المجتمع وبين حالته الملاحظة . (١٩ ، ص١٨٦)

تشخيص حاجات المتعلمين

وهناك حاجات كثيرة للإنسان يمكن تقسيمها :-

حاجات اساسية : ويطلق عليها حاجات بيولوجية أو فسيولوجية كحاجة الانسان الى الاكل والشراب والهواء . ١٩ ، ١٠٧)

حاجات عقلية : كالتعرف الى اساليب العمل ، والتعبير عن الذات ، واتخاذ القرارات ، وتذوق الجمال ، والتزود بالمهارات العقلية والمفاهيم الضرورية اللازمة للحياة .

حاجات نفسية اجتماعية : ومن هذه الحاجات :

الحاجة الى النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والعاطفي والروحي .

الحاجة الى الحرية بمعنى ان يشعر الفرد بأنه قادر على التصرف في ضوء القانون دون حجر عليه أو وصاية .

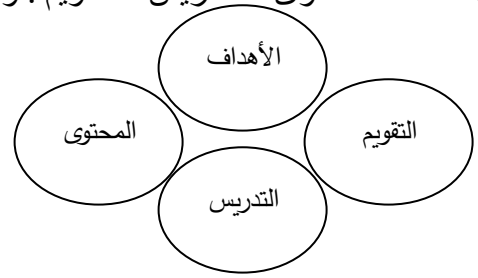
الحاجة الى اعتراف الآخرين بالفرد وبدوره بينهم .

الحاجة الى الاطمئنان والأمن .

الحاجة الى حب الاستطلاع أو الاستكشاف ومعرفة الاشياء الجديدة غير المألوفة .

مكونات المنهج كنظام رباعي

ان المنهج الدراسي نظام ، أي بناء كلي مركب من مجموعة من العناصر ، وهذه العناصر هي مكونات المنهج التي تنحصر في أربعة عناصر هي : الأهداف ، المحتوى ، التدريس ، التقويم . ولهذا فالمنهج نظام رباعي كما في الشكل (١٩ ، ص٩)



مكونات المنهج كنظام رباعي

(١٩ ، ص١٠)

الأهداف التربوية

الأهداف التربوية على نوعين : عامة وخاصة ، وتتمثل اهمية الأهداف العامة في أنها :

تمثل الغاية النهائية من عملية التربية .

تحدد الغايات العريضة للتعليم مثل نقل الثقافة ، او اعادة بناء المجتمع ، أو توفير أقصى النمو للفرد ، أو تنمية المسؤولية الاجتماعية عند الافراد ، أو الاكتفاء الذاتي أو الابتكار .... (١٩ ، ص١٨٩) .

تقدم دليلاً لما يركز عليه في البرنامج التعليمي ، وتحكم العمل المدرسي لانبثاقها من فلسفة التربية وفلسفة المجتمع . كما أنها تساعد في نقل حاجات المجتمع والافراد وقيمهم إلى المنهج التربوي ، ليعمل على تحقيقها .

أما الأهداف الخاصة بنوعيها (ما يصف نتائج التعليم بصفة عامة ، وما يصف السلوك المراد اكسابه للمتعلم) فتتمثل اهميتها في انها

تبين الجوانب التي يجب التأكيد عليها ، وما الذي ينبغي اختياره من محتوى المنهج

تقدم دليلاً يساعد في اختيار الخبرات التعليمية واوجه النشاط المناسبة وفي تحديد مستويات ما يُعلم ، وكيف يُعلُم .

تساعد في بلوغ الاهداف العامة من خلال ترجمتها الى اهداف سلوكية محددة يسهل تقويمها . (١٩ ، ص١٩٠) (٤ ، ص١٣٣)

مصادر الاهداف التربوية

من ابرز المصادر التي تشتق منها الاهداف التربوية ما يلي :

المجتمع وفلسفته التربوية وحاجاته واهدافه وتراثه الثقافي ، وما يسوده من قيم واتجاهات ، وما هو عليه من حضارة وفن وفكر وأدب ، وما فيه وفي بيئته من عناصر جمالية .... الخ .

خصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم وخلفياتهم ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية وطرق تفكيرهم وتعلمهم .

مكونات عملية التعلّم ، واشكال المعرفة ومتطلباتها ، وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي (١٩ ، ص١٩٠)

اقتراحات المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس .

دوافع ورغبات واتجاهات معدّي المناهج والبرامج التربوية ، والمعلمين المشاركين في إعدادها وتنفيذها.

عمليات صياغة الأهداف

تحليل المصادر التابعة للأهداف المشار اليها بهدف اختيار الاهداف التربوية الهامة التي يمكن تحقيقها .

تنظيم الاهداف التربوية المختارة في قائمة تسمى قائمة الاهداف .

تنويع صياغة الاهداف في ضوء تنوع المصادر التي اشتقت منها .

صيغة الاهداف في صورة تساعد كثيراً في اختبار خبرات التعلّم وفي توجيه التدريس .(١٩ ، ص١٩١)

معايير اشتقاق الأهداف

ان تصف العبارة الهدفية كلاً من السلوك المتوقع حدوثه ، والمحتوى أو المضمون الذي يتضمنه ذلك السلوك .

ان تصاغ الاهداف المركبة صياغة تحليلية ومحددة ، حتى يتسنى فهم نوع وطبيعة السلوك المتوقع . فالعبارات الهدفية يجب ان تتصف بالوضوح والواقعية والمحسوسية ، حتى تضطلع بدورها في عملية توجيه وصنع القدرات المتصلة بالمنهج والتقويم .

ان مبدا الوضوح والتحديد يشير الى الحاجة لتحليل السلوك المعقد الى مكوناته المعنية . أي الى انماط من السلوك المحدد المقصود ، ولا يخفى ان انماط السلوك المحدد ، تكون مدركة بوضوح .

ان تصاغ الاهداف على النحو الذي يتيح تميزاً واضحاً بين الخبرات التعليمية المطلوبة لتحقيق مختلف انواع السلوك .

ان يراعى في تخطيط الاهداف تتابع الخبرات الارتقائية التطورية ويتطلب ذلك فهم الاهداف في سياق استمرارية النمو على فترة زمنية طويلة ، ومن خلال بيئات ومواقف مختلفة .

ان تكون الاهداف واقعية ، وان تتضمن ما يمكن ترجمته الى منهج وخبرة في الصف المدرسي ، بمعنى ان الاهداف يجب ان لا تضع توقعات عالية اكثر من الامكانيات الموجودة والمتاحة ، أو اكثر مما يسمح به تتابع الخبرات التطورية .

ان يكون نطاق الاهداف من الاتساع والشمولية بحيث يضم جميع انواع نتائج التعلّم .

ان تكون الاهداف وثيقة الصلة بالموضوع أو المادة الدراسية .

ان تكون الاهداف ذات قيمة في مضمونها ، وقد اقترح بيتر (Peterr) ثلاثة معايير يمكن استخدامها عند القيام بعمل قرارات تتصل بأنشطة اهداف المنهج . وهي :
ان تكون انشطة الاهداف قادرة على جذب انتباه المعلمين ، وتتطلب قدراً من المهارات المميزة .
ان تكون انشطة الاهداف متناسقة .
ان تكون انشطة الاهداف جادة وهادفة . وايضاً تكون مستندة الى فلسفة تربوية سليمة .
ان تكون قائمة على أسس نفسية سليمة .
ان يشترك في تحديدها ويقتنع بها جميع المعنيين بالعملية التعليمية التعلّمية . (١٩ ، ص١٩٤)
ترجمة الأهداف العامة الى أهداف خاصة :
يمكن صياغتها من خلال توضيح للمستويات التي تصاغ عليها الاهداف التربوية :-
المستوى الأول : اهداف عامة بعيدة المدى ، وتشتق من فلسفة التربية واهدافها في النظام المعمول به ، ومن الاهداف العامة لتدريس المواد المختلفة ، ومن الأمثلة :
مساعدة الفرد على النمو المتكامل .
تنمية المسؤولية الاجتماعية .
تنمية قوى الفرد الذاتية واطلاق مواهبه .
المستوى الثاني : اهداف عامة مرحلية ، وتشتق من الاهداف العامة بعيدة المدى ، وتكون اكثر تحديداً واقل عمومية منها ، ويراعى فيها ان تشير بدقة الى مدى التقدم الذي يجب ان يجرزه التلاميذ في فصل دراسي واحد او سنة دراسية واحدة ، ومن الأمثلة :
قراءة الكتاب المقرر قراءة صحيحة مع الفهم .
معرفة الحالات المختلفة للمادة وتطبيقاتها العملية .
المستوى التاريخي :اهداف خاصة محددة ، وتشتق من الاهداف المرحلية في المستوى الثاني ، وهي تصف نتائج التعليم بصفة عامة، ويُنتظر من التلاميذ ان يحققوها في حصة واحدة أو في عدد محدود من الحصص كما في :
نقد نص مصدري في احد دروس التاريخ . (١٩ ، ص١٩٥)
المستوى الرابع : اهداف سلوكية خاصة ، وتصاغ من الاهداف الخاصة القريبة في المستوى الثالث ، وتكون اكثر تحديداً منها ، وتمثل نتاجات تعلّمية يُنتظر من التلاميذ ان يحققونها ، ويسهل ملاحظتها وتقويمها ، ومن الأمثلة ما يأتي :-
أن يعيّن الطالب موقع مدينة القدس على الخريطة .
كما وان هنالك أهداف أخرى تتمثل بما يلي :-
هدف عام : أن يكتسب الطالب المهارات اللغوية الأساسية .
هدف عام مرحلي : أن يدرس الطالب الموضوعات النحوية الخاصة بالمدفوعات مع الفهم .
هدف خاص : أن يستوعب الطالب القواعد النحوية الخاصة بالفاعل . (١٩ ، ص١٩٧)
((تصنيف الأهداف التربوية))
المجال المعرفي الإدراكي (العقلي) .
المجال الانفعالي أو الوجداني (قيم واتجاهات وميول) .
المجال النفسي الحركي (مهارات حركية وجسدية) .
أولاً : المجال المعرفي الادراكي
يتناول الاهداف التي تتصل بالمعرفة وبالقدرات والمهارات العقلية ، ويشتمل على :
١- المعرفة ٢- الفهم والاستيعاب ٣- التطبيق
٤- التحليل ٥- التركيب ٦- التقويم
ثانياً : المجال الانفعالي أو الوجداني
يتعلق هذا المجال بتنمية مشاعر المتعلم وتطويرها وتنمية عقائده واساليبه في التكيف مع الناس والتعامل مع الأشياء ، والاهداف فيه تتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين ، وهي تتضمن أنواعاً من السلوك تتصف الى درجة كبيرة بالثبات مثل الاتجاهات والقيم والميول والتقدير .

ثالثاً : المجال النفس حركي

ويشمل هذا المجال الاهداف التي تتعلق بالمهارات الآلية واليدوية كالسباحة والطباعة والكتابة والعزف والرسم ، ونحو ذلك من انواع الأداء التي تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي .

مفهوم التطوير واهميته

ان مفهوم التطوير لا ينفصل اساساً عن مفهوم المنهج ذاته . فعندما كانت التربية القديمة تنظر الى المنهج ، تلك النظرة الضيقة ، على أنه المقررات الدراسية فان التطوير كان يقتصر على تعديل تلك المقررات بطرق واساليب مختلفة أما في ظل المفهوم الواسع للمنهج الذي ينظر الى المنهج على أنه الحياة المدرسية الهادفة، فان التطوير قد اختلف معناه واتسع مجاله لكي يتناول جميع جوانب المنهج من اهداف تحدد معالم العملية التربوية وتساعد على رسم خطاها ، الى مادة تمثل جانب المعرفة من التراث الثقافي الى طريقة ووسيلة يراد بها مساعدة التلميذ الى اقصى درجة ممكنة على استيعاب الخبرة وتمثُّلها والاستفادة بها ، الى تقويم يُراد به تحديد مدى ما بلغته العملية التربوية من نجاح في تحقيق رسالتها وتحديد المشكلات واقتراح اساليب التغلب عليها. (١٧ ، ص٣١٣)

أهمية التطوير

يشتق التطوير اهميته من اهمية التربية ذاتها . والتربية هي وسيلة المجتمع لحل مشكلاته وتحقيق آماله وتفجير طاقته البشرية واستغلال جميع مصادره الطبيعية وامكاناته .

وكما كان المنهج هو وسيلتنا الى تحقيق اهداف التربية ، فلا بد من بذل اقصى ما يمكن من الجهود لبناء المناهج وتطويرها على افضل صورة ممكنة . (١٧ ، ص٣٢١)

دواعي التطوير

ان المنهج يتأثر بعوامل متعددة منها العلم والثقافة والتربية والمجتمع والتلميذ والبئة وسائر جوانب الحياة فاذا تذكرنا ان جميع هذه العوامل المتعددة المتطورة في تفاعل عضوي مستمر مع بعضها البعض ، فإننا نستطيع ان ندرك ان اي منهم نقترحه انما هو مجرد اجتهاد في سبيل تحقيق الغايات المنشودة .

ومن ذلك تبدو لنا اهمية التطوير والعمل الدائم على الوصول بالمناهج الى احسن ما يمكن ان نصل اليه حتى لا نتخلف عن ركب الثقافة النامية المتطورة . (١٧ ، ص٣٢٣)

أسس تطوير المناهج - بناء المناهج وتطويرها

ونستطيع في ضوء أسس بناء المناهج بأن نلخص أسس التطوير فيما يأتي : (١٧، ص٢٢٤)

استناده الى فلسفة تربوية مقبولة .
استناده الى دراسة عملية للفرد .
استناده الى دراسة علمية للمجتمع .
استناده الى طبيعة الثقافة وروح العصر .
استناده الى دراسة علمية للبيئة .
ينبغي ان يكون التطوير شاملاً .
ينبغي التطوير تعاونياً .
ينبغي ان يكون التطوير مستمراً .

خطوات تطوير المنهج

وتشمل :

بث الشعور بالحاجة الى التطوير .
تحديد الاهداف وترجمتها الى معايير .
تخطيط جوانب المنهج وتنسيقها .
تجريب المنهج المطور قبل تعميمه .
الاستعداد قبل التعميم .
متابعة المنهج وتقويمه . (١٧ ، ص٣٣٨) (٤ ، ص٣٦)

شروط الأهداف الجيدة

ينبغي أن يراعى في تحديد الأهداف شروط معينة منها :-
ان تستند الاهداف الى فلسفة تربوية وسيكولوجية سليمة .

ان تكون خالية من التناقض فيما بينها .
ان تكون واضحة المعنى حتلا لا تفتح الباب لكثير من التفسيرات والتأويلات .
ان يسهل ترجمتها الى سلوك .
ان تكون مناسبة لمستوى التلاميذ ووظيفة المدرسة .
ان تكون شاملة ومتزنة بحيث يكمل بعضها بعضاً ولا يمكن تحقيق احدها على حساب غيره .
ان تبوب بطريقة تيسر الرجوع اليها والاستفادة منها .
ان تكون ميسورة التحقيق مناسبة للظروف والامكانيات . (١٧ ، ص٣٤٣)

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أ- مجتمع البحث

تمثل مجتمع البحث في الدراسة الحالية بمدرسي مادة تاريخ الفن الاختصاص في كلية الفنون الجميلة وكلية التربية الفنية / جامعة بغداد والذين يقومون بتدريس هذه المادة في كليات الفنون وكان عددهم (٥) مدرساً.

ب- عينة البحث : من أجل إعطاء صورة واضحة عن عينة البحث وكيفية اختيارها تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة ونظراً لصغر حجم العينة تم اختيارهم ليكونوا عينة البحث الأساسية. وهم المدرسين المختصين بتدريس مادة تاريخ الفن في كلية الفنون الجميلة والتربية الفنية / جامعة بغداد.

ج- أدوات البحث

١- الزيارات الميدانية والمقابلات الشخصية:

بغية الاطلاع على تدريس مادة تاريخ الحضارة في كليات الفنون والتعرف على المنهج المتبع في تدريس هذه المادة وهل أنها مادة تحقق الأهداف المعرفية للطلبة ومستوياتهم لمحاولة ووضع بدائل للمنهج المدرس بالنسبة لمادة تاريخ الفن. وقد تم إجراء المقابلات الشخصية الفردية مع أربعة مدرسين مختصين بتدريس مادة تاريخ الفن من هم على ملاك كليات الفنون الجميلة ووجه الباحث عدداً من الأسئلة المفتوحة شملت أموراً تتصل في مجالات تقويم الأهداف والمفردات المقدرة والمحتوى في قسم التصميم في كلية الفنون الجميلة. وهي كالآتي:

ما هو واقع تدريس مادة تاريخ الحضارة في كليتكم؟
هل إن تسلسل المفردات تم بشكل جيد؟
هل الفصول والأطر مناسبة في حجومها.
ما هي مقترحاتكم حول تطوير منهج مادة تاريخ الحضارة .

٢- الاستبيان

اعتمدت الباحثة الاستبيان أداة لجمع بعض المعلومات والبيانات ومعرفة آراء القائمين بتدريس مادة تاريخ الفن وقد صممت الباحثة الأسباب معتمدة على المصادر والإجراءات الآتية:

الأهداف والتعليمات الخاصة في مجال تقويم المناهج.
الدراسات السابقة في تقويم المناهج.
استطلاع آراء عينة من مدرسين المناهج التربوية في كلية التربية الفنية.

أ- بناء الأداة (الاستبيان بصيغته الأولية)

لقد اعتمدت الباحثة في بناء أداتها على دراسة (أحمد حسن اللقاني) في كتابه: المناهج بين النظرية والتطبيق – ١٩٩١ (ص٢٩٢-٣٠٥) والتي تتم بالشكل التالي:

أولاً : دراسة الأهداف الخاصة بمادة تاريخ الحضارة وما ينطوي تحتها من أهداف معرفية ووجدانية .

ثانياً : يتم بناء أداة البحث وفق المجالات التالية:

مجال تقويم الأهداف.
مجال تقويم المفردات.
مجال تقويم المحتوى الخاص بمادة تاريخ الحضارة .

ب- صدق الاستبيان

للتأكد من أن الاستبيان يصلح لقياس ما وضع من اجله، فقد اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري (Face Validity) لفقرات الاستبيان، والمقصود بالصدق الظاهري المظهر العام للاستبيان من حيث نوع الفقرات وصياغتها

ومدى وضوحها ودقتها وما يتمتع به الاستبيان من موضوعية. وفي ضوء ذلك تم عرض الاستبيان بصيغته الأولية (ملحق٢) على (٥) محكمين من المختصين في مجال الفنون وفي مجال التربية للتأكد من مدى وضوح فقراته ومدى ملائمتها وقياسها للمجال الذي وضعت فيه وبعد استلام إجابات المحكمين تم وضع الاستبيان بصيغته النهائية وذلك بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

ومن الجدير بالذكر إن الملاحظات الخاصة بالمحكمين كانت تتعلق بتعديل صيغة بعض الفقرات، وحذف بعضها وإضافة البعض الآخر وقد أخذت الباحثة باتفاق آراء المحكمين على فقرات تقويم المنهج بنسبة لا تقل عن (٩٤.٨%). تألفت لجنة المحكمين من السادة الآتية أسماءهم مرتبة حسب الأحرف الأبجدية:

جدول (١)

أسماء السادة المحكمين حسب الأحرف الأبجدية

ت	الاسم	اللقب العلمي	الجامعة	الكلية
١-	محمد علي علوان	أ.د.	بابل	كلية الفنون الجميلة
٢-	عباس نوري	أ.د.	بابل	كلية التربية الفنية
٣-	زهير صاحب	أ.د.	بغداد	كلية الفنون الجميلة
٤-	عارف وحيد	أ.د.	بابل	كلية التربية الفنية
٥-	طارق عبد الوهاب مظلوم	أ.م	بغداد	كلية الفنون الجميلة

ج- الاستبيان بصيغته النهائية

بعد أن حصلت الباحثة على فقرات الاستبيان موزعة على المجالات وحسب اتفاق المحكمين، أصبح عدد فقرات كل مجال (٩) فقرات.

ووضعت الباحثة مقياساً يتألف من ثلاثة أبعاد متمثلة بـ(نعم) و(إلى حدٍ ما) و(لا) وقد طلبت من المستجيب وضع علامة (√) في كل حقل من حقول المقياس الثلاثي الأبعاد، كما تضمن الاستبيان مقدمة توضح للمستجيبين أهمية البحث والهدف منه، وتحثهم على التعاون من خلال إجاباتهم الصريحة على جميع الفقرات. وبهذا أصبح الاستبيان معداً للتطبيق الفعلي على عينة البحث الأساسية (ملحق ٣).

د- الثبات

بغية الاعتماد على أداة البحث وهي الاستبيان، يجب أن تتضمن هذه الأداة بالثبات، أي أن تعطي النتائج نفسها إذ أعيد تطبيقها على أفراد العينة الأساسية أنفسهم مرات متتالية.

ولقد اعتمدت الباحثة طريقة إعادة الاختبار (Test – Re – Test) على العينة الأساسية أو بعض منهم حيث اقتصر على مدرسين اثنين وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني حوالي (١٥) يوماً، وهي مدة مناسبة حيث إن المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني يجب أن لا تتجاوز الأسبوعين أو ثلاثة أسابيع (٢٠، ص٤٤٩-٤٥٠). وكانت نسبة الثبات لا تقل عن (٨٦%).

هـ- تطبيق الاستبيان:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبيان، موضحاً للقائمين بتدريس مادة تاريخ الفن أهداف بحثها، وطريقة الإجابة على الاستبيان وضرورة التأكد من الإجابة الكاملة على جميع الفقرات واستغرق التطبيق مدة ١٤-٥-٢٠٠١/٥/٢٠/٢٠٠١.

ثالثاً: الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة معادلة فيشر وذلك للتوصل إلى حدة كل فقرة من فقرات الاستبيان.

المعادلة: درجة الحدة = $\frac{\text{ت١} \times ٢ + \text{ت٢} \times ١ + \text{ت٣} \times \text{صفر}}{\text{مجموع العينة}}$

كما استخدمت معادلة كوبر لاستخراج الصدق والثبات.

معادلة كوبر = $\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$

٢- أسلوب تحليل النتائج

لقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في تحليل النتائج:

أ- حساب تكرار الإجابات لكل فقرة وفقاً للمقياس الثلاثي الأبعاد.

ب- حساب درجة حدة كل فقرة، ثم إعطاء درجتين لكل فقرة من فقرات الاستبيان للبعد الأول من المقياس الممثل بـ(نعم) ودرجة واحدة لكل فقرة وفقاً للبعد الثالث الممثل بـ(لا) وبذلك تكون أعلى درجة حدة للفقرة درجتين، وأقل درجة حدة صفر.
ج- حساب الوسط الحسابي وفقاً لدرجات المقياس الثلاثي الأبعاد (٢ ، ١ ، صفر) وبذلك يكون الوسط الحسابي لأبعاد القياس يساوي واحداً.
د- عد كل فقرة جانب قوة فيما إذا حصلت على درجة أكثر من واحد وجانب ضعف إذا كانت اقل من واحد.

الفصل الرابع

تحليل النتائج

تتناول الباحثة في هذا الفصل الإجابة على الهدف الأول والثاني وذلك بتحديد جوانب القوة والضعف في منهج مادة تاريخ الفن حيث سيتم عرض هذه الجوانب حسب المجالات الأساسية وفقاً لدرجة حدتها بصورة تنازلية.

أولاً: مجال تقويم المحتوى

احتل هذا المجال الترتيب الأول بالنسبة إلى بقية المجالات الأخرى، فقد بلغت درجات حدتها كحد أعلى ١.٨ وكحد أدنى ٠.٦ حيث إن أكثر من نصف فقراته تتسم بالقوة والباقي يتم بالضعف كما هو موضح في الجدول رقم (١).

فالفقرة التي احتلت الترتيب الأول والتي بلغت درجة حدتها (١.٨) هي تؤكد على مدى توازن المحتوى المختار من حيث شموله للخبرات التي يحتاج إليها التلاميذ بالرغم من عدم التعمق بها بشكل كافي فقد أيد ذلك (٤) من القائمتين بالإجابة فيما أشار (١) منهم بـ(إلى حدٍ ما) ولم تتضمن الإجابات بالمقياس الثالث وهي (لا)، إن المحتوى قد يكون شاملاً ومتوازناً من ناحية مادة تعطى للطلبة في سنة واحدة دون التعمق في دراستها فالتعمق يحتاج إلى شيء من التفصيل والذي هو بدوره بحاجة إلى وقت اكبر مما هو مخصص لهذه المادة . فمن خصائص تخطيط المناهج هو الشمول والتنسيق (١٧، ص١٠١)

إما الفقرة التي احتلت الترتيب الثاني والتي بلغت درجة حدتها (١.٨) فهي تأكد على (الخبرة كأساس في بناء المنهج أي الخبرة المربية وهي من الأسس المهمة في التخطيط). (١٧، ص١٦) ، فقد أيد ذلك ٤ من المدرسين، فيما أشار (١) بـ(إلى حدٍ ما) ولم يشير أحد بـ(لا) أيضاً.

إما الفقرة التي جاءت في الترتيب الثالث والتي بلغت درجة حدتها (١.٦) (فهي تنبي الأداة التي يتم بها اختيار محتوى المناهج وهي البنية التنظيمية)، (١٢، ص١٣٨) فقد أيد ذلك (٣) من القائمين بالتدريس، فيما أشار (٢) بـ(إلى حدٍ ما) ولم يشير أحد بلا وهذا يعني إن المحتوى لهُ بنية تنظيمية واضحة. والبنية التنظيمية هي التي بواسطتها يتم تنظيم المعارف المتراكمة عبر الزمن (تبعاً للأنظمة). (١٤، ص١٣٨)

أما الفقرة التي جاءت في الترتيب الرابع والتي بلغت درجة حدتها (١.٢) فهي تأكد على جانب صحة المحتوى وأهميته فالمحتوى مهم جداً بالرغم من كونه يفقد التعمق في كل خبراته بما يكفل استفادة الطلبة في تنمية قدراتهم وخبراتهم فقد أيد ذلك (١) وأشار (٤) بـ(إلى حدٍ ما) ولم يجيب أحد بعكس ذلك.

فالمحتوى هو العنصر الثاني من عناصر المنهج التربوي وهو المعرفة التي تقدمها للمتعلمين ويتطلب اختيار المحتوى:

اختيار الموضوعات الرئيسية.

اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات.

اختيار الموضوعات الأساسية التي تحتويها الأفكار. (١٩، ص٢٠٧)

إما الفقرة التي احتلت الترتيب الخامس والتي بلغت درجة حدتها (١) فهي حداً وسطاً بين القوة والضعف وهي اتصال الأهداف بالمحتوى المختار حتى تستطيع معرفة صحة المحتوى من خلال تحقق الأهداف. حيث يحتاج تخطيط المنهج إلى وجود أهداف له تعين على توجيه عملهم في جوانب التخطيط الأخرى وقد وجد أن اشتغال الجماعة نفسها بتحديد أهداف المنهج أفضل كثيراً من تبني صياغة الأهداف نقلاً عن جهات تعليمية أخرى، حيث إن الأهداف الموضوعة محلياً تكون أكثر ارتباطاً بالاحتياجات والظروف المحلية. (١٥، ص٢٢) .

فلم يؤيد ذلك أحد بالنسبة لوحدة في المنهج الحالي فالاتصال يكاد يكون ضعيف، فيما أشار (٥) مدرسين بـ(إلى حدٍ ما) ولم ترد إجابة بعكس ذلك وهذا يؤكد إن هناك اتصال واضح بين الأهداف والمحتوى ولكن بشكل ضعيف أو بشكل لا يؤدي إلى مزيد من التعلم.

إن ما تم عرضه يمثل جوانب القوة الموجودة في المحتوى إما بالنسبة إلى جوانب الضعف فهي كالآتي:

إما الفقرة التي احتلت الترتيب السادس والتي بلغت درجة حدتها (٠.٨). فهي (ضعف الاتصال بين المحتوى وخبرات المتعلم وبيئته) فلم يؤيد هذه الفقرة أحدا منهم، فيما أشار (٤) بـ(إلى حدٍ ما) أو ضعيف و أجاب (١) بـ(لا) فقد اعتبر المنهج مجموعة من الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة لطلبتها تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعيل سلوكهم (١٠، ص١٣)

أما الفقرة التي جاءت بالترتيب السابع والتي كانت درجة حدتها (٠.٦) والتي تؤكد على ضعف (حداثة المحتوى والمتعلم وبيئته) لم يؤيد أحد هذه الفقرة، فيما أشار (٣) بـ(إلى حدٍ ما) واثنان بـ(لا) حيث يجب أن يكون المحتوى ملائم للأفكار المعاصرة ويتميز بالحداثة. (١٤، ص١٤٤)

إما الفقرة التي جاءت بالترتيب الثامن والتي كانت درجة حدتها (٠.٦) فهي تؤكد ضعف اتصال المحتوى ببيئة المتعلم حيث يجب أن تكون بيئة المتعلم هي الخبرات الأساسية التي يجب أن يتقنها ويتعرف عليها جيداً فلم يؤيد ذلك أحد فهذا الاتصال غير موجود في المحتوى وان وجد فهو ضعيف بالنسبة لحاجة التلاميذ، فيما أشار (٣) بـ(إلى حدٍ ما) واثنان بـ(لا) إذ من الأسس التي ينبغي أن يبنى عليها المنهج هو أن يكون المحتوى وثيق الصلة ببيئة التلاميذ. (،ص١٦)

إما الفقرة التي جاءت بالترتيب التاسع والأخيرة والتي تؤكد ضعف علاقة المحتوى بحاجات التلاميذ وقد كانت درجة حدتها (٠.٦) حيث لم يؤيد احد هذه الفقرة وأشار (٣) بـ(إلى حدٍ ما) و (٢) بـ(لا) هذا ما تؤكد عليه المدرسة الحديثة وهي أهمية الحاجات في حياة التلاميذ، فاستهدفت مساعدتهم على إشباع حاجاتهم الأساسية من خلال المنهج. (١٧، ص١٣٣)

هذا يعني إن التربية يجب أن تعمل على إشباع حاجات التلاميذ في كل مرحلة من مراحل نموهم. (، ص١٣٠)

ثانياً: مجال تقويم المفردات

احتل هذا المجال الترتيب الثاني بالنسبة إلى بقية المجالات الأخرى، والذي يتضمن (٩) فقرات بلغت درجة حدتها كحد أعلى (١.٨) وكحد أدنى (٠.٤) وكما هو ملاحظ في الجدول رقم (٢) إن الفقرات الثلاثة الأولى من هذا المجال تتصف بالقوة، فيما تشكل الفقرة الرابعة والخامسة حداً وسطاً بين القوة والضعف وتعد الفقرات الأربعة الأخيرة من الفقرات الضعيفة.

فالفقرة التي احتلت الترتيب الأول والتي بلغت درجة حدتها (١.٨) فهي تؤكد على التركيز على الخبرات الخاصة بالنمو الشامل للمتعلم. وقد أيد هذه القرة (٤) مدرسين و(١) بـ (إلى حدٍ ما) ولا يوجد عكس ذلك. إذ انه من معايير اختيار المحتوى والخبرات التعليمية هو أن يكون المحتوى متوازناً في شموله وعمقه. (١٩، ص٢١٢)

جدول (٢)

يبين الاستجابات في مجال تقويم المحتوى موضحاً فيه التكرار وحدة الفقرات تنازلياً ورتبة الفقرة ضمن فقرات الاستبيان عموماً

رتبة الفقرة	تسلسل الاستبيان	الفقرات	نعم	إلى حدٍ ما	لا	درجة الحدة
١	٢٣	مدى توازن المحتوى المختار في شموله وعمقه.	٤	١	صفر	١.٨
٢	٢٧	الخبرة المربية وهي وحدة بناء المنهج.	٤	١	صفر	١.٨
٣	٢٤	مدى سلامة البنية التنظيمية للمحتوى المختار.	٣	٢	صفر	١.٦
٤	٢٦	هل المحتوى صحيح وذا أهمية؟	١	٤	صفر	١.٢
٥	١٩	مدى الاتصال بين الأهداف والمحتوى المختار	صفر	٥	صفر	١
٦	٢٢	مدى الاتصال بين المحتوى وخبرات المتعلم وبيئته؟	صفر	٤	١	٠.٨
٧	٢٠	مدى حداثة المحتوى والمتعلم.	صفر	٣	٢	٠.٦
٨	٢١	مدى وبيئة الاتصال بين المحتوى والمتعلم وبيئته.	صفر	٣	٢	٠.٦
٩	٢٥	مدى علاقة المحتوى بحاجات التلاميذ	صفر	٣	٢	٠.٦

أما الفقرة التي جاءت بالترتيب الثاني والتي بلغت درجة حدتها (١.٨) فهي تؤكد على أن توزيع المفردات ثم بشكل متدرج من كل مجال بما يسمح بالتكامل والامتداد والعمودي فقد أيد ذلك (٤) وأشار (١) بـ(إلى حد ما) فيما لم يذكر احد عكس ذلك. أي انه يجب أن يتم تنظيم المحتوى بتحديد الأفكار الرئيسية (المحورية) التي يتضمنها كل موضوع.

كما يجب التدرج في تنظيم المادة من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيباً أو تعقيداً وبداعي أثناء هذا التدرج مستوى التلاميذ وخلفيتهم وبالرغم من تحقق ذلك في المفردات إلا أنها

تفتقر إلى التسلسل في الطرق التي يتعلمون بها. وبمعنى آخر عدم تحقيق التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم السيكولوجي للتعلم مما يحقق تسهيل تعلم التلاميذ. (١٩، ص٢١٣)

أما الفقرة التي جاءت بالترتيب الثالث والتي كانت درجة حدتها (١.٦) وهي تمثل جانب قوة (من حيث تأكيدها على التوزيع والتكامل الأفقي بين مفردات المادة) إذ أيد ذلك (٣) وأشار اثنان بـ(إلى حدٍ ما) ولم يجيب احد بعكس ذلك وهذا يؤكد مراعاة التتابع في تنظيم الأفكار الرئيسية بمعنى أن يتم البدء بالأفكار التي تمثل خلفية إدراكية للتلاميذ، ثم الانتقال منها إلى الأفكار التي تبنى على أساس تلك الخلفية. (١٩، ص٢٠١٣)

أما الفقرة التي جاءت بالترتيب الرابع والتي كانت درجة حدتها (١) فهي حداً وسطاً بين القوة والضعف والتي تتضمن السلامة العلمية للمفردات وقد أيدها (١) من المدرسين و(٣) بـ(إلى حدٍ ما) و(١) بـ(لا) وهذا يؤكد إن السلامة العلمية هي مهمة جداً لوضع أي منهج فهو الأساس الذي تبنى عليه المناهج التربوية الصحيحة والسليمة علمياً. أي يجب الاعتماد على بيانات وافية دقيقة وبذلك يكون التخطيط واقعياً، معقولاً ممكناً، قائماً على أساس علمي متين. (١٧، ص١٠١)

والفقرة التي جاءت بالترتيب الخامس والتي بلغت درجة حدتها (١) حداً وسطاً بين القوة والضعف والتي تؤكد على الفصول المناسبة في حجومها بالنسبة للمفردات المقررة فقد تميزت بجانب قوة وفي نفس الوقت جانب ضعف توازن الأحجام وتوزيعها على مدى سنة واحدة فقد أيد وجودها (٢) و(١) بـ(إلى حد ما) و(٢) بـ(لا) إذ إن التخطيط لمنهج ووضع مقدراته بحاجة دائماً إلى التقويم والمتابعة لكل مفردة ومدى مناسبيها للوقت الذي وضعت فيه ومناسبتها للفصول الأخرى. (١٧، ص١٠٢)

والفقرة التي جاءت في الترتيب السادس والتي بلغت درجة حدتها (٠.٨) وهي تؤكد الضعف في تعبير المفردات عن الأهداف بدقة وصدق ولم يؤيد احد ذلك، وأشار (٤) بـ(إلى حدٍ ما) و(١) بـ(لا) إذ انه تحتاج كل جماعة تشغيل في تخطيط المنهج إلى وجود أهداف له تعين على توجيه عملهم في جوانب التخطيط. (١٥، ص٢٢)

إما الفقرة التي جاءت في الترتيب السابع والتي كانت درجة حدتها (٠.٨) وهي منطقة ضعف إذ أنها لم تركز على جانب تعديل سلوك المتعلم وأيد ذلك (١) و(٢) بـ(إلى حدٍ ما) وأشار (٢) بـ(لا) كما إن من الأسس التي ينبغي أن تبنى عليها المنهج هو أنه يحقق النمو الشامل وعلى تعديل سلوك المتعلمين (١٠، ص١٣) وفي هذه الفقرة تتأثر بالضعف في هذا الاتجاه.

إما الفقرة التي جاءت بالترتيب الثامن والتي كانت درجة حدتها (٠.٨) فهي تؤكد الضعف في الربط بين النظرية والتطبيق والعلم بالعمل وقد أيد ذلك (٢) ولم يشهد أحدهم بـ(إلى حدٍ ما) و أشار (٣) بـ(لا) أي عدم وجود تطبيق للخبرات المكتسبة من خلال الخبرات العلمية للاطلاع على الآثار

جدول (٣)

يبين الاستجابات في مجال تقويم المفردات موضحاً فيه التكرار وحدة الفقرات تنازلياً ورتبة الفقرة ضمن فقرات الاستبيان عموماً

رتبة الفقرة	تسلسل الاستبيان	الفقرات	نعم	إلى حدٍ ما	لا	درجة الحدة
١	١٠	تركز على الخبرات الخاصة بالنمو الشامل للمتعلم.	٤	١	صفر	١.٨
٢	١١	هل وزعت المفردات بشكل متدرج في كل مجال بما يسمح بالتكامل والامتداد العمودي.	٤	١	صفر	١.٨
٣	١٢	هل وزعت بشكل يكفل التكامل الأفقي بينهما؟ هل تدرجت من السهل إلى الصعب؟	٣	٢	صفر	١.٦
٤	١٥	هل أنها سليمة علمياً؟	١	٣	١	١
٥	١٨	هل الفصول مناسبة في حجومها؟	٢	١	٢	١
٦	١٤	هل عبرت بدقة وصدق على الأهداف؟		٤	١	٠.٨
٧	١٦	هل ركزت على جانب تعديل سلوك المتعلم؟	١	٢	٢	٠.٨
٨	١٧	هل ربطت بين النظرية والتطبيق والعلم بالعمل؟	٢	صفر	٣	٠.٨
٩	١٣	هل روعيت مراحل تضج المتعلم؟	١	صفر	٤	٠.٤

التاريخية والقيام بعرض سلايدات لتوضح تاريخ الأمة العربية وحضاراتها وذلك لتوسيع قدرات الطلبة وإنماء قابليتهم إذ لا يمكن الفصل بين النظرية والتطبيق في مثل المادة التاريخية لما لها من جذور عريقة وواسعة وعميقة.

أما الفقرة التي جاءت بالترتيب التاسع فقد كانت درجة حدتها (٠.٤) هذا يعني أنها (لم تراعي مراحل نضج المتعلم) وقد أيدها (١) ولم يشير احد بـ(إلى حدٍ ما) وأشار (٤) بـ(لا) إذ أن من الأسس التي ينبغي أن يبنى عليها المنهج هو أن يراعي المنهج خصائص نمو التلاميذ ومراحل نموهم. (١٧، ص١٦)

٣- مجال تقويم الأهداف

احتل هذا المجال الترتيب الثالث بالنسبة إلى بقية المجالات وهو المجال الأخير والذي تضمن تسع فقرات بلغت درجة حدتها كحد أعلى (١.٦) وكحد أدنى (٠.٤) نجد أن الفقرات الثلاثة الأولى من هذا المجال تتصف بالقوة فيما تشكل الفقرات الرابعة والخامسة (حداً وسطاً) بين القوة والضعف، وتعد الفقرات الأربعة الأخيرة هي الضعيفة. كما موضح في الجدول رقم (٣)

فالفقرة التي جاءت بالترتيب الأول والتي بلغت درجة حدتها (١.٦) هي تؤكد على أن (الأهداف مرتكزة على فلسفة تربوية سليمة) وقد أيد ذلك (٣) فيما أشار (٢) بـ(إلى حد ما) ولم يشير احد بعكس ذلك. إذ أن من ابرز المصادر التي يجب إلى تشتق الأهداف منها وهو المجتمع وفلسفته التربوية وخصائص المعلمين ميولهم وحاجاتهم ودوافعهم. (١٩، ص١٩)

أما الفقرة التي احتلت الترتيب الثاني والتي بغت درجة حدتها (١.٤) حيث تؤكد على مراعاة الشروط الواجبة في صياغة الأهداف كالوضوح والتحديد وقد أيد ذلك (٢) فيما أشار (٣) بـ(إلى حد ما) ولم يؤشر احد بعكس ذلك.

إذ أن مبدأ الوضوح والتحديد يشير إلى الحاجة لتحليل السلوك المعقد إلى مكوناته المعينة. أي إلى أنماط من السلوك المحدد المقصود، ولا يخفى بأن أنماط السلوك المحدد، تكون مدركة بوضوح. (١٩، ص١٩٤)

أما الفقرة التي احتلت الترتيب الثالث والتي بلغت درجة حدتها (١.٤) وهي التي تؤكد على الخبرات التربوية وتحديدها بما يحقق الأهداف وقد أيد ذلك (٢)، فيما أشار (٣) بـ(إلى حد ما) ولم يشير احد بعكس ذلك. إذ يجب أن تصاغ الأهداف على النحو الذي يتيح تميزاً واضحاً بين الخبرات التعليمية المطلوبة لتحقيق مختلف أنواع السلوك.

كما يجب أن يراعى في تخطيط الأهداف تتابع الخبرات الارتقائية التطويرية ويتطلب ذلك فهم الأهداف في سياق استمرارية النمو. (١٩، ص١٩٤)

أما الفقرة التي احتلت الترتيب الرابع والتي بلغت درجة حدتها (١) (وهي التي تأكد على جانب تحقيق مزيد من التعلم) قد أيد ذلك (١) وأشار (٣) بـ(إلى حدٍ ما) و(١) بـ(لا) أي أن تكون أنشطة الأهداف جادة وهادفة. (١٩، ص١٩٤)

أما الفقرة التي احتلت الترتيب الخامس والتي بلغت درجة حدتها (١) وهي هل أنها تعبر عن حاجات المتعلم والمجتمع وثقافته وبيئته واتجاهات عصره فقد أيد ذلك (١) فيما أشار (٣) بـ(إلى حدٍ ما) وأشار (١) بـ(لا) حيث تعمل التربية على إشباع حاجات التلاميذ في كل مرحلة من مراحل نموهم وهذه الفقرة تمثل نقطة قوة كما أنها تحتوي على نقاط ضعف في ضعف ملاءمتها للعصر واتجاهاته. (١٧، ص١٣٠)

والفقرة التي احتلت الترتيب السادس والتي بلغت درجة حدتها (٠.٦) وهي ضعيفة (والتي تتضمن مراعاتها لمصالح الفرد) حيث لم يؤيد ذلك احد فيما أشار (٣) بـ(إلى حدٍ ما) و(٢) بـ(لا) إن مصالح الفرد ترتبط بتحقيق حاجاتهم وإشباعها من خلال تنظيم المحتوى بما يحقق الأهداف.

والفقرة التي احتلت الترتيب السابع والتي بلغت درجة حدتها (٠.٦) (وهي أن تشتق الأهداف من مصادرها الحقيقة بشكل متوازن). ولم يؤيد ذلك أحد، فيما أشار (٣) بـ(إلى حدٍ ما) و(٢) بـ(لا) حيث يجب أن يكون هناك تنوع في المصادر التي تشتق منها الأهداف وتصاغ منها حيث انه يجب أن تساعد الأهداف الخاصة في بلوغ الأهداف العامة من خلال ؟؟؟ إلى أهداف سلوكية محددة يسهل تقويمها. (١٩، ص١٩٠)

أما الفقرة التي احتلت الترتيب الثامن والتي بلغت درجة حدتها (٠.٦) هي (هل تدرجت في المستوى بين العمومية (في الأهداف التربوية) العامة والخاصة بالنسبة للمجالات الدراسية والمراحل والصفوف بحيث كان مستواها سلوكياً) ولم يؤيد احد، فيما أشار (٣) بـ(إلى حدٍ ما) و(٢) بـ(لا) فيجب أن تكون الأهداف واقعية، وان تتضمن ما يمكن تضمينه إلى منهج وخبرة في الصف حيث يجب أن تكون هناك أهداف عامة بعيدة المدى وتشتق من فلسفة التربية وأهدافها ومن ثم إلى أهداف عامة مرحلية ومن ثم خاصة وسلوكية بما فيها المعرفي –الوجداني–. (١٩، ص١٩٥)

أما الفقرة التي احتلت الترتيب التاسع والأخير فقد بلغت درجة حدتها (٠.٤) وهي هل راعت الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب النفس حركي). لم يشير احد بالتأييد لذلك فيما أشار (٢) بـ(إلى حدٍ ما) و(٣) بـ(لا) حيث يجب أن يشير إلى الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم الجانب المعرفي –بما فيه من فهم– استيعاب–تحليل–تركيب معرفة–تقويم. والجانب الوجداني.

جدول (٤)

يبين الاستجابات في مجال تقويم الأهداف موضحاً فيه التكرار وحدة الفقرات تنازلياً ورتبة الفقرة ضمن فقرات الاستبيان عموماً

رتبة الفقرة	تسلسل الاستبيان	الفقرات	نعم	إلى حدٍ ما	لا	درجة الحدة
١	٢	هل أنها مرتكزة على فلسفة سليمة (الفلسفة التربوية) او النظرية التربوية؟	٣	٢	صفر	١.٦
٢	٧	هل روعيت في صياغتها الشروط الواجبة المعروفة كالوضوح والتحديد؟	٢	٣	صفر	١.٤
٣	٩	هل تحددت الخبرات التربوية التي تحقق الاهداف؟	٢	٣	صفر	١.٤
٤	٨	تؤدي الى مزيد من العلم.	١	٣	١	١
٥	٤	هل أنها تعبر عن حاجات المتعلم و المجتمع وثقافته وبيئته واتجاهاته؟	١	٣	١	١
٦	١	هل أنها مراعية لمصالح الفرد؟	صفر	٣	٢	٠.٦
٧	٣	هل اشتقت من مصادرها الحقيقة بشكل متوازن؟	صفر	٣	٢	٠.٦
٨	٥	هل تدرجت في المستوى بين العمومية (في الاهداف التربوية العامة) والخصوصية بالنسبة للمجالات الدراسية والمراحل والصفوف بحيث كان مستواها الاخير مستوى سلوكياً.	صفر	٣	٢	٠.٦
٩	٦	هل راعت الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب النفس حركي بشكل متوازن	صفر	٢	٣	٠.٤

الاستنتاجات

استنتجت الباحثة إن المنهج المقرر لمادة تاريخ الحضارة في قسم التصميم في كلية الفنون الجميلة قد اشتمل على بعض نقاط القوة والضعف في منهجه وهي كالأتي :

نقاط القوة وفق درجة حدتها تنازليا

تركز على الخبرات الخاصة بالنمو الشامل للمتعلم

وزعت المفردات بشكل متدرج في كل مجال بما يسمح بالتكامل ولامتداد العمودي

توازن المحتوى المختار في شموله وعمقه

الخبرة المربية هي وحدة بناء المنهج

مرتكزة على فلسفة سلميه (الفلسفة التربوية)

٢- نقاط الضعف وفق درجة حدتها تصاعديا.

غير مراعية لمراحل نضج المتعلم

لم تراعي الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم الجانب المعرفي والوجداني .

لم تكن مراعيه لمصالح الفرد .

ضعف العلاقة بين المحتوى وحاجات ألطلبه.

لم تربط بين النظرية والتطبيق والعلم بالعمل

التوصيات

وفق النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث توصي الباحثة بما يلي

١-يجب ان يكون المحتوى مراعيا لمراحل نضج المتعلم

٢-محاولة تنظيم المحتوى وفق مراحل نمو المتعلم

٣-ان تراعي الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم الجانب المعرفي والجانب الوجداني

٤-يجب ان تكون مراعية لمصالح الفرد

٥-تقوية العلاقة بين المحتوى وحاجات التلاميذ

٦-يجب ان تربط العلاقة بين النظرية والتطبيق والعلم بالعمل اي يجب المحاولة في عرض سلايدات توضيحيه لتوسيع ادراك الطلبة وقدرتهم وزيارة الاثار والمتاحف بغية الاطلاع على اثار اقدم الحضارات واولها وعلى تاريخ الشعوب الاخر

المصادر

١-احمد ؛ خيري ، مناهج البحث في التريه وعلم النفس ، مكتبة دار النهضة العربية ، القاهرة :١٩٧٣
٢-الحسون ،عبد الرحمن ، اسس المناهج والكتاب المنهجي ، طبعه رونيو غير منشور ، بغداد :١٩٧٩
٣-الخطاط ، سلمان ابراهيم عيسى ، الفن البيئي ، بغداد :١٩٩٠
٤-الشبلي ، ابراهيم مهدي ، تقويم المناهج باستخدام النماذج ، مطبعة المعارف ، بغداد :١٩٨٤
٥-الرازي ، محمد بن ابي بكر ، مختار الصحاح ، دار الرسالة ، الكويت : ب ت
٦-الشبلي ، ابراهيم مهدي ، وآخرون ، تقويم العملية التعليمية الجامعة المستنصرية ، مطبعة دار المعارف بغداد :١٩٨٦
٧-العبيدي ،غانم سعيد وحنان عيسى الجبوري ، التقويم والقياس في التربية والتعليم ، مطبعة شفيق :بغداد ١٩٧٠
٨-الزوبيعي ، عبد الجليل ، نزار محمد سعيد ، رائي في تطور القياس والتقويم في العراق . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ٥ ، بغداد :١٩٨٠
٩-الامام ، مصطفى عمود ، التقويم والقياس ،السنة الرابعة ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ،١٩٩٠
١٠-الوكيل ، حلمي احمد ، تطور المناهج - أسباب أسس أساليبه خطواته ومعوقاته ، ط ، مكتب الانجلو المصرية ، القاهرة :١٩٧٧
١١-البياتي ،عبد الجبار توفيق - زكريا اتناسيوس ، الاحصاء الوصفي ولاستدلالي في التربية وعلم النفس ، الجامعة المستنصرية ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد :١٩٨٤
١٢-الكناني ، ماجد نافع عبود ، تقويم منهج التربية الفنية المقرر في مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرس المادة ولاختصاصين التربويين ، بغداد :١٩٨٩
١٣-تايلور ، والف ، أساسيات النهج ، ترجمه : احمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد ، مطبعة النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٣
١٤-حوري ،توما جورج ، المناهج التربوية ومرتكز اتها وتطويرها وتطبيقها المؤسس الجامعية والنشر والتوزيع لبنان :١٩٨٣
١٥-ريان ، فكري حسن ، الناهج الدراسية ، دراسات الثقافة العربية للطباعة ، القاهرة :١٩٧٢
١٦- سرحان ، الدمرداش ، بعض الأتجاهات العلمية في تقويم اتجاهات اجتماع خبراء تطوير نظم الامتحانات في البلاد العربية ،مكتبة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الكويت :١٩٧٤ .
١٧-سرحان ، الدمرداش وكامل منير ، المناهج ، ط٣ ، القاهرة :.١٩٧٢
١٨-عبد اللطيف ، فؤاد ، ابراهيم ، أسس المناهج – دراسات تربويه ونفسيه ، جامعة عين شمس ، القاهرة : .١٩٦٢
١٩-هندي ، صالح ذياب وآخرون ، تخطيط النهج وتطويره ، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان : .١٩٨٩
٢٠-فان دالين ، ديوبولد .ب مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة : محمد نبيل وآخرون ، ط٣، مطبعة الأنجلو المصرية ، القاهرة :١٩٨٤.

Abstract:
The curriculum is considered one of the most important corners for the educational process, it participates in achieving the educational equilibrium between its elements.
The curriculum of (History of the Art) in the college of Art Education / dept. of plastic art education and ceramic as the other curriculums and due to the subject of history of the art develop the knowledge, taste and experiment for art studier also this subject has a direct relation with practical educational activities like colors and growth the knowledge of the student in field of contents and symbols and evidences of meaning in old , medium and contemporary arts, due to the fact that this curriculum has been applied since long time more than four years, and there was not any improvement occurred to it as the best knowledge of the researcher, that urged her to take this subject into study in order to know the points of power and weakness existed in the curriculum, notice that the aim of the research is to determine the points of weakness and power in the subject of history of the art as the targets, items and content.
Limits of the research:
The current research limited on the following :
The accredited curriculum of history of the culture (History of the ancient and modernart) for the first grade of the dept. of design in college of fine art in Babylon University.
Procedures of the research:
Population : Comprise five teachers of subject of history of the art who are constant on the main stuff of college of fine arts in Baghdad university and college of art education that include the society of the population wholly due to the small size of the population.
Tools of the research: -
Practical visit and interviews.
The researcher used the referendum as a tool to collect data and investigate the opinions of the teachers of subject of history of the art .
Statistical means:- the researcher used Coper Equation to determine the truth , also she used Fisher Equation in determining the slope of each item and the mathematic mean average.
Conclusions:
The first and second aims were achieved , it appears that the powerful sides in the curriculum up to the degree of its severity in the following fields generally:
Focus on special experiences of the comprehensive growth of the student.
Items were distributed gradually in each field as to allow the integrity and orthogonal extension.
Equilibrium of the content in comprehension and depth.
The breeding experience is the main unit in building the curriculum .
Based on intact philosophy (educational philosophy).
While the weak sides in subject of history of the art up to its degree of severity ascendingly in all fields generally are:
Careless about level of maturity of the teacher.
Didn’t care about different sides of the character of the teacher: cognitional side : emotional side, psychological and action side.
Careless about benefits of the individual.
Weak correlation between the content and needs of students.
Didn’t join between theory and application nor science and work.