الفصل الخامس

بناء الطريق لتطوير المنهج

والآن وبعد أن أصبح كل أفراد مجتمع المدرسة مشتركين في نفس الرؤية، فيجب أن يساعد قائد المنهج هذه المجموعة لتكون فريقا فاعلا. فالمعلمون وأولياء الأمور والداعمون من المجتمع لا يتحكمون في المتغيرات المتعددة ذات العلاقة في تنفيذ الخطة، ونادرا ما ما يكون فرد واحد قادرا على رؤية كل أجزاء الصورة المتناثرة. فدور قائد المنهج هو ربط الأجزاء وإظهار الطريق للجميع للسير فيه، ما يستدعي رؤية المؤسسة كلها ومعرفة كيف تعتمد الوظائف المتنوعة للمؤسسة كل منها على الأخرى. وتشمل وظيفة التخطيط هذه وضع الرؤية وترتيب الأولويات وتوضيح الخطوات وتنظيم الأجزاء الكثيرة وتحديد مجال الأنشطة.

تحديد الرؤية

في الفصل الأول تحدثت عن القناعات التي يقوم عليها التخطيط لتطوير المدرسة. وهذه الأفكار الأساسية تحدد هدف العمل بالإضافة إلى مداه الذي يُحتاج إليه

لتحسين التعلم في المدرسة. فالتعريف الضيق للتربية ربما يحد من النشاط للحصول على درجات أعلى في اختبارات للتحصيل في الولاية، بينما نظرة أوسع للتربية قد تشمل تطوير كامل الشخصية في كل طالب. فالهدف لقائد المنهج هو إنتاج وثيقة تنصّ بوضوح ما هو المرغوب تحقيقه في الطالب المستهدف وكيف سيتم ذلك.

سيجد القارئ في الشكل رقم (٥,١) مرجعا لفهم الفلسفات التربوية وفكرتها الأساسية. وفي المستوى الأكثر تركيزا يقدم منهج المدرسة للطلاب خلفية معرفية ذات قيمة بحيث يكونون مستعدين لتعلم أوسع في الحياة. وعندما نعود خارجا (تركيز أوسعُ زاوية a wider-angled focus) يصبح المنهج أكثر اهتماما بالحياة اليومية وبالنمو الشامل للفرد. و يبرز ما يسمى بالمنهج "المقتضب" "tight" curriculum درجة عالية من التنظيم، ومواد تعلم ضيقة وثابتة، وتعريف للتربية على أنها شيء "نعرفه" [مألوف]. وتبرز الرؤية الأكثر مرونة للتربية تنوعا أكبر في الطرق والمواد التعلمية وتؤكد أكثر على تطبيق المعرفة في التعلم.

وفي تهيئة معلمي المدرسة لأعمال المنهج فالأهداف إما أن تكون محددة بشكل كبير أو ذات طبيعة عامة. وقد يشتمل نمط صيانة مجدول في عمل المنهج مراجعات دورية لكل مادة دراسية واستخدام تصاميم تراجعية backward designs لمواءمة البرنامج التدريسي بما يتناسب مع النتائج التي تم التحقق منها (Wiggins & McTighe, 2001). وفي توجه أعمال المنهج الأكثر عمومية ونشاطا يقدر المعلمون احتياجات الطلاب في ضوء عالم متغير ويعيدون تصميم طريقة حدوث التعلم بناء على ما يتم التوصل له. إن غالب المدارس مزيج من هذين التوجهين بنسبة ما. فالمنهج الضيق ربما يسمى "الدائم" perennial أو "الأساسي" essential ، بينما المنهج الأوسع ربما يسمى "التقدمي" أو "التجريبي". والمنهج المنفتح تماما والمرن ربما يسمى "الوجودي" لأنه يعتبر أن كل طالب متفرد وكل طالب سيمر بمنهج شخصي وذاتي الاختيار.

وفي الفصل الأول رأينا كيف أن التفريق بين المسلمات أو الفرضيات المتعلقة بالتربية سيجعل حدودا (أي: المستوى والمدى) لعمل قادم. وبهذا النص أو الإعلان [فكأن] المعلمين يقولون " هذه الأشياء توجد في منهجنا وتلك لا توجد" وبعد ذلك تستخدم عملية التخطيط الاستنتاجية deductive planning process الغايات العامة والأهداف والمعايير والمقاييس الأخرى للمزيد من تحديد وتوضيح المنهج. وتعمل الأهداف المنصوص عليها في الفلسفة بوصفها معايير [مقاييس] criteria في كل مرحلة من مراحل لتطوير المنهج ، بينما تستخدم لتحديد ما الذي وجد في المنهج وما الذي لا يوجد.

وحالما يحدد مستوى المنهج فإن تقويما مبدئيا يمكن أن يحدد الوضع الحالي ويقارنه بالمستوى العالي غالبا للمنهج المأمول. واقترح أسلوبين لتحقيق هذه النتيجة: البناء النمائي للمراحل developmental staging وقياس النتائج outcome measurement. ففي البناء النمائي للمراحل يستشرف المعلمون التغيير عن طريق كتابة محددات descriptors لتنظيمات مشتركة common structures في المدرسة (أي قوانين، وأدوار، وطرق) على مقياس من ثلاث أو خمس نقاط تتراوح بين الوضع الحالي إلى الوضع المرغوب (الشكل رقم ٥,٢). فمثلا ، إذا كان المعلمون يرغبون بتفريد كتابة التقارير عن تقدم الطلاب ، فربما يستشرفون envision وسائل متنوعة ووصفية ربما باستخدام الحاسب للتواصل مع أولياء الأمور. وفي المقابل، فالممارسة الحالية قد تكون إصدار بطاقات تقارير ورقية تستخدم فقط الأرقام والحروف لتحديد التقدم [التحصيل]. وبين هذين الطرفين هناك التوعية بالأمور الممكنة الأخرى، وبعض التجريب الممكن لوسائل أخرى (أي البريد الإلكتروني لأولياء الأمور)، وتبنِّي نموذج عام للمنهج الجديد. وعندما تقدم بشكل شامل فإن هذه المحددات التي يقدمها المعلمون تكشف بوضوح عن المجالات التي يجب أن يتم فيها العمل وما يجب تغييره.

إذا أوضح التقويم المبدئي أن غالب أولياء الأمور ليس لديهم حاسبات آلية متصلة بالإنترنت، فإن هذه الرؤية بالطبع لن تكون ممكنة. فعلي المعلمين عند ذلك الرجوع لعملية التخطيط للبحث عن خيارات ممكنة أخرى.

الفلسفة	
الدائمة	التجريبية
الأساسية	التقدمية
الفنون الحرة	الوجودية
التعريف	
التربية بوصفها إتقانَ معارفٍ قيمة ومحددة سلفا	التربية بوصفها استخداما للمعرفة؛ لأجل النمو الشخصي
أوصاف	
الكتب العظيمة	الأساس
قائمة على المعايير	الحقول الواسعة
مجالات دراسية	مفرّدة
التربية	تكاملية
التركيز	
التنظيم الصارم	مرونة عالية
كتاب مقرر واحد	مصادر تعلم كثيرة
معايير تعلم المادة	مسارات ومستويات متعددة
متمركزة حول سلوك المعلم	الطالب محور التدريس
درجة عالية من النظام في الفصل	محيط مريح
تدريس ضيق ومعتمد على الحقائق	تعلم مفاهيمي أو تطبيقي

الشكل رقم (٥,١). فهم فلسفة المدرسة.

	مرحلة ١ الوضع الحالي	مرحلة ٢ التوعية	مرحلة ٣ التجريب	مرحلة ٤ التبني	مرحلة ٥ الوضع المرغوب
فلسفة المدرسة	إما أنه لا يوجد صياغة رسمية أو وثيقة مكتوبة في أوراق مكتب المدرسة	يشترك أعضاء المدرسة في معتقدات ويبحثون عن اتفاق. ويصوغون الفلسفة والأهداف على شكل سلوك متوقع	يبدأ المعلمون في استخدام الغايات باعتبارها دليلاً لتقويم الأداء المدرسة. ابدأ في إشراك الطلاب والمجتمع في التخطيط.	تستخدم الفلسفة والغايات في تشكيل البرنامج. تتأسس آليات رسمية لمراقبة البرنامج واتخاذ القرار.	تصبح الفلسفة وثيقة حية توجه القرارات اليومية. البرنامج أداة لتحقيق الغايات التربوية المرغوبة.
بيئة التعلم					
استخدام المبنى	فقط الأماكن التعليمية التقليدية. استخدام قليل لمساحات المبنى لأغراض تربوية.	بعض التغيير في استخدام المساحات التربوية التقليدية (الفصول ومراكز التعلم). وربما يوجد فصل عرض كامل للأفكار الرائعة.	تغييرات محدودة في المبنى (إزالة بعض الجدران). البدء بتحديد بعض المساحات غير المستخدمة، والتخطيط لإيجاد مساحات تعلم كبيرة.	بناء خطة شاملة لاستخدام الأراضي والمباني وإعادة ترميم كاملة للمساحات.	استخدام تربوي أمثل لكل المساحات. تسهل المباني المقاصد التربوية.

استخدام المواد	يغلب على الفصول استخدام الكتب الصفية. تستخدم المكتبة نادراً قاعة دراسة للمجموعات الكبيرة.	استخدام كتب متعددة المستويات في الفصل. يتم اختيار المواد بعد تحليل مستويات إنجاز الطلاب. توفر مصادر إضافية للطلاب.	عملية تطوير مواد متنوعة للطلاب. تؤسس مراكز مصادر تعلم. اختيار مواد تدريسية من مجالات مختلفة واستخدام اكثر للوسائط المتعددة. بعض الدراسات المستقلة.	يتم وضع سياسة لشراْ المواد التعليمية. تخصص أماكن التعلم المعتادة على أنها مراكز مصادر. يدخل المزيد من الدراسة الموجهة ذاتيا.	مواد متنوعة. شيء مناسب لكل طالب. مواد مدمجة. وحدات تدريس متنقلة. وسائط متعددة كثيرة. مراكز تعلم فاعلة.
استخدام المجتمع	لا وصول من المجتمع للمدرسة. المعلومات عن برامج المدرسة قليلة. مستوى الثقة منخفض.	تربط/ توثق بعض برامج المدرسة بالمجتمع. يوجد تواصل رمزي من خلال مجلس الآباء والإعلام. ينظر للمدرسة كأنها جزيرة في وسط المجتمع.	الاستخدام المبدئي للمجتمع بوصفه بيئة تعلم. تحديد مصادر تعلم في محيط المدرسة. استخدام مبنى المدرسة لأغراض المجتمع.	التبادل المنتظم بين المدرسة والمجتمع. تواصل منظم. تأسيس شبكة خدمات ومصادر.	برنامج مدرسي منفتح على الخارج. ينظر للمجتمع على أنه مصدر تدريسي. روابط منظمة مع المصادر والخدمات حول المدرسة.

الوضع الإداري					
تنظيم الطلاب	نمط موحد. معلم لثلاثين طالبا، في ستة صفوف من خمسة طلاب، في كل حصة من اليوم الدراسي.	إدراك أن تنظيم الطلاب يجب أن يرتبط بمقاصد منهجية. بعض التفاوت الأولي في أحجام المجموعات في الفصل.	تنظيم محدود لتسهيل توزيع الطلاب. البدء باستخدام المساعدات والآباء لزيادة المرونة المؤسسية.	دعم إداري كامل لإعادة تنظيم الطلاب. إعادة تصميم المبنى عند الضرورة. زيادة التخطيط للحصول على الفعالية.	تتنوع أحجام المجموعات بحسب النشاط المخطط. دعم كامل للتخلص من المساحات المشكلة.
تقرير تقدم الطلاب	يحدد التقدم بمنظور ضيق. التقدير بالحروف والأرقام يمثل تقدم الطلاب.	تقدير نمو الطلاب بشكل أوسع. استخدام فلسفة المدرسة لتقويم الأداء الحالي.	تجريب إجراءات إضافية لكتابة التقارير عن الطلاب. إشراك الطلاب والمعلمين في هذه العملية.	بناء عمليات إعطاء تقارير عن تقدم الطلاب متنوعة وشاملة .	تستخدم أداة وصفية لملاحظة تقدم الطلاب فرديا. تقويم شامل. يشترك فريق من المعلمين والآباء والطلاب.
القوانين والأنظمة	درجة عالية من الضبط. الكثير من القوانين، وغالبها متراكم على مر	يحدد المعلمون والطلاب القوانين	تحدث الأنظمة مع القوانين. تستخدم أداة	المزيد من استخدام آراء الطلاب والمعلمين في	التقدم إلى عدد أقل من الأنظمة وزيادة تحكم

	السنين. تركيز على الإلزام والسيطرة.	الأساسية. تتناسب التنظيمات مع فلسفة المدرسة.	تدريسية عن الحياة خارج المدرسة. المزيد من التحكم الذاتي للطلاب.	القوانين الخاصة ببيئة المدرسة. إدراج نظام للمكافآت للأداء المرغوب.	الطلاب الذاتي. القوانين أداة تدريس إيجابية.
الضبط	نمط ردة الفعل يتراوح بين التبعية admonishment والاستبعاد expulsion. إهانات متكررة.	تحليل المعلمين للوائح المدرسة. التحول في التركيز إلى أسباب المشكلات. بعض العصف الذهني للحلول المحتملة.	تأسيس هرم لنشاط تأديبي. البدء بتطبيق استراتيجيات وقائية.	تصميم برامج منهج لمنع مشكلات الانضباط. برامج مكثفة للطلاب المشاكسين.	تزيل برامج المدرسة غالب مصادر مشكلات الانضباط. الإجراءات تجاه المشكلات المتبقية واضحة للجميع
التنظيم التربوي					
نمط التوظيف	المعلمون معزولون في صفوف مستقلة. يقل أو ينعدم التواصل أو التخطيط المتبادل.	تبادل محدود للمصادر. تعاون قليل في التدريس. التواصل يكون عن تقدم الطلاب.	حلقات تخطيط تعاوني منتظمة. بعض التكامل المنهجي من خلال الموضوعات	تنظيم داخل التخصص الواحد. استخدام وقت التخطيط المشترك. دعم إداري مثل بناء	تعمل فرق التدريس نحو غايات مشتركة. أنماط المعلمين تعكس المقاصد

			المحورية. يتنقل الطلاب من خلال المقررات. تحدد مشكلات التعاون.	الجدول. استخدام فلسفة المدرسة معيارا لاتخاذ القرار.	التربوية. تدعم الإدارة تصميم المنهج. يتم التدريس بشكل تكاملي.
استراتيجة التدريس	بعض التنويع، لكن مع استخدام الإلقاء وسيطرة المعلم . وحلقات السؤال والجواب. ويستخدم الواجب المنزلي لتعزيز استمرار العمل اليومي.	ملاحظة بعض نماذج التدريس الأخرى. تطوير بعض المهارات من خلال ورش العمل. تحديد بعض جوانب القوة وجوانب الضعف لدى المعلمين. نشوء بعض الأنماط الجديدة.	التجريب داخل المدرسة من معلمين راغبين. تجريب بعض الأفكار. توفير الاستشارات لتطوير المهارات.	يقسم اليوم الدراسي بحسب الاستراتيجيات المستخدمة. تقويم فعالية المعلمين في الطرق الجديدة بعد فترة من التجريب.	استخدام طرق كثيرة التنوع في التدريس واستخدام الوسائط في التعامل مع الطلاب. وتحدد خطط المنهج الاستراتيجيات المستخدمة.
تنمية العاملين	برامج النمو المهنية عامة ونادراً ما تستهدف حاجات أو مشكلات	يحدد المعلمون الحاجات التدريبية	يعاد تنظيم النمو المهني ليناسب حاجات	تؤسس إجراءات رسمية لتوجيه النمو المهني	النمو المهني عملية مستمرة باستخدام

	خاصة للمدرسة. تتم عند ظهور الحاجة.	والأولويات. تساعد فلسفة المدرسة في هذه العملية. يتم التعرف على مهارات المعلمين ونقاط القوة لديهم.	المعلمين. وتوفر فرص النمو الشخصي للمعلمين.	للحاجات. ينظر إلى النمو المهني على أنه آلية لحل المشكلات.	المصادر المتوفرة. محاولة سد الفجوة بين النظرية والتطبيق.
أدوار المشاركين					
أدوار الطالب	مستقبل سلبي للمعرفة. التدريس موجه للطالب العادي. تواصل مع المعلم يعتمد على ردة الفعل.	استكشاف أدوار الطالب الجديدة من قبل المعلم. تأسيس هرم ثقة محود داخل الصف. يتم بحث حاجات ورغبات الطلاب.	تأسيس قوانين لاستقلال الطلاب. يشترك الطلاب في التخطيط. دور الطالب مرتبط بفلسفة المدرسة.	مراجعة دورية لأدوار الطلاب. الأدوار مرتبطة بأنظمة المدرسة الأوسع. فلسفة المدرسة توجه الأدوار الممكنة.	يشترك الطلاب في تخطيط وتطبيق البرامج. المزيد من الاستقلالية والمسؤولية. استخدام العقود للحفاظ على الاتفاقات.
دور المعلم	يحدد من خلال المادة المُدرَّسة. ينظر له على انه مصدر كل المعارف.	ينظر للأدوار على أنها نابعة من فلسفة المدرسة.	البحث عن أدوار جديدة – تجريب علاقات مهنية جديدة. تحديد	إعادة تنظيم إداري لدعم الأدوار. تطوير مهارات التخطي والأداء	تحدد أدوار المعلم بناء على حاجات الطلاب. المعلم منظم

	الأدوار الأخرى هامشية. Peripheral	الأدوار تقبل على المستوى اللفظي. تجريب محدود للأدوار الجديدة.	الأهداف للمعلمين فرديا. تطوير المهارات من خلال التدريب.	اللازمة لمساعدة الطلاب بما يتناسب مع فلسفة المدرسة.	لأنشطة التعلم. تستخدم موهبة المعلمين بفعالية أكبر.
دور المدير	هو المسؤول الوحيد عن إدارة المدرسة. هو الرئيس والذي يطبق جميع الأنظمة. هو نقطة الوصل لجميع المعلومات والمصادر الخارجية.	الوعي بجوانب القصور في الدور. الوعي بالقدرات القيادية الممكنة. تحديد أولويات الدور.	تشارك محدود لاتخاذ القرار في مجال المنهج. تخطيط مشترك محدود مع المعلمين. مراجعة السياسات الموجودة في ضوء فلسفة المدرسة.	يتغير مفهوم الدور إلى مدير للمصادر. تركيز على النمو (نشط) بدلا من النظام (الثبات). تقدم في وظائف قيادة المنهج.	قائد تربوي. الأنشطة الإدارية تدعم المنهج. تقود فلسفة المدرسة عملية صناعة القرار.

الشكل رقم (٢,٥). بناء المراحل النمائية : مشاهدة التغيير.

المصدر: Jon Wiles, 1976, Planning Guidelines for Middle School Education. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt.

وقياس الناتج أسلوب عدّ بسيط، يقرر فيه المعلمون لكل مجال من مجالات الأهداف الأدلة القابلة للملاحظة التي تحدد وجود أي برنامج ناجح. فمثلا، إعداد المعلمين بوصفه فئة يمكن أن يستخدم عدد المعلمين الذين يحملون شهادات عليا مؤشرا على جودة معلمي المدرسة. فإذا كان الهدف هو أن يحصل كل معلم في المدرسة على

درجة عليا، لكن الإحصاء الفعلي يظهر أن ٧٠٪ فقط من المعلمين يحملون تلك الشهادة العليا، فالفرق إذن ظاهر. وبعرضه تقديمه بشكل شامل ، فإن هذا الأسلوب فاعل في تركيز الحوار حول ما يجب عمله وما يمكن عمله.

وفي أي حال، فإن فريق المنهج في المدرسة ومجتمع المدرسة بشكل عام يمكن أن يصبحوا مستكشفين في تحديد ما يجب تحقيقه في كل مجال من مجالات الأهداف. وعملية "التعبئة" هذه استنتاجية deductive بطبيعتها تسير من الغاية المفاهيمية [النظري] إلى الأهداف إلى المهام، وهكذا. وبأخذ مجالات الغاية تلك والأهداف والمهام من المعلمين فإن قائد المنهج يبدأ في بناء خطة تطوير للمنهج تبدأ من الأسفل إلى الأعلى. ويستطيع المعلمون بشكل واضح رؤية كيف سيسهم عملهم في الخطة بشكل كامل.

توضيح الخطوات

يعاني كثير من الناس الجديدين على عملية تطوير المنهج في أثناء عملية الاستشراف المستقبلي للأجزاء الكثيرة من عمل المنهج أو كيف يمكن الترابط للجهود المتنوعة. وقد يكون مساعدا لقائد المنهج أن يزود أعضاء الفريق بخطة أو مخطط تدفقي flow chart لكامل العملية. ومنذ سنوات قدم رالف تايلر في جامعة شيكاجو (Tyler, 1949) عمل المنهج على أنه دائرة تبدأ بالتحليل للوضع الحالي ، ومرحلة تصميم يتم فيها تحديد التغيرات المرغوبة، ومرحلة تطبيق يتم فيها تنفيذ التغييرات، ومرحلة تقويم يتم فيها مراجعة التقدم والتحقق منه. وهذا الخطوة من التقويم تُرجع إلى تحليل آخر لما يجب عمله بعد ذلك، وهلم جرا. وكثير من المدارس تنفذ عملية مثل هذه كل خمس أو عشر سنوات من أجل الاعتماد المدرسي.

ومن منظور أكثر حداثة، أفضّل استخدام "النظام" نموذجا لفهم عمل المنهج في المدرسة. فالنظم تمدّ المعلمين بمفهوم اعتماد متبادل interdependence مهم في المؤسسة. ومن حيث التعريف فالنظام ببساطة مجموعة من الأشياء التي تُعامل باعتبارها وحدةً واحدة. فالنظم يمكن أن تحدد الظروف غير المشاركة و العوائق bottleneck التي تبطئ النمو. وتقليديا، فللنظام ثلاث مراحل: المدخلات، والعمليات، والمخرجات. وهذا النموذج يتناسب بشكل جيد مع فكرة عمل المنهج الذي يركز على الحصول على نتائج التعلم المفضلة.

وفي الشكل رقم (٥,٣) الذي يظهر المنهج بوصفه نظاما، يلاحظ القارئ تقدما من الفلسفة إلى الغايات إلى الأهداف، ومن الأهداف إلى البرنامج ثم إلى الأنشطة. ومن المهم التنبيه إلى أن كثيرا من جهود تطوير النهج في المدارس تفشل بسبب أن القائد يبدأ بنشاط (مثلا، تعديل نص، عقد ورشة عمل للمعلمين، أو شراء جهاز) دون معرفة علاقة النشاط بغايات البرنامج. فطريقة التجزئية هذه في التعامل مع المنهج مكلفة ونادرا ما تكون مجدية. افتح خزانة أي فصل في أي مدرسة وانظر إلى أخطاء الشراء التي حصلت في الماضي. فرؤية كل الأجزاء للصورة الكلية ليست فقط ضرورية للعمل الناجح للمنهج ، بل هي أيضا تقلل التكلفة.

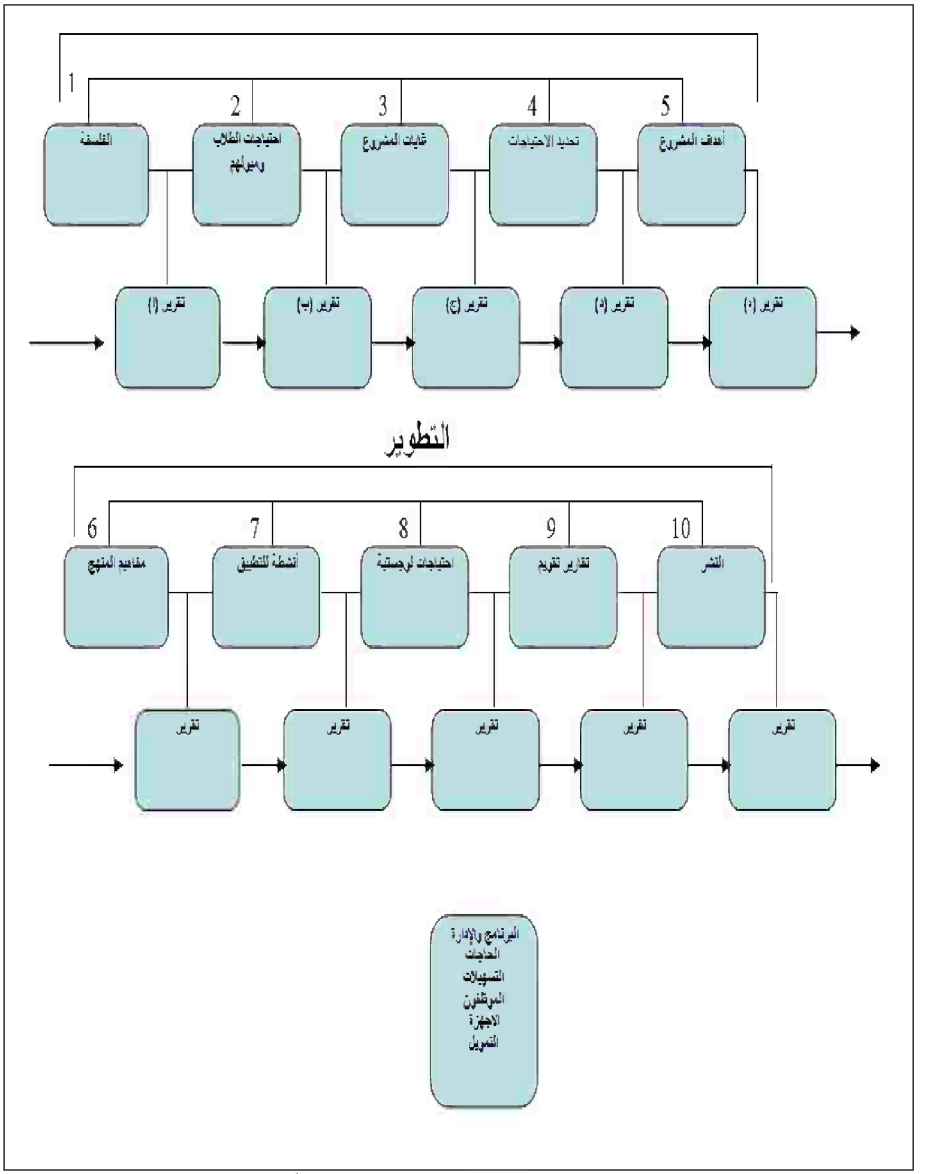
استخدام التغذية الراجعة في عمل المنهج

بينما يصمم قائد المنهج طريقا للآخرين ليسلكوه، فإن التغذية الراجعة ستكون مهمة. فالمعلمون وأولياء الأمور وقادة المجتمع وحتى أعضاء مجلس المدرسة يرغبون في معرفة ما إذا كان الطريق الذي اقترحه قائد المنهج هو الطريق الصحيح. وقيادة المنهج الجيدة هي غالبا نتاج التواصل الجيد. وفي بناء عملية تنفيذ المنهج في المدرسة يجب أن يفكر القائد في استخدام التقارير الدورية والبيانات المكتوبة لطمأنة المرؤوسين بأنهم في الاتجاه الصحيح.

فالمدارس، بوصفها مؤسسات institutions، هي أماكن غير عادية؛ لأن العاملين غالباً ما ينتقلون وليس هناك، إن وجد، إلا القليل من الثبات من سنة إلى سنة. فسفينة القوات البحرية، مثلا، لها سجل [تتبعي] لكل حدث مهم تمر به منذ دخولها الميناء. لكن، وفي المقابل، اسأل المعلمين في مدرستك ما الذي كان يحدث في مدرستك ولو منذ ثلاث سنوات، وكن مستعدا لعدم تلقي إجابة. وإذا كان لعمل المنهج أن يكون فاعلا، فلا بد من وجود سجلّ شامل لما حدث في المدرسة على مر السنين، ويجب أن يكون هناك دليل على أن الخطة الجارية تعمل [بكفاءة].

إن المعلمين والمديرين والمشرفين وأعضاء مجلس المدرسة يجيئون ويذهبون، ورغبات أولياء الأمور تتلاشى عندما يترقى أولادهم إلى الصف التالي. والسجلات والتقارير الجيدة هي فقط ما يمكن أن يتغلب على هذا الحالة الانتقالية. وتذكّر أيضا أن خطط المنهج الجيدة تستغرق من ثلاث سنوات إلى أربع لتكتمل.

في الشكل رقم (٥,٣) سيلاحظ القارئ أن التقارير مكتوبة في كل مراحل الإكمال. وهذه التقارير تعتمد على الوقائع وواضحة ويقصد بها توعية الآخرين بما يجري ولماذا. وهذه التقارير هي نوع من الهجوم الاستباقي"taking the offense" من حيث إنها تتيح لقائد المنهج استبعاد الظنون والإشاعات أو المعلومات الخاطئة الموجهة التي يقصد بها تحويل مسار عملية التطوير. وهذه التقارير أيضا لا تقدر قيمتها لأعضاء مجلس المدرسة والمشرفين والمديرين الجدد الذين يستهلون عملهم بعد بدء عملية التطوير. و توفر التقارير الدورية المختلفة مجتمعة سجلا دائما للأنشطة والإنجازات.



الشكل رقم (٥,٣). المنهج بوصفه نظاماً.

وربما يتعجب القارئ إذا ما كانت كتابة هذه التقارير أمرا ضروريا حقا. وبالتأكيد، فكتابة تقرير كل ثلاثة أشهر أو نحو ذلك يمكن أن تكون مستهلكة للوقت. إلا أن ما يجب تجنبه مهما كان الثمن هو شعور المعلمين ذوي الخبرة بأنهم قد عملوا ذلك من قبل. فلا شيء يُذهب دافعية المعلمين أسرع من الثناء على عملية قد قاموا بدعمها من قبل. ويصدق هذا بشكل كبير إذا كان هذا الجهد دون نتائج مشاهدة. فهذا الشعور بأن هذا العمل قد حدث من قبل déjà vu يمكن أن يكون مؤثرا جدا على أي مشروع من حيث موقف المعلمين نحو التغيير. إن التقارير الدورية سوف تعطي مشروعك هويته، وتشكل إحساس المعلمين بالنجاح في العمل، وتقلل الوقت المصروف للترويج لجهود العمل.

وأوصي باستخدام الأرقام في التقارير ما أمكن ذلك لتوضيح الحالة. فهناك فرق كبير بين أن تقول "حققنا كل أهدافنا المنشودة" وقولك " تحققت كل الأهداف العشرة". فهذه حقيقة أن الأمريكيين يعيشون في مجتمع مسيّر بالبيانات. فهم "يعدون الأصوات" و"يعرفون الدرجات" و"أنجزوا أكثر من النصف". وعندما نقيس نستخدم الأرقام ويجب أن تعكس التقارير هذه الرموز السهلة الفهم لإنجازاتنا. وعمليا، فالكلمات غامضة والأرقام لا تكذب.

غايات الإدارة والجدولة

إن الوقت واحد من أهم العناصر في تطوير المدرسة. ويصدق هذا أكثر على معلم الفصل المشغول، والذي يعاني دائما من مشكلة الوقت. "كم سيستغرق هذا؟" "متى سننهي هذا المشروع؟" "هل يمكنني أن استثمر كل هذا الوقت؟" وتذكر دائما أن المعلمين يساعدونك بالإضافة إلى عملهم المعتاد في الفصل. فلديهم أشياء أخرى مهمة ليقوموا بها.

كذلك النتائج ستكون حاضرة في أذهان المعلمين وأولياء الأمور وكثير من متطوعي المجتمع المشاركين في تطوير المنهج. والأسئلة المعتادة يمكن أن تشمل "ما الذي سيتحقق إذا عملنا كل هذا؟" "ما الذي نتوقع الحصول عليه مقابل عملنا؟" "هل هذا التغيير حقا ممكن؟" "كيف سيفيدني ذلك؟"

إنها وظيفة قائد المنهج أن يزود المرؤوسين بصورة واضحة بكيفية حدوث التغيير ووقته، ليريهم الطريق الذي يسلكونه. ويجب أن تأتي التغذية الراجعة في عدة صيغ، بما في ذلك التقارير والخطط الإجرائية والملخصات الرقمية، والغايات المجدولة. فالإدارة بالوقت والغايات managing by time and goals طريقة مضمونة للتغلب على التلكؤ في المشاركة. وأي خارطة طريق للتغيير يجب أن تكون واضحة جدا وسهلة الفهم. الأشكال والمخططات وغيرها من الوسائل المعينة ستوضح في الحال اتجاه ومدى التغيير المرغوب (Wiles, 2005).

في الشكل رقم (٥,٤) سيرى القارئ ملخصا شاملا لما قصده أحد قادة المنهج. وتوثق هذه العبارات وقد اقترحت على أنها خطة عمل:

- الوثائق الموجهة (لماذا).
- المجالات التي يجب أن تطور (ماذا).
- التنظيم الذي يجب بناؤه (كيف).
- معيار التقويم (متى).

١- الوثائق الموجهة

فلسفة المدرسة مع أولويات الأهداف

تصميم البرنامج الأساسي

٢- البرنامج لتوليد عناصر المنهج

إعادة تصميم برنامج الإرشاد

بناء خبرات استكشافية جديدة

تجديد خريطة منهج المدرسة

تأسيس وحدات متكاملة المجالات الدراسية interdisciplinary units

توضيح التغييرات في برامج المرحلة والابتدائية والمرحلة المتوسطة

٣- التغيرات المؤسسية المرغوبة

تبسيط الجدول لنموذج فترات الوقت block of time model

إعادة تطبيق إرشاد/ مساعدة المعلمين redeploy counseling staff

إعادة تقييم ممارسات تجميع المدرسة (توزيع الفرق في المدرسة) grouping practice

استخدام مساحات المدرسة بإبداع أكبر

.إعادة تحديد العبء التعليمي

٤- مجالات التدريب والنمو المهني

بناء مقررات استكشافية/ استطلاعية قصيرة exploratory short course

بناء وحدات تكاملية بين المجالات interdisciplinary units

مراجعة خيارات تقويم الطلاب

استكشاف الأدوار الإرشادية للمعلمين

٥- التقويم والتحقق

بناء نظام تقويم طلابي جديد

تقارير دورية لمجلس المدرسة باستخدام مقاييس التحقق.

الشكل رقم (٥,٤). خطة عمل للتجديد.

إن التمثيلات العددية بالنسبة للمرؤوسين أفضل من الكلمات لتبرير أي وضع يراد تصحيحه أو إعادة تصميمه. وفي الشكل رقم (٥,٥) يوضح شكل بسيط فجوات التوقع والأداء ليراها الجميع.

والشكل رقم (٥,٦) يستخدم الأرقام فقط ليوصل للمرؤوسين مدى التنوع في المنطقة وليساعد المعلمين على فهم وضع مدرستهم النسبي عندما تقارن بالمدارس الأخرى في منطقتهم.

ملاحظة: يظهر هذا الصف ذو الـ ١٣٠ طالبا تحصيلا متدنيا. يجب أن يكون....						
	الصف ٢	الصف ٣	الصف٤	الصف ٥	الصف ٦	الصف ٧
٥,٩-٥,٠				٥		
٤,٩-٤,٠			٢٥			
٣,٩-٣,٠		١٥				
٢,٩-٢,٠	٢٢					
١,٩-١,٠						
٠,٩-٠,٠						

الشكل رقم (٥,٥). فجوة الأداء الدراسي (المضلل تحت المتوسط).

	منخفض	مرتفع
التسجيل [الإلحاق]		
الحضور اليومي المعتاد	٨٣٪	٩٥٪
نسبة الطلاب الطبقة الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة	١١٪	٥٦٪
انتقال الطلاب للعام الماضي	٣١٪	٧٠٪
نسبة الطلاب الموهوبين إلى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	١٠٤/١	١٧٩م٦٣
معدل درجات الطلاب في اختبار CTBS	٣٦	٨٠
الطلاب المتسربون في السنة الدراسية	٠	٢٢
غياب المعلمين في الشهر	٣٦	١,٢٧
النتائج: تؤكد البيانات		

الشكل رقم (٥,٦). مقارنة المدارس في نفس المنطقة . CTBS الاختبار الشامل للمهارات الأساسية.

وأخيراً ففي الشكل رقم (٥,٧) تظهر تواريخ التدريب لتبين المجموعات المتعددة المشتركة في مشروع التغيير عندما يتم جدولة المجموعة لتلقي نموا مهنيا. كما يظهر هذا العرض أن تأريخ أي مجموعة قد يتأثر بمجموعة أخرى تحتاج التدريب نفسه، ولماذا يتم تدريب مجموعة قبل أخرى.

	أغسطس		سبتمبر		أكتوبر		نوفمبر		ديسمبر			
المجموعة	٢٥	٢٧	٦	١٣	٢٠	١٧	٢٣	٤	١٥	٢٣	٦	٩
القيادة	X			X				X			X	
المديرون			X				X			X		
الوكلاء		X				X		X				
الزيارة					X							
مجلس المدرسة	X										X	
فريق المنهج في المدرسة		X			X							X
المعلمون		X			X	X		X				
أولياء المور			X					X				

الشكل رقم (٥,٧). أوقات التدريب. APC الوكيل للشؤون الفنية، SCT فريق المنهج بالمدرسة.

المصدر: Wiles, J. and Bondi, J. , 1986, Making Middle Schools Work, Figure 21, page 36. Association for Supervision and Curriculum Development , (ASCD).

والآن، حيث يمكن لكل مشارك أن يضع دوره في سياق العمل العام ويفهم جيدا كم سيستمر في المشاركة، فسوف يتحول الانتباه إلى النتائج المتوقعة. ويمكن أن يبني القائد جدولا زمنيا للأنشطة مرتبط بالتحقق من التقدم: على سبيل المثال، "بحلول يناير سيكون المعلمون قد تدربوا". "سوف نفتح معمل الحاسب في إبريل."

وهذا الربط للنشاط بالنتيجة ظهر تحت عدد من الأسماء في أدبيات المنهج. ففي السبعينيات (من القرن العشرين) كان الناس في هذا الحقل يطلقون على هذه التوقعات المحاسبية accountability، وفي الثمانينات تحدثت الأدبيات عن التربية القائمة على النواتج outcome-based education. وبغض النظر عما تسمى في منطقتك أو مدرستك، فهناك علاقة واضحة بين أي نشاط منهج وبين النتيجة. وسوف يستفيد قادة المنهج من جعل هذا الربط واضحا جدا لأولئك الذي يطلب منهم المشاركة في عملية تطوير منهج المدرسة المكثفة.

المعايير بوصفها حدودا وليست غايات

خلال السنوات العشرين الماضية ونتيجة لكل المعايير والاختبارات المفروضة على التربية لم تعد بعض المدارس تنظر لتطوير المنهج على أنه عملية نشطة [دينامية]. فمن المألوف اليوم سماع المعلمين يطلقون كلمة "المنهج" على معايير الولاية أو الاختبارات. ويحث المؤلف القائد على الفصل بين هذين العنصرين، الاختبار والمنهج في أذهان المعلمين بأسرع ما يمكن.

فالمعايير ليست سوى مجموعة من العبارات عما يكوّن التعلم في مادة دراسية. وهي عادة ليست شاملة وغالبا ما تسبق بكلمة "على الأقل" (معايير). وعلى ذلك فالمعايير تمثل الحدود المقترحة على المنهج وليس غايات لتعلم الطلاب فقط.ويمكن أن تكون المعايير عناصر يجب تعلمها منفصلة تماما عن الهدف الأكبر لتربية الطلاب أو الاستخدام المرغوب لهذه الدروس في المستقبل. وفي العمل مع المعلمين يجب أن تقدَّم المعايير وبرامج اختبارات الولاية بوصفها متطلبات حد أدنى وليس بوصفها المنهج.

يستطيع قادة المنهج تطوير المعلمين المقيدين باختبارات الولاية بالإصرار على أن يضع المعلمون أي معيار في مجال الغاية الأوسع. اسأل المعلمين: "في أي مجال يسهم هذا المعيار في منهجنا؟" ويمكن أن يُطلب من المعلمين أيضا أن يعطوا أمثلة لتطبيق المعيار إذا كان مستخدما في التخطيط للتدريس. فهذا العمل سوف يؤثر في طريقة التعامل مع المعيار في خطط الصف الدراسي.

ملخص

يجب أن يساعد قادة المنهج كل أعضاء فريق المنهج في المدرسة على فهم أي تغيير مقصود في برنامج التعلم في المدرسة. مثل الصورة المقطعة puzzle يجب تجميع الأجزاء ووضعها بتنظيم يمكّن الجميع من فهمها بسهولة. ويجب أن يوفر قائد المنهج طريقا لتحسين المنهج قبل بداية العمل.

وللحصول على اتجاه لهذا الطريق يمكن أن يستخدم قادة المنهج عملية الاستشراف حيث يتم الاتفاق على مدى عمل المنهج. ويمكن أن توضح مقاييس النتائج وبناء مراحل التطوير وغيرها من الأساليب مستوى عمليات المنهج للمشاركين. وباستخدام طريقة منطق (إذا - فإذن...) يمكن للمجموعة أن تزيل الاختلاف بين الوضع الحالي والحالة المرغوبة.

إن النظر إلى معايير التعلم الخاصة بالولاية على أنها هي المنهج سيؤجل التغيير. وللتغلب على سوء الفهم هذا اطلب من المعلمين تفعيل المعايير في خطط الدروس بربطها بغايات أكثر عمومية للمادة.

من الأعمال المهمة للقائد أن يوضح الخطوات التي ستقود المجموعة من المكان الذي هم فيه إلى حيث يريدون. واستخدام عروض الدوائر والنظم غالبا ما يكون مفيدا في تنظيم تلك الخطوات.

ويمكن أن توضح التقارير الدورية التي توزع على المشاركين الطريق وتظهر إجراءات التقدم. وستكون الأسئلة الأساسية للمشاركين هي: "كم سيستغرق هذا من الوقت؟" و " ماذا نتوقع؟" والعروض باستخدام والأشكال والصور التي تظهر العلاقات والجداول الزمنية التي تشير إلى الأحداث والوقت سوف تزيد من توضيح طريق التغيير.

ويجب على قائد المنهج أن يكون واضحا في التفريق بين الغايات والمعايير. فالمعايير يجب أن تقدم على أنها حدود المستوى الأدنى – منهج الحد الأدنى. بينما يجب ربط الأهداف بدواعي التربية وبتوقع ما يستخدمه الطلاب.

نموذج لمشكلات وإجراءات القائد

تقنيات المرحلة الثانوية

العمل	الإجراء
تغير عالم اكتساب المعرفة بشكل كبير منذ ظهور الإنترنت في وسط التسعينات من القرن العشرين. فهذه الأداة وحدها قد طرحت أسئلة مقلقة حول الحاجة إلى المدرسة من الأساس بوصفها مكانا للتعلم والوصول إلى معرفة ذات جودة عالية وحديثة لجميع أنواع الاستخدام. وليس هناك مكان يتم فيه الإحساس بهذا الضغط أكثر من المدرسة الثانوية.	حدد دور المعرفة في التعلم المدرسي (مصدر ١ – ر ٨)

كان ينظر إلى صغر المدرسة على أنه نقطة ضعف، لأنه لا يكون للمدرسة المساحة لجلب المعلمين لكل المواد. أما اليوم فغالب المواد الدراسية يمكن الوصول لها بشكل كامل عن طريق الانترنت، وبعض الولايات مثل فلوريدا طورت مدرسة ثانوية افترضية (ثانوية فلوريدا الافترضية – ١٠٠٠٠ طالب) توفر خبرات تعلم ذات جودة عالية. وتقدم أكثر من ٥٠ جامعة معتمدة درجات افترضية لمرحلة الدكتوراه.	حدد بالضبط ما الذي تستطيع التقنية فعله بشكل أفضل من المدرسة التقليدية.
تواجه مدارسنا منافسة من حركة التعليم المنزلي، والتي يتعلم فيها حاليا مليونا طالب دون الانتظام في المدرسة. وقد أُسس المئات من الشركات لخدمة أولئك الطلاب. ويجب على قائد المنهج أن يتقبل هذه التوجهات ويتجاوب معها أو أن يقبل درجة متزايدة من العزلة في عالم اليوم التقني.	استعد لسماع هذه الحجج من المجتمع
استجاب كثير من المدارس وإدارات التعليم لتقنيات التعليم الجديدة كالمستهلكين، يشترون موجة بعد موجة من أحدث الأجهزة ووسائل التعلم. وفي كثير من الحالات يستهلك هذا العمل الميزانية ويجعل منهج المدرسة غير متوازن.	اجمع معلومات حول الوضع الحالي للمدرسة، مثل أعداد وأنواع أجهزة التقنية الموجودة.
إن الإنفاق على الحواسيب في الواقع[١] بدأ يتراجع في أثناء تأليف هذا الكتاب. فعمل أيِّ منهج يتطلب الحصول على تقنيات يجب أن يبدأ بتحديد الهدف من ذلك العمل.	كوّن مجموعة دراسة لتحديد طريقة جمع البيانات المرتبطة بالمصروفات التقنية.
ربما يُسال العاملون في المنهج في مدارس اليوم أن يطوروا منهجا جديدا لأي من الأسباب/ الأهداف التالية : بناء هياكل/ أنظمة جديدة للتعلم والتواصل تصميم مرافق جديدة بأنظمة تعلم متقدمة تحديد مخصصات (مالية) للتدريب التقني للمعلمين استخدام التقنية لتطبيق المعرفة في الواقع	كن مبادرا بتطبيق دراسة عن أفضل استخدامات التقنية في المدارس

(١)في بلد المؤلف، أمريكا.

الحصول على نوع جديد من قوة التدريس teaching force ومكافأتها توأمة المعلمين وأولياء الأمور في مجموعات تخصيص مبالغ كبيرة لبدء البرامج الجديدة	
ابتدأ تاريخ التقنية في المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية باستخدام الحاسبات القديمة في ثمانينيات القرن العشرين في اكتساب المهارات والتدريب. وتحولت هذه الحاسبات سريعاً إلى معامل كانت تشبه الفصول. وفي البداية واجهت المدارس صعوبة في فهم الفرص التي تقدمها الانترنت لتفريد التعليم باستخدام الحاسب. فالمعايير والقلق بشأن جوانب السلامة جعلت أغلب المدارس عاجزة عن عمل أي شيء أكثر من تحديث الأجهزة ، ما أرهق الميزانيات.	حدد أفضل استخدام للتقنية من حيث التكلفة في إدارة التعليم.
عند التفكير في استخدام التقنية في المدارس، ابدأ بطرح السؤال: "ما الذي نستطيع عمله بشكل أفضل باستخدام التقنية؟" وبالتأكيد فإن أي عمل روتيني مثل وضع الجدول أو عمل تقارير النتائج سوف يكون ضمن تلك الفئة من الأعمال. لكن الجواب الحقيقي على هذا لسؤال هو أن التقنيات الجديدة والتفاعلية تعِد بمساعدة العلمين على تفريد التعليم. فما أن لكل هاتف في العالم رقما مستقلا فكذلك كل طالب في المدرسة يستطيع أن يدرس منهجا مختلفا باستخدام التقنية المعاصرة. ويمكن للمعلم الإشراف بفعالية على ١٠ طلاب تقريبا، لكن متابعة ١٥٠ طالبا في اليوم في مدرسة ثانوية أمر مستحيل. الحاسب يستطيع ذلك.	أعدّ توقعا لميزانية خمس سنوات للمدرسة. حدد ما النتائج التي يمكن أن تعِدَ بها باستخدام التقنية الجديدة.
تنامت حركة التدريس المنزلي مع تزايد استخدام الحاسب في الولايات المتحدة. فالوالدان يعلمان أن غالب المصادر التعليمية للمدارس موجودة على الإنترنت وأن كل طالب	ابحث عما يمكن تعلمه من نجاح حركة التعليم المنزلي.

يمكنه أن يحصل على طريقة دراسة مختلفة. وكل يوم تظهر شركة لخدمة أولئك الطلاب. ويمكن للمدارس الحكومية والخاصة الاستفادة من حركة التدريس المنزلي بتجريب العديد من تطبيقات التقنية في الفصول.	
لتقّوم كيف يمكنك تطبيق التقنية في المدرسة حدد أولا درجة الاستخدام الحالي ونوعه. وتحتاج إلى جرد الأجهزة الموجودة وتقويم معرفة المعلمين للتقنية واستخدامهم لها، وتقدير صحيح لتكلفة التقنية التي يتم تحديدها.	قوم مسبقا الاستخدام المنزلي والمدرسي للتقنية.
يمكن أن يقرب استبيان للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور وقادة المجتمع تباين الاستخدام المحتمل. وفي حدود الميزانية المخصصة لدعم التقنية في المدرسة يجب اختيار عدد من الأفكار لتمويلها. وبدلا من المبادرة إلى شراء بعض "أنظمة التعلم" أو الدخول في صفقات كبيرة من الأجهزة تبدأ العملية بالاستكشاف. وتذكر أن السوال المحدِّد هو " ما الذي يمكن أن نفعله بشكل أفضل باستخدام التقنية الجديدة؟"	ابدأ مشروعا تجريبيا بمساعدة المجتمع.
لأن العمل الذي يستخدم التقنية يتحدى الكثير من القيم التقليدية في المدرسة (مثل دور المعلم) فمن الأفضل أن تؤسس برنامج (لا فشل) حيث يدعى المعلمون لتجريب الأفكار دون إلزامهم بنتائج.	قدم منح صغيرة للمعلمين (مصدر ا – ر ٢٠).
وحالما يتم البدء بسلسلة من التجريب يجب أن يسمح قائد المنهج لفريق المنهج بتحديد الموضوعات الواعدة التي ستقود إلى مرحلة التصميم. وهنا فإن مجموعة من المشروعات الصغيرة سوف تستهدف بعض النتائج المرغوبة. ومجموع مجالات هذه الأهداف (مثل تطوير استخدام المدرسة باستخدام التقنية) سوف يشكل العمود الفقري لاستخدام طويل المدى للتقنية في المدرسة. وسيكون هناك حاجة لترتيب العناصر وتقدير ميزانيتها	اعمل مخطط PERT لبيان العلاقات بين أجزاء المشروع.

باستخدام أسلوب تقويم البرنامج ومراجعته (PERT) ومن المهم لقائد المنهج أن يحافظ على المشروعات الكثيرة والصغيرة مركزة على الهدف الأكبر من استخدام التقنية بانتقائية لتحسين التدريس. ويجب أن تتبع القرارات المتعلقة بالبرمجيات والأجهزة وتدريب المعلمين دائما العملية المفاهيمية.	

ملاحظات ختامية

Tyler,R.(1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
Wiggins, G., & McTighe, J.(2001). Understanding by design. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Wiles, J.(2005). Curriculum essentials: A resource for educators (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.