

الفصل الأول

مفاهيم أساسية فى المنهج

- ١ - تطور مفاهيم المنهج.
- ٢ - أساسيات بناء المنهج.
- ٣ - نظرة تاريخية لتخطيط المنهج.
- ٤ - طبيعة عملية التخطيط وعناصرها.
- ٥ - مراحل تخطيط المنهج.
- ٦ - القوى المؤثرة على المنهج.

مفاهيم أساسية فى المنهج

يتناول هذا الفصل مفاهيم المنهج، واعتبارات أساسية فى بناء مواقف وفرص التعلم لإعداد المنهج الجيد والمفاهيم المرتبطة به. ويهدف هذا الفصل إلى التخطيط لخبرات تربوية، ويعرف التربية على أنها جهد مقصود، ومنظم ومستدام لقيادة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والعادات. وتتم العملية التربوية فى أماكن مختلفة ومن خلال جهود المؤسسات والأفراد. فعلى سبيل المثال تعد المدارس والجامعات من أهم مصادر التربية. وهناك أيضا مصادر أخرى للتربية منها المؤسسات الدينية والمتاحف والراديو والتلفزيون والإنترنت والمنزل. ومع ازدياد الحاجة للتربية فى المستقبل القريب سيزداد عدد المشتركين فى التخطيط للخبرات التربوية فى مختلف الأماكن. إن ثراء الخبرة التربوية يعتمد إلى حد كبير على مدى جودة الفرص التعليمية التى يتم التخطيط لها قبل أن تقدم للطلاب.

كما يستهدف هذا الفصل تقديم خبرات لدارسى المناهج من الطلاب ومنفذها من المعلمين ويتبنى مسلمة معينة هى أن التربية المدرسية "Schooling" ليست مرادفا للعملية التربوية "Education"، فالتربية المدرسية - على الرغم من أهميتها - ما هى إلا عنصر من عناصر التربية. وبناء على تلك المسلمة فإن المنهج المقترح يختلف عن غيره من المناهج فى نقطتين أساسيتين: الأولى: فى كتابة النص حيث صمم لمساعدة الأفراد والمجموعات على تخطيط الخبرات التربوية فى مختلف الأماكن، والثانية توضح مدى ارتباط المنهج المقدم لمجموعة من المتعلمين فى موقف ما بغيره من الخبرات التربوية المقدمة للمجموعة نفسها فى مواقف تعليمية أخرى.

أولاً- تطور مفاهيم المنهج:

تعرف التربية على أنها جهد منظم ومقصود، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى التخطيط لمثل هذا الجهد. فبشكل عام يرجع مصطلح " المنهج " إلى تلك الخطة المقترحة. ويعرف المنهج هنا بطريقة تعكس طبيعة العملية التعليمية وتبين كذلك كيفية تخطيط المنهج واستخدامه.

■ عرف المنهج الدراسي بأنه: مقرر الدراسة، ومخرجات التعلم المقصودة، وفرص التعلم المخطط لها، وخبرات التعلم الحقيقية. فلقد عرف المنهج على أنه مجموعة من الفرص التعليمية المخطط لها أو المقصودة والتي يتعرض لها المتعلم سواء مع الأشخاص أو الأشياء المحيطة به لكي يكتسب بعض المعارف والقيم. ويتم التنظيم لتلك العملية من حيث الزمان والمكان.

■ المنهج تم تعريفه على أنه: (١) مجموعة منظمة من المعارف المتراكمة، (٢) أنماط عديدة من الفكر الإنساني، (٣) خبرات إنسانية، (٤) خبرات موجهة، (٥) بيئة تعليمية مخطط لها، (٦) عملية ومحتوى معرفي ووجداني، (٧) خطة تعليمية، (٨) غايات ومخرجات تعليمية، (٩) نظام إنتاج تكنولوجي.

■ المنهج كمادة دراسية: جرى العرف على اعتبار المنهج مرادفاً للمادة الدراسية، ففي كثير من المدارس يشير مصطلح المنهج إلى مجموعة من المقررات الدراسية المقدمة للطلاب. وبالرغم من المجهودات المبذولة لتغيير هذه النظرة التقليدية للمنهج إلا أن مفهوم المنهج كمرادف للمادة الدراسية ما زال سائداً. وظهر مفهوم المنهج كمادة دراسية في العديد من النظريات التربوية التي تناولت تخطيط المنهج متبعة صيغة شائعة قامت على ما يلي من خطوات:

- الاعتماد على الخبراء لتحديد المواد الواجب تدريسها.
- استخدام بعض المعايير: الصعوبة، والتسلسل، واهتمامات الطالب.

- تخطيط واستخدام طرق التدريس الملائمة لضمان تمكن الطلاب من المادة الدراسية المقدمة لهم.

ومع تقدم النظريات التربوية تم التحرر من هذه النظرة التقليدية التى تقيد المنهج بمجال معين من مجالات المعرفة، واتسع مفهوم المنهج أكثر فأكثر.

■ **المنهج كخبرة تربوية:** قدم علماء التربية مفهوم المنهج على أنه خبرة تربوية تقدم للطلاب تحوى مادة دراسية معينة. حيث عرف المنهج المدرسى على أنه مجموعة من الخبرات التعليمية التى يتعرض لها الطلاب تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

واستمر التباين بين المنهج المخطط ومنهج الخبرات. ومن خلال زيارة العديد من الصفوف الدراسية تم التوصل إلى الأنماط التالية: المنهج الرسمى (الذى يحدد من قبل الدولة والإدارة المدرسية)، والمنهج المدرك Perceived Curriculum الذى يحاول المدرسون تنفيذه، والمنهج الملاحظ observed Curriculum الذى ينفذ بالفعل داخل الفصل، والمنهج الخبرى Experiential Curriculum ما يدركه الطلاب ويحصلونه بالفعل. ويدل هذا التباين بين المنهج الرسمى والمدرك والمنهج الخبرى والملاحظ على انفصال الوسائل والغايات فى العملية التربوية. إن الغايات فى التربية هى استجابات للتساؤل التالى: ما الذى يجب أن يدرس؟ بينما الوسائل فى التربية تجيب عن كيفية إتمام عملية التدريس. فعندما تنفصل الغايات عن الوسائل نجد أن المنهج الذى يجربه الطالب يختلف تماما عن الخطة التى أعدت لذلك المنهج.

وهنا يتم التأكيد على المنهج كخطة أكثر منه كسجل أو كملاحظة للفرص التعليمية التى يمر بها الطالب، ويؤيد هذا كثير من العلماء فى رفض مفهوم المنهج كمرادف للمادة الدراسية. ومن هنا يجب أن يقوم مخطط المنهج على كل العناصر التى تشتمل عليها الخبرات المقدمة للطلاب وبهذا تتناغم الوسائل والغايات وتبدو متسقة مع بعضها البعض.

ويفرض علينا هذا المفهوم أن نخطط لكل من الوسائل والغايات وننظر للمنهج كخطة معدة مسبقا من قبل الخبراء. ومع ذلك، يحتاج الخبراء في بعض مراحل تصميم المنهج إلى دراسة الأهداف والمواقف التدريسية والتقويم وكذلك التخطيط لها بشكل منفصل على الرغم من تشابك العلاقات بينها.

■ **المنهج كأهداف:** قامت الجهود الأولية لتطوير المنهج على الاعتقاد بأن الغايات والأهداف هي الأساس الذي تقوم عليه عملية تخطيط المنهج. وبتطبيق مبادئ المنهج العلمي على ميدان تخطيط المناهج أصبحت أهداف المنهج القائمة على المهارات والمعرفة التي يحتاجها المتعلمون الكبار أكثر تحديدا. وعرف المنهج على أنه سلسلة من الخبرات التي يتحتم على المتعلمين الصغار والكبار القيام بها بإتقان.

وقدم نموذج لتنظيم المنهج من خلال دراسة للعلاقات بين المدرسة والجامعة امتدت لثمانى سنوات ، حيث جرت العادة على إدراج كلمة " التدريس " تحت مظلة المنهج، على الرغم من شيوع استخدام كلمتى التدريس والمنهج ليشيرا إلى تصميمات المنهج واستراتيجيات التدريس. ومع ذلك، فإن مقررات طرق التدريس ظلت منفصلة تماما عن مقررات المنهج سواء في تعليم المدرسين أو في الشهادات الممنوحة لهم. وأيد العديد من الكتاب ذلك الفصل بين كل من المنهج والتدريس، وأكدوا أن المنهج يتكون فقط من الأهداف أو الغايات، بينما اعتبروا التدريس وسيلة من وسائل تحقيق تلك الأهداف أو الغايات واتضحت هذه النظرة للمنهج من خلال أن مفهوم المنهج لا ينصب على ما سيفعله الطلاب في الموقف التعليمى بل ينصب على ما سيتعلمونه ، أو ما يجب أن يفعلوه نتيجة ممارستهم لنشاط ما. إن مفهوم المنهج يشير إلى ما ينتج عن النشاط وليس إلى ما يحدث في النشاط، ويشير أيضا إلى عملية التعلم من حيث العلاقة المتوقعة لا العلاقة التقريرية. إذا فمفهوم

المنهج يتعامل مع مخرجات العملية التدريسية التي يصل إليها الطلاب من خلال ما مروا به من خبرات. ولقد أثر مفهوم المنهج كأهداف على ميدان التربية حيث مهد بظهور التعليم القائم على الكفاءات والذي بدوره قدم نموذجا قام عليه التعليم المهني.

■ **المنهج كفرص تعليمية مخططة:** فيما سبق ناقشنا ثلاثة مفاهيم للمنهج: مفهوم المنهج كمادة دراسية، ومفهوم المنهج كخبرات، ومفهوم المنهج كأهداف. ولقد أدت هذه المفاهيم أدوارا مهمة في ميدان التعليم - فالمادة الدراسية زودت التعليم بأساس معرفي، وكان للخبرات بالغ الأثر في تعليم الطلاب، بينما اتضحت أهمية تحديد الأهداف في عملية تخطيط المنهج إلى حد كبير. ومع ذلك، لا يمكننا الاقتصار على أحد هذه المفاهيم أثناء تعريفنا لمصطلح المنهج.

فالتعريف الجيد للمنهج يجب أن يشمل المادة التعليمية والخبرة والأهداف، وإضافة إلى ذلك يجب أن يحوى خطة للمنهج ومن جانب آخر، يجب أن تشتمل خطة المنهج على خطط فرعية لفرص التعلم المتوقعة. وتركز خطة المنهج على الغايات والأهداف وتحوى أيضا تصميم المنهج، والتنفيذ؛ أى التدريس، والتقويم. وفيما يخص الوسائل والغايات فإن خطة المنهج ستراعى عدم الفصل بينها.

وسيتسع هنا تعريف المنهج ليشمل الطلاب في جميع المراحل التعليمية، كما سيتم التأكيد على أهمية دورهم في مرحلتى التخطيط والتنفيذ. وبرزت أهمية هذا الدور في قول بعضهم: سأعطى الآن اهتماما أشد لذلك الدور النشط الذى يقوم به الطالب من عملية التعلم. وسأهتم أيضا بأنشطة الطالب اللاصفية والتي يمكن أن تساعدنا في تطوير المنهج ويفضل أن يشارك الطالب في تخطيط المنهج وتقويمه من حين لآخر.

وهنا لابد من التأكيد على أهمية تدريب الطلاب على كل من التفكير التأملى والتفكير الناقد. وانتقاد المؤسسات التعليمية وما لها من تأثير سلبي على الطلاب

حيث إن هذه المؤسسات ومنها المدارس تحول الطلاب إلى كائنات سلبية تحقق في المعلم على الدوام بدلا من الاستماع والتفكير الناقد فيما يقوله المعلم. وهنا لابد من وضع تعريف أوسع للمنهج يؤكد على أهمية حث الطلاب على الانفتاح على العالم من حولهم والبحث عن المعرفة بأنفسهم.

وبناء على ما سبق عرفنا المنهج هنا على أنه خطة تزود الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية الثرية. ومن الملاحظ أن هذه الفرص التعليمية يمكنها أن تشمل منهج المادة الدراسية، أو المنهج القائم على الكفاءات، أو ذلك المنهج القائم على الخبرات التعليمية. ويشمل هذا التعريف المنهج المفتوح الذي نجده في المدارس الابتدائية في بريطانيا، حيث يعتمد الطالب على نفسه في عملية التعلم.

وأثناء تطبيق هذا التعريف يجب أن ينظر المعلم لكلمة "خطة" على أنها مرشدة لا مقيدة له، فالفنان حين يرسم منظرا طبيعيا أو ينحت تمثالا يطغى خياله وإبداعه على ما يقوم به. وكذلك المعلم يجب أن يتحرر من قيود تلك الخطة المقترحة وينفذها بما يتناسب مع طبيعة طلابه والظروف المحيطة بهم.

ويتطلب التخطيط للفرص التعليمية اتخاذ بعض القرارات الخاصة بالمنهج ومنها: ماذا سيدرس الطلاب؟ لماذا سيدرس الطلاب هذا وليس ذاك؟ ما القواعد التي ستحكم عملية تدريس المادة العلمية المختارة؟ كيف يمكن لأجزاء المنهج أن تتكامل مع بعضها البعض؟ هل هناك نظرية ترشدنا أثناء عملية اتخاذ القرار فيما يخص ما سبق من تساؤلات؟ لقد عرفت نظرية المنهج على أساس الربط بين تلك الخبرة البسيطة، المحسوسة وغير المنظمة للطفل من جانب، وبين خبرة البالغين المجردة، المنظمة والمعقدة من جانب آخر.

وعلى الرغم من معقولية تلك النظرية إلا أنه في ذلك الوقت لم يكن هناك نظرية شاملة للمنهج متفقا عليها من قبل علماء التربية. ولكن الافتقار إلى ذلك

النوع من النظريات لا يعنى أن عملية تخطيط المنهج تسير بشكل فوضوى، فهناك اعتبارات رئيسة ترشد مخططي المناهج أثناء اتخاذهم للقرارات السابق الإشارة إليها. وفيما يلي ستعرض هذه الاعتبارات والتي تخص: التدريس، وتاريخ بناء المناهج، وأساسات بناء المناهج، وعناصر المنهج، والعلاقة بين المتعلم والمنهج.

■ العلاقة بين المنهج، والتعليم، والتدريس:

عرفنا المنهج على أنه خطة تزود الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية، ولا يكون لهذه الخطة تأثير إلا عندما تنفذ على أرض الواقع. ومن هنا فإن هذه الفرص التعليمية تظل مجرد فرص لحين اندماج الطلاب فيها. ولذلك نعرف التعليم على أنه الاندماج الحقيقي للطلاب في أنشطة تعليمية مخطط لها مسبقا. وبناء على ذلك التعريف يمكننا القول إن التعليم هو عملية تنفيذ خطة المنهج المقترحة.

ويرتبط مصطلح المنهج بمصطلح التدريس إلى درجة كبيرة، فبدون المنهج أو خطة المنهج لا يمكننا تفعيل عملية التدريس، وكذلك بدون التدريس يصبح المنهج لا قيمة له.

ويستخدم أحيانا مصطلحا التدريس والتعليم Teaching & Instruction بشكل متبادل، ولكننا هنا ميزنا بين المصطلحين. فالتعليم هو اندماج الطالب في خبرة مخطط لها مسبقا دون الحاجة إلى تواجد المعلم. أما التدريس فهو مهمة تتطلب تواجد المعلم في الموقف التعليمي. ومن هنا قد نسمع عن برامج تعلم ذاتية كقراءة كتاب، أو مشاهدة فيلم أو أسطوانة كمبيوتر ولكننا لا نسمع أبدا عن برامج تدريس ذاتية.

وبناء على ذلك، نعرف التدريس على أنه "عملية تفاعل يتم من خلالها نقل المعلومات والمعارف من شخص لآخر بهدف تيسير عملية التعلم". فالتعلم هنا يهدف إلى تغيير سلوك المتعلم. ومن الملاحظ، أن التعريف السابق يمكننا من إدراج أكثر من فرد تحت مسمى شخص، كالآباء والمدرسين والأقران والقيادات الدينية

والسياسية. إن الفهم الجيد لتلك الفروق بين المنهج والتعليم والتدريس قد يسهم في تفعيل القرارات التي يتخذها مخططو المناهج أثناء عملية التخطيط. وبهذا تصبح خطة المنهج أكثر فاعلية في تطوير عملية التعليم والتدريس.

ثانيـاً أساسيات بناء المنهج:

يعد الطلاب، والمجتمع، والمعرفة من أهم القوى المؤثرة على عملية تخطيط المنهج. فعلى سبيل المثال، إن قيم المجتمع وسلوكياته تسهم بشكل مباشر في صياغة أهداف المنهج. وتؤثر أيضاً اهتمامات وحاجات وقدرات الطلاب في تخطيط المنهج. أما المعرفة فإنها تنظم بطريقة معينة بحيث يضمن المخططون الوصول لأكبر قدر من الفاعلية أثناء استخدامها في المستقبل.

وهنا نطرح تساؤلين على درجة كبيرة من الأهمية:

(١) ما مدى الاهتمام الذي يجب أن نعطيه لكل من المجتمع والطلاب والمعرفة أثناء عملية التخطيط ؟

(٢) إلى أى مدى تتحكم قيمنا في قراراتنا التي نتخذها تجاه المنهج الذي نخططه ؟

■ المجتمع، والطلاب، والمعرفة كأسس للمنهج:

مما سبق نلاحظ أن درجة الاهتمام بكل من المجتمع والطلاب والمعرفة قد اختلفت من وقت لآخر، حيث كان الاهتمام موجهاً إلى المعرفة فقط، ثم إلى الاهتمام بالطلاب. كذلك التأكيد على دور التربية في إعداد الأفراد للحياة وللمستقبل.

ولكن الواقع يشير إلى مدى خطورة الاعتماد على مصدر واحد كأساس لتخطيط المنهج. فمن الملاحظ أن المنهج الذي يعتمد فقط على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعرفة لا يراعى حاجات الطلاب واهتماماتهم، ومن هنا يعد مثل هذا المنهج عديم الفائدة بالنسبة لهم. وكذلك يراعى المنهج حاجات الطلاب واهتماماتهم ولم يزودهم

بالمعرفة التى تساعدهم على مواكبة العصر فإنه يعد أيضا عديم الفائدة بالنسبة لهم. أما المنهج الذى يراعى حاجات المجتمع الحالية فإنه يحد من فرص الطلاب فى الاعتماد على أنفسهم للتوصل لأفكار ومعارف جديدة.

ويعد إعطاء قدر من الاهتمام المناسب لكل من هذه العناصر الثلاثة من أهم أسرار التخطيط الفعال للمنهج، حيث تعتمد خطة المنهج الجيدة على هذه العناصر مجتمعة. ويختلف قدر الاهتمام المعطى لكل منهما باختلاف الفرص التعليمية التى يمر بها الطلاب. فمثلا ينصب الاهتمام فى حصة عن الإسعافات الأولية على المعرفة المراد تعلمها، ويتم اختيار تلك المعرفة فى ظل ما يحتاجه المجتمع، أما المادة التعليمية فيقوم المخطط بالتعديل فيها بحيث تتناسب مع مستوى الطلاب وقدراتهم. أما عند تعليم الكبار فن الرسم، فيجب أن يراعى المخطط حاجات المتعلم واهتماماته وقدراته، وفى ذات الوقت يختار المعرفة بحيث تشمل معلومات عن الألوان وأساليب خلطها. وأثناء تصميم مقرر الفيزياء، يراعى المخطط تنظيم المعارف المقدمة، وكذلك يأخذ فى اعتباره حاجات الطلاب واهتماماتهم.

■ قيم وأساسيات المنهج:

يتخذ المخططون للمنهج قراراتهم بناء على الأهمية النسبية لكل مصدر من مصادر تخطيط المنهج السابق ذكرها (وهى المجتمع، الطلاب والمعرفة). وتعتمد أيضا عملية اتخاذ القرارات على إجاباتهم للتساؤلات التالية: ما المجتمع الصالح ؟ ما الحياة الصالحة ؟ ما الإنسان الصالح ؟

إن الإجابة على مثل هذه التساؤلات تتطلب من المخططين أن يضعوا نصب أعينهم قيم المجتمع وعاداته. فصيغة الأهداف مثلا تعتمد على تحديد قيم المجتمع، فعلى سبيل المثال إذا ما كان الهدف هو تنشئة المتعلم اجتماعيا، فيتطلب هذا تعريفا واضحا للتنشئة الاجتماعية بناء على القيم السائدة فى المجتمع.

ويجب على المسؤولين عن المنهج أن يتخلصوا من ذلك الفكر الخاطئ الذي ينظر للطلاب كأداة يجب استغلالها، فالطالب كائن حى وليس أداة نحرکها كيفما نشاء، ومن هنا يجب أن ننظر للطلاب على أنه كائن متميز ومتفرد يتطلب منا معاملة متميزة تليق بأهميته. وكلما ازداد اقتناع مخططى المناهج بأهمية الطالب وقيمتة ازدادت مسؤوليتهم تجاه إعداد منهج يكون على درجة كبيرة من الفاعلية ليساعد الطالب على النمو المستمر.

إن هناك ثلاثة مفاهيم لوصف العلاقات القائمة بين الفرص التعليمية، وهذه المفاهيم هى: التسلسل، الاستمرارية، والتكامل. ويرجع المفهوم الأول إلى تنظيم الخبرات التعليمية بشكل متدرج، فالتعلم الناتج من خبرة تعليمية معينة يعد على درجة كبيرة من الأهمية لما سيأتى بعده من خبرة تعليمية أخرى. ومما سبق يتضح أن التسلسل ضرورى للتعرف على العلاقة الهرمية بين كل من الأهداف والخبرات التعليمية.

ويستخدم مصطلح " التسلسل " أيضا ليعبر عن تكرار الخبرات التعليمية، ولا نعنى هنا تكرار المادة العلمية، ولكننا نعنى الرجوع لنفس المفهوم أو الفكرة فى مستوى تعليمى متقدم. فمثلا يتعرض الطلاب فى الجامعة لمهارة كتابة الفقرة، ويتم تقديم المهارة نفسها لطلاب المرحلة الثانوية ولكن بشكل أبسط من المقدم لطلاب الجامعة. ونجد أيضا فى منهج الرياضيات نظريات تقدم فى المراحل الابتدائية، ثم يعاد تقديمها بمزيد من التفاصيل فى المراحل التعليمية المتقدمة. ومن هنا نبعت فكرة المنهج الحلزونى Spiral Curriculum.

ويرتبط مفهوم الاستمرارية بمفهوم التسلسل إلى حد كبير فالطالب يتقدم فى تعلمه بشكل مستمر من خلال المرور بخبرات تعليمية متسلسلة فى مراحل مختلفة من حياته. فبينما يعد مفهوم التسلسل من المفاهيم التى تقع خارج سيطرة المتعلم نظرا لتحكم مخططى المناهج فى تنظيمه، يعد مفهوم الاستمرارية من المفاهيم التى

يستطيع المتعلم أن يتحكم فيها. ومن الملاحظ أن كلا من مفهوم التسلسل ومفهوم الاستمرارية يؤثران على بعضهما البعض، فالتنظيم المتسلسل لخبرات التعلم يعزز من استمرارية التعلم لدى الطالب.

أما مفهوم التكامل فإنه يتحقق حينما يستطيع الطالب أن يربط بين ما يتعلمه في مختلف المواد الدراسية، وهكذا يستفيد الطالب مما تعلمه في حصة اللغة بحيث يطبقه في الدراسات الاجتماعية. ومن الجدير بالذكر أن جودة التعليم تزداد كلما ازدادت قدرة الطلاب على الربط بين ما يتعلمونه من مواد دراسية. وكما يحدث في مفهوم الاستمرارية فإن مفهوم التكامل يتم داخل المتعلم ذاته، فعلى الرغم من مسئولية المخططين عن إعداد خبرات تعليمية تيسر عملية التكامل، إلا أن الطالب هو المسئول الأول والأخير عن إتمام تلك العملية بنجاح.

وتركزت الجهود فيما مضى حول تيسير عملية التكامل من خلال المنهج المدرسى. أما الآن - وبعد أن أدرك علماء التربية أنها تعود للمتعمّل - فقد أصبحت عملية التكامل تتم من خلال مشاهدة البرامج التليفزيونية أو مواقع الإنترنت أو من خلال المدرسة، وكذلك من خلال الأقران وأفراد المجتمع. فلكل مصدر من المصادر السابقة تأثيره الواضح على تعلم الطالب. ويقوم الطالب إما بعملية التكامل بين هذه المصادر المتنوعة أو يتقبل ما يتعلمه من بعض المصادر ويرفض بعضها الآخر.

ويؤثر نمط التفاعل داخل النظام التعليمي في قدرة الطالب على الدمج ما بين الخبرات المقدمة إليه. فمثلا هل يوجد تواصل بين المنزل والمدرسة والمجتمع والأقران والبرامج التليفزيونية والإنترنت؟ هل يوجد وسائل لتبادل التغذية الراجعة بين أجزاء النظام التعليمي؟ ومن هنا يتضح أن قدرة الطالب على القيام بعملية تكامل المعارف يعتمد بشكل أساسى على جودة التواصل داخل النظام التعليمي.

ويجب أن تراعى عناصر النظام التعليمى مدى ملائمة ما تقدمه لثقافة وقيم المجتمع. ومن هنا نجد أنفسنا بصدد الإجابة عن التساؤلات الآتية: إلى أى مدى تتماثل المؤسسات التعليمية المختلفة فى نظرتها للثقافة السائدة فى المجتمع؟ هل تتفق المؤسسات فى تلك النظرة أم تختلف؟ فمثلا هل تتفق المدرسة مع البرامج التليفزيونية فى اتجاهاتها نحو الأغاني الهابطة؟ إذا كانت الإجابة بنعم فهل يتفق ذلك مع ثقافة المجتمع نحو تلك القضية؟ فكلما ازداد التوافق بين مختلف المؤسسات التعليمية ازدادت قدرة الطالب على تحقيق مفهوم التكامل بنجاح أكبر.

ويتم النمط الثالث من التفاعل حينما تتدخل إحدى مؤسسات أو المجموعات التعليمية إما بالنقد أو التفسير أو التعزيز لعملية التعلم، ويسمى هذا النمط بنمط الوساطة Mediation. فعلى سبيل المثال، قد يتدخل الوالدان فى عملية تعلم الطفل أثناء مشاهدته للتليفزيون وذلك بالحد من عدد البرامج التى يشاهدها، أو تقليل عدد ساعات المشاهدة، أو تفسير ما يشاهده الطفل. وقد يقوم الوالدان أيضا بمصاحبة الطفل لحديقة الحيوان - مثلا - وذلك لتعزيز ما تلقاه من معلومات أثناء مشاهدته للتليفزيون.

ويسهم التفاعل الجيد بين عناصر النظام التعليمى فى تنمية أداء الطالب وتقدمه. ولكن الواقع يشير إلى الافتقار لقنوات الاتصال بين هذه العناصر. إن فاعلية المدرسة فى أداء مهمتها تزداد كلما ازدادت العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الأخرى. كما أن هناك ضرورة لتطوير السياسات التربوية فى كافة المؤسسات التعليمية.

إن توفير كافة الفرص تمكن الطالب من تطوير نفسه. وتعد المدرسة أحد أهم المصادر المسؤولة عن تلك المهمة الجديدة. ومن هنا تتضح مهمة التربويين تجاه تنسيق مصادر التعلم فى مختلف الأماكن. ويحتاج التربويون أيضا للتواصل مع الطلاب على نحو مستمر.

ويعد الوصول لاستقلالية المتعلم من أهم أهداف المدرسة وعملية تخطيط المنهج، فمن قديم الأزل والتربية تسعى لتحقيق هذا الهدف. وعلى الرغم من شيوع

هذا الهدف في كثير من الكتابات التربوية، إلا أن الواقع يشير إلى عدم تحققه. ومن هنا تزداد الحاجة لتحقيق هذا الهدف على أرض الواقع.

وبازدياد معدل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية يوما بعد يوم، يتوقف بقاء البشرية على مدى قدرة الأفراد على مواكبة تلك التغيرات. وهنا تتجلى أهمية التعليم بالنسبة لكل فرد من أفراد المجتمع. إضافة إلى ذلك، في ظل تلك التغيرات تزداد مسؤولية الطالب تجاه عملية التعلم بحيث يتحول من مجرد مستقبل إلى فرد مستقبل ومرسل معا. إن الوصول لاستقلالية المتعلم قد أصبح من أهم المشكلات التي تواجه العملية التعليمية في الأعوام القادمة. فليست القضية الآن أن يعلم الفرد الآخرين، بل أن يعلم نفسه، حيث إن الهدف الأساسي من التعليم هو تحرير الفرد من الزمان والمكان وفتح آفاق جديدة له تمكنه من خلق نفسه ومجتمعه من جديد.

في ظل هذا العالم سريع التغير، لا نستطيع أن نعطي طلابنا كل المهارات والمعارف التي قد يحتاجون إليها في المستقبل، فنحن لا نستطيع التنبؤ. وفي مثل هذه الحالة نعلمهم فقط القدرة على التغير والتجدد ومواكبة كل جديد من حولهم؛ أي نعلمهم الاستقلالية. ولكي يحقق النظام التعليمي هذا الهدف الرئيسي، يجب علينا أن نعد الطلاب لتحمل تلك المسؤولية الملقاة على عاتقهم. وهنا نجد أنفسنا أمام ثلاثة مداخل لتحقيق هذا الهدف، وهي: (١) زيادة مسؤولية الطلاب نحو تعلمهم، (٢) تزويدهم بفرص تعلم إضافية، (٣) توسيع قاعدة التعلم لتحتوي خبرات أكثر وأشمل.

ولكي نزيد من مسؤولية الطالب تجاه عملية التعلم، فإننا نصح بإعداد خبرات تعليمية تزود الطالب بالمتعة والإثارة. ونؤكد على أهمية توفير نمط من التعليم الإنساني الذي يسعى لإسعاد الطالب وتعليمه في الوقت ذاته.

وفي محاولاتهم لإعطاء أكبر قدر من المسؤولية للطلاب، نادى علماء التربية في جمعية تطوير المنهج بمشاركة الطلاب الفعالة في تخطيط المنهج مع المعلم. فمنذ زمن

والمدارس تسعى لتطوير تلك المشاركة وزيادة فاعليتها وذلك من خلال تمكين الطلاب من وضع الأهداف وتخطيط الأنشطة وتقويم النتائج التي يصلون إليها، ويتم ذلك كله تحت إشراف المعلم وتوجيهاته. ومن الملاحظ أن هذا النمط من المشاركة لا يتحقق على أرض الواقع، وقد يرجع ذلك إلى قلة ثقة المخططين في قدرة الطالب على القيام بهذه المهمة. إن غالبية المدارس، والمدرسين، وكذلك القائمين على تخطيط المنهج لا تثق في قدرات الطالب وإمكاناته. فنجد أن الاعتقاد السائد دائما هو أن الطالب حتما س يرتكب العديد من الأخطاء أثناء القيام بمهمة التخطيط. ومن هنا لم يعط الطالب ما يستحقه من ثقة في جدارته وتميزه.

وبناء على ما سبق ذكره، يتضح فشل مخططي المناهج في الاستفادة من قدرات الطلاب في عملية التخطيط للمنهج. وأدى ذلك إلى وجود تضاد كبير بين المنهج المخطط والمنهج المنفذ. ومن الشواهد على وجود هذا التضاد ظهور ما يسمى بالمنهج الخفى Hidden Curriculum والذي يساعد الطلاب على اجتياز العديد من الحواجز الناتجة عن المنهج الرسمي أو المنهج المخطط.

إن المنهج الخفى أكثر تأثيرا من المنهج الرسمي إنه يؤثر إلى حد كبير على الطلاب، فلا يوجد حضانة، أو مدرسة ثانوية، أو حتى كلية بدون ذلك المنهج الخفى. فعلى الرغم من وجود منهج ذى طبيعة خاصة ليتناسب مع الظروف التى وضع لها، إلا أن المناهج الخفية تؤثر تأثيرا بالغ الأهمية على العملية التعليمية ككل. وتكون نقاط التشابه ونقاط الاختلاف فى هذه المناهج على قدر سواء من الأهمية.

لقد أدى اختلاف أنظمة المدارس فى تقويم الطلاب إلى زيادة اهتمام الطلاب بتلك الأنظمة. ففي المدارس الثانوية والكليات يزداد اهتمام الطلاب بالأساليب والاستراتيجيات التى تساعدهم على تحقيق النجاح فى المنهج الرسمي. ومن هنا أصبح الوصول لأعلى الدرجات وكسب رضا المعلم من أهم أهداف الطلاب.

ويتعين على مخططي المناهج هنا أن يأخذوا هذه الأهداف في الاعتبار أثناء تخطيطهم للمنهج.

إن عملية تخطيط المنهج لن تسفر أبداً عن منهجين، أحدهما للمدرسة والآخر للطالب. ولكي نصل إلى استقلالية المتعلم يجب علينا أن نواجه هذه الازدواجية من خلال تمكين الطلاب من المشاركة المبكرة، والشاملة في عملية تخطيط المنهج.

وترتبط نواتج الخبرات التي يمر بها الطالب في المدرسة أو في أى موقف تعليمي بكل من المنهج المخطط والمنهج الخفي. إضافة إلى ذلك، قد نحصل على مخرجات تعلم غير متوقعة وغير مخطط لها مسبقاً.

هذه المخرجات تتحدد في مقولة أنه من الخرافات الشائعة في ميدان التربية أن الفرد يتعلم فقط الشيء الذي يدرسه في الوقت الحالى. إن التعلم المصاحب Collateral Learning الذي يشمل تكوين الاتجاهات يكون أحياناً أهم بكثير من المادة العلمية التي يتلقاها المتعلم. فهذه الاتجاهات هي التي تفيده كثيراً في المستقبل البعيد.

وتعد الرغبة في التعلم مدى الحياة واحدة من أهم إن لم تكن بالفعل أهم المخرجات المصاحبة لعملية التعلم. فبدون هذه الرغبة يعجز الطالب عن مواكبة التغيرات التي ستطرأ على العالم في المستقبل.

يجب أن نوضح هنا أثر المناخ الاجتماعي في المرحلة الابتدائية على كل من المخرجات المخطط لها مسبقاً والمخرجات المصاحبة لعملية التعلم. ولا تتأثر استقلالية المتعلم بالمؤسسات التعليمية فقط، بل تتأثر أيضاً بالدور الذي يؤديه المجتمع. ونظراً لأهمية التعليم بالنسبة لكل فرد، فإننا بحاجة لتعزيز دور المدارس والجامعات والمجتمع ككل في العملية التربوية. وهنا تتضح أهمية البنية الاجتماعية

تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي
التي تربط بين التعليم والنظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي. وبهذا يتحقق
على أرض الواقع ما يسمى بمجتمع التعلم الذي يسهم بفاعلية في عملية تخطيط
المنهج.

ثالثاً. نظرة تاريخية لتخطيط المنهج:

لا نقدم هنا صيغة واحدة مبسطة لتخطيط المنهج الدراسي، بل عدة مفاهيم
لتخطيط المنهج، كما نشرح بعض المبادئ والممارسات المتعلقة بعملية التخطيط
وكيفية تطويرها وتطبيقها في مختلف المواقف كما ننظر إلى المنهج على أنه مخطط
مفاهيمي قابل للتغير بحسب الظروف المحيطة به سواء في المدرسة أو في المجتمع
ككل، إضافة إلى ذلك نقدم مخطط المنهج على أنه نظام أو مجموعة من العمليات التي
تتم في مواقف تعليمية حقيقية.

وتسهم معرفة تاريخ تخطيط المناهج في فعالية عملية التخطيط، كما أنها تجنب
مخطئى المناهج تكرار أخطاء السابقين. وازدادت أهمية تلك المعرفة عندما لاحظ
علماء التربية أن تاريخ المنهج يسير بشكل دائري يؤثر فيه كل عنصر بالآخر ويتأثر به
وليس خطياً.

وعلى الرغم من أن تاريخ التربية يعود إلى بداية حياة الإنسان على الأرض إلا
أن تطبيق العلم في ميدان التربية بدأ مبكراً أيضاً ويرينا هذا التاريخ التغيرات
الاجتماعية التي طرأت على التربية. ويزودنا بنظرة تاريخية سريعة على ثلاثة
موضوعات تخص المنهج: إجراءات تخطيط المنهج، المتعلم وطبيعة المنهج، ومحتوى
المنهج.

١ - إجراءات تخطيط المنهج:

كان النظام الاختياري التعددي للتعليم هو السائد وبعده تم تبني وجهة نظر
تنادى باستخدام " النظام الأفضل One best system "؛ أى استخدام نظام واحد

يعد هو الأفضل مقارنة بغيره من الأنظمة. وطبقت أفكار ومبادئ المدخل العلمي وطور المنهج ووضع له أهداف مشتقة مباشرة من بيئة التعلم الحقيقية للكبار. واستمر تأثير ذلك المدخل على المنهج بدرجات متفاوتة، فأحيانا نجده على درجة عالية من الشدة، وأحيانا أخرى نجده أقل شدة.

وفي فترة تالية تم تحديد ثلاثة مؤثرات رئيسة كانت السبب في رفض استخدام الأفكار السابقة أثناء عملية تطوير المنهج. يرجع المؤثر الأول إلى وجهة النظر الفلسفية التجريبية والتي رفضت المدخل العلمي، وأكدت على خطية العلاقة بين الوسائل والغايات، وقدمت الغايات على الوسائل. أما بالنسبة للمؤثر الثاني فهو نظرية الجشطالت في علم النفس والتي حذفت ذلك التوجه الفلسفي التجريبي إلى حد كبير. أما المؤثر الثالث والأخير فهو ذلك الإحباط الشديد الذي أصاب مديري المدارس، حيث وجدوا أنفسهم مطالبين بمناهج تحاطب حاجات الطلاب وذلك لقيادة حملة البناء الاجتماعي التي ظهرت في الثلاثينيات من القرن العشرين.

ولقد ساهم اشتراك مخططي المناهج في جمعية التعلم التقدمي في وضع مناهج وثيقة الصلة بحاجات الطلاب وأهدافهم واهتماماتهم. إن مخططي المنهج في تلك الفترة لم يستخدموا خطوات المنهج التحليلي أثناء عملية التخطيط.

ومع ذلك، فقد اضطر العلماء للرجوع إلى المدخل التحليلي للمنهج أثناء دراسة استمرت ثمانى سنوات، حيث احتاجت مجموعة التقويم - والتي ترأسها تايلور Tyler - لتعريف أدق يخلص الغايات. وأثناء عمله، طور نموذجه عن المنهج، وقام بتحديد أربعة أسئلة تتطلبها عملية تقويم المنهج هي:

- ما الأهداف التعليمية التي يجب أن تسعى المدرسة لتحقيقها ؟
- ما الخبرات التعليمية التي يجب أن يمر بها الطالب لتحقيق تلك الأهداف ؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية للوصول لأكبر درجة من الفاعلية ؟
- كيف يمكننا التأكد من تحقق تلك الأهداف ؟

ومن هنا يتضح أن نموذج تايلور للمنهج يمثل عودة لخطوات المدخل التحليلي، كما قد شغلت المعلمين والمسؤولين عن المناهج لفترة كبيرة. كما أن الابتعاد عن نموذج تايلور يعد ابتعادا عن الثقافة الأمريكية ذاتها.

إن مدخل تايلور يمثل عودة للخطوات الآلية التى استخدمت فى العشرينيات، والتى ركزت على أهداف المتعلمين الكبار كأساس لاختيار وتنظيم خبرات المتعلمين الصغار. إن تلك النزعة الآلية لم تتواجد فى الأدبيات التى تخص المنهج فيما بعد.

وبدخول فترة الخمسينيات ظهر مشتركون جدد على ساحة تخطيط المناهج. لقد أسقط المنهج العلمى الآباء والأمهات من حساباته أثناء عملية التخطيط ؛ لأنهم غير متخصصين فى هذا الميدان. أما بعد ذلك بدأ الآباء والأمهات وبعض المواطنين فى المساهمة فى عملية تخطيط المناهج. ويعد إطلاق أول سفينة فضاء روسية فى أواخر الخمسينيات وبداية حملة التعليم القومية من أهم الأسباب وراء الدعم الذى خصص لتطوير المناهج. وقام الأكاديميون بإعداد البرامج ، حيث ركزوا إلى حد كبير على المادة العلمية مهملين حاجات المتعلمين واهتماماتهم. وكانت النتيجة ظهور برامج قومية مثال " الرياضيات الحديثة " وخلال تلك الفترة تبنى بعض كتاب المنهج نموذج تايلور. فعلى سبيل المثال، اتبع نموذج تابا Tabatazo ذو السبع خطوات نموذج تايلور كالاتى:

- تشخيص الحاجات.
- صياغة الأهداف.
- اختيار المحتوى.
- تنظيم المحتوى.

- تنظيم الخبرات التعليمية.
- اختيار الخبرات التعليمية.
- تحديد ما يجب تقويمه والوسائل والطرق التي سيتم بها هذا التقويم.
- وفي السبعينيات، قام مصممو المناهج بتبنى فكر تايلور فيما يخص تخطيط المناهج. فعلى سبيل المثال، وضع نموذج بناء على نموذج تايلور كما يلي:
- يتم تحقيق الأهداف من خلال أداء الطلاب.
- يتم تصميم أدوات التقويم لقياس مدى تحقق الأهداف.
- يتم أخذ مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات في الاعتبار.
- يتم اتخاذ القرارات بحيث تتماشى مع المدخلات.
- وتوصل أيضا لنموذج آخر من أربع خطوات كالتالى:
- تحديد الأهداف.
- التقييم القبلى.
- التدريس.
- التقويم.

وأثمرت الحركة العلمية في بدايات القرن العشرين عن أعمال كثيرة تتعلق بميدان المناهج. وعلى الرغم من سيادة تلك الأعمال في ميدان التربية، إلا أن ذلك لم يمنع ظهور وجهات نظر أخرى تخص عملية تطوير المنهج. فعلى سبيل المثال، يرى ماكدونالد Macdonald أن التأكيد على التدريس وتصميم البرامج التعليمية أهم بكثير من التأكيد على الأهداف. ويستطرد ذاكرة أن مثل هذا الاهتمام بالتدريس وتصميم البرامج يحقق ثلاثة أهداف: التنشئة الاجتماعية، والتطوير، والتحرر. وتم التوصل إلى مدخل مقترح لتصميم المنهج، حيث ينظر إلى المنهج والتدريس كوحدة عضوية متداخلة الأجزاء. ويظل كل من المنهج والتدريس في

تفاعل مباشر ومستمر أما بالنسبة للوسائل والغايات، فإن هذا المدخل يراها متداخلة ومتكاملة إلى حد كبير، وذلك عكس ما أقره تايلور من علاقة خطية بين كل من الوسائل والغايات.

وهناك ثلاث توصيات بناء على المدخل العلمى لتطوير المنهج. دارت التوصية الأولى حول ضرورة النظر إلى المنهج من ناحية مهنية أكثر منها سياسية. وركزت التوصية الثانية على تأثر العديد من المنظمات المجتمعية والاقتصادية والسياسية بالتغيرات التى تطرأ على المنهج أثناء عملية تطويره. وأشارت التوصية الثالثة إلى إمكانية تطبيق خطوات المنهج العلمى أثناء عملية تطوير المنهج.

وهناك سؤال يطرح نفسه الآن: ما الذى توصلنا إليه بعد هذا العرض التاريخى المختصر للخطوات المستخدمة فى تطوير المناهج ؟ على الرغم من استمرار سيادة المدخل العلمى أو المدخل التحليلى، إلا أن وجهات النظر الأخرى المتعلقة بكيفية بناء أو تصميم المناهج ما زالت متواجدة. ويستلزم هذا أن يدرك مدخل معين لتطوير المنهج يتم اعتماده على مستوى عالمى. ومن هنا يمكن لمطورى المناهج أن يستخدموا عدة مداخل وذلك بناء على طبيعة البرامج المراد تطويرها. ويقدم هنا عدة مداخل للمساعدة على فهم كيفية تطبيقها، وكذلك التوقيت المناسب لتطبيقها.

٢- المتعلم وطبيعة المنهج:

من مئات السنين والمدرسة تتوقع من الطلاب أن يكونوا على درجة واحدة من الكفاءة فقد تم رفض تغيير المنهج لطلاب المدارس الثانوية. ولقى هذا الرفض تحركاً شديداً من كافة فئات المجتمع. لقد هاجر للولايات المتحدة أكثر من ٢٣ مليون فرد فى الفترة ما بين ١٨٨٠ إلى ١٩١٩، ومن هنا كان على المدارس أن تستوعب كل تلك الأعداد فى فصولها، وهنا ظهرت الحاجة إلى تطوير المناهج وفى الوقت ذاته،

زودت التطورات في مجال علم نفس الطفل عملية تطوير المناهج بالأساس العلمي اللازم لها.

لقد نشر عالم النفس ستانلى هال Stanley Hall مقالة " المدرسة النموذجية وعلم نفس الطفل " والفكرة الرئيسة هى الاختلاف بين نمطين من أنماط المدرسة؛ النمط الأول : يشكل الطالب ليلائم المدرسة وطبيعتها. أما النمط الثانى : فيجعل المدرسة فى خدمة الطالب ، حيث تتشكل المدرسة لتلائم طبيعة الطالب وحاجاته واهتماماته. ولاقت أفكار ستانلى هال قبولا شديدا بين علماء التربية، وبدأوا فى تطوير مناهج التعليم الثانوى لتلائم مع حاجات الطلاب واهتماماتهم. وكان لكتابات ديوى وأفكاره عن التعليم القائم على العمل تأثيرا كبيرا على تلك الحركة. ووضع العديد من الخطط لتطوير المناهج بحيث تراعى الفروق الفردية بين الطلاب. فعلى سبيل المثال، قامت بعض المدارس بتقسيم المنهج لقسمين؛ بحيث يشمل القسم الأول : القراءة والكتابة والحساب والعلوم والدراسات الاجتماعية، أما الجزء الآخر فيحتوى على بعض الأنشطة الإبداعية التى تحت الطالب على التعبير عن الذات، واستكشاف ما لديه من اهتمامات وطاقات كامنة: ومن الجدير بالذكر أن ذلك المنهج يراعى معدلات التعلم الخاصة بكل طالب.

إن العلاقة وطيدة ما بين تلبية حاجات الطلاب وتخطيط المنهج، وكذلك ضرورة تطوير المنهج ليتلائم مع متطلبات المتحقيقين الجدد بالمدرسة. وضرورة الأخذ بآراء من يطبقون المنهج - أى المعلمين.

واحتلت قضية تعديل المنهج ليتلائم مع حاجات الطلاب وفروقه الفردية مكان الصدارة فى التعليم الأمريكى. وأعلنت المحاكم الأمريكية حق كل فرد فى مجانية التعليم. أما بالنسبة للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة فلقد نالوا ذلك الحق أيضا. وإضافة إلى ذلك، قام المسئولون عن التربية الخاصة بتطوير البرامج الفردية المقدمة للمعاقين بكافة فئاتهم.

وفي ضوء ذلك التغير الذى طرأ على دور المدرسة حيث أصبحت تكيف نفسها لتلائم حاجات المتعلم واهتماماته جاءت الإشارة إلى قضية مهمة وهى التقويم المستمر للمنهج للتأكد من ملائمته لكافة الفئات والمستويات، فعملية التقويم هذه تجنبنا الفشل. إن مصممي المناهج أثناء عملية تعديل المنهج ليتناسب مع كافة الطلاب ولتلائم مع حاجاتهم الفردية قد يفشلون في الإجابة عن سؤال في غاية الأهمية وهو: ما المعارف التى يجب أن يتشارك فيها جميع أفراد المجتمع؟ ولماذا؟

٣- محتوى المنهج:

تأثرت التغيرات التى طرأت على محتوى المنهج بالإجراءات المستخدمة في تصميم المنهج، وأثرت عليها في الوقت ذاته، وأثرت أيضا آراء التربويين في العلاقة بين المتعلم والمنهج على محتوى المنهج. وأخيرا تأثرت التغيرات التى طرأت على المحتوى بالتغيرات المجتمعية. إن المحتوى يدور حول بعض المواد الدراسية التى تنقل المعرفة البشرية من جيل لآخر. وأثناء تبنى أفكار المدخل العلمى أو المدخل التحليلي قدمت بعض المهارات التى يحتاجها الكبار في المحتوى مع التأكيد على أهمية تنظيم المحتوى في شكل مواد دراسية ولو كان ذلك على حساب أعداد الطلاب لتحقيق حاجات الكبار.

وتؤثر نظرة التربويين لدور المتعلم على محتوى المنهج إلى حد كبير. فمنذ مئات السنين والمدرسة تلزم الطالب بالتغير ليتلائم مع طبيعتها. وكما اتضح أن هذه النظرة قد تغيرت تماما وأصبحت المدرسة مطالبة بالتكيف مع حاجات الطالب واهتماماته وقدراته. وتجلى هذا المبدأ واضحا في محتوى المنهج وذلك بفضل مجهودات جمعية التعليم التقدمي. وكان للتغيرات المجتمعية أشد الأثر على محتوى المنهج. مع ازدياد درجة التعقيد في حياة المجتمع، قل التأثير التربوي لبعض المؤسسات المجتمعية ومنها المنزل ودور العبادة، ومن هنا ازدادت الأعباء على

المدارس. فعلى سبيل المثال، في الماضي كان الآباء وبعض أفراد المجتمع يعلمون الشباب مهنة ما، وكان أيضا للمنزل والمسجد والكنيسة والمجتمع دور في زرع القيم الأخلاقية في نفوس الشباب. أما الآن وقد تلاشى دور مثل هذه المؤسسات، أصبحت المدرسة هي المسئول الأول والأخير عن تعلم الطلاب وزرع القيم الأخلاقية في نفوسهم.

وبناء على ذلك، اتسع محتوى المنهج ليلبي حاجات الطلاب ويشمل بعض القضايا المجتمعية التي تهمهم. وأعلنت جمعية التعليم القومي أن دور المدرسة هو إعداد الفرد ليتعلم مدى الحياة، ووضعت الجمعية أيضا سبعة أهداف هي: (١) الصحة، (٢) التمكن من العمليات الأساسية، (٣) الوظيفة، (٤) المواطنة، (٥) الاستخدام الأمثل لوقت الفراغ، (٦) الشخصية الأخلاقية، (٧) صلاح الفرد في منزله، ثم أعادت إدارة السياسات التعليمية التأكيد على الأهداف السابق ذكرها. وتم تحديد بعض الحاجات التربوية خلال الخمس والعشرين سنة القادمة، حيث أعلن عن حاجة المجتمع للتقدم نحو أساسيات جديدة. وتضمنت الحاجات التربوية التفاهم عبر الثقافات، والتعاطف، والعلاقات الإنسانية، والتعارف بين الثقافات. ولا تقتصر مهمة المدرسة على ذلك فقط، بل يجب أن تقوم أيضا بإعداد برامج تعليمية لأكبر عدد من الأفراد. وامتدت خدمات المدرسة لتشمل الطلاب ذوي الحاجات أيضا. وإضافة إلى ذلك، تقدم المدارس خدماتها للمتعلمين الكبار في كافة المراحل التعليمية. وظل دور المدرسة نفسها مطالب بتوحيد قوى مجتمع قد انقسم على نفسه منذ أمد بعيد.

وبعد هذا العرض التاريخي المختصر لمحتوى المنهج نجد أنفسنا بصدد الإجابة على عدة تساؤلات منها: هل ازداد العبء فعلا على المدرسة بازدياد المسئوليات الملقاة على عاتقها؟ إذا كانت الإجابة بنعم، فما المؤسسات الأخرى التي يمكن أن

تشاركها في تحمل تلك المسؤوليات ؟ وكيف يمكن لكل هذه المؤسسات أن تعمل معا للوصول إلى نظام تعليمي شامل ؟

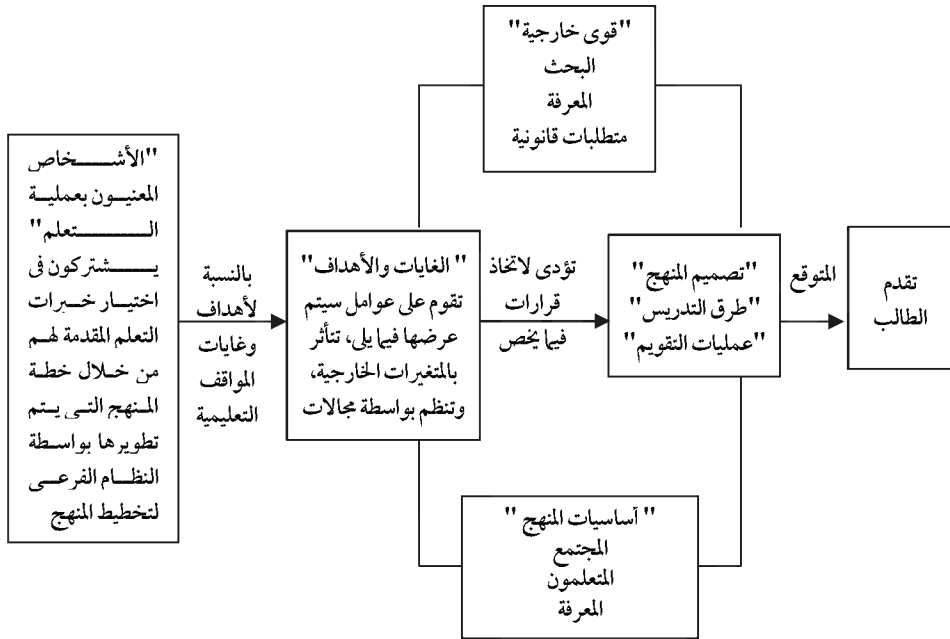
رابعاً. طبيعة عمليات التخطيط وعناصرها:

تتطلب عملية تخطيط المنهج اتخاذ العديد من القرارات. وقد ناقشنا بعض الاعتبارات الرئيسة التي يراعيها مخططو المناهج أثناء اتخاذهم للقرارات الخاصة بهذه العملية. أما في الجزء الحالي فإننا نصف طبيعة تلك القرارات وأيضا العمليات التي تتبع للوصول لتلك القرارات.

عناصر خطة المنهج :

عرفنا المنهج على أنه خطة تزود الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية. وبناء على هذا التعريف يتضح أن المنهج يتضمن بعض الفرص التعليمية المخطط لها مسبقا والتي تسعى لتحقيق مجموعة معينة من الأهداف في إحدى مراحل التعليم. وعادة ما تشمل خطة المنهج مجموعة من الخطط الفرعية لبعض أجزاء المنهج. فقد يضع العاملون على المنهج خطة فرعية لمجموعة معينة من الأهداف أو لميدان ما من ميادين الدراسة. وعموما فإن هذه الخطط الفرعية عادة ما تكون في شكل برامج دراسية أو قوائم من الأنشطة، أو جداول، أو مقررات دراسية أو كتب، أو وحدات دراسية أو حقائب تعليمية. ومن هنا يتضح أن الخطة الشاملة للمنهج نادرا ما تكتب في وثيقة واحدة فقط. وتعد الخطة التي يضعها المعلم لتحقيق أهداف معينة أثناء عمله مع الفصل، أو المجموعات الصغيرة، أو الأفراد جزءا لا يتجزأ من الخطة الشاملة للمنهج.

وهناك مجموعة من العوامل أو العناصر يجب أن نأخذها في الاعتبار أثناء عملية تطوير المنهج. ويمثل الشكل التالي العلاقة بين هذه العناصر المتضمنة في نظام المنهج .



شكل (١) - عناصر منظومة المنهج

ويبدأ نظام المنهج بسؤال رئيسي وهو: ما نوع الفرص التعليمية التي يحتاجها أو يريدونها الأفراد المعنيون بعملية التعلم؟ وتيسر الإجابة على هذا السؤال عملية صياغة الأهداف والغايات. ويتضح من الشكل السابق أن طبيعة الفرص التعليمية تعتمد على الأهداف والغايات إلى حد كبير. ويبين الشكل أيضا أن هناك مجموعة من الاعتبارات الرئيسية التي تتدخل في صياغة الأهداف والغايات. ومن المفترض أن أهداف وغايات الطالب تتفق مع أهداف وغايات نظام المنهج. ويضمن هذا الاتفاق نجاح عملية التعلم. أما في حالة عدم تحقق مثل هذا الاتفاق بين أهداف وغايات كل من الطالب ونظام المنهج، فإن عملية التعلم تصبح أكثر صعوبة. ونفترض تقسيم الغايات والأهداف إلى أربعة مجالات: نمو الذات Personal Development ، الكفاءة الاجتماعية Social Competence ، مهارات التعلم المستمر Continued Learning Skills ، والتخصص Specialization .

وتزودنا الأهداف والغايات المتفق عليها من قبل مخططي المنهج بقاعدة أساسية تركز عليها عملية اختيار تصميم المنهج، وطرق التدريس التي سننفذ بها المنهج، ووسائل تقويم المنهج. ويوضح الشكل التالي عملية تخطيط المنهج:



شكل (٢) عمليات تخطيط المنهج

ويستخدم تصميم المنهج كإطار مرجعي يزودنا بالعديد من فرص التعلم. إن اختيارنا لتصميم المنهج يعتمد بشكل أساسي على الغايات والأهداف المراد تحقيقها، وطبيعة كل من المتعلم والمجتمع.

ويتضح من الشكل أن عملية تخطيط المنهج تقتضي اتخاذ بعض القرارات الخاصة بطرق ونماذج التدريس المستخدمة. ويفترض في خطة المنهج الجيدة أن تتصف بالمرونة، وتزود المعلمين بمجموعة من المقترحات المتعلقة بطرق التدريس. ويتضح أيضا في الشكل أن هناك نمطين من تقويم المنهج. ويحتاج مخططو المنهج إلى اتخاذ بعض القرارات الخاصة بتقويم تعلم الطالب من جهة، وتقويم خطة المنهج

من جهة أخرى. ويزودنا كل من النمطين السابقين ذكرهما بالبيانات اللازمة لتحسين جودة الخبرات التعليمية المقدمة للطلاب.

وعلى الرغم من تسلسل الأنشطة كما في الشكل إلا أن التخطيط الجيد للمنهج لا يكون خطيا أبدا، فقد يبدأ من أى نقطة في الخطة. فعلى سبيل المثال، قد يعدل مخطوط المناهج في هدف أو أكثر من هدف أثناء تصميم المنهج، أو قد يعدل التصميم ذاته أثناء مرور الطالب بالخبرات التعليمية. فالخطة الجيدة للمنهج ليست قرآنا يتلى، بل هى تصور مقترح يستطيع القارئون على المنهج التعديل فيه حسب حاجة المتعلم.

ونود أن نشير هنا أن معظم نماذج تخطيط المنهج المتبعة في مدارس الولايات المتحدة التى تسعى للتطوير المستمر لمناهجها تقوم على الجهود التعاونية في الولايات والمقاطعات والمدارس العامة. ولقد أصبحت هذه الجهود غير فعالة وغير مستمرة. إنه خلف باب الفصل المدرسى، يمكن رصد ما يدور في أول أربع سنين من التدريس في المدرسة - تلك السنين التى يفترض أن يتوافر فيها تخطيط فعال وتعاونى. لقد اتضح من خلال تتبعنا لخطط المنهج في المدرسة أن كل فصل يعمل كوحدة منفصلة تماما عن غيره من الفصول، ويتخذ من الكتاب المدرسى، وخبرات المدرسين مرشدا.

وهذا ما يدعو إلى مراجعة جودة التخطيط والتدريس في الفصول الدراسية بكافة مستوياتها. وجاءت دراسات لاحقة لتتناول الموضوع نفسه وتوصلت هذه الدراسات إلى ملحوظتين، أولاهما ذات جانب سلبى، وثانيتها ذات جانب إيجابى. أما الأولى فهى أن العديد من المدارس تعوقه جدولة الوقت والروتين عن تحقيق بعض الأهداف والعمليات الخاصة بالتخطيط، ومن هنا تحولت عملية التخطيط إلى سلسلة من القرارات التى تتخذ بخصوص بعض المشاكل، وفي الوقت ذاته تقلص الجهد المبذول لربط المشكلات والمهام الحالية بالأهداف طويلة المدى. أما بالنسبة

للملاحظة الثانية، فلقد أظهرت أهمية التخطيط الشامل من قبل المدرسة - والذي أشركت فيه المجتمع والطالب - وكذلك أوضحت أثره على العملية التعليمية. ولكي يتحقق هذا الأثر، يجب أن تبنى عملية التخطيط على تصور واضح وملائم للأدوار التي تقوم بها الغايات والأهداف، والتغذية الراجعة وكذلك التقويم.

هذا كل ما يخص عمليات تخطيط المنهج الدراسي. أما عناصر التخطيط (الغايات، الأهداف، والمجالات) فقد تبين بمراجعة الممارسات الماضية والحالية الخاصة بتخطيط المنهج، قصور في التركيز على الغايات والأهداف باعتبارها حجري الأساس لتلك العملية. ويعد الفشل في ربط أجزاء المنهج المختلفة بأهداف المنهج قصيرة المدى وكذلك طويلة المدى من أهم المشكلات التي تواجه مخططي المناهج. فمثلاً، إذا كان للمنهج هدف طويل المدى مثل "تطوير البرامج التعليمية التي تسهم في نمو استقلالية المتعلم"، فإن خطط المنهج التي تعكس هذا الهدف يجب أن تشمل تصميم المنهج، وطرق التدريس ووسائل التقويم. ولكن الأمر في حقيقته ليس كذلك، فغالبا ما توضع خطط المنهج لفترات قصيرة المدى، ونادرا ما يشمل التقويم أهدافا عريضة.

ومن المشكلات الشائعة أيضا أن خطة المنهج عادة ما تتحول لتصبح مجرد مقرر دراسي أو نظام تعليمي يهدف لتحقيق أهداف معينة (غالبا ما تكون معرفية) في مادة دراسية معينة. ومن هنا أصبحت الأهداف توضع في ضوء المادة الدراسية وليس العكس. لقد ساهم الاعتقاد الخاطئ بأن عناصر المنهج هي مجموعة من المواد الدراسية في التركيز على الأهداف المعرفية وإهمال الأهداف الوجدانية والمهارية.

ويستخدم مصطلح مجال المنهج بمعنى مجموعة من فرص التعلم المخطط لها مسبقا والتي تسعى لتحقيق مجموعة محددة من الغايات العامة والفرعية.

وفيما يلي شرح مفهوم مجال المنهج. يتضمن مجال مهارات التعلم المستمر العديد من الأهداف التعليمية الخاصة بالمهارات والعمليات التي تتطلبها عملية التعلم في الحاضر والمستقبل، ويحوى هذا المجال ما يلي من فرص تعليمية متنوعة:

- تدريس القراءة ومهارات التعلم الأولية.
- التعليم المبرمج فيما يخص استخدام الكتاب ومختلف مصادر المعرفة.
- تعليم الكمبيوتر.
- تعليم القراءة الفردية سواء في المدرسة أو في المكتبات.
- استخدام مهارات العمل في مجموعات.
- استخدام التليفزيون في المدرسة والمنزل.
- إجراء المقابلات مع الأقران في المدرسة، والمجتمع لاكتساب المعرفة.
- إتقان مختلف المهارات وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

ويشمل مجال المنهج مجموعة من الفرص التعليمية التي لا تقتيد بالمواد الدراسية، أو العوامل الأخرى التي عادة ما تؤثر سلباً على صياغة الأهداف خاصة وتخطيط المنهج عامة. وعادة ما يكون مجال المنهج بمثابة مرشد يساعد مخططى المنهج على التأكد من مدى تحقق الأهداف وانعكاسها في خطة المنهج.

ونقترح تقسيم الأهداف في هيئة مجالات كما يلي: النمو الشخصي Personal Development، الكفاءة الاجتماعية Social Competence، مهارات التعلم المستمر Continued Learning Skills، والتخصص Specialization. ولقد

توصلت لجنة السياسات التعليمية إلى تقسيم مشابه، وهو كما يلي:

- أهداف تخص تحقيق الذات.
- أهداف تخص العلاقات الإنسانية.
- أهداف تخص الكفاءة الاقتصادية.
- أهداف تخص المسؤولية المدنية.

تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي
وأُسفرت نتائج الدراسات التي أجريت على التعليم العام في جامعة شيكاغو
عن الإطار المفاهيمي التالي:

١ - الأبعاد العقلية:

- امتلاك المعرفة: مجموعة من المعارف، والمفاهيم.
- نقل المعرفة: مهارات اكتساب المعرفة ونقلها.
- إبداع (خلق) المعرفة: الخيال، العادات.
- الرغبة في المعرفة: حب التعلم.

٢ - الأبعاد الاجتماعية:

- رجل ورجل: التعاون في المعاملات اليومية.
- رجل وولاية: الحقوق المدنية والواجبات.
- رجل ودولة: الولاء للوطن.
- رجل وعالم: العلاقات بين البشر.

٣ - الأبعاد الشخصية:

- الجسدية: الصحة الجسدية والنمو.
- العاطفية: الصحة العقلية والثبات النفسي.
- الأخلاقية: التعامل الأخلاقي.
- الفني: الثقافة والفن.

٤ - الأبعاد الإنتاجية:

- اختيار الوظيفة: المعرفة والتوجيه.
- الإعداد الوظيفي: التدريب.

- البيت والعائلة: أعمال المنزل، خدمة الذات، العائلة.

- المستهلك: المشتريات الشخصية، البيع، والاستثمار.

إننا نأخذ على هذه المجالات عدم ملائمتها للمنهج ؛ لأنها لم تعط الاهتمام الكافي لمهارات التعلم المستمر. وعلاوة على ذلك، فقد أهملت تلك المجالات التخصصات الأخرى. أما المجالات المنشودة فإنها تشتمل على أهداف تخص التعلم المستمر، وأخرى تخص مختلف الاهتمامات والوظائف وميادين العلم.

■ النمو الشخصي Personal Development :

يسعى التعليم عموماً إلى مساعدة الأفراد على النمو. أما المدرسة فإنها تسعى لتحقيق هدف أقل عمومية هو مساعدة الطالب على تحقيق أهداف شخصية، وحل مشاكله، وفوق هذا وذاك بناء مفهومه عن الذات. ولقد صيغت هذه الأهداف في الجمل التالية: " تمكين الفرد من اكتشاف قدراته الكامنة"، "مساعدة الفرد على تطوير مفهومه عن ذاته"، "مساعدة الطالب على تحقيق ذاته، والبحث عن استقلاليتته". ويسهم النجاح الأكاديمي في المدرسة في نمو الطالب ككل.

ويحتوى هذا المجال على مجموعة متنوعة من الفرص التعليمية: المهارات الأساسية للاتصال، الفرص المتصلة بما يسمى أهداف التعليم العام، التقييم والنمو، خدمات الإرشاد والتوجيه، والتعليم الصحي، المواد الدراسية التى تنمى مهارات الاكتشاف، والأنشطة والفرص التى تمكن الطالب من اكتشاف قدراته واهتماماته. وتؤدى التربية الفنية دوراً مهماً في النمو الشخصي، فهى خبرة أساسية يجب أن يمر بها الطالب حتى يتمكن من إصدار الأحكام والقرارات؛ فالتربية الفنية تمهد الطريق لاكتساب المفاهيم والمثل العليا. إن الفن هو الوسيلة التى من خلالها نحس بما ينتجه العلم من أفكار.

■ الكفاءة الاجتماعية Social Competence:

أعطت أهداف التعليم الاهتمام الكافي لتعليم المواطنة Citizenship، والعلاقات الإنسانية. وتعد تنمية الكفاءة الاجتماعية من أهم أهداف التعليم في المجتمعات التي تقوم على الديمقراطية وتقدرها.

ويشمل هذا المجال مجموعة من الاحتمالات وهي: المجالات المختلفة للمعرفة في الدراسات الاجتماعية والعلوم الإنسانية، اللغات، التفاعل الاجتماعى مشاركة الطلاب في المجموعات والمؤسسات، بعض الدراسات، وأنشطة تنمية مهارات حل المشكلات القائمة في المجتمع.

ومن الجدير بالذكر هنا، أن الإدراك المحدود المبذول لتحقيق الأهداف الخاصة بهذا المجال يؤثر سلبا على المجال السابق ذكره ويؤدى إلى التداخل معه. فمثلا إذا ما حصرنا هذا المجال على التنشئة الاجتماعية فقط، سيمنعهم ذلك التحرر من الزمان والمكان، والتكيف مع مستحدثات العصر.

■ مهارات التعلم المستمر Continued Learning Skills:

ما زالت بعض المدارس تؤمن بذلك المفهوم الخاطئ الذى يفترض أن اكتساب الطالب لمزيد من المعارف يؤهله لاكتساب المزيد والمزيد في المستقبل. ومن هنا أهملت تلك المدارس مهارات التعلم المستمر التي تؤهل الطالب للتعلم بفاعلية حتى بعد انتهائه من المدرسة. ولقد أثبت هذا المفهوم فشله في ظل التغيرات السريعة التي طرأت على عالمنا. ومن هنا نبعت حاجة الفرد لمدرسة تؤهله للتعلم مدى الحياة للوصول إلى الجودة في المستقبل.

ويحتوى مجال مهارات التعلم المستمر على خطط معيارية في تدريس القراءة، والاستماع والتحدث. ويشتمل أيضا على مهارات متقدمة مثل: إجراء المقابلات،

المناقشة، التفاعل مع الآخرين، استخدام الكمبيوتر والإنترنت، تحليل القضايا، اختيار البدائل، تجريب الأفكار، حل المشكلات، استخدام مصادر التعلم المستمر، تقييم الأفكار والمصادر، التعميم، ومهارات أخرى.

■ التخصص Specialization:

يمكن التعليم طلابه من اختيار التخصصات التي تتناسب وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم. فمثلا ينمى كثير من الطلاب في المرحلة الابتدائية مهاراتهم في الرسم والموسيقى والرياضة ومجالات أخرى، وعادة ما يفيدهم ذلك في اختيار مجال تخصصهم في المستقبل. وبهذا يتضح أن هذا المجال يشمل فرص التعلم التي يختارها الطالب بناء على اهتماماته وخبراته.

إن الاهتمام بالتعليم من أجل الوظيفة كبير. ويتضمن هذا التعليم إعداد برامج خاصة ليدرسها الطالب خلال العام الدراسي سواء في المدرسة أو الجامعة. فالمدارس والجامعات ليست مسئولة فقط عن تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطالب، وزيادة وعيه الاجتماعي، بل هي أيضا مطالبة بإعدادة لوظيفة يفيد بها مجتمعه في المستقبل.

وتناول علماء التربية بعض هذه البرامج بالنقد، وأكدوا أن بعضها ضعيف المستوى للغاية ولا يسهم في تحقيق أهداف التعليم من أجل الحصول على وظيفة في المجتمع. ولهذا ينادى علماء التربية بالتخطيط الجيد لمثل هذه البرامج ومراعاة تقييمها في ظل حاجات الطلاب واهتماماتهم.

الخلاصة أننا تناولنا أربعة مجالات في النمو الشخصي، والكفاءة الاجتماعية، ومهارات التعلم المستمر، والتخصص وهي تمثل تصنيفا لأهداف التعليم الأساسية. وتتسم هذه المجالات بشمولية ومن الجدير بالذكر، أن هذا التصنيف لا يلزم مخططى المنهج بوضع خطة لكل مجال من المجالات السابق ذكرها.

■ مكان (موضع) المنهج:

يوضح تنوع مجالات الدراسة في كل من المجالات الأربعة مدى التقدم في عملية التعلم. إن لم تتعاون المؤسسات التعليمية في تحقيق الأهداف التعليمية ستعجز تماما عن تحقيق حاجات الطلاب ؛ فالتعليم في المستقبل سيتم من خلال العديد من المؤسسات التعليمية، وسيستفيد من مختلف مصادر العلم. وذكر تايلور أربعة مصادر قد تسهم في تحقيق أهداف ومتطلبات العملية التعليمية، وهى:

- فئات الكبار ممن يرحبون بمساعدة الصغار على التعلم.
- مؤسسات المجتمع التى تخدم التعليم مثل : المتاحف والنوادي والمكتبات والكنائس والمساجد.
- المنظمات والمؤسسات التى توفر فرصا للعمل.
- الأنظمة التكنولوجية مثل : التلفزيون والراديو والفيديو والكمبيوتر.

ولصياغة الأهداف والغايات يتعين أولا تحديد الغايات المراد تحقيقها في المجتمع ككل، فمن الخطأ أن يكون لكل مؤسسة أهدافها المنفصلة تماما عن أهداف المجتمع والمؤسسات الأخرى. ومن هنا ننتين الحاجة إلى التعاون في عملية التخطيط لضمان:

- تحقيق الأهداف العامة والخاصة.
- حصول الطلاب على فرص تعليمية ملائمة تمكنهم من تحقيق الأهداف.

خامسا- مراحل تخطيط المنهج:

تشتمل عملية تخطيط المنهج على أربع مراحل أساسية:

- (١) تحديد الغايات والمجالات والأهداف من خلال تحليل البيانات.
- (٢) تصميم خطة أو خطط المنهج في ضوء الغايات والمجالات والأهداف.

(٣) تنفيذ المنهج (التدريس).

(٤) التخطيط لوسائل تقويم المنهج.

وتفصيل ذلك كما يلي:

الخطوة الأولى: الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الرئيسة التى تتعلق بالغاية الأساسية والمجال:

يستفيد مخططو المناهج من البيانات الخاصة بالغايات الاجتماعية والحاجات، وعمليات التعلم والمتعلمين ومتطلبات المعرفة أثناء صياغة الأهداف وتحديد المجالات. وكذلك يحتاج مخططو المناهج هذه البيانات أثناء تصميم المنهج. فمثلا قد تحدد إدارة مدرسة ما هدفها الرئيسى كالتالى: مساعدة الطلاب على اكتشاف وتحديد مواهبهم واهتماماتهم والتى يمكن بدورها أن تصبح أساسا للتعلم الناجح والبحث عن وظيفة فى المستقبل. ومن هنا يتعين على هذه المدرسة أن تجيب عن الأسئلة التالية: ما أهم اهتمامات الطلاب؟ ما الاهتمامات الأخرى الملائمة لهذه الفئة من الطلاب؟ هل يوجد لدى الطلاب اهتمامات معينة غير مرغوب فيها من المجتمع؟ من بين هذه الاهتمامات الحالية لدى الطلاب، هل يوجد اهتمامات يمكن تنميتها من خلال المدرسة والمجتمع؟ يجب أن يأخذ المخططون هذه الأسئلة فى الاعتبار؛ لأنها فى غاية الأهمية بالنسبة لعملية التخطيط.

الخطوة الثانية: تحديد الغايات الفرعية للمجال: يتطلب التصميم صياغة الأهداف على المستوى الثانى؛ أى الانتقال من الأهداف العريضة إلى الأهداف الفرعية. ولا تحتاج الأهداف الفرعية أن تصاغ فى هيئة أهداف قصيرة المدى، بل يمكن أن تكون جملا تتسم بطول المدى. فعلى سبيل المثال، قد تحدد إدارة مدرسة ابتدائية هدفها الرئيسى كالتالى: مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم المستمر. وهنا تصوغ المدرسة أهدافها الفرعية بحيث تتعلق بالقراءة، والاستماع، والتساؤل، وتنظيم المعلومات، وغيرها من المهارات. وبقدر البيانات التى تجمعها إدارة المدرسة عن مهارات التعلم لدى الطلاب تزداد دقة الأهداف الفرعية.

وليزداد الأمر وضوحاً نضرب مثالا آخر على إدارة مدرسة ثانوية تعطى الأولوية لهدف آخر وهو: تنمية مهارات التعلم الذاتى لدى الطلاب. وهنا يتعين على هذه المدرسة أن تدرس حاجات الطلاب فى هذا المجال لتتمكن من صياغة الأهداف الفرعية الخاصة بالتعلم الذاتى، والدافعية تجاه هذا النمط من التعلم، واختيار المنهج الملائم وأنماط التقويم الذاتى المستخدمة.

الخطوة الثالثة: تحديد أنماط الفرص التعليمية: وتحتوى هذه الخطوة على مزيج من العصف الذهنى التخيلى والتقييم الواقعى لما يحدث فى العملية التعليمية. فمثلا إذا كان هدف المدرسة هو تنمية اهتمامات الطلاب وحاجاتهم، فإن هذه المدرسة ستحتاج للتوفيق بين آمال الطلاب وأحلامهم من جهة، والأنشطة التى يمكن تحقيقها على أرض الواقع من جهة أخرى.

ويحتاج المخططون فى هذه المرحلة إلى تصنيف الفرص التعليمية لتيسير اختبار التصميم الملائم للمنهج. فقد تتخذ الفرص التعليمية نمط المقررات القائمة على الاكتشاف. وتكون هذه المقررات قصيرة المدى، وتدور حول ميادين الفن، والموسيقى، واللغات الأجنبية، والعلوم الاجتماعية. وكذلك قد تتخذ الفرص التعليمية نمط مشروعات الدراسة المستقلة التى تقوم على اهتمامات الطلاب فيما يخص مادة دراسية معينة. ويتبقى لدينا نمط آخر من الفرص التعليمية وهو ذلك النمط القائم على الأنشطة التى يشارك فى وضعها الطلاب.

الخطوة الرابعة: وضع التصميمات الملائمة للمنهج: بعد تحديد المجال، وصياغة الأهداف الفرعية، واختيار الفرص التعليمية، تأتى الخطوة الرابعة لتركز على اختيار بدائل التصميم. فعندما ترغب إدارة مدرسة ثانوية فى تطوير مجال ما فى التخصص فإنها تكتب قائمة بالعديد من الأهداف الفرعية الخاصة باهتمامات الطلاب والتى يتعين على منهج المدرسة أن ينمىها. ومن هنا، فالتعرف على

التصميمات البديلة يفيد في تصنيف الفرص التعليمية إلى تصميمات متعددة بدلا من الاقتصار على تصميم واحد.

وقد يسعى الطلاب للتخصص في مادة أو أكثر بعد الانتهاء من دراستهم في المدرسة الثانوية. فقد يتجهون للتخصص في اللغة القومية، أو اللغات الأجنبية، أو الرياضيات أو العلوم، أو الدراسات الاجتماعية. ويعرف تصميم المادة الدراسية / المواد الدراسية المدى والتتابع Scope & Sequence لمثل هذه الفرص التعليمية.

أما إذا اختار الطلاب الفنون كمجال للتخصص، فإن تصميم الاهتمامات والحاجات والاهتمامات سيحدد المدى والتتابع للفرص التعليمية التي يمر بها الطلاب أثناء دراستهم للأداء الموسيقى.

وقد تسعى مجموعة أخرى من طلاب الثانوى لاكتساب مهارات البحث عن وظيفة ويحتاج الطلاب في هذه الحالة لمهارات التدريب المهني بشكل مكثف ومن هنا، يكون تصميم الكفاءات / التكنولوجيا من أنسب التصميمات لهذا التخصص.

ومن الجدير بالذكر أن مجال التخصص الواحد قد يتطلب استخدام أكثر من تصميم. فمثلا، مجال الكفاءة الاجتماعية قد يتضمن أكثر من تصميم واحد. وكذلك مجال مهارات التعلم المستمر قد يتماشى في الغرض والمدى مع تصميم السمات الإنسانية / العمليات

ونود هنا أن نؤكد أن المجالات الأربع السابق ذكرها ليست إلزاما على مخططي المناهج، فقد يضع المخططون غيرها. ولكن ما يعد إلزاما بالفعل هو ما سبق ذكره من خطوات وإضافة إلى ذلك، يتعين على مخططي المناهج أن يكونوا على دراية كافية بالتصميمات البديلة. فبدون هذه الخطوات والمعرفة بالتصميمات البديلة يصبح التصميم قاصرا وغير ملائم لما وضع له.

الخطوة الخامسة: تحديد مواصفات التصميم المبدئي: تعد هذه الخطوة تطورا للخطوة السابقة ففي الخطوة السابقة تكتب قائمة بأنماط الفرص التعليمية مثل

وحدات الدراسة، وتسلسل المهارات، وتصنيف الأنشطة، والمقررات أو المواد، وخبرات المجتمع، والدراسة الذاتية. وعند اختيار التصميمات، تصبح الفرص التعليمية أكثر تحديداً وتخطيطاً. فقد تشمل مثلاً خطة مجال الكفاءة الاجتماعية تصميمين رئيسيين على الأقل. وستدلنا مواصفات التصميم على المحتوى وطرق التدريس الملائمة لهذا المجال

وتجيب مواصفات التصميم المبدئي عن الأسئلة التالية:

- من المتعلمون ؟
- ما الغايات الفرعية والأهداف ؟
- ما أنماط الخبرات التعليمية التي يمر بها الطلاب ؟
- ما مكان الخبرات التعليمية ؟
- ما الأدوار التي سيؤديها الطلاب والمدرسون ؟
- ما أبعاد الزمان والمكان ؟
- ما المعايير التي سيتم استخدامها في التقييم ؟

الخطوة السادسة: تحديد متطلبات التنفيذ: نتناول هنا بعض متطلبات عملية

التنفيذ. تخيل معنا أن مدرسة إعدادية قامت بتصميم مجموعة من الوحدات الدراسية حول مادة علمية معينة لفريقين من الطلبة، بحيث يتكون كل فريق من (١٢٠) طالباً، فإن متطلبات التنفيذ ستشمل إعداد فريق من المدرسين أو القادة - خصوصاً في تخصصي الفنون اللغوية والدراسات الاجتماعية - ليقوموا بوضع خطط مفصلة لوحدات الدراسة، ويتخذوا القرارات الخاصة بالتدريس والمواد التي سيتم استخدامها.

وفي بعض الأحيان قد تكون متطلبات التنفيذ أكثر صعوبة مما ذكرنا فمثلاً، قد يحتوي التصميم الخاص بمجال التنمية الشخصية Personal Development على

تدريس موضوعات تخص الثقافة الإسلامية وتعاطى المخدرات ويتطلب تنفيذ هذا التصميم التواصل الشامل مع الآباء ووكالات المجتمع ومؤسساته.

سادس- القوى المؤثرة على المنهج:

تتأثر عملية تخطيط المنهج بعدد من الأفراد والمجموعات. فمثلا تتأثر عملية التخطيط بالصورة المثالية التي يتخذها مخططو المناهج عن المجتمع والفرد. وتختلف نظرة الأفراد والمجموعات داخل المجتمع الواحد تجاه صفات المواطن والمجتمع المثالي. ولهذا تختلف وجهات نظرهم في الخطة المثالية للمنهج.

وفيما يلي نستعرض تأثير كل من الطلاب، والنقاد، والمهنيين:

■ الطلاب:

تؤثر اهتمامات الطلاب وحاجاتهم على طبيعة الفرص التعليمية المقدمة لهم. فعدم ملائمة المنهج للطلاب يؤدي إلى تسربهم سواء من المدرسة أو الجامعة. ويعتمد تأثير الطلاب على مدى تحكمهم في المصادر وحياتهم الوظيفية. ومن القوى التي تؤثر على الطلاب، ومن ثم المنهج، رغبتهم في التقدم في النظام التعليمي.

وتؤثر الجامعات والكليات في صورتها الحالية- سلبا على تخطيط المنهج، فهي لا تراعى في برامجها اهتمامات الطالب وحاجاته. ومن هنا فهي لا تنمى استقلالية المتعلم. ولكي تحسن الجامعات والكليات من هذه الصورة السلبية يجب عليها أن تجرى بعض التغييرات على مناهجها الحالية، وتعلم الكبار، وتغير من نظام القبول السائد فيها. ومن المتوقع أن عمليات تخطيط المنهج ستعتمد بشكل أساسى على مفهوم الخبرات المستمرة أكثر من اعتمادها على الدرجات. وكذلك تستفيد عملية تخطيط المنهج من التغذية الراجعة التي نحصل عليها من مختلف المصادر. وتعد آراء الطلاب وأولياء الأمور من أهم المصادر التي تزودنا بالتغذية الراجعة.

وعلى الرغم من أهمية مشاركة أولياء الأمور في عملية تخطيط المنهج، إلا أن ذلك لا يتحقق على أرض الواقع. ومن هنا ضعفت ثقة المواطنين في المدارس العامة. ولكي تستعيد المدارس تلك الثقة، يجب أن يسترد المواطنون حقهم في صياغة الأهداف التعليمية وتحديد وسائل تحقيقها.

■ النقد :

يتخذ مخطوطو المناهج القرارات الخاصة بالمنهج في ضوء ما يعتقدونه من أفكار ومفاهيم وقيم. ونظرا لاختلاف المفاهيم والأفكار والقيم من شخص لآخر في المجتمع الواحد، ظهر النقد ليعبروا عن وجهات النظر المختلفة وليقترحوا التعديلات اللازمة على البرامج التعليمية. ويتواجد مثل هؤلاء النقد في كل مجتمع ديمقراطي يسمح بحرية التعبير عن الرأي والرأي الآخر. وعادة ما يركز النقد على الأولويات في التعليم، وعلى طرق التدريس كذلك. فمثلا، حينما تبنى مجلس التعليم الأساسى مدخل المنهج القائم على المادة الدراسية، عارض النقد ذلك المدخل بشدة. ولأن هؤلاء النقد يمثلون شريحة عريضة في المجتمع، كان لمعارضهم تأثير كبير في حركة التربية.

ويعترض النقد أيضا على الدعم الذى تقدمه المدرسة لنمط معين من المجتمع. إن للتربية دورا كبيرا في إخفاء أو إعطاء التبريرات للطبيعة النفعية التى يتسم بها الاقتصاد القومى ويضيف النقد أن المشكلة الرئيسية لا تكمن في النظام التعليمى، بل في النظام الاقتصادى والاجتماعى الذى يعكسه النظام التعليمى.

وتعتمد مجموعة أخرى من الانتقادات الموجهة للنظام التعليمى على أعمال كل من روسو وفرويد، حيث يؤمن النقد أن الخيرية التى تولد بها الطبيعة البشرية - حين لا تقيد بعوامل خارجية - ستؤدى دوما إلى اتخاذ القرارات السليمة. ويؤكد كثيرون على أهمية الحرية الشخصية في اتخاذ القرارات الخاصة بالعملية التعليمية.

وقد لاقت أفكار النقاد قبولا بين أفراد المجتمع، وأدى ذلك لظهور الكثير من المدارس التي نشرت مبادئ الحرية في التعليم بين طلابها. ومن الجدير بالذكر أن هذه المدارس لم تنجح تماما في تطبيق الحرية بشكل سليم، مما أوقعها في مشكلات عديدة من الفوضى داخل الفصول الدراسية. إن المشكلة تتحدد في أنه " لقد أدت وجهة النظر التي تؤكد على تعلم الطالب من الخبرات المباشرة التي يمر بها إلى بعض الغموض في دور المعلم ".

ومما سبق تتضح أهمية الأخذ بآراء النقاد أثناء عملية التخطيط للمنهج. فهذه الآراء قد تفيد كثيرا عندما يحاول المخططون دراستها جيدا وفهم القيم والمعتقدات التي تبناها النقاد أثناء صياغة تلك الأفكار والآراء. فمخطط المنهج لا يقرأ هذه الآراء بغرض رفضها أو البحث عما يؤيد موقفه وأفكاره، بل يقرأها بموضوعية متناهية لكي يصل بعملية تخطيط المنهج إلى الجودة المنشودة.

■ المهنيون:

يؤدي المدرسون والإداريون دورا مهما في تشكيل المنهج المقدم للمدارس وغيرها من المؤسسات. وإضافة إلى ذلك، تؤثر مجموعات معينة من التربويين على عملية تخطيط المنهج إلى حد كبير. وفيما يلي يرد ذكر هذه المجموعات بشيء من التفصيل:

■ نقابات المعلمين Teacher Unions:

توصلت مدينة نيويورك لأول اتفاقية مع المدرسين، وتبعتها ٣٣ ولاية حيث أقرت هذه الولايات قوانين خاصة كان لها أكبر الأثر على العملية التعليمية. وتبدو أهمية هذه القوانين في نقل المزيد من السلطة على المنهج من المدارس العامة إلى المستويات العليا في الحكومة. ولذلك كان الآباء والمدارس من أوائل الخاسرين في هذه التغيرات التي طرأت على العملية التعليمية.

■ مجموعات الاهتمام المهني Professional Interest Group:

لم يقتصر هذا النمط من المجموعات على المدرسين فقط، بل امتد ليشمل الإداريين والاستشاريين، وأخصائي المكتبات والمتخصصين في مواد دراسية معينة. وتهدف هذه المجموعات لتنمية أعضائها مهنيًا، وتؤثر بشكل غير مباشر على تخطيط المنهج.

■ المطورون المهنيون (أو المصلحون المهنيون) Professional Reformers:

تعمل العديد من المجموعات على تطوير المنهج في وقتنا الحالي. فمثلا قام أساتذة الجامعة بتطوير المنهج وقد قامت الحكومة الفيدرالية بتمويل جهود العديد من الأساتذة وذلك من خلال حركة التعليم الابتدائي والثانوي. ولم يقتصر التمويل على حركة تطوير المواد الدراسية، بل امتد ليشمل البحث ومراكز التطوير والمعامل التعليمية. وهدفت هذه المراكز والمعامل إلى تحديد الممارسات الجيدة من خلال إجراء البحوث. وكذلك عملت هذه المراكز والمعامل على تطوير البرامج والمواد التعليمية، ومن ثم نشرها.

■ منتجو المواد التعليمية:

يتأثر المنهج بالمواد التعليمية إلى حد كبير. ولهذا أرسلت الجمعية القومية للعلوم ببعض الملاحظين على الفصول ليتأكدوا من مدى استخدام المواد التعليمية وطرق التدريس التي أوصت بها الجمعية. ولوحظ أيضا التركيز الشديد على الكتاب المدرسي، حيث يحاول المعلم أن يصب المعلومات والمعارف التي يحويها الكتاب المدرسي داخل رءوس الطلاب.

ولقد تأثر محتوى الكتب الدراسية بمشاريع المنهج القومي إلى حد كبير. فعلى سبيل المثال، أجريت بعض التعديلات على محتوى الكتب الخاصة بالعلوم

البيولوجية. ولقد تأذى الناشرون من مثل هذه التعديلات التي أضرت بمصالحهم كثيرا، مما دفعهم لرفض هذه الآراء المعارضة.

ويتأثر محتوى المنهج كذلك بالاختبارات المعيارية Standardized Tests فمثلا، يؤثر استخدام امتحانات القدرات كمعايير للتخرج على أداء المعلم. وكذلك يتأثر أداء المعلم بنتائج تلك الامتحانات. فعندما يصبح الهدف هو نجاح الطالب في الامتحانات، فإن المعلم سیدرس من أجل الامتحان. ومن هنا تتضاءل فائدة الفرص التعليمية التي يمر بها الطالب من خلال المنهج.

ويتأثر المنهج كذلك ببرامج الكمبيوتر التعليمية. ولقد تسببت عدم معرفة بعض التربويين ببرامج الكمبيوتر في التأخر الشديد في إنتاج برامج كمبيوتر تعليمية لكل مادة دراسية.

■ الإجازة (أى الشهادة بأن معلما يفى بمتطلبات مهنته) Accreditation

تهدف الإجازة إلى ضمان مستوى مقبول من التعليم. إن الإجازة فى الأصل هى علاقة بين المدرسة والكلية، بها تيسر عملية القبول فى الجامعات. ولقد قل تأثير جمعيات الإجازة الإقليمية على المدارس الثانوية، وذلك نظرا لظهور المعايير فى الولايات المختلفة. وتعد معايير الولايات وسيلة أساسية لتطوير عمليات التخطيط التعليمى على المستوى المحلى. وتتعامل مجموعة تخطيط المنهج المحلى مع متطلبات الإجازة لأى مؤسسة ترغب فى إعطاء الإجازة لمدارسها. وعادة ما تشمل خطط الإجازة الخطوات اللازمة لتجريب تلك الخطط .

* * *