الفصل الأول

تخطيط المنهج وتطويره

الفصل الأول

تخطيط المنهج وتطويره

Curriculum Planning and Development

ماذا نعني بتخطيط المنهج؟

ماذا نعني بتطوير المنهج؟

المنحى العلمي التقني في تطوير المنهج .

نموذج الأهداف والوسائل / نموذج تايلور.

النموذج التفاعلي / نموذج هيلداتابا .

نموذج هنكنز التطوري.

المنحى غير العلمي غير التقني في تطوير المنهج.

نموذج الصف المفتوح.

نموذج منهج المشاعر.

تطوير المنهج على المستوى القومي

نشاطات

ماذا نعني بتخطيط المنهج؟

يعتمد نجاح المنهج بدرجة كبيرة على التخطيط الدقيق له، وبدون هذا النوع من التخطيط للمنهج تعم فيه الفوضى ويصعب تنفيذه. ويعتمد هذا التخطيط بدرجة كبيرة على وعي المخططين للقضايا المنظورة والمتوقعة التي تتصل بالمنهج **وتخطيط المنهج هو:**

"عملية إعداد خطة مفصلة لبناء المنهج يتم فيها تحديد أهدافه ومحتواه وخبرات التعلم وطرق التدريس والأدوات والمواد اللازمة لتنفيذه وكيفية تقويمه ومتابعته".

والتخطيط الجيد للمنهج يجب أن يشمل إضافة إلى المنهج نفسه، الناس المعنيين به من تلاميذ ومعلمين ومشرفين، والهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية (المدرسة).

يتم تخطيط المنهج وفق تصميم محدد للمنهج، ويشكل هذا التصميم الإطار المرجعي له ولتطويره بشكل أشمل. وفي العادة يظهر تخطيط المنهج على شكل وثيقة تسمى وثيقة المنهج.

ماذا نعني بتطوير المنهج؟

يخلط البعض بين مفهومي تطوير المنهج وتحديث المنهج. فليس المقصود بتطوير المنهج تحديثه كما يدل ظاهر المعنى. فالتحديث هو إعادة النظر في بناء المنهج بما يتفق والمستجدات. في حين أن كلمة تطوير هي الترجمة للكلمة الإنجليزية *Development*. فعندما نقو مثلا *Cognitive development* نعني التطور الفكري للطفل والذي يتم كما هو معروف عبر مراحل. وعندما نقول *Curriculum development* فإننا نعني تطور المنهج والذي شاعت تسميته بتطوير المنهج وذلك لأن المنهج لا يتطور لوحده، بل لابد له من مطور، فتصبح العملية تطوير المنهج وبذلك يتبدى لدينا أن تطوير المنهج يعني "النمو الشامل للمنهج عبر مراحل منذ أن يكون فكرة إلى أن يصبح حقيقة واقعة منفذة في الميدان على شكل منهج متكامل بعد أن يكون قد خضع للتقويم والمتابعة". وتحمل كلمة التطوير معاني النمو للأفضل إذا التزمنا بشروط ومقومات التطوير العلمي السليم الهادف. ويكون للأسوأ إذا انحرف عن مثل هذه الشروط.

ونظراً للاختلافات الكبيرة في وجهات النظر حول كيفية تطوير المنهج ليصل إلى الصورة الكاملة، فقد تعددت الآراء حول المقصود بتطوير المنهج. واستطاع أورنستين وهنكنز (*Ornstein & Hunkins, 1988*) أن يوفقا بين هذه الآراء في التعريف الآتي:

"تطوير المنهج هو عملية تستند إلى مجموعة من المبادئ العلمية والفنية وتتشكل من إجراءات إنسانية وفنية تسمح للمعنيين توجيه المنهج بمختلف عناصره نحو تحقيق أهداف محددة"(P.199).

يتضح من هذا التعريف أن تطوير المنهج هو عملية إجرائية غايتها إنتاج منهج يحقق الأهداف المرغوبة. وتشمل هذه العملية تخطيط المنهج وتنفيذه ومتابعته

فهو عملية تهتم ببيان كيف ينشأ المنهج ويخطط، وكيف ينفذ ويقوم، إضافة إلى بيان دور كل من مختلف الناس المعنيين به، والعمليات والإجراءات والطرق ذات الصلة بالمنهج.

وهكذا يتبدى لنا أن تخطيط المنهج يصبح جزءً من عملية التطوير نفسها والتي هي أعم وأشمل من التخطيط. وذلك لأن التطوير يهتم بأساس بناء المنهج وبتنفيذه ومتابعته إضافة إلى تخطيطه.

ويشير الأدب التربوي إلى توفر العديد من النماذج التي يمكن اتباعها في عملية تطوير المنهج وقد صنفها أونستين وهنكنز (*Ornstein & Hunkins, 1988*) في منحيين رئيسيين هما: المنحى العلمي التقني *Scientific technical approach* والمنحى غير العلمي غير التقني *Nonscientific nontechnical approach* ويتميز المنحى العلمي التقني في تطوير المنهج بأنه يأخذ جانب تصاميم المنهج التي تتمحور حول المحتوى. أما المنحى غير العلمي غير التقني، فيأخذ جانب تصاميم المنهج التي تتمحور حول المتعلم. أما التصاميم التي تتمحور حول المشكلات فتقع في الوسط بين المنحيين.

المنحى العلمي التقني في تطوير المنهج :

هو طريقة منظمة في التفكير تساعد التربويين في تخطيط المنهج وفق خطوات

محددة لرفع مستوى تحصيل التلاميذ ومساعدتهم في زيادة مخرجات التعليم بما في ذلك الجانب الإنساني عندهم. وينظر المنحى العلمي التقني إلى تطوير المنهج على أنه خطة لبناء بيئة المواءمة المنظمة فيما بين الزمان والمكان والتجهيزات والكوادر البشرية. وهو ما يساعد في النظر إلى المنهج بالمنظورين العام الشامل والدقيق المفصل وفق خطة محددة للتطوير.

ويؤكد هذا المنحى على ربط الوسائل بالغايات في عملية التطوير. ويمكن وصف هذا المنحى بالعقلانية التقنية مقابل العقلانية الجمالية في المنحى غير العلمي غير التقني. وتعتبر غاية تطوير المنهج هي إنتاج منهج ذي معنى بالنسبة للطلبة ونستعرض فيما يأتي أبرز نماذج تطوير المنهج ضمن هذا المنحى:

نموذج الأهداف والوسائل/ نموذج تايلور :

Means-end ModelL Tyler's Model

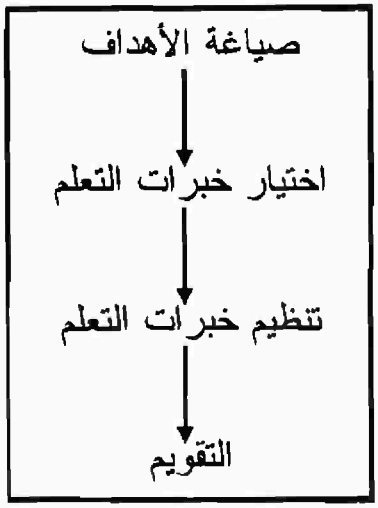
يعد هذا النموذج أكثر النماذج شهرة لتطوير المنهج (*Brady, 1995;Ornstein & Hunkins, 1988*) ولذلك، يطلق عليه أسماء متعددة من بينها: النموذج بالأهداف، النموذج المتسلسل، النموذج العقلي، النموذج الكلاسيكي ونموذج ربط الوسائل بالغايات.

يرى تايلور (*Tayler, 1949*) صاحب هذا النموذج أن تخطيط المنهج وتطويره يمر في أربع مراحل متسلسلة (انظر الشكل رقم ١) هي: صياغة الأهداف واختيار خبرات التعلم، وتنظيم خبرات التعلم، والتقويم. ونبين فيما يأتي كلاً من هذه المراحل بشيء من الإيجاز.

المرحلة الأولى : صياغة الأهداف : *Stating Objectives*

يعتقد تايلور أن المنهج يبدأ بصياغة الأهداف التي يتوقع تحققها عند المتعلم. وتشتق هذه الأهداف من ثلاثة مصادر هي: المادة الدراسية، وطبيعة المتعلم وخصائص المجتمع. وتخضع هذه الأهداف إلى مصاف لتنقيتها وتنقيحها. وتتمثل هذه المصافي

بفلسفة التعليم في المجتمع، وعلم نفس التعلم.



شكل رقم (١) نموذج تايلور في تخطيط المنهج وتطويره

المرحلة الثانية : اختيار خبرات التعلم :

Selecting Learning Experiences

يتم في هذه المرحلة اختيار خبرات التعلم من محتوى علمي ونشاطات تعلم والتي تساعد في بلوغ الأهداف المرسومة. ويؤخذ بالحسبان في عملية الاختيار هذه حاجات المتعلم المختلفة وخبراته السابقة ومبادئ التعلم.

المرحلة الثالثة : تنظيم خبرات التعلم :

Organizing Learning Experiences

يتم في هذه المرحلة حبك وتنظيم المفاهيم والقيم والمهارات معاً بحيث تصبح كقطعة قماش واحدة لتقدم إلى المتعلم بطريقة منظمة سلسلة متفقة مع خبراته ومستواه المعرفي والعقلي. والتنظيم المنطقي ضروري لإحداث التعلم المنشود بالأهداف.

المرحلة الرابعة : التقويم *Evaluation* :

ويتم في هذه المرحلة التحقق فيما إذا كانت الخطة والإجراءات التنفيذية قد حققت الأهداف المرسومة. ويشكل التقويم العنصر المهم في تطوير المنهج، حيث أنه يقضي إلى الحكم على المنهج من حيث الاستمرار فيه أو تعديله أو إلغاؤه كلياً.

أوجه القوة في نموذج تايلور:

يستند نموذج تايلور في قوته وشهرته إلى ثلاثة عناصر أساسية انظر (*Brady, 1995, PP. 77 – 78*) هي:

١- إن جعل الأهداف هي الخطوة الأولى في النموذج يوفر لمطوري المنهج اتجاه واضح ومحدد يقودهم في عملية تطوير المنهج بمختلف عناصره.

٢- يحدد النموذج خطوات تطوير المنهج خطوة خطوة بشكل ثابت وبذلك فهو يجنب مطوري المنهج التشتت والضياع في التفاصيل.

٣- تتفق الخطوات المحددة في النموذج مع المنطق في عملية تخطيط المنهج وتطويره.

النقد الموجه لنموذج تايلور:

يوجه النقد إلى نموذج تايلور انظر (*Brady, 1995, PP. 78 – 79*)

في الجوانب الآتية:

١- يرى التربويون أن تطوير المنهج لا يتم من الناحية العملية وفق خطوات ثابتة ومحددة.

٢- لا يهتم النموذج بنواتج التعلم المعقدة؛ إذ يمكن التنبؤ دائماً بكل ما يتعلمه الطفل أو بطريقة تعلمه.

٣- إن التقيد بالأهداف يضيق المجال فيما يتعلمه التلاميذ والذي لم يكن من توقعاتنا. وبذلك فهو يهمل أي تعلم خارج الأهداف المرسومة.

٤- التخطيط بالأهداف يتعامل مع الوسائل (المحتوى والطرق) والغايات (الأهداف) باعتبارهما منفصلتين، في حين أن المنطق يتطلب عدم الفصل بينهما.

٥- إن البناء المعرفي للمحتوى كل متكامل تصعب تجزئته إلى إنجازات عمل محددة بالأهداف.

٦- ليس بالإمكان صياغة أهداف لجميع أوجه التعلم المرغوبة مثل الاتجاهات والاهتمامات والميول.

٧- ليس بالضرورة أن تسبق الأهداف اختيار وتنظيم خبرات التعلم لمختلف المباحث الدراسية، وبمختلف الأوقات.

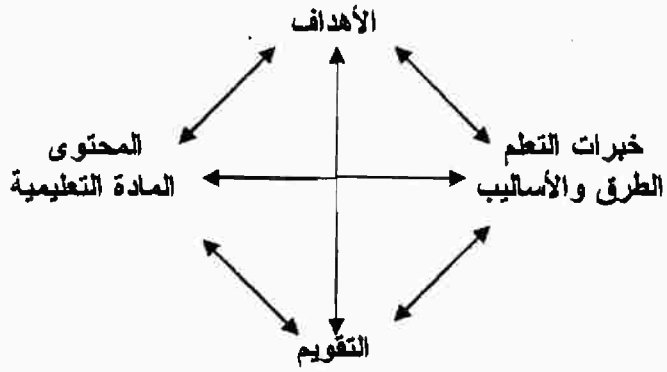
٨- لم يأخذ النموذج اختلاف طبيعة المواد في كتابة الأهداف، فبعضها تسهل صياغة الأهداف حوله مثل العلوم والرياضيات والبعض الآخر تصعب هذه الصياغة مثل الفنون الجميلة والنقد الأدبي.

النموذج التفاعلي/ نموذج هيلدا تابا :

The Interactive Model/ Hilda Taba Model

تنظر تابا في هذا النموذج إلى عملية تطوير المنهج بأنها عملية دينامية تفاعلية يمكن أن تبدأ بأي من عناصر المنهج الرئيسية الأربعة وهي: الأهداف المحتوى، والطرق والأساليب، والتقويم. ووفق هذا النموذج، فإن أي تغيير في أحد عناصر المنهج يجب أن ينعكس على باقي العناصر. وعلى سبيل المثال، إذا ارتأى المعلم ضرورة إدخال طريقة لعب الأدوار في التدريس، فإن هذا التعديل يتوجب عليه تعديل الأهداف والمحتوى والتقويم. وعليه فما أن تبدأ عملية تطوير المنهج تعديل الأهداف والمحتوى والتقويم. وعليه فما أن تبدأ عملية تطوير المنهج فباستطاعة مطوري المنهج أن يتحركوا فيما بين عناصره بأي اتجاه تقتضيه طبيعة الموقف.

تضع هيلدا تابا تطوير المنهج في مرمى المعلم باعتباره هو حجر الزاوية والأساس في تنفيذ المنهج، وهو الأقدر على تلمس مقتضيات التطوير وإدخالها بالوقت المناسب. ولذلك يطلق على نموذجها أحياناً نموذج منطق الأساس (*Grass-Roots Rational Model*). ويوجه إلى نموذجها في هذا الجانب بأنها تترك تطوير المنهج لقرار شخص واحد، في حين أنه يجب أن يكون عمل فريق متكامل يضم خبير المناهج والمعلم والموجه والطالب وولي الأمر.



شكل رقم (٢) عناصر المنهج ذات علاقات تفاعلية متبادلة (نموذج هليدا تابا)

أوجه القوة في نموذج تابا :

تكمن عناصر قوة هذا النموذج في خصائصه، وتتمثل هذه بالجوانب الآتية (انظر *Bady,1995 PP. 80 - 82* لمزيد من التفاصيل).

١- يعبر هذا النموذج عن واقع التطوير الميداني للمناهج، أي يمثل ما يجري فعلاً في الميدان التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية.

٢- لا يقيد النموذج مطوري المنهج بتسلسل جامد ثابت، بل يترك لهم مرونة التحرك فيما بين عناصر المنهج لإدخال التغييرات التي يقتضيها الموقف وبذلك فإن النموذج يفسح المجال للإبداع في عملية تطوير المنهج.

٣- يسمح النموذج لمطوري المنهج بالاستجابة لمقتضيات المواقف التعليمية فيما يتعلق بتحديد التسلسل المناسب لإدخال التطوير.

النقد الموجه لنموذج تابا :

يوجه النقد لهذا النموذج من خلال فقدانه لعناصر القوة في نموذج التطوير بالأهداف (انظر *Brady, 1995 PP. 82 – 83*)، إذ ينتقد في ثلاث جوانب هي:

١- لا يحدد النموذج التفاعلي الأهداف كمنطلق لإحداث التطوير في المناهج، وفي هذه الحالة فإنه يخشى أن تعدل الأهداف بعد تعديل المحتوى والطرق، وبالتالي تفقد قيمتها كموجهات للتعليم حيث تصبح للديكور فقط الذي نعمله بعد استكمال عملية التطوير.

٢- ليس في النموذج التفاعلي انتظام محدد لعملية تطوير المنهج. ويخشى متقدو النموذج من أن عملية تطوير المنهج وقفة ربما تسفر عن نتائج مجزأة ومبعثرة في عناصر المنهج.

٣- إن إسناد عملية تطوير المنهج إلى المعلم فيه مخاطر كثيرة إذ يصبح قرار التطوير بيد شخص واحد، في حين أن التطوير الجماعي الذي يشترك فيه خبراء المناهج والمعلم والطالب وولي الأمر يكون بكل تأكيد أفضل من التطوير الذي يعمله شخص واحد.

نموذج هنكنز التطوري : *Hunkin's Development Model*

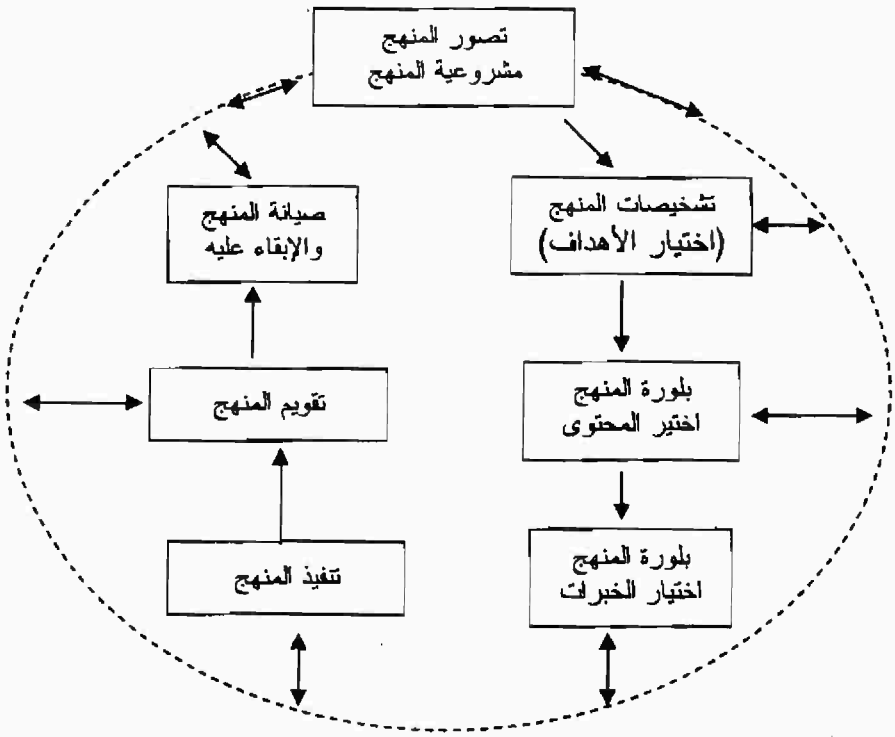
تتم بلورة المنهج وتطويره بموجب هذا النموذج وفق سبع مراحل ترتبط فيما بينها برابطة دائرية بواسطة حلقة للتغذية الراجعة تضمن إحداث التغيير المطلوب في كل مرحلة حسبما تقتضيه أي مرحلة أخرى (انظر الشكل رقم ٣). وفيما يأتي توضيح لكل من

هذه المراحل:

مرحلة تصور المنهج ومشروعيته :

Curriculum conceptualization and Legitimation

ينفرد هذا النموذج بأنه يتضمن هذه المرحلة. وفيها يتم تحديد جمهور الطلبة الذين سيطبق عليهم المنهج، والحاجات التي سيلبيها هذا المنهج. كما ويتقرر التصميم الذي سيتبع في بناء المنهج، والإجابة عن الأسئلة التي تثيرها فلسفة التربية. وبذلك يكتسب المنهج في هذه المرحلة مشروعية البدء تمهيداً للانتقال إلى المراحل اللاحقة.



شكل رقم "٣" رسم تخطيطي يوضح نموذج هنكنز التطوري للمنهج

مرحلة تشخيصات المنهج : *Curriculum Diagnosis*

ويتم في هذه المرحلة تحديد أهداف المنهج.

مرحلة بلورة المنهج : اختيار المحتوى :

Curriculum Development: Content Selection:

يتم في هذه المرحلة اختيرا وتنظيم المحتوى وفق التصميم الذي وقع عليه الاختيار.

مرحلة بلورة المنهج : اختيار الخبرات :

Curriculum Development: Experience Selection

ويتم في هذه المرحلة اختيار نختلف مناحي التدريس وتنظيمها وفق متطلبات المحتوى وبما يحقق تفاعل التلاميذ في المواقف التعليمية بإيجابية.

مرحلة تنفيذ المنهج *Curriculum Implementation*:

وهي مرحلة التجريب الأولى للمنهج حيث ينفذ على عينة استطلاعية تمهيداً لتهذيبه وتعديله قبل تعميمه.

مرحلة تقويم المنهج : *Curriculum Evaluation*

ويتم في هذه المرحلة التقويم الشمولي للمنهج بإتباع الطرق المناسبة.

مرحلة صيانة المنهج والإبقاء عليه : *Curriculum Maintenance*

وينفرد هذا النموذج بهذه المرحلة، وفيها تتم متابعة تنفيذ المنهج ومراقبته لإدخال أية تعديلات يقتضيها بقاء تطبيق المنهج في الميدان، كما يتم تضمينه أية تحديثات يتصبها التقدم العلمي والتقني وتغير حاجات الأفراد والمجتمع.

المنحى غير العلمي غير التقني في تطوير المنهج :

إن وصف هذا المنحى بأنه غير علمي غير تقني لا يعني أنه فوضوي وساذج بل لأن الذين يتبنونه يثيرون بعض القضايا الفلسفية في وجه المنحى العلمي التقني ويثيرون التساؤلات حول تبعات الاعتماد على هذا المنحى في تصميم المنهج وتطويره. ومن ذلك أن

المنحى العلمي التقني يفترض أن عملية تطوير المنهج تتصف بدرجة كبيرة من الموضوعية والعالمية والمنطق. وأنه يعمل وفق افتراض أن الحقيقة يمكن معرفتها، وفهمها، والتعبير عنها بالرموز المناسبة. وبذلك فإن أهداف التربية يمكن معرفتها وصياغتها بدقة والتصويب نحوها بشكل خطي مباشر. فهم ينتقدون الاعتماد على الفلسفة الوضعية في بناء المناهج وتطويرها.

وبالمقابل، فإن أنصار المنحى غير العلمي غير التقني يؤكدون اللاموضوعية والتفرد الشخصي، والجمال، ومشجعات الاكتشاف، والتفاعل. فهم لا يؤكدون علي نواتج التعلم، بل علي المتعلم من خلال منحي النشاط في التعلم والتعليم. فليست جميع نواتج التعلم معروفة بالنسبة لهم، وليس بالضرورة أن تعرف في جميع الحالات. وعليه فهم يرفضون التخطيط الدقيق المسبق للمنهج. وينادون بأن يلعب من يطبق عليهم المنهج دورا مركزيا في تخطيطه، بزعم أن الطلاب يعرفون أنفسهم أكثر مما يعرفهم الآخرون. ولذلك فهم قادرون علي اختيار خبرات التعلم المناسبة لهم والتي تسهل نموهم الفكري وتطورهم الاجتماعي.

يركز هذا المنحى على مفهوم الذات عند المتعلم، وعلى تفضيلاته الشخصية وتقديراته الذاتية لحاجاته، ومحاولاته في الوصول إلى التكامل الذاتي. وتعتبر هذه الأشياء بمثابة البيانات التي يجب أن تؤخذ بالحسبان في القرارات ذات الصلة بتطوير المنهج والذي يأتي من المتعلم نفسه. وهذا التوجيه يناقض المنحى العلمي التقني، من أعلى أسفل *top- down.*

ومن أوجه الخلاف بين المنحى غير العلمي غير التقني والمنحى العلمي التقني أنه في حين أن هذا الأخير يؤكد في تطوير المنهج علي العقلانية (التفكير) والأمبريقية (الإحساس)، فإن المنحي المنحى غير العلمي غير التقني يؤكد على الحدس (الشعور)

والعقلانية والجمالية. بالإضافة إلى ذلك، فإنه يتبع تصاميم المنهج التي تتمحور حول المتعلم، في حين أن المنحى العلمي التقني يتبع التصاميم التي تتمحور حول المواد الدراسية.

ونبين فيما يأتي نموذجين كأمثلة على المنحى غير العلمي غير التقني في تطوير المنهج وهما: نموذج الصف المفتوح، ونموذج منهج المشاعر.

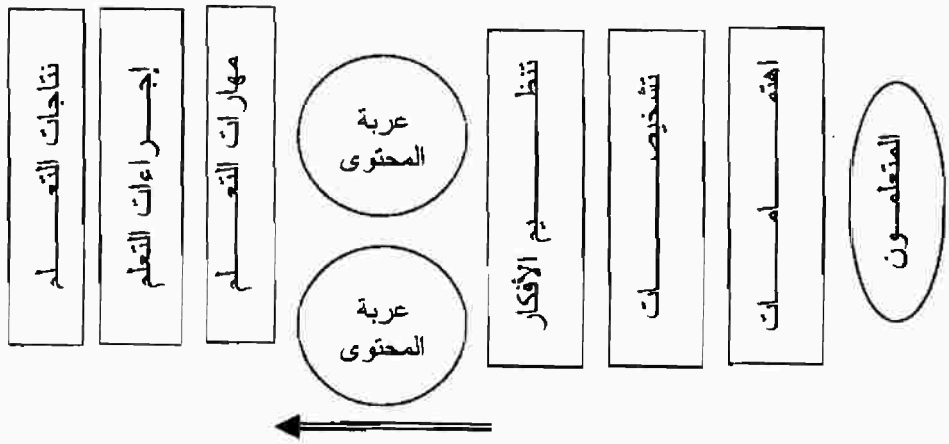
نموذج الصف المفتوح : *Open Classroom Model*

ظهر هذا النموذج في أوائل السبعينات من هذا القرن كرد فعل للضبط المرتفع والتوجيه الكبير في المناهج الدراسية. وهو يدعو إلى عدم وضع أي منهج قبل قدوم التلاميذ إلى الصف. ويكون المنهج وفق هذا النموذج منهج نشاط؛ وفيه يأتي التلاميذ إلى ما يسمى بالصف المفتوح، حيث يختار كل منهم ما يحلو له وما يهمه ليتابع عنه. فيصبح الصف دفقاً دائماً من النشاط والحركة. ويتحدد اتجاه التعلم وبؤرة المنهج في ضوء ما يستجلب انتباه الطفل والمعلم، وما يهتم به كل طفل باعتباره حالة فريدة. ويكون دور المعلم ليس ضبط المنهج، بل ترتيب بيئة التعلم بما يجعل نشاطات المتعلم نابعة من اهتماماته. أي أنه يسهل المنهج الذي ينبثق من الطفل نفسه. وعليه فالصف المفتوح هو كمائدة الطعام المفتوحة يختار الطفل منه ما يشاء بحرية تامة.

ويُنتقد هذا النموذج كغيره ضمن هذا المنحى بأنه يضع ثقة زائدة عن حدها في الطفل، فيركن إليه في مهمة اختيار المنهج الملائم وخبرات التعلم الملائمة والتي ربما لا يعرف قيمتها إلا مؤخراً. وفي النموذج إهمال واضح لما توصلت إليه البشرية من معارف فيما يتعلق بتصميم المنهج وتطويره.

نموذج منهج المشاعر : *A Curriculum of Affect*

ينسب هذا النموذج إلى ونستين وفانتاني ١٩٧٠ (*Weinstein & Fantani, cited in Ornstein & Hunkins, 1988*) وبموجب هذا النموذج (انظر الشكل رقم ٤)، يكون المتعلم هو مركز عملية تطوير المنهج. والخطوة الأولى في هذا النموذج هي تحديد هوية المتعلمين كمجموعة واحدة، وذلك من منطلق أن الطلاب يتعاملون في مجموعات، وعليه فإن معرفة الاهتمامات والخصائص المشتركة في المجموعة تعتبر المتطلب السابق لتشخيص ميول الفرد وأغراضه واهتماماته.



شكل رقم (٤) رسم تخطيطي لنموذج ونستين وفانتابي في تطوير المنهج (منهج المشاعر)

وفي الخطوة الثانية من النموذج، ويتم تحديد أغراض الطالب الفرد؛ وهذه تحدد في الحقيقة المنهج بالنسبة له. إذ يعتمد اختيرا المحتوى وتنظيمه على هذا الأغراض؛ كما يعتمد أسلوب التدريس المتبع عليها كذلك. ولأن الأغراض (*Concerns*) بأعم وأعمق الاهتمامات (*interests*) فإنها تتخذ كمحاور لتنظيم المنهج وذلك لأنها تمنحه الثبات مع

الزمن. ويؤكد صاحبا هذا النموذج على تحسين التصور الذاتي للمتعلم ومساعدته على الضبط الذاتي، وهو المنتاج التعليمي المرغوب.

وبعد تحديد أغراض المتعلم، يتم اختيار أفكار تنظيمية تتألف من مفاهيم ومبادئ وتعميمات لتنظيم حولها عناصر المحتوى في المنهج. وتتحدد هذه الأفكار التنظيمية في ضوء أغراض المتعلم نفسه.

ينتقل المعلم بعد ذلك إلى المهمة الجوهرية، وهي اختيار المحتوى؛ ويتم تنظيم المحتوى في ثلاث عربات. الأولى وتضم المحتوى المكتسب من الخبرات التي يمتلكها المتعلم كشخص ينمو، مما يساعده في أخذ مكانه وبلورة هويته. أما الثانية فتضم المحتوى ذا الصلة بالجانب الانفعالي للمتعلم فيما يتصل بمشاعره نحو اهتماماته الشخصية. أما الثالثة، فتضم المحتوى ذا الصلة بالسياق الاجتماعي الذي يعيش المتعلم فيه.

إن نوعية المحتوى الذي يتم اختياره يحدد المهارات التي يتوجب على المتعلم اكتسابها حتى يستطيع أن يتعامل مع هذا المحتوى. وهنالك مهارات مشتركة لجميع التلاميذ كالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب؛ ومهارات التعلم الذاتي، أي يتعلم التلميذ كيف يتعلم. إلا أن هناك مهارات خاصة بحسب مجال الاهتمام. فالتجريب المخبري على سبيل المثال يحتاج إلى مهارات غير المهارات التي تحتاجها التمارين الرياضية.

وتأتي عملية التدريس في آخر المطاف، حيث يتبع المعلم الطرق المناسبة ويستخدم الوسائل المعينة التي يستطيع من خلالها مساعدة المتعلم الفرد في أن يتعلم المحتوى المناسب له، وأن يكتسب المهارات الضرورية له في مجال اختياره، ويؤخذ بالحسبان في ذلك أنماط التعلم التي يتبعها التلميذ والتي تميزه عن غيره.

ومن المفروض أن ينمو الطفل انفعالياً ويقوى تقديره لذاته من خلال تفاعله مع المعلم والأقران والمحتوى. والنتاج النهائي للتعلم وفق هذا المنهج كما يدعي صاحباه هو أن ينتهي التعليم

بإنسان قادر على توجيه ذاته معتقد أن أفكاره وقيمه وقراراته هي فعلاً مهمة.

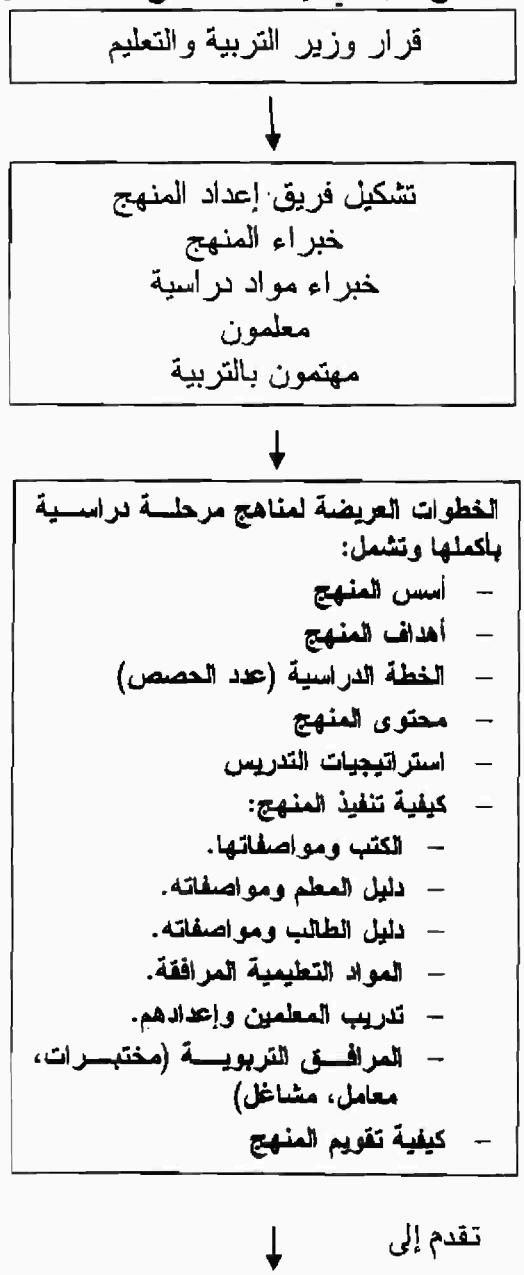
إن هذا النموذج يبدو ظاهرياً بأنه يسمو بالتعليم إلى مستوى مثالي ويوجهه نحو خدمة المتعلم ومعاونته في تكوين ذاته. إلا أنه يصطدم بعقبات الواقع وخصوصاً في وقت المعلم وإمكاناته والواجبات الكثيرة التي تقع على عاتقه. كما أنه يصطدم بفلسفة المجتمع وتوقعاته من التربية وبتوجهاته في تخطيط المناهج وتطويرها. وهو على الأقل لا يناسب مجتمعاتنا العربية بحسب الواقع الذي نعرفه جميعاً فيها.

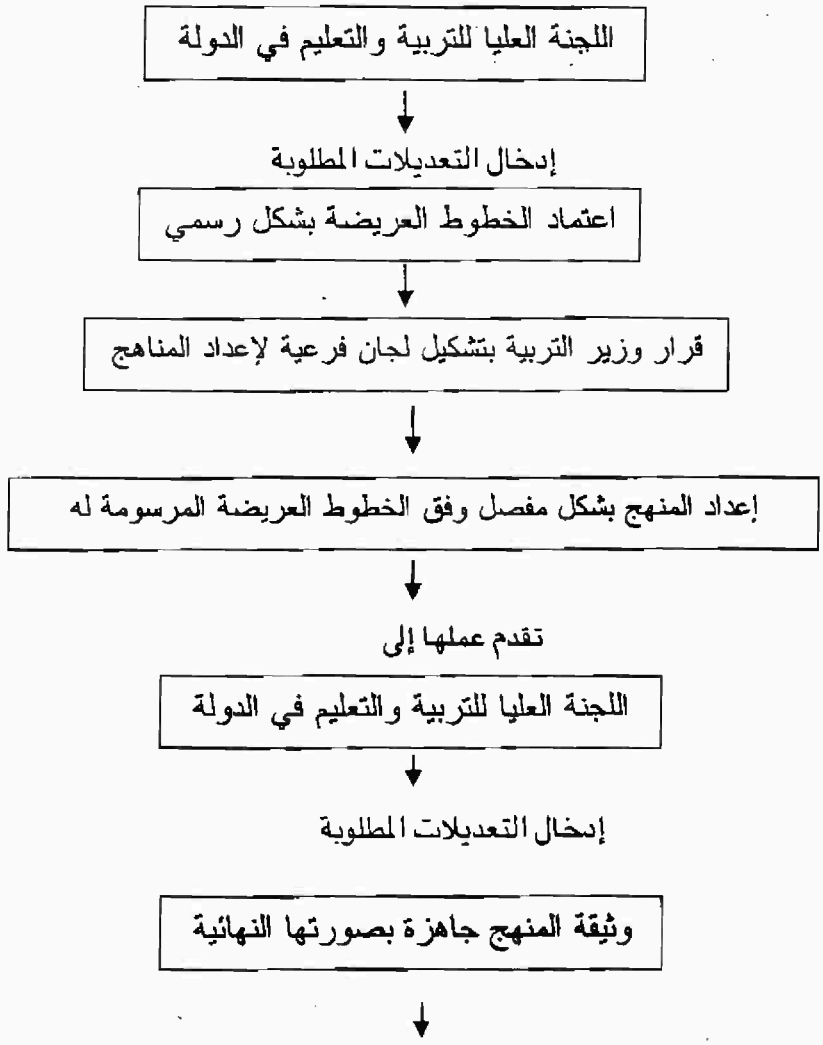
تطوير المنهج على المستوى القومي :

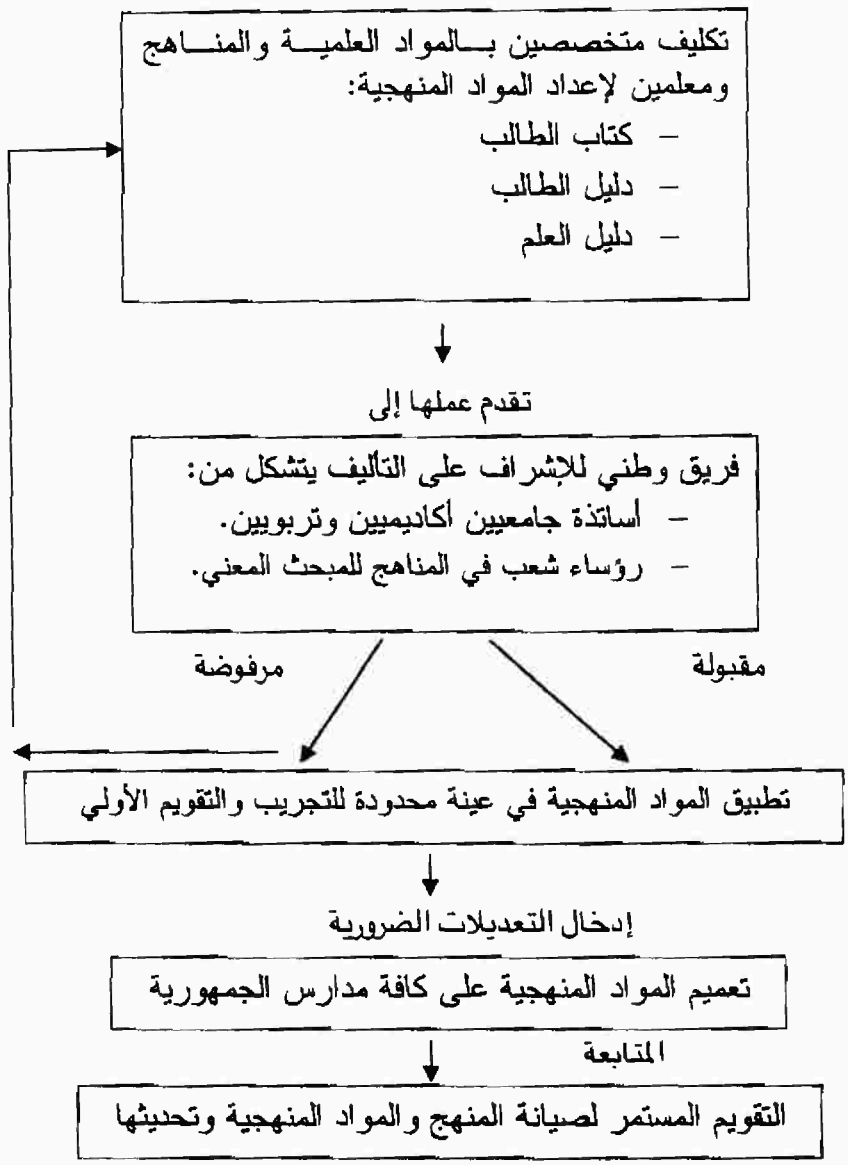
تتبع معظم دولنا العربية في أنظمتها التعليمية أسلوب المنهج الوطني الواحد للمواد الدراسية بحسب مسارات التعليم المختلفة. بل وقد ظهرت محاولات عديدة لتوحيد المناهج فيما بين دولتين أو أكثر كما في المناهج الموحدة لدول الخليج العربية، والتي يتولى إدارتها والإشراف عليها مكتب التربية العربي لدول الخليج.

والنمط المعتاد في تطوير المنهج الوطني الواحد (انظر الشكل رقم ٥) هو أن يتم تكليف فريق من الخبراء المتخصصين والمدرسين بإعداد الخطوط العريضة لمناهج مواد دراسية كالعلوم أو الرياضيات أو التربية الرياضيات أو التربية الإسلامية أو غيرها لمرحلة دراسية بأكملها (ابتدائية، إعدادية، ثانوية) يقوم الفريق بإعداد هذه الخطوط العريضة للمنهج وفق فلسفة التربية للدولة، وبما يتلاءم مع خصائص الطلبة النفسية، وحاجاتهم المنظورة والمتوقعة، وحاجات المجتمع، وواقع المدارس. وفي العادة لا تتبع هذه اللجنة أياً من نماذج تطوير المنهج، ويغلب على عملها إتباع النموذج التقليدي، أي نموذج الغايات والوسائل (نموذج تايلور). كما لا يكون للمنهج الذي يتم بناؤه وتصميم محدد، ويغلب عليه أن يكون تصميم المواد الدراسية المنفصلة وأحياناً المجالات الواسعة.

شكل رقم (٥): النموذج المركزي لإعداد المناهج والمواد المنهجية




اللجنة العليا للتربية والتعليم في الدولة
إدخال التعديلات المطلوبة
اعتماد الخطوط العريضة بشكل رسمي
قرار وزير التربية بتشكيل لجان فرعية لإعداد المناهج
إعداد المنهج بشكل مفصل وفق الخطوط العريضة المرسومة له
تقدم عملها إلى
اللجنة العليا للتربية والتعليم في الدولة
إدخال التعديلات المطلوبة
وثيقة المنهج جاهزة بصورتها النهائية



ينجز الفريق عمله وبعده على شكل وثيقة أو مشروع الخطوط العريضة لمنهج مرحلة دراسية بأكملها. وفي العادة تشمل الخطوط العريضة سبعة جوانب أساسية في المنهج وهي: أسس المنهج؛ وأهدافه؛ والخطة الدراسية أي عدد الحصص المخصصة له في

كل صف مدرسي؛ ومحتوى المنهج؛ واستراتيجيات التدريس وكيفية تنفيذ المنهج من حيث الكتب ومواصفاتها،ودليل المعلم ومواصفاته، ودليل الطالب ومواصفاته، والمواد التعليمية، وتدريب المعلمين وإعدادهم، والمرافق التربوية من مكتبة ومختبرات ومشاغل ومعامل. كما تشمل الخطوط العريضة كذلك كيفية تقويم المنهج ومتابعة تنفيذه.

يقدم الفريق عمله إلى لجنة عليا للتربية والتعليم، وهي أعلى سلطة في الدولة مسئولة عن التعليم ويترأسها وزير التربية والتعليم نفسه، ومع أنه يختلف تشكيل هذه اللجنة من دولة لأخرى، إلا أنه يفترض أن تضم في عضويتها شخصيات تربوية مرموقة مثل وزراء تربية سابقين، ومسئولي مناهج، وأكاديميين جامعيين. تدرس هذه اللجنة المشروع وقد تهتدي بملاحظات خبراء متخصصين من خارجها، وتلزم الفريق بإدخال التعديلات الضرورية تمهيداً لاعتماد هذه الخطوط العريضة بشكل رسمي من قبلها.

يقوم الوزير بتكليف لجان فرعية لإعداد المناهج بشكل مفصل وفق الخطوط العريضة للمنهج، ثم تقدم عملها على شكل مشروع مناهج إلى اللجنة العليا للتربية والتعليم في الدولة. وبعد مناقشة المشروع والاهتداء مرة أخرى بخبراء متخصصين من خارج اللجنة، يتم إدخال التعديلات المطلوبة ويتم اعتماد هذه المناهج على شكل وثيقة مناهج جاهزة بصورتها النهائية.

يقوم وزير التربية والتعليم بتكليف متخصصين بالمواد العلمية والمناهج وبعض المعلمين المتميزين لإعداد المواد المنهجية وفق ما ورد في وثيقة المنهج. وتتضمن هذه المواد المنهجية: كتبا الطالب، ودليل الطالب (كتاب النشاط)، ودليل المعلم. كما يقوم الوزير بتكليف فريق قومي للإشراف على تأليف هذه المواد المنهجية يتشكل من أساتذة الجامعات ومديري الجامعات ومديري مناهج المباحث الدراسية التي يكون التأليف في

مجالها. ويتولى هذا الفريق القومي متابعة عملية التأليف واستلام المواد التي يجري تأليفها أولاً بأول والحكم عليها بقبولها أو برفضها أو بطلب تعديلها من قبل فريق المؤلفين. وبعد قبول هذه المواد المنهجية، تطبق في عينة محدودة من المدارس التي تمثل مختلف شرائح المجتمع من مدينة وقرية وبادية تخضع التجربة للتقويم الدقيق إما من قبل جهاز الإشراف في وزارة التربية والتعليم أو من قبل فريق تقويم يكلف بذلك. وفي ضوء نتائج هذا التجريب الأولي يجري إدخال التعديلات الضرورية. وبعدها تعمم على كافة مدارس الدولة.

إن تعميم هذه المواد المنهجية لا يعني أنها لن تخضع للتقويم والمتابعة. بل يجب أن تكون تحت المنظار، ويجب أن تكون الوزارة منفتحة لاستقبال ملاحظات من أي مصدر بعينه أمر تطوير المناهج وتحسينها.

يتضح مما تقدم أن النموذج المركزي لإعداد المناهج والمواد المنهجية يتميز بالضبط المرتفع لعملية تطوير المنهج واشتراك عقول عديدة في إنجازه. وبهذا فهو يتفوق على النماذج الغربية التي توكل هذه المهمة لمعلم واحد أو إلى لجنة من المعلمين والمشرفين على مستوى دائرة التربية والتعليم في المنطقة التعليمية. والتي ينتهي دورها بإعداد وثيقة المنهج. وبعدها تتولى دور النشر إعداد المواد المنهجية وتتنافس فيما بينها في أيها يقدم أفضل المواد التي تخدم التلميذ وتعينه في التعلم وتلبي احتياجاته وتساعد المعلم في مهمة التعليم.

ونحن نرى أن النموذج المركزي قد يكون أفضل من أي نموذج آخر لتطوير المناهج في وطننا العربي فيما لو انتهى دوره بإعداد المنهج وفسح المجال للتنافس فيها بين دور النشر العربية في إعداد موادها المنهجية وترك الحرية للمدارس في اختيار منشورات الدار التي ترى أن سلسلتها تخدمها في منطقتها بحسب واقعها المدرسي وظروفها البيئية وإمكاناتها، مع الاحتفاظ للوزارة بحق تقويم جميع السلاسل للحكم على صلاحيتها

والتزامها بوثيقة المنهج وعدم احتوائها على أفكار تهدم النشئ وتسمم أفكارهم بآراء لا تمت إلى ثقافتنا ولا تلتزم بمبادئ ديننا الإسلامي الحنيف والتزاماتنا الوطنية والدولية.

نشاطات :

١- بماذا يختلف تخطيط المنهج عن تطويره؟ وبماذا يختلف هذا المفهومان عن تصميم المنهج؟

٢- هل المنحى غير العلمي غير التقني هو فعلاً غير علمي وغير تقني؟ ولماذا سمي بهذا الاسم؟

٣- اعقد مناظرة مع زميل لك يتبنى نموذج تايلور في تطوير المنهج وأنت تعارضه في ذلك.

٤- اعقد مناظرة مع زميل لك يتبنى نموذج هيلدا تابا في تطوير المنهج وأنت تعارضه في ذلك.

٥- يعتبر نموذج هنكنز في تطوير المنهج أكثر النماذج واقعية لما يجرى فعلاً. ادرس هذا النموذج وحاول أن تستنبط مبررات تدعيم مثل هذا الرأي.

٦- ورد في نهاية عرضنا لنموذج منهج المشاعر قولنا لا يناسب مجتمعاتنا العربية. وعلى افتراض أنك تؤيدنا في ذلك، فما المبررات التي تستطيع أن تقدمها لدعم هذا الموقف.

٧- ارجع إلى مديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم ورتب مقابلة مع أحد المسئولين تدور حول سياسة الوزارة في تخطيط المناهج المعتمدة فيها. ولا تتردد في طلب ما يمكن أن يزودك به من وثائق. اكتب تقريراً حول ما توصلت إليه عن كيفية تخطيط المناهج في بلدك مع بيان أوجه القصور أوجه القوة في هذه العملية.

٨- في ضوء معرفتك بالنماذج المختلفة لتطوير المنهج، أي من هذه النماذج ترى أنه يناسب بلدك؟ وما مبرراتك لهذا الاختيار؟ ما مقترحاتك لإدخال أية تعديلات عليه ليصبح أكثر ملاءمة لواقع بلدك؟