# المنهج المستتر... منهج قديم حديث...

تشير الأدبيات فى مجال التربية عامة وفى مجال المناهج على وجه الخصوص إلى ظاهرة تسمى المنهج المستتر، وفى بعض الأحيان نجد من الكتاب العرب من يطلق عليه مصطلح المنهج الخفى، وسواء هو منهج مستتر أو خفى فالمعنى المقصود واحد، وهو تلك الخبرات غير المخططة وغير المقصودة التى يتعرض الأبناء ويمرون بها دون استعداد فيتعلمون أشياء ويصلون إلى نواتج تعليمية لاتتضمنها الأهداف العامة للمنهج.

والحقيقة أن مايسمى بالمنهج المستتر، أو المنهج الخفى ليس جديداً وكذلك ليس وليد فكر تربوى حديث، إذ أننا نعلم أن التطبيعات المنهجية تكون ردود أفعال واستجابات لفكر تربوى ما أو مظهر من مظاهر التجديد التربوى الذى يظهر لدى دول عريقة فى الفكر التربوى وذات تجارب ميدانية وتجديدات فى مجال المناهج. وإذا كنا نؤكد أن فكرة المنهج المستتر أو المنهج الخفى ليست حديثة فنحن نقصد ماصاحب ظهور مفهوم الخبرة والتمييز بين الخبرة المقصودة والخبرة غير المقصودة، بل أن بعض أساتذتنا فى ميدان المناهج على وعى وعلى بصيرة نافذة فأشارت إلى تلك الخبرات غير المقصود باعتبارها مناهج موازية للمنهج الرسمى المقصود والذى تخططه الدولة وتدفع به إلى الميدان التربوى.

وبناء على ذلك فان مايطلق عليه مصطلح المنهج المستتر أو الخفى ماهو إلا تناول جديد لفكرة قديمة نشأت فى عقول مفكرين وعلماء أكفاء فى ميدان التربية عامة وفى ميدان المناهج خاصة.

والسؤال المطروح فى هذا الشأن «هل يوجد أى فروق بين المناهج الموازية أو

المصاحبة من ناحية والمنهج المستتر أو الخفى من ناحية أخرى؟ إن علماء التربية والمناهج عندما أشاروا منذ أواخر الخمسينيات وعبر الستينيات ومابعدها إلى المناهج المصاحبة أو الموازية أرادوا أن يؤكدوا للمعلم الذى ينفذ المنهج أنه عندما ينفذ خبرات المنهج الرسمى بكل مايشمله من مضامين علمية إنما يستطيع أن يحقق بعض الأهداف المعلنة وإلى جانبها تتحقق أهداف أخرى لم يشر إليها ولم يرد لها أى ذكر فى فلسفة المنهج أو أهدافه، واقتصر الأمر فى هذا الشأن على مجرد التوضيح والتنبيه ولكن لم تذكر أساليب التعامل مع المناهج المصاحبة أو ماسمى حديثاً بالمنهج المستتر، وترتب على هذا أن المعلم وجه اهتمامه فى أحسن الأحوال إلى خبرات المنهج الرسمى دون أى إهتمام بما سمى بالمنهج المصاحب أو الخبرات المنهجية المصاحبة.

والقضية المثارة هنا هل ماسمى بالمنهج المصاحب هو ذاته المنهج المستتر؟ نعم لافرق بينهما من حيث المعنى، ولكن الاختلاف يكمن فى موقف مخططى المناهج بما يسمى بالمنهج المستتر، وكذا موقف المعلم من هذه الخبرات المصاحبة عندما يكون بصدد وتنفيذ خبرات المنهج الرسمى.. ومن هنا يمكن القول أن التناول الحديث لمفهوم الخبرات المصاحبة أو المناهج الموازية أدى إلى ظهور مصطلح المنهج المستتر أو الخفى، وقد صاحب ذلك البحث فى موقف المخطط للمنهج الرسمى من خبراته، وكذلك موقف المعلم والمدرسة من هذه الخبرات، وهذه المسألة سنعرض لها بشىء من التفصيل فى الصفحات التالية:

### خبرات المنهج الرسمى وخبرات المنهج المستتر:

يميز خبراء المناهج عادة بين أنواع المناهج المستخدمة فى التعليم تبعاً لنوع الخبرات التى تتاح للمتعلمين فبقدر ثرائها وعمقها بقدر ماتكون جودة المناهج، وهذا يعنى أن المناهج التى تستهدف خبراتها تحصيل قدر ما من المعرفة تقدم فى الحقيقة خبرات ناقصة، أو مبتورة، وهكذا يقول خبراء المناهج أن المناهج التى من

هذا النوع لها أهداف براقة ومتميزة من حيث الشكل ولكن خبراتها تقوم أساسًا على تحصيل المعارف فى مجال معرفى أو أكثر.

وإلى جانب ذلك قد يكون المنهج من النوع الذى تشمل خبراته العديد من المفاهيم والميول والإتجاهات والقيم والمهارات وغيرها من نواتج التعلم التى تعد أساسية ومطلوبة أكثر من مجرد تحصيل المعرفة وحفظها واستظهارها، ومن هنا يكون هذا النوع من المناهج نوعاً متميزاً بخبراته الشاملة والمتكاملة وهى فى ذات الوقت خبرات عميقة وغنية وتؤدى إلى تعلم أفضل وأبقى أثراً.

ومن هنا فان المنهج الرسمى بكل مايشمله من خبرات إنما يمثل وجهة نظر الكبار الذى يقومون بتخطيط المنهج، فهم يرون أن محتوى معين بمدى وعمق إلى درجة ماهو المطلوب لصف دراسى بعينه، وأنه يعد كافياً، على حين أن هذا المنهج عندما يدفع به إلى الميدان وحيز التنفيذ الفعلى نجد أن خبراته محدودة فى قيمتها التربوية والتعليمية، وخاصة إذا ماعلمنا أن مايتعلمه المرء اليوم من معارف عن طريق التلقين والحفظ والاسترجاع سرعان ماينسى ولايبقى منه إلا القليل خلال عام أو عامين، وتكون العلاقة بين المتعلم وماسبق أن تعلمه فى ظل هذا الإطار مجرد علاقة مؤقتة ووسيلة لاجتياز حاجز الإمتحان، وفى ذات الوقت قلما تكون هذه الخبرات مصدر تعلم لجوانب التعلم الأخرى الأكثر استقراراً والأكثر بقاءً فى عقل ووجدان المتعلم، وهكذا يمكن القول أن المعلومات التى تحتويها خبرات المنهج شىء لابد من تحاشيه، ولكن المعنى المقصود هنا وعلى وجه التحديد هو أن المعرفة التى تضمها المناهج إذا لم تكن ذات تأثير فى المتعلم من حيث اتجاهات التفكير والنسيج الوجدانى وهيكل المهارات كانت تلك المعرفة غير ذات قيمة. المعرفة مهمة بل هى وسيلة وأداة للتربية والتعليم ولذلك لابد من حسن توظيفها واستخدامها فى خبرات تؤدى إلى تربية شاملة ومتكاملة.

وعلى ذلك فان خبرات المنهج الرسمى فى ظل الرؤية التربوية القائمة لايؤدى

إلى خبرات متميزة، وبذلك تكون قيمة المعرفة ضئيلة إلى حد كبير، أما الخبرات المصاحبة أو الموازية أو خبرات المنهج المستتر فهى تشمل الكثير إلى جانب المعرفة، بل وتصبح المعرفة ذاتها وسيلة لبناء العقل والشخصية وتطوير الأداء القائم على وجدان سليم تماماً.

والمعنى الذى نقصده هنا هو أنه لاغنى عن المنهج الرسمى ولاغنى أيضا عن المنهج المستتر، ولابد أن يضع مخطط المنهج الرسمى فى اعتبارهم أن هناك منهج مستتر وربما مناهج مستترة عديدة إلى جانب المنهج الرسمى، وسنعرض تفصيلاً لهذا الأمر فى الصفحات التالية.

**ماذا يحدث بين تخطيط المنهج الرسمى وتنفيذه؟؟**

عندما يقوم الخبراء بتخطيط منهج ما تبدأ عملية البناء لهذا المنهج، ذلك أن التخطيط يعنى وضع الملامح الأساسية والخطوط العريضة للمنهج، ثم تأتى عملية البناء والتى تتضمن تحديداً للأهداف والمضامين على مستوى معين وتحديد طريق التدريس والأنشطة وأشكال التكنولوجيا وأساليب التقويم اللازمة فى مراحل تنفيذ المنهج وبعد الإنتهاء من عملية التنفيذ كلية.

وفى هذه الحالة تكون عمليتى تخطيط المنهج وبنائه قد تمت استناداً إلى رؤى الكبار، أى أن المنهج يأتى معبراً عن فكر الكبار ومايرونه مناسباً للصغار، وعادة لاتجرى بحوث لتحديد الاحتياجات أو تعرف المستويات المناسبة وغير المناسبة، وهنا يكون المنهج عرضة للنجاح أو الفشل، بمعنى أنه قد يكون صالحاً لبلوغ الأهداف التى حددت له وقد لايكون كذلك، وبمعنى آخر يكون المنهج الذى خطط وتم بناؤه خاضعاً للصدفة أو المحاولة والخطأ، وعادة مايوجه النقد الشديد إلى المنهج بعد وصوله إلى أيدى التلاميذ فى الميدان، أى أنه لاتجر أى محاولة لضبط المنهج أو التأكد من جودته وكفاءته على المستوى الميدانى.

وعندما يقوم المعلم بتنفيذ المنهج بتصور أغلب الناس أن ماخطط ومابنى هو الذى نفذ وفق رؤية الكبار، بل والأكثر من هذا يتصورون أن ماقام المعلم بتفيذه بعد مرحلة التخطيط لا البناء قد جاء بنفس النتائج لكل التلاميذ أو معظمهم.

وواقع الأمر يشير إلى أن هناك:

١- منهج مخطط يقوم به الخبراء.

٢- منهج رسمى معلن تتبناه الدولة وتقره.

٣- منهج منفذ وهو مايقوم به كل معلم.

٤- منهج منجز وهو مايتم تحقيقه من فوائد متباينة لدى كل تلميذ.

٥- منهج مستتر.

فإذا كان المنهج المخطط يتم بناءً على تكليف من جانب أصحاب القرار التربوى فى الدولة يجتهد الخبراء فى صياغة المنهج وفق الإجراءات العلمية المعروفة ثم يتم إعلانه لكل من له علاقة بالمنهج سواء كان متعلماً أو معلماً أو أى قيادة تربوية أخرى إضافة إلى أولياء الأمور، وفى هذه الحالة يسمر هذا المنهج بالمنهج الرسمى المعلن، وهو منهج أعد بتكليف من الدولة ولذلك فهى تقره وتعترف به أداة التربية والتعليم.

وعندما يصل المنهج إلى أيدى المعلمين يقوم كل منهم بتنفيذه وهو متأثر بخبراته السابقة ومستوى إعداده العلمى والمهنى واستعداده لممارسة هذه المهنة وانتمائه إلى بيئة معينة وثقافة خاصة، وكذلك مستوى تقبله للمنهج ذاته... إن المعلم حينئذ ينفذ المنهج بشكل معين وبمستوى خاص ويسير فى ذلك فى مسارات خاصة يراها مناسبة، ولذلك يقال أن هناك مايسمى بالمنهج المنفذ وهو الذى يخضع لعوامل عديدة فى أثناء تنفيذه بعضها متعلق بالمعلم والبعض الآخر متعلق ببيئة التعلم.

وإذا ما قام المعلم بتنفيذ المنهج بأشكال وأنماط ومسارات متباينة نجد أن نواتج التعلم التى توصل إليها التلاميذ تختلف من تلميذ إلى آخر، وبالتالى يكون مانفذ شيء وحصيلة هذا التنفيذ شيء آخر نظراً لأن التلاميذ يختلفون فى مفاهيمهم واستعداتهم واهتماماتهم وقدراتهم ومدى تقبلهم لمادة ما، كل هذا وغيره كثير يؤثر بدرجة كبيرة فى مدى التعلم ومدى الفائدة المحققة من دراسة منهج ما ومعنى ذلك أن المنهج المخطط ليس هو بالمنهج المعلن وليس هو بالمنهج المنفذ وليس هو بالمنهج المنجز.

ومن خلال هذا أشار الخبراء إلى أن المنهج المستتر هو مايمر به المتعلم من خبراته مغايرة جنباً إلى جنب مع خبرات المنهج المتاحة له على الرغم من تعددها وفق وجهة النظر التى سبق تقديمها، وهذه الخبرات هامة وأساسية ولاينبغى أن نقلل من قيمتها، ولاينبغى أن يتجاهلها خبراء المنهج وهم فى مرحلة التعامل الأولى مع المنهج المخطط وكذلك المعلمون فى مرحلة تنفيذ المنهج، وهذا هو الذى يؤدى فى معظم الأحوال إلى تباين نواتج التعلم بالنسبة لجميع التلاميذ فى المستوى الدراسى الواحد.

وهكذا فان خبراء المناهج فى تخطيطهم لمنهج مايضعون فى اعتبارهم كل هذه المناهج ومتطلباتهم، فالمنهج عندما ينتقل من مستوى التخطيط إلى الإعلان عنه وتقديم الكتب المدرسية والمواد التعليمية المرتبطة به ثم تنفيذه وإنجازه، كل ذلك يعنى الكثير بالنسبة للمعلم والمتعلم وبيئة التعلم، فهو يعنى بالنسبة للمعلم التدرب على كيفية التنفيذ، وخلال ذلك تتاح له الفرص لدراسة المنهج الجديد وتحليله ومناقشته من جميع النواحى وخاصة ما يتعلق بأساليب التدريس والأنشطة المصاحبة والأساليب التكنولوجية المناسبة، وهو يعنى بالنسبة للتعلم كيفية استقبال كل تلميذ لهذا الوافد الجديد أو المنهج الجديد والاستعدادات والاهتمامات والقدرات اللازمة لدراسته، وأخيراً يعنى بالنسبة لبيئة التعلم الإمكانات المتاحة

والتى تساعد المعلم والمتعلم فى عملية تنفيذ المنهج، ومع ذلك فإن محصلة كل منهج من هذه المناهج مختلفة بالنسبة لكل تلميذ، ومما يزيد من وضوح هذه الفكرة أن الخبرات المصاحبة التى يطلق عليها مصطلح المنهج المستتر تكون قوية ومؤثرة وفعاله بالنسبة للمتعلم، ومن ثم لابد من الاهتمام بها إلى جانب الخبرات المقصودة والى يستهدفها الخبراءمنذ البداية.

**تخطيط المنهج الرسمى المعلن والمنهج المستتر:**

السؤال المطروح فى هذا الشأن هو:

إذا كان المنهج المخطط والمعلن يخضع لتخطيط علمى مدروس يكلف عليه خبراء فى المادة وفى المناهج وطرق التدريس وفى علم النفس التربوى وربمافى الصحة النفسية إلى جانب خبراء تكنولوجيا التعليم فهل يمكن أن يخضع المنهج للتخطيط أيضاً ؟؟

إن الإجابة هنا هى النفى الكامل لهذا الأمر، فالمنهج المخطط والرسمى وكذلك المناهج الأخرى التى تترتب على المنهج الرسمى المعلن تخضع دائماً للتخطيط، ذلك أننا نخطط لشئ معروف مسبقاً ومحدد منذ البداية، أى منذ تحديد الأهداف والمضامين الخاصة بالمنهج، وهنا تتضح الخبرات التطبيقية التى تترتب على تنفيذ هذا المنهج، أما المنهج المستتر فلا يمكن التخطيط له ذلك أننا إذا أردنا التخطيط له إنما نخطط لشئ غير مرئى، وهنا تكون الصعوبة والوقوع فى كثير من الأخطاء.. إذ كيف نخطط لشىء لا نراه ولا نتوقعه ولا نعرف طبيعته؟ وبالتالى فإن المنهج المستتر كظاهرة يحتاج إلى تحديد من الدراسات التجريبية لمعرفة أشكاله أو على الأقل بعض أشكاله وكيفية الاستعداد له والاستفادة من خبراته على قدم المساواة مع خبرات المنهج الرسمى، وقد حاولت بعض الدراسات الأجنبية فى معالجتها للمنهج المستتر أن تقدم وتقترح أشكالاً وأنماطاً من خبراته، وهذه الخبرات مستندة إلى تصورات ربما تكون صادقة وربما تكون مضللة، فهذه الخبرات المقترحة

يصعب أن تكون صادقة لأنها مبنية على أساس تصورا ت للكبار وليس مبنية على أساس حاجات واهتمامات الصغار أو الظروف والإمكانات البيئية التى يعيشون ويتفاعلون معها، ومما يزيد من وضوح هذا الأمر أن التلاميذ يعيشون فى بيئات متباينة وثقافات فرعية عديدة، كما تعرضوا لأساليب تربية مختلفة أدت إلى تكون مفاهيم واتجاهات وقيم ولمعايير مختلفة، وهذا كله يزيد من صعوبة التنبؤ بخبرات المنهج المستتر وبالتالى قدم إمكانية التخطيط لها مثل المنهج الرسمى المقصود والمعلن.

**المركزية واللامركزية فى المناهج وموقف المنهج المستتر منها :**

أدركت دول عديد متقدمة منذ زمن بعيد أن المناهج المركزية غير مناسبة من الناحية العلمية أو المنطقية، ولذلك اتجهت فى تخطيط المناهج إلى اللامركزية، ويقصد بالمركزية هنا أن يتم تخطيط وبناء منهج واحد على مستوى الدولة ويوزع على كافة المعلمين والمدارس ويقدر لكل التلاميذ بغض النظر عن أى اعتبار آخر متعلق بطبيعة المتعلم أو قدرات المعلم أو طبيعة البيئة وما يوجد بها من موارد، وغير ذلك من الأمور التى تؤثر فى تأكيد الاختلاف والتباين بين البيئات.

ولقد ذهبت بعض الدول إلى ما هو أبعد من ذلك فوضعت المناهج على المستوى المركزى، أما المضامين وغيرها من مكونات المنهج فتكون على المستوى اللامركزى، بمعنى أن المنهج قد يكون واحداً لكى يعبر عن الدولة وما يشيع فيها من مبادئ ومفاهيم تربوية تشكل فكراً أوفلسفة حاكمة منهج، أما المضمون فقد يختلف من بيئة إلى أخرى من مدرسة إلى أخرى، بل وقد يختلف أيضا من فصل إلى آخر فى ذات المستوى الدراسى.

وهذه الأمر يعنى أن الأهداف عندما تحدد يكون كل معلم أن يفكر مع تلاميذه فى المحتوى المناسب الذى يساعدهم على تحقيق هذه الأهداف، وبالتالى تكون

الأهداف العامة لمنهج واحدة، ولكن الذى يختلف هو المضامين وبالتالى أساليب التدريس والأنشطة وأشكال التكنولوجيا وأساليب التقويم.

وبناء على ذلك فإن قضية المركزية واللامركزية فى بناء المناهج تعالج ربما يقصد أو بغير تصدر قضيه المنهج المستر، فالمنهج المستتر يجد فرص أكبر وأعمق فى حالة لا مركزية المنهج، أما اذا كان بناء المناهج مركزيا وكان أمر التعامل مع خبرات المنهج المستتر أكثر صعوبة وربما أكثر استحالة.

ـ ومع ذلك فلا يمكن الادعاء بأن المنهج المستتر يوجد فقط فى حالة لا مركزية المناهج، ولكنه يوحد أيضا فى حالة المركزية، وفى الحالتين يصعب التنبؤ والتحديد وبالتالى يصعب تحديد أساليب التدريس ومجالاته وأساليب التقويم ويبقى أمر المنهج المستتر غامضا ومميزاً بالنسبة لكثيرين على المستوى الإجرائى، فقد كتب الكثير عن المنهج المستتر من حيث طبيعتة وخبراته وعلاقته بالمنهج الرسمى، أما تناوله على المسئول الإجرائى فلم يتم تناوله بالمستوى المطلوب أو المتوقع وهو الأمر الذى سنعرض له تفصيلا فيما بعد.

**دور المعلم بالنسبة للمنهج المستتر:**

الدور التقليدى للمعلم فى ظل المناهج التقليدية هو نقل المعارف من الكتب المدرسية إلى عقول الأبناء، ووسيلته فى ذلك الإلقاء والتلقين والتأكد من حفظ وإستيعاب التلاميذ لما ألقى على مسامعهم استعداداً ليوم الامتحان، ولا يهم بعد ذلك أن يكون كل أو بعض ما حفظه التلميذ قد فهمه أو تعرض للنسيان، فالامتحان هو الهدف النهائى، وكون المتكلم يعرف هذه الغاية والهدف ولاغاية ولاهدف غيره.

الأدوار هنا واضحة ومحددة واستقرت فى الممارسات التربوية القائمة وأصبحت هى النمط السائد فى عمليات تنفيذ المنهج، وعلى الرغم من تطور

الفكر التربوى من الفكر الكلاسيكى إلى الفكر التقدمى والفكر التفاعلى والتكنولوچى وغيرها إلا أن النمط السائد هو الأدوار التى عرضت منذ زمن بعيد، ومارسها المعلمون جيلا بعد جيل، وعندما ظهرت تنظيمات منهجية أخرى مثل منهج النشاط والمنهج المحورى ومنهج الوحدات بدأت هذه الأدوار فى التغير، وكان أبرز مظاهر التغير مشاركة المتعلم فى مواقف التدريس وبذل جهد فى عمليتى التعليم والتعلم والسعى وراء المعرفة، وجملة القول هنا أن المتعلم أصبح يعمل مع المعلم فى البحث عن المعرفة، وارتبط بهذا ظهور العديد من أساليب التدريس مثل أسلوب حل المشكلات والتعليم بالتساؤل والتعلم الذاتى بعد ذلك ثم التعلم عن طريق الحاسبات الإلكترونية وشبكات المعلومات.

ومع هذا التطور تتعدد أدوار المعلم فهو إذا كان يقوم بالتلقين فى جزء من عمله، فهو أيضا باحث ميدانى ومبادئ بتجريب كل فكر جديد وهو صاحب نظريه فى التدريس وهو عضو فى فريق يعمل معا من أجل التعلم وإنجاز أهداف تعليميه تمثُل فى مجموعها الأهدف العامة للمنهج.

والسؤال المطروح هنا: ما أدوار المعلم فى إطار فكرة المنهج المستتر؟؟

إن المعلم مطالب رسمياً بتنفيذ خبرات المنهج الرسمى المعلن، ولكنه يواجه مع تلاميذه فى أثناء ذلك بخبرات أخرى ضمنية لم يتوقعها، ومثال ذلك لنقترض أن المعلم نظم رحلة إلى قناة السويس لأن هذا الموضوع وارد فى المنهج الرسمى، فى هذه الحالة يقوم المعلم بدراسة قبلية للمكان من الناحية الجغرافية والبشرية والسكانية والتاريخية والاجتماعية، ويبدأ فى التمهيد لهذه الرحلة ربما من خلال عرض فيلم مصر أو مناقشة بعض الأفكار الواردة فى صحيفة يومية أو صحفية أجنبية، وبالتالى فهو يثير التسأولات في أذهان تلاميذه ولا يجيب عنها، ولكن إذا أرادوا أن يعرفوا الإجابة عنها عليهم أن يتابعوا بمنتهى الحرص كل ما سيقومون

بملاحظته فى أثناء الزيارة، وبعد إعداد استمارات رصد المعلومات والبيانات وتجهيز نماذج لاستطلاعات الرأى لمن يعيشون فى المنطقة سواء فى الهيئة أو فى أعمال مرتبطة بالسفن العابرة فى قناة السويس، يصل المعلم مع تلاميذه إلى مرحلة تنفيذ الرحلة التى قام بالتخطيط لها بالاشتراك مع تلاميذه، وعندما يصلون إلى المكان يلاحظ الأبناء:

١ أزياء متباينة يرتديها العاملون على كل باخرة.

٢ اختلاف أحجام السفن العابرة.

٣ ـ مخلفات مصدرها السفن العابرة.

٤ ـ أساليب تعامل غير سليمة مع من يعملون على السفن العابرة.

٥ ـ ألوان الأعلام المرفوعة على السفن.

٦ ـ وجود سفن لا ترفع أعلاما.

إن هذه الملاحظات جميعاً لم ترد على بال المعلم أو التلاميذ فى أثناء تخطيط الرحلة، ولذلك يجمع التلاميذ هذه المعلومات أو يشاهدونها وربما يعلقون عليها أو يقومون بمناقشتها مع بعضهم البعض، وربما يناقشون المعلم أيضا فى مثل هذه الملاحظات وغيرها...

وماذا يفعل المعلم؟؟

إن العلم الواعى والمدرك لطبيعة حدود المنهج الرسمى لابد أن يدرك أيضا أن هناك خبرات مصاحبة غير مقصودة قد يمربها التلاميذ، ولذلك لابد أن يضع فى اعتباره أن هذه الخبرات على الرغم من كونها غير مقصودة إلا أنها هامة وأساسية وتستحق منه ومن التلاميذ كل الاهتمام والحرص على التعلم منها.

ومن هنا لابد أن يخصص المعلم وقتـًا لخبرات غير مقصودة أو لخبرات منهج

مستتر، وهى مطلقة وغير محدد، وبالتالى لابد أن تتضمن الأدوات التى يقوم المعلم والتلاميذ بأعدادها بيانات عن أشياء أو ظاهرات أخرى لم نناقشها قبل بدء الزيارة إلى قناة السويس، وذلك بغض النظر عن نوعها وعددها.

ومن المهم هنا أن تشير إلى أن التلاميذ قد يمرون بخبرات تنتمى إلي مجالات معرفية فى غير تخصص المعلم مما يجعل المعلم عرضة للحرج والارتباك، ولذلك فإن هناك حاجة إلى المعلم الموسوعى، وهذا يعنى أن يكون المعلم على مستوى متقدم فى معرفة المكان الذى يذهب إليه مع تلاميذه من حيث طبيعيته وموارده وغير ذلك كثير.

أما إذا مر التلاميذ بخبرة حول الأحياء المائية أو التيارات المائية أو تلوث المياه فإن ذلك يعنى أن المعلم قد يحتاج إلى معلم آخر أو أكثر فى تخصصات أخرى للاشتراك فى مناقشة هذه الامور مع التلاميذ سواء فى أثناء الزيارة أو فى مرحلة قراءة ومناقشة التقارير التى يقدمها الأبناء.

ومن هنا كانت نشأة فكرة التعليم الفريقى أو التعليم بالفريق، فمن المعروف أن المعلم ليس من المفترض أن يعرف كل شئ عن أى شئ، وبالتالى فإن التخصص بل والتخصص الدقيق يعنى أن المنهج المستتر فى حاجة إلى معلم رئيسى وبعض المعلمين فى مجالات أخرى، ويتم تحديد واختيار هؤلاء المعلمين طبقًا للخبرات غير المقصودة التى يشملها المنهج المستتر والتى لا يمكن تحديدها قبل القيام بمثل هذه الزيارة.

**دور المتعلم فى المنهج المستتر:**

يتحرك المتعلم ويتفاعل مع المرقف التدريسى سواء داخل المدرسة أو خارجها وفق الحدود التى يسمح بها المعلم، فإذا طالبه المعلم بالاستماع وحفظ ما يقال له استجاب لذلك بالحفظ والتكرار إلى أن يتثبت من أنه قام بما طلب منه، وإذا طالب

المعلم بأن يقارن التلاميذ أو يصلوا إلى استنتاجات أو اقتراح أفكار أو تطبيقات معينة كان ذلك موافقة منه ليقوم التلاميذ بذلك قدر المستطاع.

وما ذا عن المنهج المستتر؟؟ كيف يتصرف المتعلم؟؟ كيف يتفاعل مع نوعية من الخبرات لم يشير إليها المعلم ولم ترد على بال التلاميذ قبل الخروج إلى هنا أو هناك.

أن مدى استجابة المتعلم بالتفاعل والمشاركة الحقيقة فى ظل المنهج المستتر وفق فلسفة المعلم فى التدريس، فكل معلم كون لنفسه فلسفة معينة فى التدريس، فقد يفضل الالتزام بما هو معروف بالطريقة التقليدية فى التدريس، وقد يوجه تلاميذه إلى المشاركة وجمع المعارف من مصادرها بأنفسهم وقد يؤكد على ضرورة ملاحظة كل ما يقع تحت أبصارهم وتسجيله والاستعداد لتوجيه ما يريدون من الأسئلة.

إن المتعلم فى وجود الخبرات الضمنية أو المستترة لايتوقع شيئاً منذ البداية ولكن لابد من أن يكون مستعداً للمرور بخبرات جديدة وغير مألوفة وغير متوقعة وكيف يتعامل معها أن هذا كله يعتمد على وعى المعلم وإدراكه بالأساس العلمى لفكرة المنهج المستتر.

والمتعلم فى هذه الحالة لابد أن يناقش ويكتب التقارير ويقوم بتسجيل اليوميات أو المذكرات اليومية أو الأسبوعية، وقد يقوم باجراء بحوث قصيرة، وهذا أيضا يعتمد على المعلم ومدى كفاءته.

أن المتعلم فى مواقف التدريس لابد أن يجد علاقة تراكمية بين خبراته السابقة والخبرات العالية المتاحة، ولابد أيضا أن الخبرات الحالية المتاحة تمهد لخبرات أخرى، وقد تكون هذه الأخيرة استمراراً لخبرات المنهج الرسمى وقد تكون ضمن المنهج المستتر، وبالتالى فان المعلم والمتعلم باعتبارهما شركاء فى مواقف الخبرة اليومية لابد أن يتقصوا الاستعداد للخبرات غير المتوقعة والإعداد لكل ما

يلزم من الأدوات والاستمارات والنماذج والمصادر التى تساعد على تحقيق أكبر فائدة من خبرات المنهج المستتر.

أن المنهج المستتر تكمن أهميته أساساً فى أنه يحتاج من التعلم قدرة فورية على التصرف واتجاه القرارات، وتتطلب أيضا استعداداً كاملاً للرجوع إلى مصادر عديدة غير الكتاب المدرسى لدراسة كل ما يحتاج منه إلى تفسير أو استنتاجات.

وبذلك يبدو أن المنهج المستتر فى تنفيذه يحتاج إلى تناول مختلف للمعلم والمتعلم للخبرات سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها، ولذلك يمكن القول أن هذا الأمر فى حاجة إلى تكوين وتنمية الاتجاهات الموجبة نحو المنهج المستتر بكل خبراته، وهذا القول ينطبق على المعلم والمتعلم.

ولاشك أن تكوين مفاهيم واضحة واتجاهات موجبة نحو هذه النوعية من الخبرات يحتاج إلى نظرة جديدة إلى سبل تناول المواد العلمية وكيفية استخدامها فى تخطيط خبرات مقصودة مع بيان نماذج للخبرات غير المقصودة «المنهج المستتر» التى قد تظهر عندما يكون المعلم والتلاميذ بصدد تنفيذ المنهج الرسمى.

**المنهج المستتر والمناخ المدرسى:**

يقصد بالمناخ المدرسى الجو العام السائد فى المدرسة من حيث الفكر السائد ومن حيث الإمكانات المادية البشرية، ويقصد به أيضا الظروف التى يعمل فيها المعلم وتلاميذه من أجل تنفيذ منهج ما، ويقصد بالظروف هنا درجة الحرية المسموح بها للمعلم والمتعلم فى أثناء هذه العملية، ومعنى هذا أن المعلم يعمل وهو تحت ضغوط معينة، فاذا وجد تشجيعا من متخذى القرار ومسئولى الإدارة والتوجيه بالاهتمام بالخبرات المصاحبة (المنهج المستتر) بنفس درجة الاهتمام التى تلقاها خبرات المنهج الرسمى المعلن، فإن المعلم والتلاميذ سيكونون أكثر قدرة على الانطلاق بعقولهم فى مصادر المعرفة ملبث مما يريدون وتكون له علاقة

بالخبرات التعليمة سواء كانت خبرات نابعة من المنهج الرسمى أو من المنهج المستتر.

والمعلم إذا سمح له بقدر من الحرية فى التعامل مع الخبرات التعليمية فهو يمكن أن يناقش موضوعاً في صحيفة يومية أو برنامج إذاعى أو تلفزيونى أو معلومة حصل عليها هو أو أحد تلاميذه عن طريق شبكات المعلومات، وكل هذا من شأنه أن يثير دوافع التكلم ويجعل التلاميذ أكثر استعداداً للتقاليد فى شتى مجالات المعرفة.

أما إذا كانت المدرسة يسودها مناخ يعتمد على القواعد والتعليمات الجامدة والتى تحدد ماذا يُعلم خلال أسبوع أو كل أسبوع وكل شهر فإن هذا الاتجاه يوجه مناخاً متشددا لايشعر فيه المعلم أو المتعلم بأى درجة من الحرية فى التعامل مع مصادر أخرى غير الكتاب المدرسى.

وفى الحالة الأولى أيضا يستطيع المعلم أن يستغرق وقتاً طويلاً نسبياً مع تلاميذه فى شئ ما ظهر لهم فى أثناء الدراسة لكتاب ما أو فى أثناء زيارة مكان معين، وهذا الشئ هو جزء من منهج مستتر أو خبرات مصاحبة، وفى هذه الحالة لابأس من التأنى والاستغراق لبعض الوقت فى دراسة هذه الخبرات المصاحبة دون أن يطغى ذلك على خبرات المنهج الرسمى.

أما فى الحالة الثانية حيث غياب القدر المناسب من الحرية نجد أن المعلم وتلاميذه لا يستطيعون الخروج عن الخط المرسوم لهم لتنفيذ المنهج الرسمى، أما ما يقع خارج هذا الإطار من مناهج مصاحبة فهو مضيعة للوقت الذى يكون على حساب مايحصله التلاميذ من معارف بالكتاب المدرسى ونوع المناخ المدرسى السائد ليس وليد المدرسة ذاتها، ولكن يترتب على الاتجاه العام للدولة ونوع الفكر التربوى والسائد والمبادىء الحاكمة له، إن هذا الاتجاه وذلك الفكر التربوى يؤثران كلياً فى كافة القرارات التربوية بل وتشكل منهجية التفكيرلدى المعلم وتنمى اتجاهات إيجابية أو سلبية للتعامل مع خبرات المنهج المستتر.

ولايبقى بعد ذلك إلا خطة الامتحان وأساليبه، فهى بشكلها التقليدى تعنى بخبرات المنهج الرسمى ولاتعنى بخبرات المناهج المستترة، ولذلك فان المناخ المدرسى بمختلف انعكاساته يجب أن يظهر فى أساليب التقويم، وهذا الأمر سنعرض له بشىء من التفصيل فيما بعد.

## متطلبات التعليم والتعلم من خبرات المنهج المستتر:

بناءً على طبيعة خبرات المنهج المستتر وخاصة من ناحية عدم القدرة على التنبؤ بها أو تخطيطها قبل بدء عملية تنفيذ المنهج فان المعلم وخاصة حديث العهد بالمهنة لايستطيع أن يحدد خبرات المنهج المستتر بأى درجة من الصدق، ومع هذا فإن المعلمين الذين يمتلكون خبرة تراكمية فى عمليات المنهج وخاصة عمليات التنفيذ يستطيعون أن يحددوا بدرجة من الصدق بعض هذه الخبرات على الأقل، ولذلك فإن المعلمين الجدد يتعلمون من زملائهم ذوى الخبرات السابقة فى هذا المجال.

وبالتالى فان خبرات المنهج المستتر واقع ولابد أن تظهر فى مواقف عديدة ولكن كيف يتم التعامل معها؟ إن المعلم كلما بصر مايساعده فى الأداء المهنى كان ذلك لأنه أكثر إنضباطاً وإلتزاماً، وكذلك يستطيع المعلم أن يتعامل مع تلاميذه فى إطار خبرات المنهج المستتر.

ولاشك أن ذلك يحتاج إلى :

١- إدارة مدرسية واعية بطبيعة العلاقة بين المنهج الرسمى والمنهج المستتر.

٢- وعى الموجهين والمعلمين بأهمية إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ للتفاعل الكامل مع خبرات المنهج المستتر.

٣- توافر مصادر التعلم اللازمة وخاصة دوائر المعارف وأقراص الليزر.

٤- تمكن المعلم والتلاميذ من مهارات التعامل مع مصادر التعلم الأخرى والتى تتكامل مع الكتاب المدرسى.

٥- توجيه الأنشطة الصفية وغير الصفية لكى يمر التلاميذ بخبرات عديدة فى إطار المنهج المستتر.

٦- تمكن المعلم من مهارات بناء أدوات تقويم مناسبة وآنية من أجل تقويم نواتج التعلم للخبرات المصاحبة فى الوقت المناسب.

٧- تمكن المتعلم من مهارات التقويم الذاتى والتقويم الجماعى. وهذه الأمور جميعاً إذا كانت متوافرة فان الأمر يظل معلقاً بين النجاح والفشل، وهو أمر يتوقف على العديد من العوامل التى يتعلق بعضها بالمناخ المدرسى وبعضها الآخر متعلق بالمتعلم والإمكانات المتاحة.

## تقويم نواتج تعلم خبرات المنهج المستتر:

ترتبط عملية قياس نواتج تعلم أى خبرات سواء كانت خبرات منهج رسمى أو خبرات منهج مستتر بعملية التقويم الذى يجب أن تتوافر فيه كافة شروط التقويم العلمى، وإذا كان التقويم عنصراً مكوناً رئيسياً فى المنهج فهذا ينطبق على المنهج المستتر، ولكن إذا كانت خبرات المنهج المستتر غير مرئية أو مجهولة ولايمكن التنبؤ بها بدرجة عالية من الصدق تتصح أهمية أن يكون المعلم مدرباً تدريباً كافياً نظرياً وإجرائياً على بناء وضبط واستخدام مختلف أدوات التقويم سواء كانت اختبارات أو مقاييس أو بطاقات أو مقابلات شخصية سواء كانت فردية أو فى مجموعات صغيرة أو مجموعات كبيرة.

وقد يقال فى هذا الشأن أن المعلم قد درس فى مرحلة الإعداد بكليات التربية مقررات فى التقويم، ولكن السؤال المطروح هنا هو «هل مادرسه الطالب المعلم فى كليات التربية عن التقويم يعد كافياً للقيام بهذا الدور فى التعامل مع خبرات المنهج المستتر؟».

إن القدر المتاح للطالب المعلم فى هذا الشأن يعد كافياً من الناحية النظرية،

ولكنه من الناحية الواقعية يبدو وأن الطالب المعلم يجب أن يدرب تدريباً كافياً، حتى يستطيع إذا ما مر بخبرات فى إطار المنهج المستتر أن يقوم على العثور بإعداد الأدوات المناسبة، وقد يرى البعض أن المعلم يجب أن توفر له الوزارة كل مايحتاجه من أدوات التقويم، وإذا كانت هذه المقولة حقيقية بحيث يجب أن يقوم خبراء الوزارة بهذا العمل، والحقيقة أن المركز القومى للتقويم والامتحانات يقوم بهذا الأمر، كما أن المعلمين أشاروا فى أماكن ومناسبات عدة إلى جودة مايقدمه هذا المركز، ومع ذلك يظل كل مايتم إعداده على مستوى المركز يرتبط أساساً بخبراء مناهج مرئية وملموسة، أما خبرات المنهج المستتر فهى غير قابلة للرصد وللتسجيل وبالتالى عدم إمكان إعداد أدوات تقويم مناسبة، ومن هنا تتأكد رؤيتنا إلى أن تقويم نواتج تعلم خبرات المنهج المستتر مرتبطة بالمعلم ومدى كفاءته فى أعداد هذه الأدوات فى الوقت المناسب.

## تقويم خبرات المنهج المستتر:

تحتاج عملية تقويم المناهج الرسمية إلى جمع البيانات والمعلومات عن المنهج وما واجهه من صعوبات أو مشكلات، ويلجأ التربويون عادة فى هذا الشأن إلى المعلمين والتلاميذ والموجهين والمديرين، وكذلك من له علاقة بعملية تنفيذ المنهج، ومن هنا يتم جمع المعلومات والبيانات من مدارس الذكور ومن مدارس البنات والمدارس المشتركة إن وجدت، وهذا الإجراء يعنى توفير معلومات ليستطيع من يطورون المناهج أن يصدروا قرار التطوير الذى قد يكون منصباً على الأهداف أو المحتوى أو غيرها من عناصر المنهج، ولذلك لايمكن أن يطور المنهج بدون تقويم علمى فى الميدان.

وبالنسبة لتقويم المنهج المستتر فإن المعلم يرصد خبرات المنهج المستتر التى تختلف عادة من مجموعة إلى أخرى، وقد تختلف من تلميذ إلى آخر، ومع ذلك فلابد من رصدها وتسجيلها، والهدف من وراء ذلك:

١- حصر ما قد يظهر من خبرات غير متوقعة.

٢- الاستعداد بأدوات تقويم خاصة لهذه الخبرات.

٣- الاستعداد لتنفيذ المنهج مع مجموعات أخرى من التلاميذ.

٤- تكوين خبرات تراكمية بشأن كل خبرة من خبرات المنهج المستتر.

٥- الرجوع إلى مصادر المعرفة توسيعاً لمعارفه حول الخبرات غير المرئية.

٦- إصدار أحكام علمية دقيقة قدر الإمكان عن مدى استفادة التلاميذ من هذه الخبرات.

٧- تعرف آراء التلاميذ حول ما مامروا به من خبرات غير متوقعة بأسلوب فردى وجماعى، وعن طريق التقارير المكتفى بها أو جلسات المناقشة والإستماع.

٨- التغذية الراجعة بالنسبة لهذه الخبرات إذا ما مر بها تلاميذ فى مجموعات أخرى.

٩- تسجيل الملاحظات بشأن هذه الخبرات وإمداد خبراء التطوير بها لتوضع فى الاعتبار عند تطوير المنهج الرسمى.

١٠- وضع كل ماتعلمه التلاميذ من الخبرات غير المتوقعة موضع الاعتبار فى الامتحانات وفى تقويم أداء التلاميذ بأى شكل من الأشكال، وبالتالى فإن هذا الأمر يساعد على دعم اتجاهات التلاميذ نحو هذه الخبرات جنبا إلى جنب مع الخبرات المتضمنة فى المنهج الرسمى.