

الفصل الثاني

أنماط تصميمات المنهج

- ١ - تصميم قائم على المادة الدراسية / المقررات .
- ٢ - تصميم قائم على الكفاءات / التكنولوجيا .
- ٣ - تصميم قائم على السمات الشخصية / العمليات .
- ٤ - تصميم قائم على الوظائف الاجتماعية / الأنشطة .
- ٥ - تصميم قائم على حاجات الأفراد واهتماماتهم .
- ٦ - تصميم قائم على التربية الإنسانية .

obeikandi.com

أنماط تصميمات المنهج

ينظر لتصميمات المنهج على أنها الجانب الإبداعي لخطّة المنهج. فثناء وضع خطة في مجال الكفاءة الاجتماعية يحتاج المخططون لاختيار تصميم للخبرات التعليمية التي سيمر بها الطلاب ومن ضمن البدائل التي يتعين عليهم الاختيار من بينها: (١) تصميم لمادة دراسية يتضمن بعض الدراسات في العلوم الاجتماعية والدراسات الإنسانية، (٢) مدى وتتابع الخطة، (٣) تحليل المهارات الأساسية للكفاءة الاجتماعية، (٤) اختيار مجموعة من الطلاب ذوي اهتمامات ومشاكل خاصة بالكفاءة الاجتماعية في الفصل والمدرسة والمجتمع، (٥) وكل ما سبق من أنماط.

ويجب تصميم المنهج على الأسئلة الآتية:

- من الفئة المستهدفة ؟
- ما الأهداف أو الغايات الفرعية ؟
- ما أنماط خبرات التعلم التي سيمر بها الطالب ؟
- أين سيكون مكان هذه الخبرات ؟
- ما الأدوار التي سيؤديها الطلاب والمدرسون ؟
- ما أبعاد الزمان والمكان ؟
- ما معايير التقويم المستخدمة ؟

■ المرونة في التصميم (مرونة التصميم):

تمنح بعض تصميمات المنهج المعلم مرونة أثناء اختيار المواد التعليمية والأنشطة، في حين أن بعضها الآخر لا توفر للمعلم نفس القدر من تلك المرونة. وكذلك تراعى بعض هذه التصميمات الفروق الفردية بين المتعلمين، بينما لا يراعى

البعض الآخر هذه الفروق. وتظهر مرونة خطة المنهج في الجوانب التالية: تصميمات المنهج، وطرق التدريس، ووسائل التقويم.

■ تبنى (أو استخدام) التصميمات المطورة خارجيا:

ربط النظرية والتطبيق في تخطيط المنهج نتيجة تبنى المدرسين ومجموعات التخطيط بعض الخطط دون دراسة مسبقة. وتتضح مثل هذه الممارسات الخاطئة في اتباع الكتاب المدرسى باعتباره تصميم المنهج لمادة ما.

■ تنفيذ المنهج:

عرفنا التدريس على أنه تنفيذ خطة المنهج؛ أى المشاركة الفعالة للمتعلمين فى الفرص التعليمية المقدمة لهم. ومن هنا يتضح أن عملية تخطيط المنهج تتطلب اتخاذ بعض القرارات الخاصة بطرق التدريس المستخدمة ويراعى فى خطة المنهج أن توفر مساحة كافية من الحرية لكل من المعلم والمتعلم أثناء عملية التنفيذ، إذا فالخطة الجيدة للمنهج لا تلزم المعلم بطرق ومواد تدريس معينة، بل تكتفى باقتراح مجموعة متنوعة من طرق ونماذج التدريس.

■ تقويم المنهج:

يشتمل نظام المنهج على خطة لتقويم المنهج فى ضوء الأهداف والغايات المراد تحقيقها. ويستخدم التقويم هنا بنوعيه البنائى منه والنهايى، حيث يزود التقويم البنائى مخططى المنهج بالتغذية الراجعة اللازمة لإجراء التعديلات أثناء عمليتى التخطيط والتنفيذ. أما التقويم النهايى فيأتى فى النهاية ليقيم خطة المنهج ككل، وبهذا يزود مخططى المناهج بتغذية راجعة تسهم فى اتخاذ قرارات بشأن إعادة أو تعديل الخطة.

ولا تعد عملية اختيار تصميم للمنهج من العمليات السهلة، فتصميم المنهج يحتوى على عدد من المسلمات التى تخص: (١) غايات وأهداف التعليم، (٢) مصادر الأهداف، (٣) خصائص المتعلمين، (٤) طبيعة عملية التعلم، (٥) طبيعة المجتمع المستهدف، و(٦) طبيعة المعرفة. ويؤثر التصميم المختار على استراتيجيات التدريس، وأدوار كل من المعلم والمتعلم، والمواد التدريسية، واستراتيجيات التقويم. ومن هنا فإننا نصف عملية اختيار تصميم المنهج بأنها مهمة صعبة تتطلب معرفة عدة تصميمات، وتحتاج أيضا لفهم كل ما تتضمنه هذه التصميمات.

ويتعين على مخططى المناهج أن يشركوا المجتمع، والطلاب والمعنيين بالمنهج فى حوار حول الأساسات الفلسفية للمسلمات والقيم التى ساعدت المخططين على اتخاذ القرارات. ولأن عملية اختيار تصميمات المنهج من العمليات المستمرة، فإن استمرار هذا النوع من الحوارات يعد ضرورة ملحة.

ويتخذ مخططو المناهج القرارات الخاصة باستخدام تصميم أو أكثر من تصميمات للمنهج فى ضوء تحديد الغايات والأهداف. ونعنى بالتصميم هنا شكل أو إطار، أو نمط الفرص التعليمية التى يمر بها الطالب. إذا فتمط الفرص التعليمية ومدادها يحدد تصميم المنهج. فمثلا، عندما نرى مجموعة من الطلاب يتبعون الكتاب المدرسى أو مقرر مادة دراسية ما، فإن هذا التصميم يكون قائما على المادة الدراسية. ومن الجدير بالذكر، أننا نستطيع استخدام تصميمات بديلة فى خطة المنهج.

ويتوافر لدى التربويين مجموعة من التصميمات ليختاروا من بينها. وتختلف هذه التصميمات ليس فقط فى الشكل ولكن فى المسلمات أيضا إن تنوع القضايا فى ميدان المنهج سلاح ذو حدين، فقد يكون هذا التنوع مصدرا من المصادر الديناميكية المثيرة التى تسهم فى اختيار تصميمات جيدة للمنهج، وقد يكون هذا التنوع سببا فى تشوش مخططى المناهج وعدم قدرتهم على إدارة الموقف والتحكم فيه.

ولا يقتصر المخططون للمنهج على تلك التصميمات المتنوعة، فقد يصلون لتصميمات أخرى أكثر ابتكاراً. فالهدف من هذه التصميمات أن تثير فكر المخططين وتحفزهم على ابتكار تصميمات أخرى لا أن تقيدهم وتحصرهم فلاقتصار على تصميم واحد يؤدي إلى فشل عملية الاختيار وبالتالي فشل المنهج ككل في تحقيق أهدافه .

ويصمم المخططون الفرص التعليمية بناء على المجالات والأهداف؛ أى أنهم يوظفون عملية التصميم. ومن هنا يتضح أن خطة المنهج الشاملة قد تشمل أكثر من تصميم. فلقد أثبتت التجربة العملية خطأ نظريات المنهج التى تنادى باستخدام تصميم واحد فقط للفرص التعليمية التى تقدمها المدرسة. ولهذا ننصح مخططي المناهج باستخدام أكثر من تصميم فى برامجهم التعليمية.

وعادة ما تتواجد فجوة بين الغايات العامة للمنهج والممارسات الصفية. وتنتج هذه الفجوة عن المحاولات المستمرة لتحقيق جميع الأهداف باستخدام تصميم واحد أو تصميمين للمنهج. فمثلاً، لكى نحقق هدفاً خاصاً بمحو أمية المواطنين فإننا نحتاج لتصميم الكفاءات / التكنولوجيات أكثر من احتياجنا لتصميم المادة الدراسية / المقررات. ومما سبق يتضح لمخططي المناهج حاجتهم الملحة لمعرفة كل تصميمات المنهج لكى يختاروا من بينها ما يناسب طبيعة الموقف الذى بين أيديهم.

وتحوى الأدبيات الخاصة بميدان المناهج العديد من تصميمات المنهج. فعلى سبيل المثال، هناك المنهج الإنسانى، والاجتماعى، والتكنولوجى، والأكاديمى. وكذلك، هناك خمسة توجهات للمنهج: تطوير العمليات المعرفية، والمنهج كتكنولوجيا، وتحقيق الذات، والخبرات التعليمية المتممة للمنهج، والبناء الاجتماعى والمذهب العقلى الأكاديمى. ويلاحظ هنا وجود تشابهات وكذلك اختلافات بين هذه التصميمات.

وتعتمد الفروق بين التصميمات الخمسة على مصدر الغايات والأهداف. فمثلا، تعد المادة الدراسية هى مصدر البيانات التى يعتمد عليها تصميم المادة الدراسية / المقررات. ويلخص الجدول التالى التصميمات، والمصادر الأساسية للغايات والأهداف، والطرق المعتادة لتنظيم التدريس.

جدول (١) تصميمات المنهج

تصميمات المنهج	المصدر الأساسى للبيانات الخاصة بالغايات والأهداف	الطرق المعتادة لتنظيم التدريس
١- المادة الدراسية / المقررات.	١- المادة الدراسية المراد تعلمها.	١- بواسطة المواد (مثلا مادة الكيمياء).
٢- الكفاءات / التكنولوجيا.	٢- كفاءات يراد اكتسابها.	٢- من خلال تصميمات التدريس (مثلا الموديولات).
٣- السمات الإنسانية / العمليات.	٣- السمات الإنسانية للطلاب التى يراد تطويرها وتنميتها.	٣- من خلال عمليات مخطط لها (مثلا تدريبات خاصة بتوضيح بعض القيم).
٤- الوظائف الاجتماعية / الأنشطة.	٤- حاجات المجتمع.	٤- من خلال الأنشطة المجتمعية أو من خلال ما سبق ذكره فى ١، ٢، ٣ (مثلا التصويت فى قضية ما فى المجتمع).
٥- حاجات واهتمامات الأفراد / الأنشطة.	٥- حاجات واهتمامات المتعلمين.	٥- من خلال أنشطة التعلم الذاتى أو من خلال ما سبق ذكره فى ١، ٢، ٣ (مثلا تعلم الرسم).

ومن الجدير بالذكر أننا لم نجعل المنهج الإنساني مقصوراً على تصميم معين. ونظراً لأهمية هذا المنهج فإننا سنناقشه بمزيد من التفصيل بعد تناولنا للتصميمات الخمسة.

ويمكن عرض التصميمات الخمسة للمنهج كما يلي:

أولاً- تصميم قائم على المادة الدراسية / المقررات:

من المفاهيم الشائعة عن المنهج أنه مجموعة من المواد يدرسها المعلم لطلابه. ومن هنا شاع استخدام تصميم المنهج القائم على المواد الدراسية. وسنتناول فيما يلي خصائص هذا التصميم، ووجهات النظر الدائرة حوله، وتطبيقاته، وإمكاناته وجوانب قصوره.

■ خصائصه:

تعد النظامية Orderliness من أهم ما يميز تصميم المواد الدراسية / المقررات عن غيره من التصميمات، حيث تقسم خطة المنهج إلى مواد دراسية والتي بدورها تقسم تبعاً للدرجات المدرسية والحصص.

إن تتبع الجهود المبذولة في ميدان المنهج يؤكد أن وضع تعريف للمنهج كان البداية الحقيقية لحركة تطوير المنهج. لقد فسرت نظرية التعليم والمنهج باعتبار أن المنهج هو المسئول عن توارث الحكمة بين الأجيال. وكذلك فإن النموذج التحليلي يتضمن العناصر التالية:

الطالب وما لديه من نشاط ذاتي وحب للتعلم؛ ومقرر الدراسة الذي نظمه الكبار آخذين في الاعتبار بعض الأولويات، والتسلسل والمدى؛ ويوجد لدينا أيضاً مواد التدريس؛ والمعلم الذي يشجع الطلبة ويقوم بعملية التدريس؛ والامتحانات التي تقيم تلك العملية؛ وأخيراً هناك البناء التنظيمي والذي يتحرك بداخله العديد من الأفراد. إن ما ذكره قد لخص بالفعل عملية صناعة (تصميم) المنهج.

ويتميز تصميم المادة الدراسية / المقررات أيضا بالبناء النظامى للمادة نفسها، حيث يتكون بناء أى مادة دراسية من مجموعة من التعميمات الأساسية والتي بدورها تجعل من هذه المادة كما متكاملًا. ومن هنا يتضح أن المواد الدراسية التقليدية كالرياضيات، والكيمياء، والفيزياء ما هى إلا مواد منظمة لها تصميمها الخاص بها. وفى هذه الحالة تقتصر مهمة مخططى المنهج المدرسى على تحديد ما سيستخدمونه من هذا التصميم الخاص بالمادة، وأيضًا كيف ومتى سيستخدمونه.

ويختلط الأمر فى هذا التصميم بشأن المادة الدراسية حيث يوجد ثلاثة استخدامات لمصطلح "المادة". فى الاستخدام الأول، يتم اختيار مرحلة معينة من المادة الدراسية، وهنا قد يحدث تدخلات تفسد من البنية المعتادة لهذه المادة. فمثلاً تحتاج الجهود المبذولة فى اختيار وتبسيط جوانب من مادتي الرياضيات والفيزياء إلى خطط لتلك المقررات ذات مدى وتتابع خاص بها. وبالنسبة للاستخدام الثانى، فيتم تعديلات فى محتوى المواد التى تشتمل على أكثر من مادة دراسية أخرى مثل مادة الدراسات الاجتماعية التى تحوى بداخلها علم الإنسان والتاريخ. وثالثًا، فإن كثيرًا من المقررات المتعارف عليها لا تساعد الطالب على حل المشكلات التى تقابله فى حياته اليومية. وأيضًا ظهرت مواد بينية ذات محتوى خاص مثل تربية المستهلك، تربية السائق، تعليم الاستخدام الصحيح للعقار الطبى، التربية البيئية، التربية الخاصة بالحياة العائلية، التربية الخاصة بالأعمال المنزلية، التربية الصحية، التربية الفنية، التربية البدنية، والتربية الجنسية.

وعلى الرغم من وجود نظام معين أو بناء خاص يميز تصميمات المقررات المتعارف عليه وكذلك المواد المشتقة منها، إلا أن الكثير من هذه المواد لا تمتلك تصميمًا معينًا حيث يستخدم فى التخطيط لها أى تصميم من تلك المذكورة مسبقًا. ومن الناحية العملية، فإن اختلاف هذه المواد وتنوع جودة تصميماتها يجعل التصميم الكلى يبدو مشوشًا ولا شكل له وخصوصًا عند استخدام نفس الجدول والتنظيم التدريسى لكل

عناصر المنهج. ولا يعد ذلك انتقادا لتصميم المادة الدراسية / المقررات بقدر ما هو تعليق على نقاط الهجوم الموجهة له.

■ قضية تصميم المادة الدراسية / المقررات:

عند الاطلاع على الأدبيات الخاصة بميدان المناهج نجد أنها امتلأت بالكثير من الكتابات التي إما تؤيد أو تعارض تنظيم المنهج القائم على المواد الدراسية. وتعد مناقشة ما يلائم الموقف التعليمي من أهم المناقشات وأكثرها تأثيرا في مجال المناهج. ويرى من تزعم هذه القضية أن المعارف تنظم في مقررات يمكن للمدرسة أن تستخدمها كمواضع دراسية، وأن استخدام هذه المواد وما يصاحبها من تنظيم تدريسي ونظام لتقويم تقدم الطالب يعد من أسهل الطرق لوضع منهج مدرسي. فالعملية تكمن في اختيار وتدريس مادة دراسية واختبار معارف الطالب، ويتم ذلك من خلال مدرسين على قدر كبير من المعرفة، ومن خلال الاختبارات المكتوبة أيضا. وتفترض المناقشات الدائرة حول هذه القضية أن المدارس، الكليات، والمدرسين، وأولياء الأمور والمواطنين كلهم يؤيد تماما المنهج القائم على المادة الدراسية وتدعم هذه الخطة التنظيمية. وفي الواقع، يسعى متزعمو هذه القضية للإبقاء على الوضع الراهن كما هو، ونحن لا يمكننا قبول وجهة نظر كهذه. فالقضية يجب أن تركز على أهمية ومدلولات تصميم المادة الدراسية.

وتشتق مدلولات هذا التصميم من أهمية دور المعرفة في المنهج، فلن يوجد المنهج بدون محتوى معرفي يستخدم في الخبرات التعليمية المقدمة للطلاب. وتعد أنماط وقدر المعرفة المقدمة ومدى ملائمتها للاستخدام المدرسي من أهم ما يجب تحديده في المنهج. وبما أن المعرفة تنظم في مقررات، فإنه من البديهي أن المقررات هي المصدر الأساسي لمحتوى المنهج.

ويغير باستمرار واضعو نظريات المنهج ممن يؤيدون تصميمات المادة الدراسية/ المقررات المعارف والمواد الدراسية التى يشتمل عليها المنهج، ومن هنا يتضح أن المقررات الدراسية والمواد الدراسية تتمتع ببناء داخلى مرّن يمكنها من استقبال الجديد من المعارف وحذف القديم منها. ويساعد الهيكل الأساسى لهذه المواد الطلاب على اختبار ما يكتسبونه من معارف، وإجابة ما لديهم من تساؤلات والاستفسار عن كل ما يجهلونه، واستخدام ما يمتلكون من معرفة؛ أى تمكنهم من تنمية قدراتهم العقلية.

ويؤكد مصممو المادة الدراسية / المقررات أن المنهج يشمل مجموعة من المعارف، وأن مهمة المصممين أن يقوموا باتخاذ القرارات التالية: ما المراحل والأجزاء المراد تدريسها من هذه المجموعة من المعارف؟ لمن تدرس هذه المعارف؟ متى تدرس؟ كيف تدرس؟ ومن هنا وضع وحدة فى المنهج وأنشأ نظاما تعليميا أثر كثيرا على تخطيط منهج المرحلة الثانوية بالثبات والشمولية واتضح أن محتوى التعليم يتسم بالثبات، وأيضاً أن الإطار الذى يحوى المحتوى يتصف بالثبات فى عناصره الأساسية. وفى الحديث عن منهج المدارس العامة، تم تحديد اثنتى عشرة مادة أساسية للمدارس بشكل عام هى: اللغة، الرياضيات، الرسوم البيانية، العلوم، الدين، التربية المدنية، السياسة، التجارة، الصناعة، والصحة. ووصفت هذه المواد بأنها المحتوى الأساسى لتعليم المواطن العادى.

وفى حديث عن المنهج الوظيفى للشباب تم التأكيد على أهمية دور المواد الدراسية وضرورة اختيار المحتوى الملائم. والدعوة إلى اختيار محتوى المنهج بناء على وظائف المنهج. وكذلك اقتراح خطة للمنهج تتشابه مع مفهوم المجالات. ومن وظائف المنهج: التكامل، والاكتشاف، والإضافة، والتخصص. وتحمل وجهة النظر هذه مفهوما مختلفا عن وظائف المواد الدراسية. فى الواقع، لقد قدمت هذه

النظرية العديد من المبررات للمواد الدراسية الحالية، ودعت كذلك لإيجاد مواد جديدة تخدم وظيفة " التخصص " .

لقد طرأت العديد من التطورات الأساسية على مدخل المادة الدراسية / المقررات وذلك من خلال مشروعات المنهج القومي . إن التقدم المذهل في تصميم مناهج تنمي القدرات العقلية ساعد في نظرة المشروعات القومية إلى السلوك العقلي على أنه عملية نشطة من البحث وحل المشكلات .

وفي تقريره ذكرت الغايات والأغراض الأساسية لمشروعات المنهج القومي حيث يجب تحديد منهج المادة الدراسية من خلال فهمنا للمبادئ التي تبنى عليها تلك المادة الدراسية . فعندما يتعلم الطلاب البنية الأساسية لمقرر ما ، فإنهم يفهمون كيف ترتبط الأشياء ببعضها البعض . وهناك العديد من المميزات في تعلم البنية الأساسية لمقرر ما ، ومنها أولاً أن ذلك يجعل المادة الدراسية أكثر قابلية للفهم . وثاني هذه المميزات ، أن تعلم البنية ينمي قدرات الطالب على التذكر ، فالطالب يتعلم كيفية إضافة التفاصيل والمعلومات الجديدة على تلك البنية . وثالث هذه المميزات أن فهم المبادئ والأفكار الرئيسية ييسر عملية انتقال أثر التجريب لمواقف أخرى . ويتضح من ذلك التطور أن التوجه الجديد في البناء المعرفي يتصف بالديناميكية .

ومما سبق يتضح أن أنصار هذا التصميم (المادة الدراسية / المقررات) يؤمنون بأن المعرفة هي الأساس للمنهج ، وأن المعرفة تنظم في صورة مقررات ، وأن المواد الدراسية التي تشتق من هذه المقررات هي الهيكل الأساسي للمنهج . وإضافة إلى ذلك ، يرى أنصار هذا التصميم أن مدخل البناء المعرفي يعد من أهم الأدوات التي تمكننا من اختيار المحتوى وطرق التدريس .

■ تطبيقات ونقاط قصور:

ظلت المعرفة التى تظهر فى تنظيمات المواد الدراسية هى التصميم المهيمن على تخطيط المنهج. فعلى الرغم من نقاط القصور التى يعانى منها هذا التصميم، إلا أنه استمر فى ميدان تخطيط المنهج كواحد من أهم التصميمات. وبفهم نقاط القصور هذه يتمكن مخططو المناهج من استخدام تصميم المادة الدراسية / المقررات الاستخدام الأمثل.

وفىما سبق انتضحت بعض المواد التى تم إضافتها للمنهج بهدف مقابلة بعض الحاجات الخاصة، ومن هذه المواد: تعليم القيادة، التربية الخاصة بتعاطى العقاقير، والتربية الفنية. وعلى الرغم من عدم وجود قاعدة أساسية فى المقررات الأصلية لتركز عليها مثل هذه المواد السابق ذكرها، إلا أن متطلبات التخرج ودخول الكليات، وتوزيع الوقت فى المدارس الابتدائية، وجداول المدارس الثانوية، جعلت من هذه المواد بمثابة منهج. ومن هنا، أصبح كل ما يضاف - حتى ولو لم يكن مرتبطا بالمقررات التقليدية - يصنف كمادة دراسية. وعند إتمام عملية التصنيف، تصبح المادة أكثر ثباتا وجهودا، ويصبح المنهج أقل مرونة.

ولهذا يتطلب الأمر من مخططي المناهج أن يتأكدوا من وجود أصول للمادة الدراسية فى المقررات التعليمية. ولا نعى بهذا الاستهانة بالمواد التى لا يوجد لها أصول فى المقررات الدراسية، بل نوصى فى هذه الحالة بالأخذ فى الاعتبار التصميمات البديلة للمنهج. فعلى سبيل المثال، يمكننا استخدام تصميم الكفاءات / التكنولوجيا مع المواد السابق ذكرها (تعليم القيادة، التربية الفنية، وغيرها). أما التربية الخاصة بتعاطى العقاقير فيمكننا أن نستخدم معها إما تصميم السمات الإنسانية / العمليات أو تصميم الوظائف الاجتماعية / الأنشطة.

مع ازدياد المعارف يوما بعد يوم، أصبح من الصعب أن يلم الفرد ولو بجزء صغير منها وخاصة بعد ظهور الثورة الكمبيوترية وما تمده الأفراد من كم هائل

من المعرفة. ومن هنا تضاعفت أهمية الحفظ بالنسبة للفرد وازدادت أهمية الفهم إلى حد كبير. فبدون هذه المعرفة لن يتمكن الأفراد من تحديد ما يريدون أن يكتسبوه وكيف يستفيدون مما اكتسبوه. ولذلك فنحن بحاجة لاختيار المحتوى بعناية شديدة ليتضح بناء المقرر الدراسي.

ومع ذلك فلقد وجد القائمون على تطوير برامج المنهج القومي أن الاختيار الجيد للمحتوى والمواد التعليمية لا يضمن فاعلية التدريس. ومن الجدير بالذكر أن التدريس الجيد للمنهج الذى يتبنى تصميم المادة الدراسية / المقررات يكون على درجة كبيرة من الصعوبة. فمن السهل أن تختار المواد التى سيقراها الطلاب ويحفظونها ويستدعونها فى الاختبارات، ولكنه من الصعب أن نزودهم بالخبرات التى توضح لهم المبادئ والمفاهيم الأساسية. وكذلك يصعب علينا أن نساعدهم على فهم هذه الخبرات، وأن نقيم تقدمهم فى فهم بنية المقرر المدرسى. ومن هنا يتضح حاجة المعلمين إلى الفهم العميق لبنية المقررات الدراسية، وأيضا حاجاتهم إلى المساعدة فى عملية تنفيذ منهج المادة الدراسية / المقررات.

ويعد عدم الارتباط بين المادة الدراسية ومشكلات الطلبة واهتماماتهم من أهم نقاط القصور التى يعانى منها تصميم منهج المادة الدراسية / المقررات. فقد ذكر أن إطار المنهج التقليدى من أكبر العقبات التى تعرقل تطوير البرامج فى المدارس الثانوية. وعانت المدرسة من نفس هذا القصور حتى بعد مرور عقدين من الزمان حيث بدأ المخططون محاولاتهم لحل تلك المشكلة. وحيث نادى برنر Bruner بتحويل الاهتمام من بنية المواد الدراسية إلى مشكلات أخرى أكثر أهمية، حيث يؤكد أن التركيز على دراسة المقررات ليس هو كل شىء فى العملية التعليمية. ومن الملاحظ أن نظرة كهذه تخط من شأن الاهتمام بكل غايات التعليم وأهدافه. ومع ذلك تذكرنا بأهمية الربط بين المواد الدراسية واهتمامات الطلبة، حيث يتعين علينا

أن نساعدهم على الإحساس بمدى ملائمة ما يدرسونه من مواد مع عالم اليوم. وقد اشتملت بعض المشروعات القومية على بعض النقاط الأساسية لتصميمات أخرى، وذلك على الرغم من انتمائها لتصميم المادة الدراسية / المقررات. فمثلا، ربط منهج العلوم البيولوجية بين دراسة العلوم البيولوجية والمشكلات البيئية المعاصرة.

وأخيرا، يعد الانفصال بين المواد التعليمية فى هذا التصميم من أحد نقاط قصوره، ويؤكد أن مثل هذا الانفصال يقلل من جودة مناهجنا الحالية. إننا نقدم لأطفالنا بعض المواد المنفصلة عن حياتهم الواقعية. فمثلا ندرس لهم الجبر، وماذا بعده؟ ثم ندرس لهم الهندسة، وماذا بعد؟ ثم العلوم، وماذا بعد؟ ثم التاريخ، وماذا بعد؟ ثم تأتى اللغات التى قلما يتقنها الطلاب. وتأتى بعد ذلك الطامة الكبرى ألا وهى الأدب حيث يدرس الطلاب المسرحيات. وهنا نتساءل هل هذه هى الحياة الحقيقية التى يعيشونها من حولهم؟

إن المحاولات للوصول لمناهج المواد البينية مستمرة. وشمل هذا الدمج مختلف المواد، فمثلا اللغات مع الدراسات الاجتماعية. ومع ذلك، يعانى مدخل المواد البينية من بعض نواحي القصور والتى من بينها أنه قد يفشل هذا المدخل فى الوصول بنا إلى معرفة منظمة نظرا لوجود العديد من التفاصيل غير المهمة والتى تكون فى صورة تعميمات تفتقر إلى الذكاء فى وضعها.

وفى هذه الفترة ظهر المنهج المحورى Core Curriculum ليحاول الربط بين اهتمامات الطلاب ومشكلاتهم الحياتية وبين المنهج الفعلى. فمثلا، الحياة فى المجتمع يمكنها أن تكون محورا للعلوم، وفنون الصف الأول الثانوى. وتعرض المنهج المحورى لكثير من الانتقادات كانت السبب فى اختفائه وظهور مشروعات المنهج القومى.

وهنا سؤال يطرح نفسه: ما وضع مداخل المواد البينية في وقتنا الحالي؟ إن التعليم القائم على المواد البينية ما زال حيا كما أن المواد البينية تعد سلاحا يعين الأمم والمؤسسات على البقاء في ظل الظروف السياسية المعقدة. فعلى سبيل المثال، ساعدنا علم الأحياء البنى على اكتشاف أن D.D.T يمثل كارثة بيولوجية واجتماعية على الرغم من كونه انتصارا كيميائيا في دنيا العلم.

ولتوضيح مدخل المواد البينية نذكر هنا برنامجا للعلوم تم تطويره في جامعة فلوريدا. لقد رأى المسؤولون عن تطوير المناهج عدم قدرة الطلاب على إنشاء العلاقات بين كل من البيئة المحيطة والمقررات الدراسية التى يدرسونها، وكذلك التداخل الكبير بين مقرر وآخر، والإهمال الكبير للتفاعل بين العلوم والمجتمع. ومن هنا شعر المسؤولون بأهمية تطوير برنامجا لمعالجة نواحي القصور السابق ذكرها. وتوصل المسؤولون لخمسة مفاهيم أساسية لتخطى الحواجز بين المواد: النظامية، التغير، التوازن، النماذج، والتكنولوجيا. ولاقى هذا البرنامج نجاحا كبيرا، حيث علق الطلاب عليه قائلين: لقد نجحنا فى تعلم العلوم المختلفة، وإضافة إلى ذلك تمكنا من إنشاء العلاقات بين مجتمعنا وما نتلقاه من علم.

تلك بعض التطورات التى طرأت على تصميم منهج المادة الدراسية / المقررات. ونسأل هنا: ماذا عن المستقبل؟ لقد لقي هذا التصميم هجوما كثيرا من النقاد. وعلى الرغم من ذلك لن نجد أبدا برنامجا دراسيا يخلو من تصميم المقررات التعليمية.

ثانيا- تصميم قائم على الكفاءات / التكنولوجيا:

يعد هذا التصميم من أكثر التصميمات قلة فى الاحتمالات. قد تحدد كفاءات هذا التصميم بناء على الكفاءات التى سبق وأن حددت فى خطوات تحليل النشاط، أو تحليل العمل المستخدم فى التعليم المهني، أو المنهج القائم على الكفاءة أو الأداء، وكذلك الخطط التدريسية.

□ خصائصه:

ترتبط الأنشطة القائمة على أداء الطلاب وخطط المنهج بالعديد من نظريات المنهج والممارسات التي ركزت بشكل واضح على الأداء. وعادة ما تتوقع خطط المنهج نمطا معيناً من أداء الطالب، أما بالنسبة للتصميم الحالى فهو يتوقع إقامة علاقة مباشرة بين الأهداف وأنشطة التعلم والأداء. وتفترض بعض التصميمات أن تكون العلاقة المباشرة بين هذه العناصر أقل قوة مما يفترضه هذا التصميم وإضافة إلى ذلك، تفترض بعض التصميمات الأخرى أن الأداء النهائى للطالب ما هو إلا نتاج للخبرات التعليمية التى من خلالها يصوغ الطالب أهدافه ومعايره الخاصة به. ويقوم تصميم منهج الكفاءات / التكنولوجيا على مدخل تحليل تسلسلى لتطوير المنهج، يسير كما يلي:

- تحديد المهام أو الوظائف التى يجب الإعداد لها مسبقاً.
- تحديد ما يحتاج الفرد معرفته وأدائه ليقوم بهذه الوظائف أو المهام.
- تنظيم المهام والوظائف فى مقررات دراسية ملائمة.
- تنظيم المعارف والمهارات لكل مهمة أو وظيفة فى تسلسل هرمى.
- تحديد ما يحتاج الفرد معرفته لإتقان المهارات والمعارف التى يدرسها.

وتزودنا نتائج تحليل المهام بالمدخلات التى نحتاجها فى نظام التصميم التعليمى. وتسعى مثل هذه الأنظمة التعليمية للتركيز على الكيفية التى سيتعلم بها الفرد وليس ما سيتعلمه الفرد. ومن هنا تهدف هذه الأنظمة لتزويد الأفراد بالوسائل الفعالة التى تيسر عملية التعلم ونقل المعرفة. ولذلك تعد التكنولوجيا جزءاً مهماً فى هذا التصميم.

ومن الملاحظ أن فى هذا التصميم تسمى الأداءات المستهدفة بالكفاءات أو الأهداف السلوكية أو الأدائية. ونجد أيضاً أن الأنشطة التعليمية فى هذا التصميم يخطط لها بعناية لتحقيق الأهداف المنشودة. وكذلك يراعى فى هذا التصميم قياس

أداء المتعلمين أثناء الانتقال من هدف لآخر. فمثلا، أثناء تعلم الكتابة على الكمبيوتر يجب أن يظهر الطلاب مدى معرفتهم بلوحة المفاتيح قبل انتقالهم للأهداف التعليمية التالية. وأيضا أثناء تعلم الدراسات الاجتماعية، نتوقع من الطلاب أن يتعلموا قراءة الخرائط قبل أن ينتقلوا لمهارة التعرف على الأماكن الجغرافية. ومن هنا يتضح أن هذا التصميم يتميز بالتسلسل في تعلم المهارات، والمهام، والأنشطة.

■ قضية التصميمات القائمة على الكفاءات / التكنولوجيا:

يعد بوبيت Bobbitt أول من تناول تصميم الكفاءات / التكنولوجيا باستخدام مدخل تحليل النشاط في تخطيط المنهج. ووصف نظريته موضحا أن:

كلمة المنهج هي كلمة لاتينية تعنى " حلبة السباق "؛ أى المكان الذى يدور فيه مجموعة متلاحقة من الأحداث والأفعال. وإذا ما طبقت كلمة "منهج" على ميدان التعليم فإنها تعنى سلسلة من الأشياء التى يجب على الأطفال والشباب أن يقوموا بها ويجربوها، ويكون ذلك من خلال تنمية قدراتهم على القيام بهذه الأفعال.

ولتطوير هذه النظرية تم التمييز بين خبرة التدريب المباشر وغير المباشر. ويزعم بوبيت أن المنهج لا يهدف إلى تحقيق غاياته من خلال التدريب غير المباشر، وأنا نكتشف المنهج القائم على التدريب المباشر من خلال نقاط الضعف التى يظهرها الطلاب بعد المرور بخبرة التدريب غير المباشر. ويؤكد أن خطوات تحليل النشاط يصلح تطبيقه أيضا على مواد مثل التربية المدنية، والأخلاقية، والمهنية والترويحية، والوالدية.

وهنا تثار قضية مهمة بالنسبة للمنهج القائم على تحليل النشاط وهى الافتقار إلى علاقة وثيقة بين المنهج المقدم للطلاب وحاجاتهم واهتماماتهم. فكلما كانت نقاط ضعف الطلاب هى محور العملية التعليمية، تمكنت المدارس من تحقيق أهدافها.

وقدم بوييت فى تقريره عن تطوير المنهج تصنيفا لمئات الأهداف تبعاً لميادين المواد التعليمية، ومع ذلك حذر من البدء بالمادة الدراسية فى هذا التصنيف. حيث تعد صياغة الأهداف هى الخطوة الأولى والأساسية فى عملية التصميم. وأن صياغة الأهداف تتم من خلال تحليل حاجات الطلاب ونقاط قصورهم. وستمكن هذه الخطوة المدرسة من توجيه اهتمامهم بشكل سليم.

إنه يجب أن توضع القدرات فى قائمة مطبوعة لتصبح أكثر تحديداً، وحتى لا تكون عرضة للتغيير أو للنسيان. فهذه القائمة يتمكن المسؤولون من رؤية القدرات كلها أمامهم أثناء العمل. وتساعد القائمة على توضيح العلاقات بين القدرات.

وهناك المزيد من التفاصيل حول تحليل النشاط منها أن يشتق المحتوى من الغايات والأنشطة؛ فالأنشطة لن تنفذ دون غايات تحكمها وتوجهها، وكذلك الغايات لن تحقق دون أنشطة. ذلك أن تحليل النشاط امتداد لتحليل الوظيفة والذى يمكن أن يتم من خلال: (١) التنبؤ، (٢) إجراء المقابلات، (٣) العمل فى الوظيفة، (٤) الاستبيانات. ولقد وصف ما يسمى "بتحليل الصعوبة" فيما يلى: يكون التحليل على قدر كبير من الأهمية أثناء تحديد الأنشطة التى يقوم عليها التدريس. وللقيام بهذا التحليل يمكننا استخدام ما يسمى بتحليل الوظيفة فى مواقف معينة. ويعيننا تحليل الصعوبة على تحديد الواجبات والمعلومات التى سيدور حولها المنهج. فبدون هذا التحليل سنضل طريقنا أثناء عملية بناء المنهج.

إن هناك بعض قواعد بناء المنهج والتى تركز إلى حد كبير على تعريف الأهداف، والغايات والأنشطة. بإعطاء الأولوية فى عملية تخطيط المنهج للخطوات التحليلية التى تركز على تدريس الطلاب كيفية أداء الأنشطة، وتركز أيضاً على الغايات التى يحددها تحليل حاجات الطلاب واهتماماتهم. وبهذا سيصبح المنهج أكثر نجاحاً وفاعلية وملائمة للطلاب.

لقد أثرت نظريات المنهج السابق ذكرها على عمليات تطوير المنهج، وذلك من خلال تأكيد هذه النظريات على الأهداف والخطوات التحليلية التي استخدمت في عملية التصميم. ولقد وضعت هذه النظريات الأهداف التعليمية في مكانة أعلى من المادة التعليمية ذاتها، ودعت أيضا لوضع خطة منهج تدور حول أنشطة الحياة اليومية للكبار. ومع ذلك لم توضح هذه النظريات كيفية الربط بين التدريس وكل نشاط أو كل هدف. وبعد عقود من الزمان، كان التحرك نحو استخدام الأهداف السلوكية مرتبطا بالأهداف، والتدريس والأداء.

إن تصميم الأنظمة التعليمية - والذي يسمى أيضا بتكنولوجيا التعليم - يربط بين الأهداف، والتدريس، والأداء من خلال عدة خطوات هي: (١) تنظيم الأهداف العامة والفرعية ووضعها في إطار زمني، (٢) اختيار الأنشطة التعليمية لتعزيز عملية تحقيق الأهداف في الفترة الزمنية المحددة، (٣) إجراء تقييم قبل تحديد مستوى المتعلمين في البداية، (٤) التدريس، (٥) تقييم الإنجاز باستخدام اختبار معياري المرجع Criterion-referenced.

وفي الواقع، يوجد تأكيد على تعريف الأهداف كخطوة أولى لتطوير المنهج. وينظر للأهداف على أنها وسيلة تمكننا من معرفة ما سيفعله الطلاب وليس ما سيدرسونه أو يجربونه. ومن الجدير بالذكر أن تصور الأداء يتميز بالعمومية أكثر، ولقد تم النظر للأهداف على أنها موجّهات عامة للتدريس. وكذلك تكنولوجيا التعليم هي الوسيلة التي تربط الممارسات الصفية بعضها ببعض. وأن الاختبار المعيارى المحك يرتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف مما يمكننا من تقييم جودة التعليم والتعلم في ضوء تلك الأهداف. ومما سبق يتضح أن تصميم الكفاءات / التكنولوجيا - بمعانيه واختباراته - يحدد دور كل من المعلم والمتعلم.

■ تطبيق التصميم ونقاط القصور:

ازداد معدل استخدام تصميم الكفاءات / التكنولوجيا. وكان التربويون المهنيون أول من تبنى هذا التصميم مستخدمين تحليل المهمة لتحديد المهارات أو الكفاءات المراد تعلمها. فعلى سبيل المثال، قام المركز القومي لأبحاث التعليم المهني في جامعة أوهايو بإصدار بعض المديولات والأدلة الخاصة بكيفية استخدام ما يخص هذا التصميم.

وبتجدد استخدام نموذج الأنظمة التدريسية انتعش مدخل الكفاءات إلى حد كبير. واتضح قيمة تكنولوجيا التعليم في برامج التربية العسكرية. ولم يقتصر التعليم القائم على الكفاءات على التعليم المهني فقط بل امتد ليشمل البرامج التعليمية الأخرى من مرحلة ما قبل المدرسة حتى المرحلة الثانوية.

واتسع نطاق تطبيق هذا التصميم ليشمل تدريس مبادئ القراءة، والحساب، ومهارات أخرى في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية. فلقد شاع استخدام هذا التصميم في البرامج العلاجية المقدمة لكل المراحل. وأدى شيوع هذا التصميم إلى سوء استخدامه حيث حاولت الجهود تطبيقه على كل غايات العملية التعليمية.

ويستخدم تصميم الكفاءات / التكنولوجيا في العديد من المؤسسات الأكاديمية. فمثلاً، يقوم برنامج طب الأسنان في جامعة فلوريدا على الكفاءات، حيث قام المسئولون في الجامعة بتطوير بعض الموديولات القائمة على تحليل المهام واستخدام برامج كمبيوتر متقدمة. واستخدمت الاختبارات معيارية المحك أثناء فترة تطبيق البرنامج. ومن الجدير بالذكر أن الاتجاه المسيطر على تدريب المعلمين هو التعليم القائم على الأداء. فمثلاً تم تدريب مدرس التربية الخاصة على المدخل القائم على الكفاءات إلى حد كبير.

ونتمكن من تطبيق تصميم الكفاءات / التكنولوجيا عندما نحدد السلوكيات المراد تعلمها وذلك من خلال تحليل المهمة. وهناك ثلاثة أنماط من تحليل المهمة:

تحليل الموضوع Topic Analysis ، تحليل الوظيفة Job Analysis ، وتحليل المهارات Skills Analysis. إن تحليل الموضوع هو عبارة عن تحليل تفصيل لمهام عقلية مثل حل المعادلات التربيعية. أما تحليل الوظيفة فيرجع للمهام التى تتطلب مهارات عقلية- عضلية أو مهارات جسدية. ويركز تحليل الوظيفة على ما يتم خلال أداء المهمة. ومن أمثلة تحليل الوظيفة إصلاح السيارة. أما بالنسبة لتحليل المهارات فإنه يتضمن تحليل المهام العقلية - العضلية أيضا، ولكننا هنا نركز على كيفية أداء المهمة. وبعض الإجراءات التى يتعين علينا اتباعها أثناء استخدام كل نمط من أنماط تحليل المهمة.

وبعد الانتهاء من تحليل المهمة نحتاج لإعداد نظام تعليمى وكذلك اختبارات معيارية المرجع Criterion-referenced. وهناك بعض نواحي القصور التى يعانى منها تصميم الكفاءات. فمثلا، ذكر النقاد شكوى المعلمين والمتعلمين من الملل الذى يصيبهم أثناء تنفيذ هذا التصميم. ومن الجدير بالذكر هنا أن هذه الشكوى ليست مقصورة على تصميم الكفاءات وحده ، بل امتدت لتشمل بقية التصميمات أيضا. ولكننا أيضا نود أن نشير هنا لحقيقة ما هى أن الروتين الذى يصاحب البرامج القائمة على الكفاءات عادة ما يكون السبب الرئيسى فى الملل الذى يصيب بعض التلاميذ من ذوى أساليب التعلم الخاصة.

وذكر النقاد نقطة أخرى من نقاط قصور هذا التصميم هى عدم تمكنه من التعامل مع العملية التعليمية ككل. وتتميز العملية التعليمية بطبيعة مزدوجة: إعانة الطلاب على تعلم السلوكيات وكذلك تنمية سماتهم الشخصية. ويساعد تصميم الكفاءات/ التكنولوجيا الطلاب على اكتساب السلوكيات المختلفة، ولكنه لا يمكنهم من تنمية سماتهم الشخصية. فمثلا، يساعد هذا التصميم المعلمين على إكساب مهارة استخدام الوسائل السمعية - بصرية، ولكنه لا يساهم فى تنمية سمة

"الاهتمام بالآخرين" لديهم. ونلاحظ هنا أن هذا القصور لا يمثل مشكلة إذا ما نظرنا لهذا التصميم على أنه أداة تمكن المتعلمين من تحقيق بعض - وليس كل - الأهداف التعليمية. وبكلمات أخرى، يمثل القصور السابق ذكره مشكلة إذا ما حاول المصممون تحقيق كل الأهداف التعليمية من خلاله؛ أى أن نجاح هذا التصميم يعتمد بشكل أساسى على استخدام ما يناسبه من أهداف تعليمية.

ثالثا - تصميم قائم على السمات الشخصية / العمليات:

سبق أن ذكرنا تصميمين شاع استخدامهما في ميدان المناهج وذلك نظرا لسهولة تعريفهما ووصفهما. أما فيما يلى ذلك فهناك تصميم يقل استخدامه في ميدان المناهج نظرا لصعوبة تعريفه وتنفيذه. وعلى الرغم من ذلك، يعد تصميم السمات الشخصية / العمليات من التصميمات المهمة في مجال تصميم المناهج الدراسية.

خصائص هذا التصميم:

تؤثر عملية تطبيق تصميمات المنهج على نمو السمات الشخصية. وإضافة إلى ذلك، يتطلب تنفيذ خطط المنهج بعض العمليات. إذا ما الذى يميز هذا التصميم عن غيره من التصميمات؟ يتميز هذا التصميم بخاصيتين: (١) إن الهدف الرئيسى لهذا التصميم هو نمو بعض السمات الشخصية المحددة مسبقا، (٢) يتم اختيار عمليات التنفيذ بعناية شديدة وذلك لتحقيق الهدف الرئيسى.

فبينما يهتم تصميم الكفاءات / التكنولوجيا بتعلم سلوكيات معينة، يركز تصميم السمات الشخصية / العمليات على تنمية السمات الشخصية. وتتضح طبيعة السمات الشخصية من خلال قائمة تتضمن بعض هذه السمات. ويذكر أحدهم مجموعة من السمات الشخصية كما يلى: ١- العمل بفعالية مع الآخرين، ٢- الاتصال الفعال، ٣- القيادة الناجحة، ٤- الانقياد للقادة، ٥- الملاحظة، ٦- التعلم الذاتى، ٧- اتخاذ القرارات، ٨- إصدار الأحكام الصحيحة،

٩- الاختراع (الابتكار)، ١٠- التنبؤ، ١١- التخطيط، ١٢- الصبر على الغموض،
١٣- القيام بردود الفعل المناسبة، ١٤- مراقبة الآثار المترتبة على ما يقوم به الفرد من
أفعال.

وركز هنا على ما يلي من سمات: (١) الإبداع، (٢) المبادأة، (٣) الثقة بالنفس،
(٤) إحساس الفرد بمشاعره وعواطفه.

وتختلف هذه القائمة عن قائمة الكفاءات في نقطتين أساسيتين: (١) إن تعلم
هذه السمات يتطلب أفعالاً تدمج ما بين العناصر العقلية والوجدانية والسلوكية.
ومن الملاحظ أن هذه النقطة لا تتوافر في الأنشطة التعليمية التقليدية، (٢) إن الهدف
الرئيسي الخاص بتنمية هذه السمات الشخصية يتضمن العديد من القيم والأحكام،
وذلك على عكس ما يتم أثناء تنمية الكفاءات التي لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيم
Value - Free.

وتعد الثقة بالنفس وإحساس الفرد بمشاعره وعواطفه على نحو كبير من
الأهمية لتنمية السمات الشخصية الأخرى. ولتوضيح كيفية استخدام هذا التصميم،
سنستخدم تحليلاً للثقة بالنفس. فالثقة بالنفس في مفهوم ما تعني ما يلي:

- معرفة قائمة على الخبرة تمكن الفرد من العمل مع الآخرين، والقيام بدور قيادي،
وبها أيضاً يستطيع أن يستجلب الفرد معونة الآخرين ودعمهم له.
- معرفة قائمة على الخبرة تمكن الفرد من القيام بأفعال يصلح بها أنشطة تمت على
عكس المتوقع.
- معرفة قائمة على الخبرة تمكن الفرد من اتخاذ القرارات بشكل سليم.
- معرفة قائمة على الخبرة تمكن الفرد من مواكبة المواقف الجديدة.
- معرفة قائمة على الخبرة تمكن الفرد من القيام بأشياء معينة بشكل أفضل من
الآخرين.

- معرفة قائمة على الخبرة تمكن الفرد من تجديد كفاءاته والقيام بأشياء جديدة.
- معرفة قائمة على الخبرة تمكن الفرد من إتقان مهارات كانت تبدو لأول وهلة غاية فى الصعوبة.

ويدعو ما سبق للدخول فى قلب هذا التصميم. فمن الملاحظ أن القائمة السابقة ركزت على وصف المعرفة بأنها قائمة على الخبرة. فتنمية السمات المرغوبة تتطلب توافر خبرات ملائمة. ومن هنا يتطلب الأمر تنظيم بعض العمليات التعليمية التى تمكن الطلاب من المرور بتلك الخبرات. وتزداد فاعلية تلك الخبرات كلما ازدادت فرص الطلاب لتحليل الخبرات وربطها بالسمات. وكذلك تنمو السمات الشخصية كلما ازدادت فرص الطلاب لملاحظة نماذج تتمثل فيها السمات المرغوبة.

ونود هنا أن نشير لبعض تصميمات المنهج التى انتشرت فى الماضى ونقارنها بالتصميم الذى بين أيدينا. فمثلا، قامت مشروعات المنهج القومى على هدفين غاية فى الأهمية: (أ) مساعدة الطلاب على فهم بنية المقرر الدراسى، وكذلك تمكين الطلاب من اكتشاف الطريقة الملائمة للاستفسار والتساؤل فى مقررات الدراسة، (ب) توفير الخبرات التعليمية للطلاب بحيث يتمكنون من تنمية سمات حل المشكلات. فمثلا، لقد تم تنظيم العلوم فى مدارس المرحلة الابتدائية حول عمليات الملاحظة، التصنيف، التفسير، والتجريب. واستخدمت مواد تعليمية من كافة العلوم الأخرى وذلك لتطوير العمليات السابق ذكرها.

وهناك أربعة مجالات للمنهج: (١) تحليل الخبرات، (٢) اكتساب المهارات الأساسية، (٣) استكشاف الميراث الثقافى، (٤) التخصص والإبداع، واقترح التصميم التالى للمجال الأول: سيقضى الطالب فى المدرسة ست ساعات فى الأسبوع ضمن مجموعة تسمى "بمجموعة التحليل". وستحوى المجموعة عشرة

طلاب ينتمون لنفس الفئة العمرية، بالإضافة إلى معلم موهوب يعمل مع الطلاب كمستشار لهم. وسيناقش الطلاب في هذه المجموعة عدة موضوعات عن الأخلاق، المجتمع، الحياة، أو خبرات أخرى. ولن يتحدد محتوى المنهج مسبقاً في هذه المجموعة. وسيكون استكشاف الأفكار والأسئلة هو الركيزة التي تستند إليها الخبرة الأولية التي يمر بها الطلاب.

ومن هنا يتضح أن هدف هذه المجموعة هو مساعدة الطلاب على الوصول لمعانى الخبرات بأنفسهم، والمشاركة في حوارات عديدة، واتخاذ القرارات بشأن ما يقابلهم من خلافات وصراعات.

وعند تناول المحتوى كعملية اتجه الحديث إلى تصميم العمليات ومدى الاهتمام الذي يوجه لتلك العمليات التي تشتمل عليها حياة الإنسان. وتمت المقارنة بين المحتوى والعملية حيث أكد على أن: الاختلافات بين المحتوى والعملية تكمن في الفرق ما بين مداخل التعلم السلبية والإيجابية. فكلما كانت العملية هي محور الاهتمام، ازداد التأكيد على طرق اكتساب المعرفة واستخدامها. ومن هنا تتضح الحاجة للتمييز ما بين معرفة الشيء ومعرفة ما يصلح له هذا الشيء. إذا فالمعرفة أصبحت وسيلة لا غاية في حد ذاتها.

ومن الجدير بالذكر أنه لم يتم تحديد نموذج معين لتصميم المنهج، بل البحث للوصول إلى تطوير وإنتاج تصميمات عدة. ومع ذلك، لقد وضعت ثلاثة نماذج كنقطة بداية، يصلح اثنان منهما للدخول في تصميماتنا الحالية، إما الثالث فلقد اتخذ من عمليات التعلم قاعدة أساسية لتنظيم المنهج. إن الموقف التعليمي يتكون من ثلاث عمليات تفاعلية: (١) يستقبل الطالب المعلومات، (٢) يستخدمها، (٣) يطبقها، مع التوصية بالاستفادة مما يلي أثناء اختيار الفرص التعليمية في المنهج:

- تتميز بعض أشكال المعرفة بقابليتها للتطبيق عموماً، بينما لا تتميز الأشكال الأخرى بنفس الخاصية. وهنا نوصى بأن يقتصر المنهج على تلك الأشكال القابلة للتطبيق كلما كان ذلك ممكناً.

- يجب استخدام العمليات التي تعود علينا بالنفع كمصدر أساسى. فالعمليات ليست فقط وسيلة لغاية بل هى وسيلة وغاية فى ذات الوقت.

- تعريض المتعلم لعدة عمليات لن يخدم أغراضنا، فنحن بحاجة لأكثر من ذلك. فيجب أن يدرك الطالب طبيعة العملية أولاً، ثم يدرك كيف تمت بهذا الشكل ثانياً. وكذلك عليه أن يعرف أين كانت فى الماضى وأين ستكون فى المستقبل. ويتعين عليه أن يعرف أيضاً كيفية استخدامها فى مواقف عديدة وتعديلها لتلائم مختلف الظروف، وتقييم نتائجها.

وينادى بأن تكون المدرسة مركزاً من مراكز الاستفسار والتساؤل لتساعد الطلاب على تنمية سماتهم التى ستؤهلهم للتعليم مدى الحياة. إن المدرسة كمركز من مراكز الاستفسار والتساؤل يجب أن تكون مؤسسة تتسم بالجدية فى عملها وندعو المعلمين والمتعلمين للبحث فى معانى الدراسات ومادتها العلمية وذلك ليتعلم الطلاب حقاً كيف يتعلمون.

إن هدف التعليم هو تنمية الأفراد ليصبحوا أكثر توجهها نحو العمليات، أى ليصبحوا أفراداً، قادرين على التعامل مع المواقف بسهولة وبشكل ملائم. فمثل هؤلاء الأفراد هم المساهمون الحقيقيون فى تنمية المجتمع. وهناك ثمانى مهارات للعمليات: الإدراك، الاتصال، حب الآخرين، اتخاذ القرار، المعرفة، التنظيم، الإبداع، والتقدير.

وتعطى بعض تصميمات المنهج القائمة على السمات الإنسانية / العمليات أهمية خاصة لدور حل المشكلات فى المقررات الدراسية. وتركز التصميمات الأخرى على عمليات التقييم كعنصر أساسى فى تصميم المنهج. وتشترك جميع

التصميمات في تأكيدها على تنمية السمات الإنسانية، وكذلك على العمليات كعناصر دينامية للمنهج. بينما تختلف هذه التصميمات في تعريفها للعمليات.

■ قضية التصميمات القائمة على السمات الإنسانية / العمليات:

ترتكز تصميمات المنهج الخاصة بمهارات العمليات على واحدة أو أكثر مما يلي:

(١) تعد تنمية السمات الإنسانية مثل مهارات التعلم المستمر والاهتمامات من أهم غايات المدرسة. ومن هنا يتعين على خطة المنهج أن تركز على هذه المهارات والاهتمامات إلى درجة كبيرة.

(٢) يجب أن يخطط المنهج وينظم في ضوء المهارات والعمليات الحياتية.

(٣) يراعى تدريس المهارات المعرفية والوجدانية على حد سواء.

لقد كان جون جاردنر John Gardner من أهم مؤيدي التعلم المستمر، حيث نادى بفكرة التعليم من أجل تنمية الذات: نحن نهدف لتعليم كل ما هو جديد ويكون له أكبر الأثر على تنمية أداء شبابنا وقدرتهم على الفهم. ويتجه اهتمامنا في الوقت الحالى إلى تدريس وسائل التحليل وحل المشكلات. ومن هنا يتعين على المواد الدراسية أن تركز على تدريس المهارات العقلية التى تفيد الطالب فى مواجهته للمواقف الجديدة فتجعله أكثر تفتحاً وموضوعية وقابلية للتفكير الناقد.

ويحذر وايت هيد White head من الأفكار الخاملة التى يستقبلها العقل دون استخدامها أو اختبارها فى مواقف جديدة. فهذه الأفكار الخاملة لا تجعل العملية التعليمية عديمة الفائدة فحسب بل تجعلها ضارة أيضاً. ولذلك يحاول تصميم السمات الإنسانية / العمليات التغلب على هذه الأفكار أثناء مرور الطلاب بالعمليات.

ويفيد تصميم السمات الإنسانية / العمليات في تدريس الجانب الوجدانى إلى حد كبير. وهناك أهمية أن تعطى المدرسة عناية خاصة لاهتمامات الطلاب وحاجاتهم، وكذلك أن توظف المدرسة البرامج التى تصمم خصيصا لمساعدة الطلاب على تنمية مهاراتهم واتجاهاتهم وفهمهم. فمن المأمول دائما أن يهتم مصممو المنهج بالجانب الإنسانى من العملية التعليمية. ومن المتعارف عليه أن تصميم السمات الإنسانية / العمليات يقوم بهذا الغرض خير قيام.

■ تطبيقات التصميم ونواحي قصوره:

يمكن عرض مجموعة متنوعة من تطبيقات هذا التصميم. تشير لاحتياج الأطفال والشباب إلى المساعدة على تعلم السلوكيات المصحوبة بعملية اتخاذ القرار. ومن هنا تنادى المدارس بأن تزود طلابها بمواقف يتعلمون فيها عمليات اتخاذ القرار ويطبقونها.

ولذلك يجب على المعلمين أن يوفرُوا لطلابهم فرصا تعليمية لينتقلوا بهم:

- من موقف عدم اتخاذ القرار إلى مواقف اتخاذ القرار.
 - من القرارات المندفعة (المتسرعة) إلى القرارات التأملية (القائمة على التأمل والتفكير).
 - من القرارات التقليدية إلى القرارات الابتكارية (الإبداعية).
 - من القرارات التى تتطلب القليل من البحث إلى تلك التى تتطلب الكثير من البحث.
 - من القرارات التى تركز على الذات إلى تلك التى تركز على الآخرين.
- وتتضح من خلال هذه الاقتراحات حث المعلمين على إعطاء قدر أكبر من المسؤولية للأطفال أثناء عملية التعلم.

ويتم أيضا الاهتمام بمهارات العمليات في معظم الخطط الخاصة بمجموعات الإرشاد. فمثلا، يعد مفهومنا عن المجموعات الأم (المجموعات الأصلية أو الأساسية) في المدرسة الإعدادية - مقارنة بمجموعات ويلز للتحليل من المفاهيم الوصفية، يتضح أن الأطفال يعاملون في هذه المجموعات بطرق شتى. ففي بعض الأوقات نجد المناقشات هي الأسلوب الأمثل في هذه المجموعات، وتسبق المناقشات عادة بتحليل القضية التي يتم مناقشتها. ويتم هذا التحليل من خلال شرح التلميذ أو المعلم، أو مشاهدة فيلم، أو استخدام وسيلة تعليمية، أو الاستعانة بأفراد آخرين. وتقسم هذه المجموعة الكبيرة إلى مجموعات صغيرة لتحليل القضية بشيء من التفصيل. وتقدم التقارير من المجموعات الصغيرة إلى المجموعة الكبيرة لتخبرها بما تم عمله. ومن الجدير بالذكر أن القضايا تتحدد في ضوء احتياجات الطلاب واهتماماتهم.

ويمكن أن نشرح كيفية تدريس خصائص الشجاعة من خلال تدريس مهارات القراءة الناقدة. فبعد أن يقرأ الطلاب قطعة أدبية معينة، يسألهم المعلم أن يختاروا أكثر الأفعال شجاعة من بين عدة أفعال مذكورة في القائمة ويبرروا اختياراتهم.

ويمكن توضيح الشرح المفصل لنموذج التدريب على التساؤل والاستفسار. من خلال الإيمان بقدرة الطلاب على أن يستوعبوا عملية الاستفسار والتساؤل من خلال التدريس المباشر. ويحتوي النموذج المقترح على خمس خطوات كما يلي: (١) مواجهة المشكلة، (٢) تجميع البيانات: التحقق منها، (٣) تجميع البيانات: تجربتها، (٤) شرحها، (٥) تحليل عملية الاستفسار.

ويستخدم تصميم السمات الإنسانية / العمليات مع عدة مداخل للتعليم القيمي Values Education. إن التربية الأخلاقية مدخل للتعليم القيمي. ويحاط

الطلبة فى هذا المدخل بالقيم التى يراد اكتسابها، والغايات التى تساعد على النجاح فى التعامل مع الآخرين. ولا يقتصر المدخل القيمى على التربية الأخلاقية فقط بل يشمل أيضا تعليم الأفراد كيفية انتقاء القيم المناسبة لهم خلال رحلتهم فى الحياة.

وهناك سبع عمليات فرعية يتطلبها شرح القيم للطلاب: (١) الانتقاء من بين البدائل، (٢) الاختيار بعد التفكير فى النتائج، (٣) الاختيار بحرية، (٤) تقدير الفرد لاختياراته وإثابة نفسه عليها، (٥) التدعيم العام لاختيارات الفرد، (٦) تصرف الفرد على أساس اختياراته، (٧) تكرار الفرد لهذه القرارات فيما بعد إن ظهرت صحتها.

ومن الجدير بالذكر وجود نقاط قصور عديدة تحد من استخدام تصميم السمات الإنسانية / العمليات. فمثلا تعد عمليات التخطيط الخاصة بتنمية السمات الإنسانية من المهام الصعبة، وحتى وقتنا الحالى لم نتوصل على خطوات منظمة تيسر القيام بهذه العمليات. ويتأثر نمو السمة الإنسانية بالخبرات الكلية التى يمر بها الفرد، ومن هنا يصعب تقييم أثر أى خبرة تعليمية على نمو سمة من السمات الإنسانية. وبكلمات أخرى، إن استخدام تصميم العمليات لا يعنى بالضرورة نمو السمات الإنسانية المرغوبة. ولا يوجد دليل على تأثر الطلبة عموما بالتدريس القيمى. ومع ذلك، فلقد تم التوصل إلى تأثير التدريس القيمى على السلوك الصفى للطلاب.

ويعد الافتقار إلى الدعم العام من النقاط الأخرى التى تحد من استخدام هذا التصميم. فبالرغم من اقتناع الآباء بأهمية السمات الإنسانية، إلا أنهم لن يعتنوا بها أكثر من اعتنائهم بتعلم السلوك. وإضافة إلى ذلك، لا يوجد اتفاق عام على السمات التى يجب تنميتها، ولا على الكيفية التى ستنمى بها هذه السمات.

وبالرغم من نقاط القصور السابق ذكرها، إلا أن تصميم السمات الإنسانية/ العمليات يعد من التصميمات المهمة التي تتيح الفرصة للسمات الإنسانية لكي تنمو وتتطور. وقد تنمو هذه السمات من خلال استخدام تصميمات أخرى، ولكن يجدر بنا أن نذكر هنا أن هذه التصميمات الأخرى لا تؤكد على تنمية السمات كهدف رئيسي لها. ومن هنا ننادى بتطوير هذا التصميم من خلال أبحاث تهتم بكيفية تطبيقه بشكل سليم.

رابعاً- تصميم قائم على الوظائف الاجتماعية / الأنشطة :

ركزت التصميمات السابقة على: دور المعرفة، السلوكيات المراد تعلمها، والسمات الإنسانية المراد تنميتها، وننتقل الآن إلى التصميمات التي تركز على المجتمع كمؤثر أساسى على عملية تطوير المنهج.

▣ خصائص هذا التصميم:

يعد الاهتمام بالمجتمع ومشاكله من أهم خصائص هذا التصميم. ومن الجدير بالذكر أن بعض التصميمات الأخرى قد تقوم أيضاً على المجتمع. فعلى سبيل المثال، يزودنا تحليل الحاجات الاجتماعية ببعض الكفاءات التي تستخدم في تصميم الكفاءات / التكنولوجيات. ففي البرامج القائمة على الكفاءات، نقوم بقياس المهارات الأساسية المطلوبة من قبل المجتمع. ومن الأمثلة الأخرى على اعتماد بعض التصميمات على المجتمع أن سمة القدرة على القيادة بفاعلية والتي ينميها تصميم السمات / العمليات ما هي إلا سمة مستمدة من حاجات المجتمع الفعلية. وتحقق الغايات في تصميم الوظائف الاجتماعية / الأنشطة من خلال الاشتراك في أنشطة اجتماعية. وقد تتحقق هذه الغايات أيضاً من خلال دراسة المقررات الدراسية أو من خلال المدخل الخاطئ للكفاءات.

ويحتوى هذا التصميم على ثلاثة موضوعات هى: (١) الحياة الاجتماعية أو مداخل المواقف الحياتية القائمة على الاعتقاد بأن تصميم المنهج يجب أن يتبع الوظائف أو المجالات الحياتية، (٢) المداخل التى تنظم المنهج حول بعض المشكلات الحياتية للمجتمع، (٣) السلوك الاجتماعى أو النظريات التى ترجح نمو المجتمع إلى اشتراك كل من المدرسة والطالب فى تحقيق أهداف المنهج.

وتظهر تصميمات المنهج القائمة على الحياة الاجتماعى أو مداخل المواقف الحياتية نمطا مستمدا من الدراسات الحياتية. وقد أكدت الدراسات حول مفهوم جماعة الحياة وجود مراكز رئيسة تخص أنشطة الأفراد وخطط ومشكلات المجموعة. ونشير لهذه المراكز بمسمى الوظائف الاجتماعية. وتتميز هذه المراكز بالاستمرارية بالنسبة لجميع المجموعات المنظمة. وتكون هذه المراكز أو الوظائف الاجتماعية بمثابة محاور تتجمع حولها أنشطة الحياة الحقيقية وتتظم. ومن هنا يكون من الطبيعى أن يستخدم المنهج الذى يهدف لإشراك الطلاب فى أنشطة الحياة اليومية الوظائف الاجتماعية كعنصر أساسى لتخطيط المنهج.

لقد استخدم المقرر الدراسى لولاية فرجينيا القائمة التالية للوظائف الاجتماعية: حماية الحياة، العقارات، الموارد الطبيعية، وإنتاج البضائع وتوزيع الخدمات، واستهلاك البضائع، والاتصال ونقل البضائع والأفراد، والترويج، والتعبير عن الدوافع الجمالية، والتعبير عن الدوافع الدينية، والتعليم، والحرية، وتكامل الفرد، والاستكشاف.

ومن الجدير بالذكر أن برامج التربية الوالدية والاستهلاكية قد طبقت فى المدارس الثانوية، مما يؤكد شيوع هذا التصميم إلى حد كبير.

ونظرا لقيام هذا التصميم على مشكلات المجتمع فإنه يركز على الوظائف والنواحي التى تمثل أهمية كبرى بالنسبة للمجتمع. وهناك بعض مشكلات الأفراد التى تهتم بها المدرسة وكذلك المجتمع، ومنها: الطعام، الملبس، المسكن، الترويج،

الصحة، المواطنة، الأخلاق، الدين، والعمل. كما أن هناك قائمة من الاهتمامات الحياتية التي يجب أن نأخذها في الاعتبار في برامج التربية المجتمعية. ومن الاهتمامات المجتمعية التي ذكرت في هذا الإطار ما يلي: نقل الأفكار والمشاعر، إرضاء الرغبات الجنسية، إثراء الحياة العائلية، التكيف مع التغيير، والتحكم في البيئة. وفي مقدمة هذه القائمة موضوعات الطاقة، واستخدام الأرض، والاستهلاك، والصحة، والإجهاد، والمساواة بين الأجناس المختلفة. وإضافة إلى تلك المشكلات السابق ذكرها، يجب أن نتوقع المزيد من المشكلات التي قد تطرأ بشكل مفاجئ على المجتمع. ولقد عرفت الجمعية القومية للعلوم بعض المشكلات القومية والدولية التي قد تظهر في المجتمع مستقبلاً. وستؤثر معظم المشكلات التي تم التنبؤ بها على المجتمعات المحلية. ومن هذه المشكلات مشكلة اغتراب رجال الشرطة عن عامة الشعب، وزيادة العنف في المناطق الحضرية، وازدياد التلوث، وافتقار التماسك السياسي والاجتماعي، وازدياد البطالة، وازدياد تعاطي الشباب للكحوليات. وتقوم بعض المدارس الثانوية والكليات بدراسة هذه المشكلات المستقبلية.

ومن أوضح الأمثلة على اشتراك المدرسة في حل مشكلات المجتمع، ما قامت به المدرسة الثانوية في هولت فيل في الاباما. فلقد درس الطلاب وأعضاء المدرسة مشكلة اللحم المملح الفاسد الذي انتشر في مجتمعهم في وقت من الأوقات. قامت المدرسة بالتعاون مع المزارعين ببناء مكان للذبح وتأجير مخزن لحفظه. وبهذا اشتركت المدرسة في تحسين ظروف المعيشة في المجتمع.

ويعد مفهوم إعادة البناء الاجتماعي من المفاهيم التي تطورت كفلسفة تعليمية أكثر منها كتصميم للمنهج. ونادى بعض التربويين بأن تسعى المدارس لتطوير المجتمع وتحسين ظروفه. ولذلك فقد استخدم التربويون المدرسة كوسيلة لإعادة

إصلاح المجتمع وبنائه من جديد. وعادة ما يرفض المجتمع حملات الإصلاح التى تقوم بها المدارس ويقاومها. ومن هنا نلاحظ قلة عدد المدارس التى تتزعم عمليات الإصلاح.

ومن المداخل الأخرى التى تساعد على إحداث التغييرات فى المجتمع التنشئة السياسية للطلاب. وهناك برنامج لتنمية هذه الأهداف حيث يجب أن نعطى الطلاب فرصة للمرور بمواقف حياتية حقيقية وذلك لتنمية مهارات السلوك الاجتماعى. فتعلمهم للأدوار الاجتماعية يتوقف على مشاركتهم فى مواقف اجتماعية حقيقية مثل تعامل الطلاب مع الوكالات الخاصة بمشكلة الفقر، والمستشفيات، وبيوت المسنين، والمؤسسات الحكومية. فاتصال الطلاب بهذه البيئات المختلفة يكسبهم لغة وخبرات متنوعة تساعد على التعامل مع شتى المشكلات الاجتماعية. وتساعد المدرسة طلابها على تكوين مفاهيم خاصة بالحياة الاجتماعية، وكذلك تعينهم على تنمية المداخل المتنوعة التى تمكنهم من تطوير البيئة من حولهم وتحسينها.

يتضح مما سبق أن تصميمات المنهج القائمة على المجتمع تركز بشكل رئيسى على الأنشطة الاجتماعية أو الوظائف الاجتماعية. وتمثل هذه الأنشطة مركزا تدور حوله العملية التدريسية. أو قد تستخدم الأنشطة فى اختيار محتوى المادة الدراسية أو الوحدة الدراسية. وتكون هذه العناصر عامة وغير مقيدة بوقت ما فى الإطار العام لهذا التصميم، أما فى برنامج العمل نفسه فتأخذ بمعيار المشكلات الواقعية التى يشترك الطلاب فيها فعليا وبفاعلية.

■ قضية التصميم القائم على الوظائف الاجتماعية / الأنشطة:

تدور المناقشات حول هذا التصميم فى محورين؛ أولاها خاص بمدى ملائمة التصميمات لاحتياجات الطلاب واهتماماتهم، وثانيهما، خاص بمدى مساهمة هذه التصميمات فى التطوير المستمر للمجتمع وذلك من خلال تلبية احتياجاته.

■ مدى الملائمة بالنسبة للطلاب:

يبرر بعض التربويين أهمية الوظائف الاجتماعية ذاكرين أن الأنشطة المقدمة للطلاب في المدرسة يجب أن تنظم بطريقة تمكنهم من التعامل مع المواقف الحياتية فيما بعد بسهولة ويسر. كما يؤكدون أهمية اختيار المحتوى والمواقف التعليمية في ظل خبرات الطلاب الحقيقية.

وبمناقشة قضية اشتراك الطلاب في الأنشطة الاجتماعية تم التأكيد على أهمية الحرية بالنسبة لهم أثناء التعبير عن الآراء. حيث أننا أمام تطور سريع في البرامج التي تسعى لإشراك الطلاب في المجتمع وقد حددت بعض الأهداف الاجتماعية مثل: البحث عن الكرامة والحرية، التعبير عن وجهة النظر، تحمل المسؤولية. وضرورة سعى المدارس لتحسين خدماتها الاجتماعية والحصول على الإجازة في ذلك الجانب.

■ حاجات المجتمع:

ظهرت الحركة الخاصة بمدرسة المجتمع Community School لتحسين أحوال المجتمع وظروفه. وركزت على أهداف هذه المدرسة ومدى تأثير التعليم على تطوير الحياة في المجتمع، وكذلك تنمية مهارات الأفراد وقدراتهم على التعامل بفاعلية أكثر مع الآخرين.

وقد استخدم مفهوم التربية المجتمعية بشكل أوسع ليشمل التعليم القائم على الحياة. والهدف الرئيسى للتعليم يجب أن يدور حول تحسين جودة الحياة الإنسانية. والخروج من بوتقة التركيز على جودة الحياة في المجتمع الحالى فقط إلى المجتمع الإنسانى ككل.

إن التعليم ما هو إلا مرآة تعكس صورة المستقبل كما يراها المجتمع. فإذا ما كانت هذه الصورة غير واضحة فسيُفسر ذلك على نظام تعليمى يخدم طلابه. وفي نقد المنهج تتضح المشكلات التى تصاحب الصور الخاطئة للمستقبل. فمثلاً، يحتاج الطلاب أن يتعلموا كيفية اصطياد السمك بالشبكة بدلاً من إعطائهم صيداً بدون بذل أى مجهود. وقد تنفع فكرة تعليم الطلاب لمواجهة المستقبل فى حالة أن يكون المستقبل كالوقت الحالى. ولكن الواقع يشير إلى اختلاف المستقبل كثيراً عن وقتنا الحالى. ومن هنا يجب أن نتنبأ بما سيحدث فى المستقبل من تغيرات وتطورات لنكون على أتم استعداد لها. وعليه يجب أن يخطط للعملية التعليمية بحيث تكون ملائمة لكل الأعمار، وبحيث تشمل كل ما يجب أن يتعلمه الأفراد ويكونون قادرين على فعله وذلك لمسايرة الحياة فى الوقت الحالى وفى المستقبل معاً.

وينقسم المستقبل إلى قسمين: المستقبل الذى نتجه نحوه بالفعل، والمستقبل الذى نأمله. وتؤثر طبيعة التعليم التى يوفرها مجتمعنا فى الوقت الحالى على جودة مستقبلنا. ومن هنا، يجب أن نعد شبابنا للحياة فى المستقبل وكذلك يجب أن يساعدنا التعليم على صنع هذا المستقبل. إن العملية التعليمية تشتق من صورة المستقبل، وكذلك يساعدنا التعليم على اشتقاق صورة للمستقبل. وهنا نؤكد على أهمية دور التعليم فى اشتقاق هذه الصورة، فالتعليم هو المؤسسة التى تساعدنا على تخطيط التغيرات المرغوبة فى عصر مليء بالآزمات.

ويقترن هذا النمط من المناهج الاجتماعية بالفلسفة التربوية الخاصة بإعادة البناء Reconstructionism. فبالرغم من دعوة الأنشطة الاجتماعية والمداخل القائمة على المجتمع إلى التطور الاجتماعى، إلا أنهم لا ينادون المدارس بتزعم حركات الإصلاح كما فعلت الفلسفة التربوية الخاصة بإعادة البناء. وفسرت الكتابات الخاصة بزعيم هذه الفلسفة - ثيودور براميلد Theodore Brameld - حيث

إن هذه الفلسفة لم تنتج تصميمًا للمنهج ولكنها خرجت فقط بوجهة نظر. وعلى الرغم من ذلك، فلقد اقترحت التفسيرات الحالية للمنهج الاجتماعي بعض التصميمات. وبزعم أن السياق الاجتماعي الحالي جعل وجهة نظر مؤيدي هذه الفلسفة أكثر ملائمة من أي وقت مضى، وأن تنمية المهارات في عملية السلوك الاجتماعي تعد على قدر كبير من الأهمية للوصول إلى مجتمع صحي، ديمقراطي ومتقدم. ومن الأمثلة ذلك المشروع الذي طبق في الصف الثامن والذي اشترك فيه الطلاب في انتخابات محلية، وكذلك مشروع آخر نتج عنه تحسينات في كافتيريا المدرسة. ويوصى بعدم الاقتصار على تعليم الطلاب كيف يتخذون القرارات بل يجب أن تتعدى ذلك إلى الاستخدام الأمثل للقوة الكامنة في عملية التعلم. فنحن لا نهدف للوصول إلى مواطن كثير التحدث بل نهدف للوصول إلى مواطن يمثل شعلة من النشاط.

ويذكر أهم زعماء مدخل إعادة البناء في التعليم أن المدارس في البرازيل توصف بأنها منظمات ظالمة. لقد شارك فريير البرازيليين الفقراء حياتهم وشهد ما يسمى بثقافة الصمت الناتج عن الظلم. فلقد لاحظ جهلهم وكسلهم الناتج عن الموقف السياسي والاجتماعي والاقتصادي المحيط بهم. وأكد فريير أن النظام التعليمي كان هو الأداة الرئيسية للحفاظ على ثقافة الصمت التي عانوا منها كثيرا. وأشار فريير إلى أن الرجل المثقف في ذلك المجتمع كان يتكيف مع العالم بدلا من أن يكيّفه لصالحه. وشجع الطغاة في ذلك المجتمع مثل هذا المفهوم لأنه يجعل المواطن يرضى بالأمر الواقع بدلا من الثورة عليه. ونظرا لعلم فريير بأن المؤسسات التعليمية في البرازيل غير قابلة للتغير، فلقد قرر توجيه كل مجهوداته للفقراء وبرامج تعليم الكبار وذلك للتحرر من الظلم الواقع عليهم. ونجح فريير بالفعل في حركته الثورية، وكانت النتيجة أن قامت الحكومة بنفيه خارج البرازيل.

وأكمل مسيرة فريير كل من أليش Illich فى كتابه "المجتمع واللامدرسة"، وريمر Reimer فى "لقد ماتت المدرسة" حيث قاما بثورة تعليمية شاملة. وقد تكون أفكار كل من أليش وريمر غير مقبولة لدى المسئولين فى المدارس وأولياء الأمور حيث أعلن أن الثورة على النظام الاجتماعى تبدأ باستعادة الأفراد لمسئوليتهم تجاه تربية وتعليم أطفالهم. وقد لا تؤثر هذه الأفكار على منهج المدارس العامة، ولكنها بالفعل تشتت من المشاكل الحقيقية للأفراد. فمنهج العمل الاجتماعى قد تقودنا للدراسة والبحث الذى قد ينتج عنه الاستغناء عن المدارس فى صورتها الحالية. واقترحت شبكات بديلة للعمل فى تصميمات المنهج.

■ تطبيقات التصميم ومظاهر قصوره:

يتسم تصميم الوظائف الاجتماعية / الأنشطة بشيوع استخدامه وتطبيقه. ويؤثر هذا التصميم على اختيار المادة الدراسية فى البرامج المنظمة القائمة على المواد، وأيضا يؤثر على اختيار الأنشطة فى البرامج الأقل تنظيما.

ولقد استخدمت بعض التطبيقات لفترات زمنية طويلة فمثلا لقد جرت العادة على استخدام الوحدات الدراسية البينية فى المدارس الابتدائية والإعدادية نظرا لارتباط هذه الوحدات بالوظائف الاجتماعية والأنشطة والمواقف الحياتية. فلقد قامت البرامج المحورية فى المدارس الإعدادية والثانوية على تحليل المشكلات الاجتماعية. والبرامج المحورية Core Programs تقوم على فئات من الخبرات الإنسانية التى تشمل المشكلات الشخصية، والاهتمامات، واحتياجات الطلاب والمشاكل التى تواجه المجتمع المعاصر. ونادت حركة "التعليم لكل الشباب الأمريكى" بأن يكون التعليم موحدا فى بعض المجالات مثل: المسئولية المدنية والكفاءة، وفهم عمليات النظام الاقتصادى والعلاقات الإنسانية بداخله، والعلاقات الأسرية، وتقدير الجمال، والتعامل بذكاء أثناء عملية الاستهلاك، والتمكن من استخدام اللغة. وبشكل مشابه، يستخدم تصميم الوظائف الاجتماعية / الأنشطة فى المقررات البينية فى الكليات.

وتستخدم الدراسات الاجتماعية هذا التصميم لتنظيم وحداتها الدراسية في جميع المراحل. وتقوم مقررات كاملة في كل من التعليم الثانوى والجامعى على الوظائف الاجتماعية وخصوصا في مجالات الاقتصاد، والعلوم السياسية، وعلم الاجتماع.

وتشمل التطبيقات الحالية لتصميم الوظائف الاجتماعية / الأنشطة "المجتمع كفصل دراسى". وترغم برنامج في فيلادلفيا الحركة تجاه البرامج المدرسية التى تعتمد على التسهيلات التى يقدمها المجتمع، ومن هنا ظهر مصطلح "مدارس بلا جدران". وتم التأكيد على أهمية المدينة كجانب رئيسى من المنهج. حيث تعد معرفة الطلاب لمدينتهم والأماكن الموجودة فيها والأفراد الذين يعيشون معهم على درجة كبيرة من الأهمية. فيجب عليهم أن يعرفوها كما هى، ويتفهموا ما تستطيع أن تقدمه لهم، ويحترموا مكانتها وسط بقية المدن. ويجب عليهم أيضا أن يغيروها للأفضل لا أن يدمروها. ومن هنا بدأ مفهوم "مدارس بلا جدران" في الظهور في ميدان المناهج.

إن منهج ما وراء المدرسة أو التعلم من خلال الفعل. يرجع هذا النمط من التعلم إلى أنشطة منظم ومخطط لها جيدا بحيث تزود الطلاب بفرص التعلم من خلال العمل. إن مثل هذه الخبرات تتم في العالم الحقيقى. وهناك خمسة أنماط من نماذج تعلم الطالب فى المجتمع: التطوع فى خدمات مجتمعية، الاشتراك فى أنشطة مجتمعية، استخدام المجتمع كمعمل حقيقى لبعض المقررات الحالية، المشاركة فى فصل دراسى مجتمعى، تنمية المهارات من خلال الخبرة المباشرة. وهكذا يتضح دور المجتمع فى تعليم الأفراد.

ويمكننا أيضا استخدام تصميم الوظائف الاجتماعية / الأنشطة فى خبرات تعليمية منظمة من قبل وكالات ومؤسسات لا مدرسية. فعلى سبيل المثال، قامت

الجمعية القومية للشباب بتقديم خدمات تعليمية لمدة عام كامل للمتعلمين الصغار. ولا تهدف هذه الخدمات لمناقشة المشكلات التى يواجهها المجتمع بل لإيجاد حلول لها. إن خدمات التعلم ليست مفهوما يتعلم المرء من خلاله ثم يمارس ما تعلمه لينميه. فالتعلم هنا يستلزم أداء، والأداء يتطلب اهتماما، والاهتمام يتطلب مساهمة ومشاركة. إذا فخدمات التعلم تشمل أربعة جوانب غاية فى الأهمية: التعلم، الأداء، الاهتمام، والمشاركة.

يتضح مما سبق قصور هذا التصميم حيث يستخدم لجزء واحد فقط من المنهج. وبالرغم من التركيز على المشاكل الاجتماعية للحياة، إلا أنه استخدم وحدات فى مهارات أساسية، وخبرات فى الفنون، وفرص تعليمية غير متعارف عليها فى المدينة. وأكد العلماء ممن قادوا الثورة التربوية الاجتماعية على أهمية فرص التعلم التى تساعد الأفراد على تنمية كفاءتهم فى تعلم المهارات المختلفة.

وتصلح نظرية هذا التصميم للتطبيق على بعض مجالات المنهج خاصة تلك المجالات الخاصة بالكفاءات الاجتماعية. ولكى تمكن طلابنا من تكوين علاقات ناجحة وسعيدة وبناءة مع أقرانهم فى المجتمع، يجب علينا أن نهتم بدراسة المشكلات والأنشطة الاجتماعية كلما أمكن ذلك.

خامسا- تصميم قائم على حاجات الأفراد واهتماماتهم:

تبتعد حركة الإصلاح عن المناهج التقليدية وتتجه شيئا فشيئا نحو البرامج التى تقوم على حاجات الطلاب واهتماماتهم. وفى القرن الثامن عشر استخدم روسو هذا المدخل أثناء تدريسه إميل. وفى أوائل القرن التاسع عشر استخدمه بيستالوزى Pestalozzi فى سويسرا. واستخدم أيضا المنهج من قبل ديوى فى معمله فى الفترة ما بين ١٨٩٦ - ١٩٠٤ إن جميع التصميمات السابق ذكرها ما عدا تصميم المواد الدراسية قد توجهت نحو الطفل. أما الآن فنجد أننا توجهنا إلى تلك التصميمات التى

تستخدم مباشرة حاجات المتعلم واهتماماته كقاعدة أساسية لها. إن مختلف المسميات من تربية تقدمية، وتربية بديلة، وتربية إنسانية، تعكس ما بذل من مجهودات في ميدان التربية. ففي كتابه " التربية والخبرة "، ذكر ديوى إننا بحاجة إلى نظرية تدور حول الخبرة وتحمل توجهها إيجابيا نحو اختيار وتنظيم مواد وطرق التعليم الملائمة، وذلك لتطوير العمل في المدارس بشكل عام. ويؤكد ديوى أيضا أن الخبرات الحالية لدى التلاميذ هي الركيزة الأساسية التي يجب أن تقوم عليها عملية التدريس. وجاء أتباع ديوى ليطوروا بعض البرامج القائمة على الطفل، ولكنهم لم يعطوا الاهتمام الكافي لما ركز عليه ديوى في فلسفته من نمو الطفل وتطوره. ومع ذلك يمكننا أن نقول إن تأثير ديوى على حركة تطوير المنهج من خلال مشاركة الطلاب فيه بفاعلية كان كبيرا إلى حد ما.

إنه في عام ١٩١٩، أسست جمعية التربية التقدمية والتي استهدفت التنمية الشاملة للفرد من خلال دراسة علمية لخصائصه وحاجاته العقلية، والجسدية، والروحية، والاجتماعية. وفيما يلي نستعرض مبادئ هذه الجمعية والتي اتفقت تماما مع فلسفة ديوى التربوية:

- إعطاء الحرية ليتمكن الفرد من النمو بشكل طبيعي.
- اهتمامات الفرد هي المحرك الرئيسى لكل أفعاله.
- يكون المدرس داخل الفصل مرشدا للطلاب.
- الاهتمام بالدراسة العلمية لنمو الفرد وتطوره.
- الاهتمام بكل ما يؤثر على نمو الطفل الجسدى.
- التعاون بين المدرسة والمنزل وذلك لتلبية احتياجات الطفل.
- تنزعم المدرسة التقدمية الحركات التعليمية السائدة في الميدان.

وقد يكون التأخر فى استخدام التربية القائمة على المتعلم ناتجا عن توجه مخطوطو المناهج لتفسير حاجات واهتمامات التصميم على أنها قائمة على الحاجات والاهتمامات الشائعة لدى الطلاب لا على الحاجات والاهتمامات المراد تلبيتها. وانعكس هذا التفسير على خطط المنهج إلى حد كبير. وبفضل البحث فى هذا المجال، تمكن مخطوطو المنهج من تطوير التصميمات القائمة على المتعلم. لقد ساهمت نظريات التعلم المعاصرة وكذلك عدم رضا كل من الآباء والطلاب عن الممارسات التعليمية التقليدية على توجه المنهج والعملية التدريسية إلى التصميمات التى تركز بشكل رئيسى على حاجة الطالب واهتماماته.

■ خصائص التصميم:

يتميز هذا التصميم بما يلي من خصائص:

- تبنى خطة المنهج على معرفة احتياجات الطالب واهتماماته. وأيضاً تتضمن الخطة تشخيص لاحتياجات واهتمامات الفئة العمرية المستهدفة.
- تتميز خطة المنهج بالمرونة لتتمشى مع حاجات الأفراد واهتماماتهم. وقد يقوم الطالب بتطوير خطة المنهج فى بعض التصميمات تحت إشراف المخططين وتوجيهاتهم.
- يتم استشارة الطالب فى بعض النقاط الخاصة بالمنهج والعمليات التعليمية.
- وعادة ما تستخدم التصميمات القائمة على حاجات الأفراد واهتماماتهم / الأنشطة مدخل أنشطة الطالب التعليمية. ومع ذلك، نجد أننا قد نستخدم مداخل أخرى، فمثلاً عندما نجد طالبا مهتما بدراسة مادة ما، فإننا نستخدم مداخل المقررات الدراسية. وفى مثال آخر، قد نجد طالبا مهتما بتعلم مهارة ما، وهنا نستخدم موديول قائم على تصميم النظام التعليمى.

وتمثلت الخصائص الثلاثة السابق ذكرها في مدرسة ديوى في جامعة شيكاغو والتي تأسست في الفترة ما بين ١٨٩٦ إلى ١٩٠٤. وتهدف هذه المدرسة - على المستوى النظري والعمل - إلى تنمية الطفل من خلال إعطائه أكبر قدر من المسؤولية أثناء المشاركة في الحياة الاجتماعية. وتوصف المدرسة بأنها قائمة على المجتمع وليست قائمة على الطفل أو المادة الدراسية. ومع ذلك فلقد أكد أنها تركز على اهتمامات وحاجات الأطفال.

وتبنى كيلباتريك Kilpatrick - أحد العلماء الذين فسروا فلسفة ديوى - طريقة المشروع Project Method ومن ناحية أخرى وصف تصميم منهج المدارس التجريبية كما يلي: تقدم لنا مثل هذه البرامج أربعة أنماط من مشاريع الأطفال: اللعب، الرحلات، القصص، الخبرات المباشرة. وترجع "مشاريع القصص" Story Projects في أنها تهدف إلى الاستمتاع بالقصة في كافة أنماطها الشفوية، والمصورة والسماعية. وتهدف "مشاريع الخبرات المباشرة" Hand Project إلى التعبير عن الأفكار في شكلها الحسى. وتضمن وصف منهج المدرسة التجريبية بعض التفاصيل عن مختلف المشاريع السابق ذكرها.

وكانت معظم تطبيقات مدخل الحاجات والاهتمامات / الأنشطة في المدارس الابتدائية، فلقد تعطل استخدام هذا المدخل في المدارس الثانوية وذلك بسبب التركيز على مدخل المادة الدراسية / المقررات. ومع ذلك فلقد سعت إحدى الجمعيات لإدخال التعليم التقدمي في المدارس الثانوية من خلال دراسة استمرت ثماني سنوات. وتمت تعديلات كثيرة على منهج المدارس التجريبية وذلك أثناء عمل المدرسين على تلبية حاجات واهتمامات الطلاب. وزالت الحواجز بين المواد عندما قام المعلمون بمحاولاتهم لضم المواد الدراسية لبعضها البعض وذلك لمناقشة ما يعرضه الطلاب من مشكلات اجتماعية. وهناك من المدارس التي حاولت أن تدرس برامج من خلال قضاياها هي:

- نحن نخطط لحياتنا.
- نحن نلعب، نأكل، نستريح.
- نحن نستمع، نتكلم، نقرأ، نكتب.
- نحن بحاجة للموسيقى كل يوم.
- نحن نستخدم الفنون أثناء بحثنا عن كل ما هو جميل.
- نحن نتعامل مع الكم والفضاء المحيط.
- نحن نستكشف العالم من حولنا.
- نحن نسعى لنعيش مع الآخرين في سلام.
- نحن نعمل لتكامل مع مجتمعنا.

ومن الملاحظ أن تصميم مدرسة على هذا النسق لم يكن خطة ثابتة بل كان معيناً على التخطيط. ومن هنا لم يتكون من وحدات معينة، ولم يقتصر على مرحلة ما، ولم يعط له وقت محدد.

وكانت كذلك مدرسة سمرهيل في إنجلترا من المدارس القائمة على الطفل والتي لاقت اهتماماً كبيراً في الأدبيات الخاصة بميدان المنهج. وكانت هذه المدرسة بمثابة نموذجاً أولياً استرشد به العديد من المدارس الحالية والتي أنشئت في الولايات المتحدة. وأعلن مديرها أن هذه المدرسة تستهدف التكيف مع طلابها لا العكس، وأنها تؤمن بقدرات الطفل ومواهبه الكامنة. وفيما يلي تعليق يقيم به أفكار هذه المدرسة: "إن سمرهيل لا تعد مدرسة بل عقيدة ومبدأ، ولذلك نجد أن عدد المؤمنين بها في ازدياد مستمر. فقد يجد أولياء الأمور العاديين ممن يرسلون أولادهم إليها أكبر الفائدة وأعظم الأثر". ولقد طبقت هذه المدرسة تصميم الحاجات والاهتمامات كما يجب أن يكون.

ونجد فيما يسمى بالمدارس الحرة أو البديلة Free or Alternative School أن الآباء والمدرسين والطلاب هم الذين ينظمونها وذلك بخلاف ما يحدث في المدارس العامة. فهي تتعامل مع نمط واحد فقط من المدارس. فمثلا مدرسة حرة تركز بشكل رئيسي على حاجات الطلاب واهتماماتهم. ومن الجدير بالذكر أن تصميم المنهج في المدارس الحرة والبديلة قد يتخذ الجانب التقليدي كما نجده في المدارس العامة وقد يكون حرا وغير منظم كما نجده في مدرسة سمر هيل. وتعود العلاقة بين تصميم الحاجات والاهتمامات والمدارس الحرة أو البديلة إلى نشأة هذه المدارس. فهذه المدارس أنشئت لتلبية حاجات الطلاب ومراعاة اهتماماتهم وذلك بعد أن عجزت المدارس العامة عن الوفاء بهذه المهمة.

■ قضية تصميم الحاجات والاهتمامات / الأنشطة:

إن دراستنا لكل من الجانب العملي والنظري لتصميم الحاجات والاهتمامات/ الأنشطة تفرض مناقشة ثلاث قضايا: (١) تعد الفرص التعليمية القائمة على الحاجات والاهتمامات أكثر ملائمة بالنسبة للطلاب، (٢) يوفر تصميم الحاجات والاهتمامات قدرا كبيرا من الدافعية للطلاب مما يدفعهم لمزيد من النجاح، (٣) ييسر هذا التصميم عملية الإنجاز لدى الطلاب.

في القضية الأولى تشير عملية اختيار فرص التعلم بناء على حاجات الطلاب واهتماماتهم إلى مدى الارتباط بين التصميم وتلك الفرص. أما القضية الثانية فنجد أن الدافعية تكون داخلية ونابعة من الفرد ذاته ومن هنا قد لا يستجيب الطلاب لتلك الدافعية النابعة من مصادر خارجية. ولقد أكد ديوى على أهمية التعلم الطبيعي للطفل، وكذلك أهمية قيام المنهج على مبدأ الدافعية. وبعد مرور عدة سنوات، تناول نفس المصطلح الخاص بالتعلم الطبيعي Natural Learning وذكر أن: غالبا ما تحكم المدرسة على طلابها بالكسل والفشل، وكأن هذه الصفات من

الخصائص الطبيعية التى يتميز بها الطلاب. وعلى النقيض من ذلك، تعد هذه الصفات صفات وقائية يتخذها الطلاب للتعبير عن عدم رغبتهم فى استثمار طاقاتهم فى فرص تعليمية فرضت عليهم. فعندما تساعد المدرسة طلابها على اكتشاف قدراتهم الكامنة ومواهبهم فإنها تمهد لهم طريق النجاح. أما بالنسبة للقضية الثالثة، فيعد تيسير الإنجاز لدى الطالب من خطط واستراتيجيات التفريد. ومن الجدير بالذكر، أننا لا نعلم أى التصميمات التى تركز على الحاجات والاهتمامات هى الأفضل، ولكنه بالتأكيد توجد قناعة بأهمية البحث والملاحظة فى تشخيص حاجات الأفراد واهتماماتهم وذلك للوصول إلى جودة التعليم.

■ تطبيقات التصميم ونقاط قصوره:

ذكرنا فيما سبق عدة تطبيقات لتصميم الحاجات والاهتمامات / الأنشطة وتعد نقطة التصور الرئيسة فى هذا التصميم هى إهماله للغايات الاجتماعية. ومن هنا يتناسب هذا التصميم مع مجال النمو الشخصى وبعض مهارات التعلم المستمر.

ويعد تصنيف الطلاب إلى مجموعات ضمن برامج يعتبرها المخططون ملائمة لحاجات التلاميذ واحتياجاتهم من أهم المداخل لتلبية حاجات المتعلمين واهتماماتهم. ومن مداخل تفريد التعليم ما يلى: النظام الانتقائى فى التعليم الثانوى والجامعى، والمناهج المتعددة فى الجامعات. وتقدم مثل هذه الجهود من خلال مجموعة متعددة من البرامج التى تدرس للموهوبين، والمتسربين، وذوى الحاجات الخاصة، والمتخلفين عقليا، والأقليات، والمعاقين جسديا، والمتأخرين دراسيا. وتضمنت هذه البرامج خططا للمنهج ركزت على حاجات الطلاب واهتماماتهم.

ويوفر هذا التصميم الكثير من الاختبارات للطلاب، ومن هنا شاع استخدامه. فعلى سبيل المثال، تزود المدرسة الإعدادية طلابها بالعديد من الأنشطة الخاصة بالاهتمامات، والمقررات التى تنمى الاستكشاف لدى الطلاب، والتجارب

التي تهدف إلى تمكين الطالب من تنمية اهتماماته وتعميقها. ولقد امتد نظام المقررات الانتقائية في المدارس الثانوية والجامعات ، وذلك من خلال مقررات صغيرة مخطط لها مع الطلاب لتراعى اهتماماتهم واحتياجاتهم.

إن التعليم المستمر يهدف إلى إكساب الأفراد خبرات أكثر في الحياة والعمل وذلك لإعطائهم الدافعية للتعلم. إن مفهوم التعلم المستمر يشمل عدة برامج منفصلة ومفاهيم ظهرت في وقتنا الحالى. ومن هذه البرامج ما يلي: تعليم الكبار، التدريب المهني، الدراسة المستقلة، التربية الوالدية، التعليم من أجل تنمية الفرد لذاته، التعليم العلاجي، وتعليم المجموعات من ذوى الاحتياجات الخاصة. ومن المهم التخطيط الصحيح لهذه البرامج بواسطة معلمين وتربويين أكفاء.

وتهتم خطط المنهج التي تركز على مفهوم الاختبارات بما يلي من خصائص تتعلق بتصميم الحاجات / الأنشطة: (١) تقوم الاختبارات على معرفة الطالب بالخصائص، (٢) ييسر نظام الجدولة عملية تحديد الاختبارات، ويتوافر أيضا خدمات إرشادية لمعاونة الطلاب، (٣) يشترك الطلاب في تخطيط وتقويم الاختبارات بشكل عام ولأنفسهم بشكل خاص.

أما بالنسبة للتطبيقات المستقبلية، فنحن لا نتشكك في استمرار ما يسمى "بالمدارس الحرة والبديلة". ونعتقد أيضا أن مفهوم "شبكات العمل" سيتم تطويره تحت رعاية المدارس العامة، ومن خلال إدارة قائمة على الكمبيوتر. وقد تستخدم كذلك المدارس والجامعات المفتوحة تصميم الحاجات والاهتمامات في تزويد الطلاب بالبرامج التي يحتاجون إليها.

وفي الستينيات وأوائل السبعينيات ظهر "الفصل المفتوح" كتطبيق لتصميم الحاجات والاهتمامات. ويجمع "الفصل المفتوح" بين أفكار التعليم التقدمي والمدارس التجريبية الابتدائية والتكنولوجيا الحديثة. ففي الفصل المفتوح يتوافر للطلاب العديد من مراكز التعلم التي تعينهم على الاكتشاف الموجه والمشاركة

الفعالة. وبانتشار الفصول المفتوحة تنوعت الممارسات التدريسية فى الفصل إلى حد كبير.

وتعد الدراسة المستقلة - التى تجمع بين اختيارات المنهج والاستراتيجية التدريسية - تطبيقاً لتصميم الحاجات والاهتمامات / الأنشطة. فالدراسة المستقلة هى نوع من الأنشطة الموجهة ذاتياً والتى تنبع فيها الدافعية من داخل الفرد ذاته. إنها نشاط تعليمى توجهه غايات الفرد وأهدافه. ويستخدم هذا النمط من الدراسات خدمات المعلمين والمهنيين كمصادر للمتعلم.

يتضح مما سبق شيوع مبدأ الحاجات والاهتمامات أكثر من التصميم ذاته. ففى جميع التصميمات السابق ذكرها يجد المخططون أنفسهم يستعينون بهذا المبدأ لاتخاذ القرارات التى تخص البرنامج المقدم للطالب.

سادس- تصميم قائم على التربية الإنسانية:

وصفنا فيما سبق خمسة تصميمات من حيث الجانب النظرى والتطبيقى. وتعرف التربية الإنسانية على أنها نمط آخر من تصميمات المنهج. ولا تقتصر التربية الإنسانية على تصميم بعينه بل تمتد لتشمل كافة التصميمات الأخرى.

ونبذة تاريخية عن التربية الإنسانية توضح أنه فى فترة العشرينيات والثلاثينيات ساد الاهتمام بالتربية الإنسانية من خلال ما يسمى " بالطفل ككل " Whole Child . وتعرقلت الحركة بسبب الحرب العالمية الثانية. ثم تجدد الاهتمام بالتربية الإنسانية فى فترة السبعينيات من القرن العشرين.

وفى عام ١٩٧٧ صدر كتاب " الإحساس، القيم، وفن النمو: وجهات نظر فى الجانب الوجدانى " ليتناول التربية الإنسانية. وكذلك صدر التقرير الخاص بمجموعة التربية الإنسانية والذى كان بعنوان: " التربية الإنسانية: الأهداف والتقييم ". وعرفت هذه المجموعة التربية الإنسانية على أنها " ذلك النمط من

التربية التي تعطى اهتماما خاصا للحرية والقيم والكرامة والتكامل الإنساني وذلك أثناء كل من التعلم والتعليم". وحددت سبعة أهداف للتربية الإنسانية:

(١) الاهتمام بحاجات الفرد وأغراضه وتنمية خبراته والبرامج التي تطور من قدراته.

(٢) تنمية الشعور بتحقيق الذات.

(٣) تنمية المهارات الأساسية التي يحتاجها الفرد لكي يعيش في مجتمع متعدد الثقافات. وتشمل هذه المهارات ما يخص الجوانب التالية: الأكاديمية، والشخصية، والوجدانية، والاقتصادية.

(٤) إعطاء المسؤولية للطلاب ليتخذوا القرارات الخاصة بعملية تعلمهم وليشتركوا في جميع مراحل تنفيذ العملية التعليمية.

(٥) إدراك أهمية المشاعر الإنسانية والقيم كعوامل مكملة للعمليات التعليمية.

(٦) تنمية بيئة التعلم المثيرة، التي تدعم الطالب وتحرره من كل أنواع التهديد.

(٧) تنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو الآخرين، وكذلك تنمية مهارة حل المشكلات والصراعات.

وقد تتحقق بعض هذه الأهداف من خلال التصميمات الخمسة السابق ذكرها ويتحقق البعض الآخر من خلال تصميمات معينة. فمثلا، قد تتحقق بعض الأهداف من خلال تصميمي السمات الإنسانية / العمليات والحاجات / الأنشطة وليس من خلال المادة الدراسية / المقررات أو الكفاءات / التكنولوجيا.

ونعتقد هنا أن هذه الأهداف السابق ذكرها تكفي لاتخاذ ما يلزم من أفعال. ولتحقيق هذه الأهداف على الوجه الأمثل يجب أن تقوم عمليات التصميم والتنفيذ على مثل هذه الأهداف.

■ موجّهات لتصميمات المنهج:

المنهج خطة تزود الأفراد بفرص تعليمية ملائمة. ولتطوير هذه الخطة يجب أن نراعى الأغراض والأهداف الرئيسية للتعليم، ونحدد الغايات العامة والفرعية، ونختار تصميم المنهج، ثم نكتب خطة. وتصاحب هذه الأنشطة بعض البيانات الخاصة بالطلاب والمجتمع وطبيعة المادة التعليمية. ويؤثر التصميم الذى يتم اختياره على العملية التدريسية بشكل مباشر. فمثلا إذا ما استخدمنا تصميم المادة الدراسية / المقررات فإنه يؤدى إلى فجوة بين الأهداف التعليمية والممارسات التدريسية وذلك لأن هذا التصميم يسعى لتغطية جميع أهداف ومجالات العملية التعليمية. ومن هنا يتضح عدم ملائمة تصميم واحد فقط لخطة المنهج الخاصة بمؤسسة تعليمية ما والتي تخدم فئات متعددة. ولذلك يجب على مخطّطى المناهج أن ينتقوا تصميمات ملائمة لأهداف المنهج ومجالاته. وهنا يتضح أن مجال التصميم يشمل اتخاذ عدة قرارات من قبل كل من هو مسئول عن خطة المنهج الخاصة بموقف تعليمى معين.

ويسهم الجدول التالى فى عملية اختيار التصميم المنهجى الملائم. ولاستخدام هذا الجدول فى التخطيط، يبدأ العاملون على المنهج بالنظر إلى طبيعة الغايات والأهداف المراد تحقيقها. وترتبط هذه الأهداف والغايات بما هو مذكور فى العمود الأول من الجدول. فلنفترض أن هدفا ما يركز على معاونة الطلاب على تنمية قدرتهم على حل المشكلات التى تدور حول العلاقات الإنسانية، ومن هنا يكون تصميم السمات الإنسانية هو الأقرب لتحقيق هذا الهدف. وكذلك إذا ما وجدنا أهدافا أخرى تتصل بالمجتمع أو حاجات الفرد واهتماماته، فإن تضمين الوظائف الاجتماعية والحاجات هما اللذان يناسبان لتحقيق تلك الأهداف.

جدول (٢) اختيار تصميمات المنهج

إذا ما استهدف مخططو المناهج	التصميم الذى قد يستخدم	تنظيم التدريس
- تزويد الطالب بالمعرفة المنظمة، مثلاً المعرفة بالعلوم البيولوجية.	- المادة الدراسية / المقررات.	- حول مقررات المعرفة.
- تنمية كفاءات أو مهارات خاصة، مثل القدرة على الكتابة بالكمبيوتر.	- الكفاءات / التكنولوجيا.	- من خلال نظام تعليمى قائم على تحليل المهمة.
- تنمية السمات الإنسانية، مثل معرفة الفرد بكيفية التعلم، القدرة على حل المشكلات، القدرة على تحليل الفرد لما لديه من قيم.	- السمات الإنسانية / العمليات.	- من خلال عمليات مخطط لها تتضمن تجارب وخبرات مرتبطة بالسمات المرغوب فيها.
- ربط التعليم بالمجتمع، مثل مساعدة الطلاب على التعامل مع المواقف الحياتية وتنمية المجتمع المحلى وإعادة بناء المجتمع.	- الوظائف الاجتماعية / الأنشطة.	- من خلال إشراك المتعلم فى أنشطة اجتماعية ودراسات تخص مشكلات المجتمع.
- تلبية حاجات واهتمامات الطلاب مثل تعلم الرسم وإقامة العلاقات الطيبة مع الأقران.	- الحاجات والاهتمامات / الأنشطة.	- من خلال إشراك المتعلم فى أنشطة جماعية أو فردية تخص حاجاته واهتماماته.

ولاختيار تصميم المنهج الملائم يجب أن يكون مخططو المناهج على دراية كافية بتصميمات المنهج وعملية التصميم. ومن الجدير بالذكر، أن عدم معرفة المخططون بالمجهودات السابقة والحالية المبذولة فى ميدان تصميم المنهج يؤدى إلى تكرار الأخطاء التى ارتكبت فى الماضى. فهم بحاجة إلى العلم بكافة التجديدات والتطورات التى ظهرت فى هذا الميدان. وعلاوة على ذلك، يحتاج المخططون إلى معرفة النظريات التى لم يتم تجريبيها بعد والنظريات التى قتلت بحثاً. ولذلك يساعد هذا العرض المخططين على فهم وتصنيف وتقييم نظريات تصميم المنهج.

ولا يقتصر تصميم المنهج على معرفة المجهودات التى تمت فى الماضى والحاضر، بل يجب أن يتلائم مع الأهداف والغايات والمحاولات المحددة مسبقا. إن التصميم يعطى خطة المنهج إطارا للتخطيط والتنفيذ والتقويم، وكذلك يمكن المخططون من تنظيم الخبرات التعليمية. ومع تحديد الغايات وتنظيم المجالات حول غايات محددة، يبدأ المخططون فى وضع الخبرات التعليمية الملائمة لتلك الأهداف والمجالات.

لقد تناولنا فى هذا الفصل خصائص وتطبيقات تتعلق بكل تصميم من التصميمات الخمس على حدة. ويعد كل تصميم تصنيفا من النظريات التى تركز على مبادئ معينة منظمة لهذا التصميم. ويتعين على مخططي المناهج أن يكونوا على دراية كافية بهذه التصميمات وذلك لاتخاذ قرارات صائبة فيما يخص عملية التخطيط.

ويتم كتابة خطة المنهج بمجرد اختيار التصميم الملائم. ومن المؤكد أن طبيعة الخطة تختلف باختلاف التصميم. فمثلا تشتمل خطة المنهج التى صيغت فى ضوء تصميم الكفاءات / التكنولوجيا على أهداف تعليمية وخطط لتقييم الطلاب قبلها ووصف للمواد التعليمية التى ستستخدم وتحديد تسلسل استخدامهم، والوسائل التى ستستخدم فى تقويم الأهداف. وقد تكون الخطة فى صورة موديول. وعلى النقيض من ذلك، تشتمل الخطة التى صيغت فى ضوء تصميم السمات على تحديد للسمات الإنسانية المراد تنميتها، وطرق تقييم مستوى النمو لدى الطلاب فيما يخص تلك السمات وذلك من خلال أساليب الملاحظة، وتحديد الخبرات التى ستقدم وطرق تقويم جودة تلك الخبرات.

ويتعين على خطة المنهج أن تحوى وصفا للمتعلمين وذلك بغض النظر عن التصميم المتبع، وكذلك يجب أن تشتمل على الأغراض والأهداف والمجالات وأنماط الخبرات التعليمية والزمان والمكان وإجراءات التقييم وأدوار المشاركين.

ويعد اختيار التصميم الملائم لخبرات التعلم المرتبطة بغايات ومجالات معينة في المنهج من أهم الخطوات المؤدية على خطة جيدة. وتأتى خطوة التنفيذ - أى التدريس - لتقوم الخطة وتختبر مدى نجاحها.

■ اقتراحات إضافية لدراسات أخرى:

- دراسة " الاتجاه نحو التعلم الذاتى " ويتناول نبذة عن العمليات التى نجدها فى التعلم الذاتى وتطوير المدارس. وبعض النظريات والممارسات مع إعطاء الاقتراحات الخاصة بتطوير برامج التعليم الذاتى.
- دراسة " الممارسات المنهجية " ويتناول دراسة حالة خاصة بتصميم المناهج فى نظام المدارس كبيرة الأعداد. ويشتمل الوصف على بعض البيانات الخاصة بالعينة، والعمليات المرتبطة باتخاذ القرار فى المؤسسات الاجتماعية والتعليمية.
- دراسة " خمسة أبعاد أساسية فى تصميم المنهج : دليل المعلم ". ويزود بطريقة لبحث تصميمات المنهج وكيفية اختيارها.
- دراسة " تصميم مقرر: دليل تطوير المنهج للمعلم " ويرشد المعلم أثناء تطوير المقرر فى المرحلتين الثانوية والجامعية. ومن المبادئ التى يجب أن يشتمل عليها المقرر: (١) الأساس المنطقى، (٢) مخرجات التعلم، (٣) الخريطة المفاهيمية، (٤) الخطة التعليمية، (٥) والخطة التقويمية.
- دراسة " استراتيجيات تطوير المنهج " ويقدم مقالات من التربويين ممن يقومون بوصف مداخلهم لتطوير المنهج.

- دراسة " منهج لمدارس أفضل " ويتناول قضايا: البناء الاجتماعى، دراسة الطفل، التعليم الأكاديمى. وتحليل مشاريع المنهج الحالية ، وذلك من خلال أربع خطط للمنهج.
- دراسة " التربية الإنسانية: وجهات نظر وحقائق ". ويحتوى على تحليل التربية الإنسانية وعلاقتها بالنمو الإنسانى والاجتماعى والإدارة التعليمية. من خلال آراء عدد كبير من رائدى التربية الإنسانية .

* * *