الفصل الثاني

تخطيط المناهج الدراسية

والتخطيط لها وتدريب العاملين بها

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثاني

طبيعة المناهج الدراسية

والتخطيط لها وتدريب العاملين بها

مقدمة :

من الأهمية البالغة أن تفهم البلاد النامية – ومنها الدول العربية – ما مرت به البلاد الأخرى من خبرات في محاولاتها للارتقاء من أنظمة التعليم التقليدية التي وضعت لتفيد طبقة اجتماعية محدودة في محاولتها للارتقاء من أنظمة التعليم التقليدية التي وضعت لتفيد طبقة اجتماعية محدودة إلى أنظمة تعليمية تشبع حاجات جميع مواطنيها، ومع تحرك تلك البلاد نحو تعليم يستوعب جميع الطبقات المكونة لمجتمعاتها ظهرت الحاجة لأسلوب جديد للعملية التعليمية برمتها، وبخاصة ما يتعلق منها بتنمية العاملين في هذا المجال وتطويرهم بما في ذلك تدريب المعلمين وكذلك ما يتعلق بمناهج التخطيط وأساليبه مادة وكيفاً.

ولأسباب ترجع إلى عدد كبير من المتغيرات المتعلقة بأسلوب النظم، فإن عرض النظريات والتطبيقات السابقة له أبعاد عديدة، بعضها أساسي في هذا الفصل، والبعض الآخر قد يساعد على التوصل إلى صياغة إطار نظري لتفهم طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها في البلاد العربية، ومن أهم هذه الأبعاد ما يلي:-

١- طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها في البلاد المتقدمة وفي الدول العربية وكذلك طبيعة تصميم عملية التعلم *Instruction* وعلاقتها بتخطيط المناهج.

٢- طبيعة عملية التغيير واستحداث أدوار جديدة لكل المشتركين في الجهود التعليمية.

obeikandl.com

٣- استخدام عوامل التغيير وأساليب تنمية العاملين (في مجال التعلم).

٤- التعرف على عدة نماذج تصورية *Conceptual Models* متعلقة بالمناهج ومتغيراتها واستخدام هذه النماذج في تطوير المناهج والتخطيط لها.

٥- دور الاتصال في تخطيط المناهج وفي عمليات التغيير.

على أن تصنيف ما توصل إليه هذا الكتاب في هذا الشأن تبعاً للأبعاد السابقة سوف يحدد معالم هذا الفصل.

طبيعة المناهج الدراسية وتخطيطها :

عندما يبحث المربون في المناهج الدراسية والتخطيط لها، فإنهم قد يفكرون في عمليات عديدة مختلفة، وقد تعني العبارة الواحدة شيئاً مختلفاً لكل منهم.

"فعبارات مثل المقررات... وكل شيء يتعلمه الطفل في المدرسة.. ومرحلة التنفيذ... وعلاقات الأدوار – قد يختلف مفهومها من بلد لآخر، ويرجع هذا لاختلاف إلى أن بعض رجال التربية ينسبون هذه العبارات إلى إطارات التفاعل الاجتماعي الدينامي، والبعض الآخر يهمل ذلك" طاهر عبد الرازق *Razik*، ١٩٧٧، ص ٢١٩

ويبدو أن هذه العبارات لها مدلولات واسعة تمتد من وصف المناهج على أنها مواد دراسية أو تخطيط عام للمقررات الدراسية إلى وصف لخبرة التعليم الكلية في الدارس. وفي بعض الحالات يتضمن المنهج جدولة الوقائع الصفية، وتوزيعاها على شهور السنة الدراسية، وقد تحتل معظم هذه المفاهيم مركزاً وسطاً بين الخطوط العريضة لكل شيء يحدث للطفل في البيئة المدرسية وبين التصنيف الكامل لها.

وقد نذكر هنا التعريفات الشاملة المحددة للمنهج في كتاب " أنلو *Anlow* (١٩٦٦)" فيصف "سبيرز *Spears*" المنهج – بأنه "شيء نشعر به أكثر مما نراه" أما

ثورنتون وايت *Thornton and Weight* فيعتقدان أن "المنهج يضم كل الخبرات التعليمية التي يكتسبها التلاميذ داخل المدرسة ويعرف بوشامب *Beauchamp* في هذا الكتاب كذلك بأن المنهج "وثيقة وضع تصميمها بحيث تستخدم كنقطة بداية في التخطيط التعليم"، والتعريف الذي ساقه بوشامب – على الرغم من عموميته – لا يشتمل على شيء يحدث للطفل في المدرسة. ويبدو أنه قد غض النظر عن "المنهج الضمني" والذي يتألف من أنشطة التعلم التي لا تدخل بالضرورة في تخطيط التعليم الرسمي. ويذهب "سكافارزك وهامبسون *Schaffarzick & Hampson* (١٩٧٥) إلى أبعد من ذلك فيعرفان المنهج "بأنه مجموعة الغايات التعليمية، وخبرات التعليم التي تعرفنا عليها وخططنا لها ونظمناها على نحو ييسر تقويم نتائج التعلم" وهو تعريف يبدو أنه يهتم بوظيفة المنهج، أو يركز على تحقيق نتائج التعلم.

ويؤكد " أنلو *Anlow* (١٩٦٦)" كذلك أن المنهج يهدف إلى القيم والمرامي بمعنى أنه قائم في ذهن المعلم أو منصوص عليه صراحة، وأنه عندما "يتلقى شحنة التعليم يؤدي إلى تغير في سلوك التلميذ"

وعند تطوير المناهج يصبح من الضروري تحديد ما يعنيه المنهج، وتحديد الأشخاص المشتركين في التخطيط وتحديد الظروف والشروط التي يجب أن تتوافر لتنفيذ هذا المنهج.

ولقد توصل سكافارزك وهامبسون *Schaffarzick & Hampson* (١٩٧٥) كذلك إلى تعريف لتطوير المنهج كثيراً ما يستشهد به الباحثون، وهو تعريف يؤكد على أهمية الجوانب العملية والإجرائية، ويشير هذا التعريف على أن عملية تطوير المنهج تهدف إلى التوصل إلى "نموذج" أو "نظام" للمنهج قابل للتطبيق والتنفيذ.

ويشير طاهر عبد الرازق *Razik* (١٩٧٦) إلى أن رجال التربية المتأثرين بالاتجاه السلوكي يميلون إلى تحديد مفهوم "تصميم المنهج" تحديداً دقيقاً، وتؤكد تابا *Taba* (١٩٦٢) أن تصميم المنهج يتضمن:

تشخيص الحاجات التعليمية.

١ - صياغة الأهداف.　　٢ - اختيار المحتوى.

٣ - تنظيم المحتوى.　　٤ - اختيار خبرات التعلم.

٥ - تنظيم خبرات التعلم.

٦ - تحديد أساليب ووسائل تقييم فاعلية ما يدرس. "طاهر عبد الرازق *Razik* (١٩٧٦)"

وتطوير المنهج في هذا الإطار المحدد يبدو أنه نرتبط بالتعليم، كما هو مرتبط بالمنهج.

ويقوم هذا الفصل على تعريف المنهج بأنه وثيقة وضعت على نحو عام تتعرض لمرامي التعليم واستراتيجياته التي يمكن استغلالها في بيئات مختلفة أما تصميم التعليم، - وإن كان في الغالب - نشاطاً يتوسط تخطيط المنهج وتنفيذه، فإنه يتضمن مدلولات أشمل من ذلك كثيراً.

وقد تعددت الاتجاهات في تحديد المعنى العام للمنهج، وتنوعت أساليب تناوله وامتدت فهي إما تنظيمات مركزية تخطط لها المؤسسات التربوية - وزارات التربية والتعليم (مثل النظام المعمول به في مجموعة الدول العربية) - وإما نظم قائمة على ممارسات ديمقراطية بحتة والتي تتضمن الاستفادة من أراء الطلاب.

على أنه ينبغي على القائمين على تطوير المنهج التعرف على العوامل العديدة التي أثرت بالفعل أو من المحتمل أن تؤثر في كل ما يتعلق بالمنهج.

obeikandl.com

ويتمثل أحد هذه العوامل الهامة في الانفجار الهائل في المعرفة الذي شهده القرن العشرون، وكذلك يتمثل في عامل آخر وهو الانفجار السكاني الذي أدى إلى تزايد الطلب على التعليم في العالم.

بالإضافة إلى هذه العوامل التي تشترك فيها جميع البلاد إلا أن هنالك مؤثرات عديدة تختص بها بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية فهناك - على سبيل المثال - الضغوط المتزايدة من الأقليات للمشاركة في الإشراف على المدارس وإدارتها، وكذلك ما يناجي به الطلبة من إدخال بعض التغييرات على المناهج، حتى يكون لما يدرسونه من مقررات ومواد دراسية معنى وفائدة، بل يعبر المدرسون عن سخطهم تجاه المناهج الحالية ويلجأون إلى استخدام أساليب جماعية أشبه ما تكون بالمساومة - للتعبير عن حاجتهم الماسة إلى إدخال التعديلات على المناهج، ومن العوامل التي كان لها تأثير بالغ في الآونة الأخيرة في تخطيط المنهج في الولايات المتحدة - ما يطالب به هذا المجتمع من ضرورة تطبيق مبدأ المحاسبة *Accountability* في مجال التعليم، وضرورة قياس المدارس بالوفاء بما تعهدت به أهداف تعليمية على نحو يمكن قياسه وتقديره.

وقد دفع هذا المبدأ ببعض هيئات التعليم إلى الأخذ بأسلوب التعاقد التعليمي مع أولياء الأمور فتتعهد بتعليم الأطفال مهارات في زمن محدد، مقابل أجر متفق عليه.

ويصنف ستيرجز *Sturges* "العوامل المؤثرة في المنهج إلى نمطين: نمط يهتم بتفريد التعليم وإخضاعه للتوجيه الذاتي، ونمط يقوم على تعليم منظم محدد البنية، ويشترك كل من هذين النمطين في هدفين أساسيين: الهدف الأول: يتمثل في توصيل المعلومات التي يراها المنهج ضرورية ومرغوباً فيها: وذلك من خلال محتوى معين: وبطرق وأساليب محددة، والهدف الثاني: يتمثل في تشجيع جميع الطلاب على تعلم واكتساب المهارات التي

تعينهم على البدء في الحياة العملية، والاستمرار فيها بنجاح، والقيام بأدوار البالغين على نحو مرضٍ.

ويتأثر تخطيط المنهج في المدارس الأمريكية – علاوة على ما تقدم – بعامل آخر يتعلق بتمويل التعليم على المستوى المحلي الذي يحتم على المدارس التزام حدود الميزانية التي يحددها دافعو الضرائب العامة.

ويعتقد ستيرجز *Sturges* أيضاً أنه إذا حصر قرار الأغلبية المنهج في نمط واحد، قلت فرص التنوع في هذا المنهج. وإذا واجه القرار قوى متوازنة ومتعارضة عاق ذلك التوصل إلى اتفاق إجماعي على منهج واحد وأصبح لهذا المنهج برامج متنوعة.

تخطيط المنهج وتطوره :

على الرغم من أن "جوين وتشيس *Chase and Gwynn*" قاما بدراسة العوامل المؤثرة في المنهج، وتتبعاها منذ بداية تاريخ أمريكا، فإنهما وجدا أنه لا يمكن القول بوجود أي أثر لتخطيط المنهج بشكل تخصيصي أو منظم قبل القرن العشرين.

وصرح مولنر وزاهوريك *Monar and Zahorik* "أن علم المنهج كمجال تخصص قد نشأ أبان حركة التغير السريع التي سادت الجزء الأول من القرن العشرين. ويذهب كليبارد *Kliebard* إلى أن علم المنهج قد نشأ حوالي مقترناً بظهور كتاب "المنهج" لفرانكلين بوبيت *Franklin Bobitt* وظهور كتاب أساسيات التعليم الثانوي لـ كلارنس لنجزلي" *Clarence Kengsley*.

وقد قام "بوبيت" بتطبيق مبادئ الإدارة العلمية في التعليم لزيادة فاعليته واتجه إلى اعتبار الطلاب منتجاً تعليمياً، أما كتابات "رالف تيلر" *Ralf Tyler* والتي بدأت في

اتخاذ شكل مميز في الثلاثينات من القرن الماضى ، فقد ساعدت على توضيح معنى الإدارة العلمية. ويسرت فهمها، وقد أقام تيلر نموذجه لتطوير المنهج على أفكار بوبيت بعد صقلها وتعديلها. ويسوق تيلر أربعة أسئلة عن

المنهج والتدريس وهي:

١- ما أهداف التعليم التي تسعى المدرسة إلي تحقيقها ؟

٢- ما الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف ؟

٣- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات تنظيما فعالا ؟

٤- كيف نتأكد من تحقيق هذه الأهداف ؟

وقد أدى السؤال الأول – فيما سبق- إلي الاتجاه السائد نحو تحديد الغايات والأهداف في مستوى المجتمع كله وفي مستوى المدرسة وما يجري داخلها من خبرات تعليمية. وينبغي أن نلفت النظر هنا إلي أن تحديد الغايات والأهداف في معظم البلاد النامية ومنها البلدان العربية قد انحصر بصورة عامة في المستوى الأول (المجتمع) وصيغت في عبارات عامة شاملة، ومع ذلك فقد ظهر الاهتمام مؤخرا بالغايات والأهداف علي مستوى المدرسة والصف الدراسي.

ويتعلق السؤال الثاني بالوسائل التي يمكن عن طريقها تحقيق هذه الغايات والأهداف، ويقوم بوضع هذه الوسائل الهيئات المسئولة عن تخطيط المنهج فيحددون خطوات التطوير، وبنيته، ويختارون المواد ويعدون وسائل التقويم وإجراءاته.

وتعتبر الخبرات التعليمية وتنظيمها (السؤال الثالث لتيلر) من الأمور الرئيسية في جميع مستويات التخطيط للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية عند المستوى الفيدرالي أو مستوى الولاية أو المنطقة أو المستوى المحلي، أما في أنظمة التعليم الأخرى، فيتم تنظيم

هذه الخبرات مركزيا علي مستوى وزارة التربية والتعليم.

ويتناول السؤال الأخير التقويم وهو عملية تستحق ما يرصد لها من أموال ويشير فوشيه *Foshay* إلي ذلك بقوله " أن التجريب الواعي ينبغي أن يكون جزءا أساسيا في برامج تطوير المنهج". والتجريب يتضمن بطبيعة الحال عملية مستمرة للتقويم.

وقد أظهرت نظريات أخرى اتسعت بمقتضاها مفاهيم تحديد الغايات والعمليات التعليمية والتقويم،فأصبحت تمثل تطبيق التفكير العلمي في المنهج. وكان من النتائج المباشرة للتفكير العلمي وتطبيقه في التعلم- التطور الذي شمل تصميم التعليم، وتكنولوجيا التعليم، ولابد من الإشارة هنا إلي أن البلاد النامية- ومن بينها الدول العربية- تقيم وزنا كبيرا للأسلوب العلمي التكنولوجي وتطبيقاته، وتدرك ما له من أهمية وفائدة بالغة في تطوير التعليم.

المنهج وأبعاده :

يرى فوشيه *Foshay* أن أي علم يتعلق بالتربية- لبد أن يقوم علي **ثلاثة أبعاد أساسية، وهي:**

١- المدرسة والمجتمع القائمة فيه. ٢ -.المنهج.

٣- العلاقة بين المعلم والمتعلم.

ويرى فوشيه- في دراسته أن رجال التربية غالبا ما يتناول كلا من هذه الأبعاد بصورة منفصلة دون البحث فيما بينها من علاقات تربط بينها، وهو الأمر الذي يجب أن يتوافر إذا أردنا اعتبار التربية علما قائما بذاته. وفي دراسة قام بها فوشيه بعد ذلك بأربع سنوات- أعاد صياغة هذه الأبعاد، وأدخل عليها تعديلات طفيفة، وأكد أن اهتمام رجال التربية ينبغي أن ينصب علي جوانب رئيسية تتعلق بنمو الطفل، وبالمجتمع الذي يعيش فيه وبطبيعة المعرفة وتنظيمها. ويحتم الجانب الأول علي رجال التربية ضرورة الالتزام

بخصائص النمو للطفل وعدم انتهاكها والجانب الثاني يتعلق بوسائل وطرق ربط التعليم بالمجتمع.

ويعد الجانب الثالث المتعلق بالمعرفة وتنظيمها نقطة تحول في نظرتنا للمادة الدراسية ويرى نياجلي وايفانز *Neagley and evans* أن ما ذهب إليه فوشيه يعد تحولا من اتجاه نحو تأسيس المنهج علي المادة الدراسية وتمركزه حولها إلي اتجاه جديد نحو اعتبار المنهج علما قائما بذاته يذهب في أساسياته وطرق تطويره. ويؤكد فوشيه أن "اكتشاف" أساسيات العلم واتخاذها وسيلة للتوصل إلي المعرفة أهم كثيرا من تعلم الحقائق (شحن الذاكرة بها)، ويصف بيلاك *Bellack* في كتاب بياجلي وايفانز هذا التحول علي النحو التالي:

" أن غاية التعليم تكمن في تعريف التلاميذ بطرق معالجة الموضوعات، أو إذا شئنا التعميم: تعريفهم بأساليب الحياة التي تمثلها مجالات العلوم المختلفة ومن هنا يتعين علي الطلاب مزاولة أنماط من الأنشطة تماثل ما يمارسه الفيزيائيون والكيميائيون والاقتصاديون. فبينما اهتم المربون في الماضي بالمحتوى المعرفي والوصفي للمجالات العلمية المختلفة، أصبح هذا الاهتمام ينصب الآن علي المفاهيم الأساسية وما يربطها من علاقات وهي أدوات البحث العلمي التي يستخدمها العلماء في المجالات المختلفة لتحليل وتناول ما يتوصلون إليه من معلومات".

وفي أثناء عملية التحول من التخطيط للمناهج المتمركز حول المادة لدراسية إلي التخطيط لها من منظور أكبر للمجال المعرفي- قد يغيب عنا بعض ما ساقه "تيلر" *Tyler* في مخطوط نياجلي وايفانز من تأكيد حول أهمية معالجة موضوع المناهج بأسلوب علمي، وقد يدفعنا هذا إلي الاعتقاد بظهور عصر جديد لتطوير المناهج. وقد قام "ماكدونالد"

Macdonald في هذا المخطوط أيضا بالتوصل إلي ثلاثة أنماط لنظرية المناهج: نمط ضابط، ونمط تفسيري، ونمط ناقد.

ويرى " ماكدونالد *Macdonald* كما جاء في كتاب مولنر وزاهوريك *Molnar & ZAhorik* بأن "بوبيت" *Bobitt* و"تيلر" *Tyler* و"جودلار" *Goodlad* في عداد أصحاب نظرية الضبط، وأنهم يمثلون اتجاهاً نحو اعتبار علم تخطيط المناهج مجللاً معرفياً قائماً بذاته، وقد عرفا نماذج تخطيط المناهج التي أكدت على ضرورة الأخذ بالضبط والتحكم العلمي لنتائج التعليم بكونها نماذج تقليدية (أولية) سرعان ما نمت وتطورت وجعلت من تطوير المناهج علماً مستقلاً. ويبدو أن هذا الاتجاه يشير إلى تكنولوجيا التعليم بما تنطبق عليه من عمليات خطية *Linear*، وما تتميز به من قدرة على التنبؤ - لم تعد كافية - كنموذج لمعظم مخططي المناهج. وتشير معظم الانتقادات التي وجهت لأصحاب نظرية الضبط والتحكم هذه إلى أن محاولة ضبط نتائج التعلم، عملية لا أخلاقية تستغل على نحو مباشر للطلاب وتدفعهم دفعاً نحو أهداف معينة، دون النظر إلى ما لديهم من قيم.

والنمط الثاني الذي حدده ""ماكونالد" *Macdonald* لنظرية المناهج هو النمط التفسيري *Hermeneutic* وهو ينظر إلى المعنى الذي تنطوي عليه الأفكار كعنصر أساسي في تخطيط المناهج. وأصحاب هذه النظرية لا يركزون على الاعتبارات العملية، وإنما يهتمون بالتوصل إلى تعليلات وتفسيرات جديدة، والعمل على تنميتها، وغالباً ما يحاولون الكشف عن جوانب النقص في التعليم، دون تقديم الاقتراحات العملية للتغلب عليها. ويرى النقاد أن أصحاب نظرية التفسير هذه ينغمسون في الفكر النظري مبتعدين بذلك عن المطالب الملحة لتحديد المسئوليات المتعلقة بنتائج التعلم، وعلى الرغم من أن مولنر وزاهوريك *Molar and Zahorik* يعتبران هذا الاتجاه نظرية جديدة، ويعرضان ما كتبه

ماكسين جرين *Maxine Green* تحت عنوان "المعرفة، ولوعي المنهج، باعتباره عملاً يمثل هذه النظرية تمثيلاً دقيقاً، إلا أن تاريخ هذا الاتجاه ما زال رهن البحث.

وفي اعتقادنا أن أصحاب النظرية الإنسانية في التعليم يتبنون الأسلوب التفسيري في أعمالهم دائما.

وعلي ذلك يبدو أن ما يعرف "بالتقليدي" في نظرية المناهج وتخطيطها- يتضمن معني للنموذج التفسيري، فإذا ما ثبت صدق هذا الاحتمال، أدى بنا إلي الاعتقاد بأن القائمين علي تخطيط المناهج، قاموا بتوحيد صفوفهم إما في جانب العلم والتكنولوجيا وإما في جانب "المعنى والتفسير"، ورأوا استخدام أساليب لتخطيط المناهج تنتمي لأي من الجانبين بحيث تتلاءم معه، ويمثل هذا النمطان المتطرفان التطبيق الصارم لأسلوب النظم، وعلى النقيض الآخر لا يتقيد دعاة استخدام طرق وأساليب تعليمية بتحديد دقيق لتخطيط المناهج.

وأصبح من الواضح أن الأسلوب التقليدي – في حد ذاته – لم يعد كافياً لواضعي المناهج في المستقبل، سواء في البلاد العربية أو في أي دولة أخرى. ولقد أشار ماكدونالد إلى اتجاه متزايد ينحو للتكامل بين المنظور في إطار ما اسماه "بالنظرية الناقدة"، ويهتم أصحاب النظرية الناقدة بالجانب النظري والعملي، فهم يعتقدون أن يتكامل الجانبين النظري والعملي،وعن طريق النقد، وتحليل العلاقات التي تربط بين هذين الجانبين – يمكن للمسئولين عن تخطيط المنهج – المساعدة على تحرير الطلاب من الضبط والتحكم الزائدين، وفي الوقت نفسه تشجعهم وتحثهم علي فهم ذواته وما يمرون به من عمليات تعلم، ويمثل هذا الاتجاه فرير Freire ذلك أنه ينادي في كتابه " المغبونون وعلم أصول التدريس" بضرورة القيام بتكامل جوانب الضبط والمعنى.

وينبغي الإشارة إلي أن مجال تخطيط المناهج- ما زال مجالا تتنوع فيه الاتجاهات، فتتعايش فيه- حتى الآن- الأنماط الثلاثة التي سبق أن تعرضنا لها، إلا أننا نتوقع- بصورة مؤكدة- أن يسود في السنوات القليلة القادمة الاتجاه نحو التكامل الذي تمثله النظرية الناقدة.

أما جودلاد *Goodlad* فقد اهتم بنوع آخر من التصنيف وسماه "مجالات المناهج ودراستها" ويرى جودلاد وزملاؤه. أن البحث في المنهج يقوم علي مجالين مجال العملية (عملية البحث) ذاتها ومجال البحث في أساسياته، وينطوي كل من المجالين علي مجالات ثانوية.

وتتضمن مجالات عملية البحث أربعة مستويات لاتخاذ القرارات حيالها وهي مستوى المجتمع، ومستوى المعهد، ومستوى التدريس، والمستوى الشخصي وتستمد البنية النظرية لمستويات اتخاذ القرارات أصولها من مجالات العلوم السياسية والاجتماعية، وعلم الأجناس والعلوم النفسية وغيرها، وتتكامل صورة هذه البنيات بمراعاة أن القرارات التي تتخذ علي أحد المستويات، ويذهب جودلاد إلي أن المتخصصين في المناهج لم يعطوا اهتماما للنواحي المتعلقة بالفرد أو للخبرات التي يمر بها التلاميذ " بل اقتصروا علي التعميم داخل التخصيص في دراسة طرق إشراك التلاميذ علي نحو فعال في عملية اتخاذ القرارات..". ويضيف أن إجراء البحوث في المجالات المتعلقة بالفرد صعبة ومكلفة، بل أن من ينادون بضرورة إشراك التلاميذ لم يكن اهتمامهم كافيا، لكي يدفعهم إلي البحث عن الطرق الفعالة الكفيلة بتحقيق هذا المطلب.

ويصف جودلاد وزملاؤه المجالات الرئيسية التي ينبغي أن تتصدي لها دراسة **المنهج علي النحو التالي:**

١- مناهج أيديولوجية أو نموذجية :

وهي أفضل ما توصل إليه واضعو المناهج من تصميمات تناسب ظروفا معينة، أجرى تعديلها بعد اختبارها، ولكنها ما زالت غير قابلة للتطبيق في المدارس.

٢- مناهج رسمية :

وهي لم تتعد الوثائق المعتمدة من قبل الهيئات التعليمية الرسمية، وفي معظم الأحوال تجرى صياغة هذه المناهج في إطار القيم الاجتماعية وفي إطار نتائج تعليمية يجمع عليها هذا المجتمع.

٣- مناهج كما يتصورها المجتمع بأفراده وهيئاته :

هو تصور يخضع لإدراك الفرد لمفهوم هذه المناهج، وهو مفهوم يتباين ويختلف طبقاً لما يتمتع به أفراد المجتمع من إدراك، فلكل من الآباء والتلاميذ والمعلمين والإدارة المدرسية، مفهومهم الخاص عما ينبغي أن تكون عليه المناهج.

٤- مناهج قابلة للتطبيق :

وهي مناهج جرى وضعها في صورة إجرائية تصف ما يحدث من ساعة لأخرى، ومن يوم لآخر على مستوى المدرسة وحجرة الدراسة. إلا أنه يصعب علينا الوقوف على ما يجرى بالتحديد. ويضيف جودلان – مع ذلك – أن أساليب الملاحظة المختلفة تمدنا بالفعل ببعض المعلومات عن المناهج التي وضعت في صورة إجرائية.

٥- مناهج قائمة على الخبرات :

وهي المناهج التي يعيشها التلاميذ بالفعل إلا أن مراقبة التلاميذ أو سؤالهم عما يحدث أمامهم – قد لا تكشف عن التفاعل بين التلاميذ والمناهج.

ومن الوصف الذي ساقه جودلان يتضح لنا تداخل وتضارب المجالات المختلفة فما أسناه بالمناهج النموذجية أو الرسمية نادراً ما يتقابل مع المناهج التي أخضعها

obeikandl.com

جودلان لتصوراتنا. أو التي أقامها على الإجراءات التطبيقية، أو مع ما تمر به من خبرات في أي من هذه المناهج.

تصميم التعليم، ماهيته وعلاقته بتخطيط المناهج :

الاتجاه السائد في البلاد المتقدمة يميل إلى الفصل بين فكرة التخطيط للمناهج، وفكرة تصميم التعليم. ويرجع السبب في ذلك إلى أن تصميم التعليم أصبح نشاطاً يعتمد بصورة متزايدة على ما يستجد في المجالات العلمية التكنولوجية، ولهذا يميل بعض الكتاب **إلى تحديد ثلاث مراحل يمر بها تغيير المنهج بمعناه الواسع، وهي:**

(١) بناء المنهج. (٢) تطوير المنهج. (٣) تنفيذ المنهج.

ومع أن المرحلة الثالثة (تنفيذ المنهج) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعمليات تصميم التعليم إلا أن هناك تداخلاً بين المراحل الثلاث، فيسير تطوير المنهج وتصميم التعليم جنباً إلى جنب في وقت واحد.

يرى كابفر *Kapfer* أن "نظرية التعلم تهتم بظروف البيئة وتحدد ما يكتسبه المتعلم من أنماط سلوكية مرغوب فيها، وما يجب أن ينميه من اتجاهات إيجابية نحو التعليم ونحو نفسه كمتعلم، ومن هنا نرى أن طبيعة التعليم ذاتها ونظرية التعلم جعلا من تصميم التعلم مجالاً تخصصياً من مجالات تكنولوجيا التعليم.

ويبدو أن بعض الكتاب يقعون في الخلط بين مفهوم تصميم المنهج، وتصميم التعلم والعلاقة بينهما، فإذا كان اهتمامنا يدور حول المرامي العامة والتخطيط الشامل للنظام المدرسي، فإننا نكون بصدد تطوير المنهج وذلك من منظور غير تقني أما إذا اعتبرنا عملية التصميم تتضمن جوانب من تكنولوجيا التعليم، فإننا نكون بذلك في دائرة تصميم التعلم وهي دائرة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالجانب التطبيقي التنفيذي داخل حجرة الدراسة.

obeikandi.com

وقد يساعدنا العرض التالي لبعض التعريفات لمفهوم تصميم التعلم في التمييز بينه وبين غيره من المفاهيم. ويعرف ميريل *Merrill* تصميم التعلم على أنه "عملية تحديد وإنتاج ظروف بيئية تدفع التلميذ إلى التفاعل على نحو يؤدي إلى تغيير في سلوكه"، ويذهب ميريل إلى أبعد من ذلك، فيضمن تصميم التعلم ملاحظة التلميذ وتتبعه، ومع ما صمم له من بيئة تعليمية، لكي نساعد على تقييم فعالية ما قام بتصميمه.

وغالباً ما يوصف التعلم بالإجراءات العملية التي تراعى في وضع تصميم لنظم التعلم، وهي إجراءات عادة ما يفرضها استخدام "أسلوب النظم" "*Systems Approach*".

ينبغي وضع تصميم التعلم في إطار نظام متكامل للتعلم وهو ما يعرف نظام التعلم هذا بمجموعة من خبرات التعلم جرى تطويرها إمبريقياً وصممت علي نحو دقيق بحيث تحقق ناتجا معينا لمجموعة معينة من التلاميذ.

أن تطبيق أسلوب النظم في مجال تصميم التعليم يقوم علي أربع خصائص أساسية، وهي: التحليل، والتركيب، وتصميم النماذج، والمحاكاة، ويتميز كل جزء من أجزاء أسلوب النظم بمفاهيم تكنولوجية محددة على المستويات النظرية والتطبيقية، ويوضح لانج *Lang* في كتاب ميريل *Merrill* ما للتكنولوجية من تأثير عميق في أسلوب النظم فيؤكد "أن تصميم التعليم *Instruction Design* هو بالضرورة الأسلوب الأمثل التجريبي لمعالجة كل الأمور المتعلقة بالتعلم، وهو أسلوب يهدف إلى استثارة مجموعات متتابعة من أنماط السلوك التي أمكن التوصل إليها بأساليب إمبريقية". (ميريل، في مقدمة الكتاب صفحة *XIII*).

وقد أكد تعريفات كثيرة مفهوم التعلم، وعكست ما للتكنولوجيا من دور أساسي فيصف ميريل التعلم بأنه عملية عن طريقها تجرى تهيئة مقصودة لبيئة الفرد، بحيث

تمكنه من تعلم إصدار استجابات محددة أو الانغماس فيها، وذلك تحت شروط معينة ومواقف محددة".

ويرى سيرلس *Searls* "أن التدريس *Teaching* عملية عرض المعلومات التي تؤدي إلى العلم بينما التعليم *Learning* يقوم بعرض المعرفة بعد تنظيمها في أنماط وفي بنية، وهذا ما توحيه كلمة التعلم *Instruction*، فهي تعني وضع نمط ما في بنية معينة"؟

وبناء على هذا المعنى يمكن أن يتم التدريس ويحدث العليم في غياب تنظيم المعرفة وتنسيقها، أما التعلم *Instruction* فلابد له من وضع عناصر المنهج في بنية معينة.

ويتضح لنا الآن – بالمقارنة مع تخطيط المناهج – أن تصميم التعلم أكثر ارتباطاً بالنتائج الفعلية للتعلم، فيعمل على التنبؤ بها، والإعداد لها من خلال تنظيم عناصر التعلم وترتيبها.

ويذهب ميريل أيضاً إلى أن تصميم التعلم وتطويره يؤكدان على جوانب الكيف بينما يتم تطوير المناهج أساساً بالمادة المطروحة للدراسة، ولذا فالمقررات المتعلقة بالمناهج تنطلق صوب المحتوى، في حين أن المقررات المتعلقة بالتعلم تدور حول العملية التعليمية ذاتها وما تحققه من ناتج ، ومن هنا تصبح العلاقة واضحة بين ما ينبغي أن يحدده المنهج من مادة فيصفها ةيحللها ويرتبها، وبين الطريقة أو الكيف الذي ينبغي أن يتم تحديد هذه المادة ووصفها وتحليلها وترتيبها. وتجدر الإشارة هنا إلى أننا – في هذا الكتاب – سنتناول كلاً من "المحتوى" و "الكيف" الذي يتم به وناوليهما نفس القدر من الاهتمام فيما نقترحه من تصور نظري لتطوير المناهج.

وترتبط نشأة تكنولوجيا تطوير التعلم بالتطور الذي مرت به الوسائط الجديدة للمعدات والبرامج، وتستمد تكنولوجيا تطوير التعلم في نفس الوقت جذورها من عدة

بديهيات ومسلمات عن التعلم، وطبيعة التعلم.

أشار جانييه وبريجز *Gagne & Briggs* **إلى بعض هذه البديهيات:**

١- ينبغي أن يكون الفرد وتنمية محور التخطيط التعلمي.

٢- ينبغي أن يضع تصميم التعلم في اعتباره التخطيط على المدى البعيد، وكذلك التخطيط للنتائج العاجلة في التعلم.

٣- التعلم القائم على التصميم العمي أفضل من تعليم لا تقوم فيه الخبرات على خطة، ولا تراعي تفريد التعلم.

٤- ينبغي تصميم التعليم في إطار نظريات التعلم والطريقة التي يتعلم بها الفرد، مع الاهتمام ببعض مبادئ التعلم وأسسه مثل اقتران المثير والاستجابة، مبدأ التكرار والممارسة والتعزيز. وقد أضاف جانييه إلى مبادئ علم النفس السابقة فأكد على شروط التعلم بما فيها إستراتيجيات المعرفة، وهرم المهارات، وكيفية تنميتها.

ولا يمكننا أن نسلم – في ضوء النظريات التربوية التي سقناها – بحدوث التعلم نتيجة للتعليم أو الأخذ بأن يناسب طالباً ينجح مع طالب آخر، وذلك لأن أصحاب هذه النظريات تولدت لديهم فكرة العمل من النهاية فبدأوا من نواتج التعلم المرغوب فيها، لكي يتعرفوا على العمليات المؤدية لهذه النواتج ويحددها.

وقد أشار عدد آخر من الكتاب المهتمين بالمناهج والتصميم التعلمي إلى ضرورة تحديد الأهداف التعلمية بوضوح قبل البدء في تصميم العملية التعليمية وتحدد هذه الأهداف ما ينبغي على المتعلم القيام به والظروف التي تحيط بأدائه ومستوى الأداء المتوقع له " بريجز *Briggs* " .

ومع تزايد الاهتمام بتحديد الأهداف بمستوياتها الرئيسية العامة، بذلت

محاولات عديدة لتصنيف هذه الأهداف، وللتوصل إلى مجالات التعلم، فيحدد تصنيف *Taxonomy* ثلاثة مجالات: المجال المعرفي، والمجال العاطفي، والمجال النفسحركي (المهاري الحركي) ويقسم جانييه وبريجز المجال المعرفي إلى قسمين: قسم المهارات العقلية وقسم إستراتيجيات المعرفة.

وكان من نتيجة كل هذا الاهتمام بتحليل العملية التعليمية أن أصبح في الإمكان التوصل إلى تحديد دقيق للجوانب التقنية (التكنولوجية) المتعلقة بتطوير التعلم. ويمكننا تصور تصميم التعلم أولاً كأسلوب أو طريقة، أو كمفهوم قابل للنمو والتطور، وثانياً على أنه عملية تتضمن خطوات متتابعة، وأخيراً أن لهذا التصميم نواتج يمكن تطبيقها واستخدامها داخل حجرة الدراسة.

وإذا ما أعدنا النظر فيما ذكره جانييه وبريجز من مسلمات وبديهيات نستطيع أن نلمس ما يتضمنه التخطيط طويل الأجل أو أي تطوير منهجي لنظم التعلم من إشارات هامة للأدوات المستخدمة في تحليل الوقائع وتنظيم تتابعها. ويعف كوفمان *Kaufman* أسلوب النظم أنه:

"عملية لتصميم يفترض أنها قائمة على أساس منطقي منظم، منهجي وقادرة على التصحيح الذاتي لمسارها، وهي بذلك تتطلب من واضع التصميم أو القائم بتحليله أن يكون موضوعياً لا يأخذ إلا البيانات الصحيحة في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم".

ونشير هما إلى أسلوبين شاع استخدامهما في عملية التصميم التعليمي لكل منهما حدود لا يتجاوزها. فإذا ما اعتبرنا المدرس مصمماً أساسياً للتعلم كان تصميمه موجهاً بالضرورة للتعلم الصفي، وعلى أي حال فليس من الواقع أن يتوافر للمعلم الوقت للقيام بما يتطلبه التصميم التعلمي من تحليل وتنفيذ وتقييم للأنشطة التعليمية على نحو شامل، ولذا

يلجأ معظم الدارس إلى أسلوب فريق العمل للقيام بوضع مشروعات التصميم الكبيرة، ويتكون فريق العمل عادة من مدرس المواد المعنية، ويضاف إلى مهارات هؤلاء المدرسين، خبرة أخصائي الوسائل التعليمية وعلم النفس التعليمي، والمتخصصين في التصميم التعلمي، والتقييم، وكذلك الإدارة المدرسية. ولاستخدام أسلوب الفريق في العمل مزايا عديدة، منها: أنه يتيح الاستفادة من خبرات متنوعة، ويسر التوصل إلى خطة طويلة الأجل، كما يأخذ بمبدأ تقسيم العمل بين المشتركين فيه، كل في اختصاصه.

والأساس المنطقي لاستخدام أسلوب النظم في مجال التصميم التعلمي يعتمد جزئياً على الالتزام بمبدأ تعزيز التعلم الذي يتيح للطلاب التقدم كل حسب معدل استيعابه ويعتمد كذلك على ضرورة القيام بمقارنة عدة تصميمات لاختيار ما يحقق أفضل نتائج التعلم من بينها. وفي هذا الإطار يورد كوفيان عدة فروض مسلم بها نوجزها **فيما يلي:**

١- من الممكن الوقوف على الحاجات وتحديدها ثم التعبير عنها في صيغ قابلة للقياس.

٢- الإنسان قابل للتعلم، ونمط فرص التعلم المتاحة له وما يتضمنه من مثيرات يمكنها أن تحدد الاتجاه الذي يأخذه هذا التعلم.

٣- إن إخضاع التعليم وحل مشكلاته للأسلوب المنهجي سيؤدي إلى فاعلية وكفاءة تفوق عند قياسها ما يحققه أي أسلوب آخر يستخدم حالياً.

٤- يمكن وضع الاتجاهات وأنماط السلوك في صيغ محددة قابلة للقياس، وذلك عن طريق مؤشرات السلوك المطلوب وتصنيفاته.

٥- أن محاولة التعبير عن شيء موجود فعلاً. وقياسه كمياً أفضل كثيراً من إدعاء قابلية هذا الشيء للقياس دون التثبت ن وجوده الفعلي، أو التحقق من تنفيذه.

٦- كثيراً ما يوجد اختلاف بين ما نأمل أن نحققه، وما نحقق فعلاً.

٧- التدريس ليس بالضرورة معادلاً للتعلم.

٨- أن مجالات التعليم المختلفة التي تبدو غير قابلة للقياس الكمي في مجال تصميم النظم أحوج ما تكون إلى البحوث التربوية.

٩- أن أسلوب النظم بما لديه من قدرة على تصحيح مساره له نفع أكثر من العمليات المفتوحة لتحقيق تعليم فعال.

١٠- ما من نظام معين أو إجراء ما يمثل الحل النهائي، وينبغي مراجعة أسلوب النظم وتقييمه - كغيره من الأدوات - وذلك بالنسبة إلى البدائل الأخرى بقصد تعديله أو رفضه إذا ما توافرت أدوات أخرى أكثر نفعاً واستجابة.

دور وطبيعة عملية التغيير والتوصل إلى علاقات جديدة :

بالرغم من المحاولات العديدة التي تقوم بها بعض البلاد العربية في تغيير وتطوير المناهج كثيراً ما نجد أنه لم يتحقق إحداث أي تغيير حقيقي في المنهج حتى الآن ولم يلق نجاحاً وقد يرجع السبب في ذلك إلى القائمين على تخطيط المنهج وكذلك مديرو الدارس لم يتفهموا - على نحو كامل - الإستراتيجيات والعمليات اللازمة لإحداث هذا التغيير، والضرورية للتغلب على المقاومة التي يواجهها دائماً أي فكر جديد.

ويبدو أن فكرة تخصيص دور لمخطط المنهج، ترتبط بازدياد عدد المدارس وبتعاظم الآمال التي يعقدها المجتمع على دور هذه المدارس في إشباع حاجاته، لذا نجد أن المنهج قد اتسع إلى التغيير الكمي الذي تعرضت له المدارس -أصبح من الضروري إحداث تغييرات كيفية في المنهج المدرسي بحيث تساير ما يتطلبه المجتمع من قيم ومهارات في الأجيال التالية.

obeikandl.com

وتتوقف هذه التغيرات على تراث الدولة الثقافي ونظامها القيمي وما لهما من تأثير في المدارس التي تعمل في هذه الدولة، بل تخضع هذه التغيرات بما لدى الأمة من قيادة واعية ومؤثرة في إحداثها. ويشير فوشيه Foshay إلى **ذلك بقوله:**

"لقد اعتدنا النظر إلى تطوير المنهج على أنه عملية يقصد منها تحسين عملية التعلم، غير أننا بدأنا مؤخراً التصدي لموضوع الاستراتيجيات، ومواجهتها وعلى نحو مباشر".

ويناقش فوشيه ما يجب أن تكون عليه إستراتيجيات التغيير من شمولية فيستخدم تصنيف مايلز *Mile* لعملية التغيير إلى

أربع مراحل محددة وهي:

١- **تصميم الخطة الجديدة.**

٢- **وعي البيئة المحلية واهتمامها بهذا الجديد.**

٣- **عمليات تقييم الخطة من واقع البيئة المحلية.**

٤- **عمليات التجريب في البيئة المحلية.**

وعلى الرغم من أن فوشيه أشار إلى أهمية العامل البيئي (*Ecology*) للنظم المدرسية ويؤكد على ضرورة تصدي عمليات تطوير المنهج لجميع العناصر المتعلقة بنظام البيئة، إلا أنه لم يزد على ذلك، بل لم يتطرف إلى بحث سبل من شأنها إحداث أي تغيير في المنهج، ويبدو أن معظم ما نشر في هذا الموضوع قد اقتصر على المناداة بضرورة وجود إستراتيجيات لتطوير المنهج بدون الذهاب إلى أبعد من ذلك وبدون تحديد لما تحتاج إليه فعلاً من معلومات دقيقة عن هذه الإستراتيجيات وسبل توفيرها.

ولاعتبارات عديدة يمكن اعتبار دور مخطط المنهج المتغير نتيجة مباشرة لما مر به

openkandil.com

مخططو المنهج من خبرات عملية خلال الستين عاما الماضية وهي خبرات أثرت بدرجة كبيرة في نظرية المنهج. ويحدد وايفانز المشكلات التي يواجهها الباحث في موضوع المنهج في **سبعة أنماط :**

١- تحديد الأولويات.

٢- تحديد نظم القيم السائدة.

٣- العمل على إزالة الازدواجية بين المحتوى، وعملية التطوير.

٤- توضيح طبيعة عملية التطوير.

٥- توضيح دور القيم في تطوير المنهج.

٦- توضيح طبيعة إجراءات تطوير المنهج.

٧- إيجاد طريقة لدراسة بنية المنهج.

وتشير النظرة العامة لهذه المشكلات التي تعقد عملية تطوير المنهج وإلى ضرورة توفير التدريب الكافي للقائمين بهذا التخطيط في النواحي النظرية للمنهج وتكنولوجيا التعليم وبطرق تيسير عمليات التغيير في المؤسسات التعليمية وفي لمدارس.

وعلى الرغم من أن القائم بتخطيط المنهج لابد أن بيكون بالضرورة أول من ينادي بعملية التغيير يتزعمها ويوجهها، إلا أنه من وجهة النظر الحديثة ينبغي إلا تكون هذه الزعامة مقصورة عليه، بل لابد أن يشاركه فيها كل الأفراد المتأثرين بنتائج عملية التغيير وبالقرارات التي تتخذ حيالها، ومن هنا نرى أن التخطيط للمنهج ليس بإجراء يقوم به شخص واحد ونرى أيضاً أن "الجهد الجماعي هو الطريق الأمثل الفعال الذي يمكن أفراد الجماعة من بذل ما يستطيعون الإسهام به بغية تحقيق أهداف الجماعة كلها" (سوندرز، فيليبس، جونسون *Saunders, Philip and Johnson*، ولا يمكن التقليل من أهمية العمل

obeikandl.com

أو الجهد الجماعي إلا أن وقائع هذا العمل لا تظهر تلقائياً حالما تتشكل مجموعة العمل، فالمشاركون فيها في حاجة إلى توجيه مخطط لمنهج وإرشاده، وتشجيعه لهم – أيضاً –أفراداً وجماعات على إبداء الرأي وتقديم كل ما يستطيعه من سبل لتيسير حل المشكلات التي تعترضهم بطريقة تضع في الاعتبار آراء كل عضو في الجماعة، وملاحظاته – ويتضمن ذلك كله أن يصبح من واجب مخطط المنهج كقائد – الإحاطة التامة بنظرية المنهج والمعرفة الكاملة لطرق تصميمه، وأن تتوافر لديه المهارات الضرورية له في إطار ككونه عاملاً من عوالم التغيير، وفي القسم التالي سنعرض بشيء من التفصيل لدور مخطط المنهج كعامل منشط لعملية التغيير.

تصميم عملية التغيير ومراحله :

قام الباحثون في علم النفس التطبيقي بدراسات مستفيضة في عملية التغيير في مؤسسات عديدة فتوصلوا إلى نمطين لعملية التغيير: نمط معرفي، ونمط انفعالي وأوضحت الدراسة أن ازدياد معرفة الفرد (التغيير المعرفي) لا يؤدي بالضرورة إلى تغيير سلوكي، وأن إتاحة الفرصة للفرد يكتسب مشاعر وسلوكاً جديداً نحو تقبل الآخرين وتقدير ما لديهم من قيم (التغيير الانفعالي) لا يؤدي بالضرورة إلى تحسين كفاءة العمل، والعلاقات السائدة فيه، غير أن خبراء تطوير الأنظمة المعمول بها في المؤسسات يرون أنه من المستحيل التوصل إلى تغيير حقيقي في نواتج نظام ما دون العمل على إحداث تغيير ملموس في العمليات التي يتضمنها هذا النظام. ويرى هؤلاء الخبراء أن هذه التغييرات تتضمن تغييراً في المجال المعرفي والمجال الانفعالي.

وسواء أكنا نهدف إلى إحداث تغيير ما في نموذج لسيارة جديدة أو لمنهج جديد، فإن الدافع في كلتا الحالتين ينبثق من الفراق الذي نحس به تجاه ما هو مثالي وما هو

واقع فعلاً، وهذا الإحساس يدفعنا بعيداً عن الواقع في اتجاه المثالي. غير أن كثيراً ما تعترض طريقنا معوقات تحد من هذا السعي نحو الأفضل.

ويسوق سيرجيوفاني *Sergivanni* تصوراته عن هذه المعوقات التي تعترض طريق التغيير، في تمثلها في مجال المحاولات المبذولة لتغيير سلوك المعلم، ومن الواضح أن تصوراته عن هذه المعوقات يمكن تطبيقها في مجالات أخرى للتغيير.

ويرى سيرجيوفاني ان هذه المعوقات تتخذ الصور الآتية:

١- أن مقاومة المعلمين لا تنصب على التغيير في طرق التدريس أو الإدارة المدرسية ونظامها، أو تكنولوجيا التعليم والمنهج وتطويرها وتنفيذها بل تنصب على ما يصاحب هذا التغيير من تغيير آخر في المجال البشري، وما يسوده من علاقات.

٢- قد تنجح إستراتيجيات التغيير القائمة على أساس منطقي في إحداث تغيير تقني، وتغيير في بنية المجال الذي تعمل فيه. إلا أن هذه الإستراتيجيات ذاتها تقف عاجزة عن تحقيق تغيير سلوكي في الأفراد.

٣- إن إستراتيجيات التغيير التي تعتمد أساساً على السلطة – سواء أكانت هذه السلطة على صورة نفوذ إداري أم سياسي – قد يكون لها من الفعاليات ما تحقق التغيير في جوانب فنية تقنية، وكذلك في جوانب البيئة ذاتها، غير أن هذه الإستراتيجيات قليلاً ما تؤدي إلى نتائج ملموسة في تعجيل وتغيير سلوك الأفراد.

٤- أن التعديل السلوكي للأفراد يعتبر من الأهداف الأساسية التي يسعى إلى تحقيقها التطوير التربوي.

ومن الطبيعي أن نتنبأ بحدوث تطوير فعال في المنهج إذا ما أتيح للمسئولين الفرصة الكاملة لانتقاء واختيار ما يتراءى لهم من سبل لتحقيق التغيير المطلوب، ومن هنا

كما يفترض سيرجيفاني – ينبغي أن يتوافر لدى المسئولين الشعور بالمسئولية إزاء ما يجرى داخل عملية التغيير وإزاء ما ينتظر أن تؤدي إليه من نواتج تعليمية.

إن القائمين بتطوير المنهج – كالقائمين بعمليات التطوير لأي نظام أو مؤسسات مطالبون بمساعدة جميع المهتمين بعملية تطوير المنهج في تحديد الغايات التي يسعون إليها وفي تنظيم جهودهم على نحو يؤدي إلى تحقيق هذه الغايات، وقد تكون هذه المساعدة

في ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: تحسين العلاقات الشخصية بين أفراد المجموعة، وتنمية ما لديهم:

وفي هذه المرحلة يتلقى المشاركون في عمليات التغيير والتطوير – الإرشادات والعون – الذي يساعدهم على تنمية الثقة فيما بينهم، وفي الإفصاح عما يكنونه ممن مشاعر وآمال تجاه أهمية دور كل منهم فيما يقومون به من عمل، ويتلقون كذلك توجيهات تساعدهم في تحديد أية مشكلات حتى يتولد لديهم اليقين بإمكان طرح الحلول وأن لكل منهم دوراً هاماً في التوصل لهذه الحلول.

المرحلة الثانية : تغيير أساليب العمل :

وتهدف هذه المرحلة إلى تغيير الأسلوب الذي تتبعه مجموعة من الناس يعملون معاً في مكان عملهم المعتاد (مثل الوزارات والمدارس)، ومن خلال تغيير أسلوب العمل تحاول تحقيق الشعور بالإحباط، وتحاول تحسين وسائل التواصل وتنمية التعاون المثمر، وسوف يؤدي هذا كله إلى تكوين أنماط جديدة للسلوك لدى العاملين، تؤدي بدورها إلى التقليل من أهمية التمسك بما تمليه عليهم الوظيفة من دور وعلاقات تتفاوت في أهميتها.

المرحلة الثالثة : تغيير بنية التنظيم :

ومن خلال تحول سلوك الفرد والجماعة نحو التعاون تظهر أنماط وظيفية جديدة وأدوار وسياسات من إجراءات جديدة لم تكن في البنية السابقة لنظام العمل، وتصبح بمرور الوقت النمط الأساسي لنظام العمل الجيد يمكننا أن نرى الآن أن عمليات التغيير تتسم – على عكس ما كنا نتصور – بالتعقيد والاعتماد على العلاقات الإنسانية بدرجة أكبر من اعتمادها عل أساس عقلي، وينطبق هذا أيضاً على عملية تغيير المنهج.

الأدوار وما بينها من علاقات :

يشير سيرجيوفاني إلى أن "تحديد الأدوار داخل النظام وتوضيحها له أهميته في التوصل إلى قيادة فعالة"وقد جاءت هذه الملاحظات في سياق مناقشة دارت حول ما يتوقعه المعلمون من القيادات التعليمية، وهي توقعات كثيراً ما تكون مختلفة عن تصورات القادة عن حقيقة الدور الذي يضطلعون به. ومن الجانب الآخر يتوقع القادة التربويون من المعلمين أن يقدموا أدواراً معينة مجهولة أو مهملة تماماً من جانبهم. إن هذا الدور الذي يقوم به الفرد لا يتحدد بما لهذا الفرد من توقعات وآمال فقط، وإنما يتحدد "بالنظام" الشامل الذي يوزع هذه الآمال ويعطي المعايير التي يتحدد في ضوئها سلوك المعلم أو القائد عند مستوى معين في النظام التعليمي.

ولقد قام شمك *Schmuck* وزملاؤه بمحاولة لتحديد هذه المعايير والأدوار على النحو التالي: "نعني بمصطلح "المعيار" ما أجمع عليه أفراد مجموعة ما من توقعات سلوكية داخل إطار ما، أما مصطلح "الأدوار" فنعني به مجموعة من القواعد السلوكية المحددة لسلوك الفرد في موقف معين يملي عليه دوراً محدداً، ولتوضيح ما نعنيه بالمعيار السلوكي يمكننا القول أن معياراً سلوكياً ما يوحي كثيراً وينادي بالاعتدال وعدم المغالاة في التفاعل

بين المعلم والتلميذ. ويتحقق هذا المعيار عندما يجمع المعلمون على الاعتدال فيما يظهرون من ود وصداقة، وكذلك فيما يظهرون من جفاء وحزم نحو تلاميذهم، وعندما يجمعون على نبذ المغالاة في هذه المشاعر" وقد يذهب إلى أبعد من ذلك فنرى أن المعيار السلوكي الذي يؤيد اقتراحاً بتأجيل أو فض اجتماع لجنة ما – بصرف النظر عما يحققه جدول أعمالها من تقدم – معيار سلوكي نافذ المفعول، ولم يشر إليه أحد المجتمعين، ذلك لأن أعضاء مجلس الكلية جميعاً لم يتوقعوا توجيه اللوم إليهم لمغادرتهم قاعة الاجتماع ومن الانتهاء من الموضوعات المطروحة للدراسة.

وقد تكون معايير السلوك صارمة ضابطة وقد تكون مطلقة ومنفتحة. وتختلف درجة أهمية هذه المعايير تبعاً لما تحظى به من تأييد واستحسان وقابلية هذه المعايير للتغيير والتعديل وتتوقف على مدى ما تقدمه للفرد من مساعدة لتحقيق غاياته، فإذا تميزت بقدرة إيجابية كبيرة – كان من الصعب تغييرها أما إذا أصبحت عائقاً في سبيل إشباع حاجات الفرد فن هذا يكون أدعى إلى التفكير في تعديلها.

وفي الدارس (ويصفها شكمك بالأنظمة غير المتمايزة نسبياً) كثيراً ما يطلب من المعلمين والقادة القيام بأكثر من دور. وبعض هذه الأدوار يمكن التنسيق بينها وبعضها الآخر يشوبه الصراع، وعلى سبيل المثال. قد ينشأ الصراع في موقف يتطلب من المعلم القيام بدورين في آن واحد: دور قائم على الود والتسامح، ودور متشدد لإقرار النظام في الصف وفي موقف آخر في مجال تطوير المنهج – قد ينشأ الصراع بين دور المعلم أو الإدارة المدرسية أو يفرض عليها الإلزام بمنهج معين يشعرون في ضوء ما لديهم من خبرات – أنه لا يتناسب مع المستويات التعليمية بالمدرسة.

وتشيع هذه المواقف في البلاد النامية ومنها البلاد العربية حيث يجد المعلمون

والإدارة المدرسية أنفسهم بين رحى القديم والحديث. أدوار تقليدية أصبحت مألوفة تماماً لديهم وأدوار حديثة فرضت عليهم فجأة دون أن يعدوا لمتطلباتها. وقد يكون الأمر على العكس من ذلك تماماً فيطالب المعلمون والإدارة المدرسية بأدوار جديدة تتلاءم وتتفق مع فهمهم المتزايد لعملية التعليم والتعلم إلا أنهم يواجهون بالرفض من الجهات المسئولة التي لا تلم بما تولد عند الإدارة المدرسية من فهم جديد.

ولابد للمنهج ولمحاولات تطويره من توقع تغيير أدوار التلاميذ وإجابتهم فتتاح لهم الفرصة للمشاركة في عملية التخطيط، إلا أن القائمين على تطوير المنهج لا يعرضون حتى الآن سبل ووسائل تحقيق هذه المشاركة.

أدوار المعلمين وطبيعتها المتغيرة :

يقرر لبسون أنه "ليس من المنطقي أن نتوقع تغييرات سريعة في سمات المعلم وخصائصه سواء أكانت هذه التغيرات ناتجة عن تنظيم مقصود لخبرات المعلم أم ناتجة عن عمليات الانتقاء والتثبيت والترقي الوظيفي" (ص٧)، ولا يمكن إنكار أو تجاهل حدوث هذا التغيير في المعلم حتى لو كان تغييراً تدريجياً والقضية المطروحة الآن هي كيفية التأكد من توافر المعلمين الذين يتسمون بخصائص متنوعة، ولنرجع مرة أخرى إلى لبسون *Lipson* الذي يقرر "عدم وجود المعلم الذي يصلح لجميع التلاميذ، فالمعلم الذي يصلح وتبرز مواهبه في نظام ما لا يحتمل أن تكون له نفس الصلاحية داخل نظام آخر، ومن هنا لابد من نعترف بحاجتنا لأنماط متنوعة من الشخصيات والقدرات داخل المدرسة".

وينبغي أن يتاح للمعلمين درجة أكبر من الاستقلالية، والحرية والمبادرة في جميع جوانب المناشط التي يقومون بها، وليست الحاجة محصورة في توفير أدوار متنوعة للتدريس بل تتعداها إلى أهمية قيام المعلم بدور ملموس يفيد به تلاميذه إزاء الانفجار

المعرفي ويشير ليند فال وبولفن *Lindvall and Bolvin* إلى ذلك بقولهما:-

"ليس على التلميذ اليوم تعلم قدر أكبر مما تعلمه تلميذ الأمس فقط بل عليه مواجهة عالم يغص بمجالات وبدائل للتخصص تحتم عليه الاختيار بل توجه النشاط الصفي وتخضعه لما لدى التلاميذ من حاجات واهتمامات".

وقد يغير الأشخاص أعمالهم عدة مرات أثناء حياتهم وهم بذلك يجدون أنفسهم منغمسين في عملية التعلم طوال حياتهم، إننا يجعل من الضروري تزويدهم بما ييسر لهم الدراسة الذاتية التي يقومون بها بدافع تلقائي، بل يبدو أيضاً أنه من غير الممكن التوصل لحلول مناسبة للمشكلات الاجتماعية ما لم يعتد المواطنون استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات في حياتهم، وهو أسلوب يمكنهم أن يكتسبوه من خلال تطوير التعليم.

ويهتم المعلمون بالعديد من القضايا إحداها البحث عن الوسائل التي تتضمن وتؤكد العنصر الإنساني في استخدام تكنولوجيا التعليم بعد أن كان العامل يتجاهل آلياً في العملية التعليمية لمدة طويلة ومن هذه القضايا قضية أخرى تفرض نفسها وتجعل من الضروري أن يجمع المعلم في تكوينه بين بنية المعلم ومهارات مصمم التعليم، وهو جمع أصبح حتمياً إزاء التطور السريع الذي تمر به تكنولوجيا التعليم.

ولقد طرأ تغير جوهري كبير في دور المعلم متمثلاً في ضرورة التعامل مع مجموعات صغيرة من التلاميذ مع توفير بدائل من استراتيجيات التعلم التي تلائم كل مجموعة على حدة في الوقت نفسه: بل أصبح من المتعين على المعلم أن يضيف بعد آخر إلى حقيقة الدور الذي يقوم به لكي يكون عالماً تطبيقياً ويرجع ذلك إلى أن التكنولوجيا تعني أيضاً التطبيق الذي يقوم به لكي يكون عالماً تطبيقياً ويرجع ذلك إلى التكنولوجيا تعني أيضا التطبيق المنهجي في مجال التعليم لنتائج البحوث العملية والتجارب التي تثبت صحتها.

وفي بلاد الغرب توصل رجال التربية والقائمون بتدريب المعلمين إلى تحديد دقيق للأدوار التي يجب أن يطلع بها المعلمون في وقتنا هذا، ويمكن تحديد هذه الأدوار بثلاثة أنماط هي:

(١) دور المعلم كنموذج إيجابي يحتذى به التلاميذ.

(٢) دور المعلم كحلقة وسيطة للتفاعل داخل اصف.

(٣) دور المعلم كمدير مسئول عن تحقيق نتائج التعلم بما يتوافر له من مصادر تعينه على ذلك.

أما فولر *Fuller* فقد حدد مهارات المعلم الحديث بأربعة أنماط :

(١) النمط الأول : مهارات التقييم :

وهي تتضمن مهارات الملاحظة وسمات الشخصية ومكوناتها والقدرة على تفسير سلوك الآخرين، علاوة على الصور والوسائل التقليدية للاختبارات والقياس.

(٢) النمط الثاني : مهارات معرفية عامة :

وتشتمل على الإحاطة بطرق الاتصال والتواصل والتفاعل بين الأشخاص والإدراك وصور الفن، والفلسفة والتعزيز الاجتماعي، وكذلك الإحاطة بالمحتوى المعرفي.

(٣) النمط الثالث : مهارات نشطة / يقظة :

وتتضمن هذه المهارات الإلمام بطرق مساعدة الآخرين، وطرق مواجهة التلاميذ المشاكسين، والقدرة على تحديد الطرق المناسبة لتعديل السلوك.

(٤) النمط الرابع : مهارات تعديل السلوك :

وتتضمن هذه المهارات الإلمام بالمصادر المتوافرة في البيئة وكيفية استخدامها لفائدة التلاميذ، الإلمام بسيكولوجية تعديل السلوك بأساليب التدريس الخاصة.

ويميل بعض الباحثين إلى اعتبار المعلمين منظمين وعارضين للمحتوى وميسرين

للتفاعل بين الأفراد، محققين للتواصل، ومخططين، ومتخصصين في التقييم وخبراء في التصميم التعليمي، وتشخيص الظواهر ووضع وسائل العلاج لها ومستشارين وموجهين وخبراء في تطبيق المنهج وتنفيذه، بل يطلقون عليهم العديد من الألقاب الأخرى.

أما عن السمات والقدرات الشخصية التي يجب أن تتوافر في المعلمين حتى تمكنهم من القيام بجميع هذه الأدوار فغالباً ما يشار إليها "بالذكاء" و "الإبداع" و "المرونة" والقدرة على التوصيل الجيد، والقدرة على استثارة اهتمام التلاميذ حول موضوعات معينة بل حول عملية التعلم نفسها.

وفي هذا الصدد يشير دنمارك وايسبيوزا *Denemark & Espinoza* إلى ضرورة إعداد المعلم ليكون "عاملاً مساعداً على التغيير والإصلاح المطرد في مجال التربية".

وينطوي إعداد المعلمين للقيام بهذا العدد الكبير من الأدوار على مشكلات عديدة وتذهب ويليس *Willis* إلى الاعتقاد بأن نقطة البداية في إعداد المعلم ينبغي أن تكون تعريف الدور، وتوضيح كل ما يتعلق به ثم الانتقال بعد ذلك إلى المهارات بأبعادها المختلفة ويجمع العديد من رجال التربية على الأخذ بهذا الاتجاه بدرجات من الاهتمام.

ولقد انعكس هذا الاتجاه في بعض المقررات الدراسية بكليات التربية التي تتناول الجوانب المختلفة لطبيعة الأدوار التي يؤديها المعلم.

وينبغي ألا يغيب عن أذهاننا أنه في بعض المقررات إذا ما أردنا تحقيق التغير المطلوب في سلوك وتفكير المعلم لابد أن يصاحب هذا التغيير، وتغيير مماثل ففي العناصر البشرية الأخرى داخل النظام التعليمي في تطوير هيئات التدريس والعاملين.

obeikandl.com